

JUIN 2020

Quelle forme de pratique physique?

CHAMPS D'APPRENTISSAGE



**LE SOCLE COMMUN DE CONNAISSANCES, DE COMPÉTENCES ET DE CULTURE**

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture concerne les élèves âgés de 6 à 16 ans. Il identifie les connaissances et les compétences indispensables qui doivent être acquises à l'issue de la scolarité obligatoire. Ce nouveau socle entrera en vigueur à la rentrée scolaire 2016.

**DOMAINE 1**  
LES LANGAGES POUR PENSER ET COMMUNIQUER  
Comprendre et s'exprimer en utilisant quatre types de langages :  
- langages français  
- langages vivants étrangers ou régionaux  
- langages mathématiques, scientifiques et informatiques  
- langages des arts et du corps

**DOMAINE 2**  
LES MÉTHODES ET OUTILS POUR APPRENDRE  
Apprendre à apprendre, seuls ou collectivement, en classe ou en dehors :  
- accès à l'information et à la documentation  
- outils numériques  
- modalités de projets individuels et collectifs  
- organisation des apprentissages

**DOMAINE 3**  
LA FORMATION DE LA PERSONNE ET DU CITOYEN  
Transmettre les valeurs fondamentales et les principes inscrits dans la Constitution :  
- apprentissage de la vie en société, de l'action collective et de la citoyenneté  
- formation morale et civique  
- respect des choix personnels et des responsabilités individuelles

**DOMAINE 4**  
LES SYSTÈMES NATURELS ET LES SYSTÈMES TECHNIQUES  
Donner à l'élève la fondation de la culture scientifique, scientifique et technologique :  
- approche scientifique et technique de la Terre et de l'univers  
- curiosité et sens de l'observation  
- capacité à résoudre des problèmes

**DOMAINE 5**  
LES REPRÉSENTATIONS DU MONDE ET DE L'ACTIVITÉ HUMAINE  
Développer une conscience de l'échelle géographique et du temps historique :  
- compréhension des sociétés dans le temps et dans l'espace  
- interprétation des productions culturelles humaines  
- connaissance du monde social contemporain

Ministère de l'Éducation Nationale  
2015

Pour consulter l'intégralité du socle : [www.education.fr](http://www.education.fr)  
du 21 mars 2015, publié au BOEN n° 13 du 22 avril 2015



O  
B  
J  
E  
C  
T  
I  
F  
S  
U  
X



JUIN 2020

## Quelle forme de pratique physique?

Renouvellement de tous les programmes d'EPS de la maternelle jusqu'à la terminale et la certification pour le Baccalauréat, la discipline se relooke en réaffirmant la place de l'élève comme point de départ d'une pensée conceptuelle de son enseignement. Plus encore que la prise en compte des conditions locales de vie du public d'un établissement, il s'agit de dessiner un parcours de formation pour les élèves en prenant en compte leur expérience de vie. L'enjeu reste et demeure le développement des pouvoirs d'agir de chacun. Le plan de formation est plus exigeant que la succession d'APSA. La définition des enjeux de formation est plus subtile que l'exploitation de la logique interne des APSA. Les formes de pratique physique sont plus complexes que la pratique sportive. Chaque étape constitue un noeud à dépasser. Les auteurs d'e-novEPS opèrent à travers ce nouveau numéro un focus sur cette étape de la mise en oeuvre de l'EPS qui passe par la conception de formes de pratique physique dans le cadre scolaire.

La *première partie* interroge la philosophie sous-jacente à la discipline. [Céline Allain](#) s'attache au concept de culture reliée de prime abord aux APSA. [Fabien Vautour](#) vient compléter cette pensée en se centrant sur la notion de forme de pratique. Alors que [Delphine Evain](#) articule enjeux de formation et formes de pratique physique.

La *seconde partie* met en avant une logique qui place les formes de pratique au service des enjeux de formation qui les supplantent. Multifformes, elles ont ce pouvoir de cultiver la curiosité des élèves selon [Damien Bénéteau](#), de répondre aux motifs d'agir précise [Soizic Guilon](#). Selon [Nicolas Chevaller](#), elles constituent la liberté pédagogique des enseignants. [Brice FAVIER-AMBROSINI](#) et [Matthieu QUI-  
DU](#) illustrent cette liberté pédagogique par l'exploitation en classe du "self-tracking", levier d'un développement moteur et d'une connaissance de soi, raisonnés et approfondis.

La *troisième et dernière partie* vient illustrer ou suggérer des formes de pratique, concrètes. [Mathieu Rolan](#) expose sa formule mathématique (*Forme de Pratique = Enjeu de Formation + Champ d'Apprentissage*) qu'il illustre selon toutes ses facettes. [Francis Huot](#) vous invite au coeur des formes de pratiques de yoga, taï chi, qi gong et stretch. [Céline Allain](#) vous emmène dans le labyrinthe de formes de pratique interactives et [Delphine Evain](#) vous suggère l'analyse critique des vidéos de Youtube pour faire émerger une forme de pratique personnelle.

De nouveau, les auteurs de la revue e-novEPS souhaitent réfléchir auprès des acteurs du changement, les professeurs, d'autant plus lorsque les relooking réinterrogent la profession, jusqu'à la bousculer. Mais c'est aussi, ce qui fait sa force, son exclusivité et son authenticité.

Delphine Evain

JUIN 2020

## Quelle forme de pratique physique?

### Sommaire

#### Partie 1 : une philosophie à intégrer

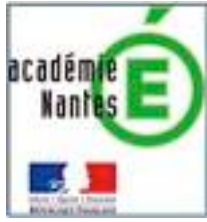
Entre urgence et défi, quelle culture en Education Physique et Sportive ?	Céline ALLAIN	p.4
Critique de la forme de pratique pure.	Fabien VAUTOUR	p.15
Logique interne et formes de pratique physique	Delphine EVAIN	p. 23

#### Partie 2 : une logique à partager

Cultiver la curiosité des élèves : avoir envie, c'est être en vie	Damien BENETEAU	p.30
Des motifs d'agir aux formes de pratique	Soizic GUILON	p.45
La liberté pédagogique au service des élèves	Nicolas CHEVAILLER	p.52
L'auto-quantification en EPS et par l'EPS	Brice FAVIER-AMBROSINI / Matthieu QUIDU	p.62

#### Partie 3 : de bonnes idées à prendre

Des enjeux de formation aux formes de pratiques	Mathieu ROLAN	p.72
CA5 et activité énergétiques	Francis HUOT	p.84
Des formes de pratiques physiques interactives	Céline ALLAIN	p.94
Se connaître et connaître pour s'engager	Delphine EVAIN	p.109



n°  
19

## Quelle forme de pratique physique ?

# Entre urgence et défi, quelle culture en Education Physique et Sportive ?

Céline ALLAIN

Professeure agrégée d'EPS, Nantes, (44)

*L'ajout du terme "culture" au socle commun de connaissances et de compétences<sup>1</sup>, en 2015, l'absence de liste d'Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA) au sein des champs d'apprentissages dans les nouveaux programmes d'EPS de la voie professionnelle<sup>2</sup>, ou bien encore les textes certificatifs qui proposent des référentiels nationaux par champ d'apprentissage<sup>3</sup>, bouleversent et déplacent l'approche des enseignants d'Education Physique et Sportive (EPS) et des enseignants du premier degré, ou bien en rassurent certains.*

*Aujourd'hui encore, l'attitude conceptuelle dominante qui détermine des contenus d'enseignement dans les leçons d'EPS reste encore centrée, pour certains, sur le sport, ses pratiques et sa logique interne. Ce choix de l'APSA-support est dit « culturel », ce qui suppose qu'il est un vecteur d'une culture : la culture sportive, par le biais des pratiques qu'il impose à l'école constitue la référence.*

*Mais, n'y a-t-il pas erreur ? S'agit-il vraiment de culture ou simplement d'expressions de cette culture sous forme de pratiques ?*

*Cet article souhaite éclairer cette notion de culture, entendue à l'école et en EPS en particulier, en cerner les contours pour élargir et transformer les formes de pratiques physiques à faire vivre aux élèves qui les préparent à s'engager dans leur société, et les équiper à construire demain.*

<sup>1</sup>Socle commun de Connaissances, de compétences et de culture, Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015 – décret n°201-372 du 31-3-2015

<sup>2</sup>Programme d'enseignement des lycées professionnels, Bulletin officiel spécial n°5 du 11 avril 2019

<sup>3</sup>Annexe 1, Référentiel national pour le contrôle en cours de formation (CCF), Bulletin officiel n°36 du 03 octobre 2019



# Le concept de culture

---

## Un essai de définition

---

### Que révèle le concept de culture ?

La philosophie, la sociologie ou l'ethnographie font réfléchir sur la culture, en essayant d'en montrer l'unité conceptuelle à travers la diversité de leurs expressions. Les cultures sont des visions du monde profondément hétérogènes. Dans son sens le plus large, la culture constitue l'ensemble des valeurs, des savoirs, des symboles et des conduites qu'une société, qu'un groupe, stabilise et qu'elle choisit de transmettre et de faire acquérir afin de permettre d'en comprendre et d'en partager le sens, d'en ressentir et d'en pratiquer les formes d'expression<sup>4</sup>. «Ce "réservoir commun" évolue dans le temps par et dans les formes des échanges, des avancées. Il se constitue en de multiples manières d'être, de penser, d'agir et de communiquer en société»<sup>5</sup>. Il est fait de connaissances relatives à des savoirs et relève également de savoir-être à soi, aux autres, au monde et également de savoir-faire, de méthodologies et stratégies particulières.

Dans un processus incessant de civilisation, la culture invente de nouveaux rapports entre les femmes et les hommes interrogeant les précédents. La culture manifeste de façon non contradictoire "la stabilité et l'évolution, l'ancrage et le voyage, la multiplicité et la diversité". La culture n'est pas qu'objective ; elle est aussi subjective et symbolique. Elle est donc comprise comme un réseau parcouru par des significations différentes, composées et recomposées par le mouvement des choses et des personnes dans un monde en interconnexion et interdépendant que Kroeber appelle l'œkoumène mondiale<sup>6</sup> et modifiées de différentes manières par des stabilisations locales.

### Et la culture du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, dans tout cela ?

A l'école, le socle commun redéfinit une culture scolaire commune - qu'il n'est pas permis d'ignorer - autour de ce double objectif de former et de socialiser. A la fois, il s'agit de développer au plan individuel la personne, qu'est l'élève, et dans le même temps de le socialiser, de construire le futur citoyen. Cette culture commune est fondée sur les connaissances et les compétences indispensables pour « s'épanouir individuellement, développer sa sociabilité, réussir son parcours scolaire, s'insérer dans la société et participer à l'évolution de la société comme citoyen »<sup>7</sup>.

---

<sup>4</sup> UNESCO, Conférence mondiale sur les politiques culturelles, Mexico city, 1982

<sup>5</sup> PEERUN STEIGER (B.), Parcours scolaires d'enfants de couleurs mixtes Suisse-Mauricien : prémices théoriques à travers des études de cas, Editions A. Manço, Pratiques pour une école inclusive : agir ensemble, Paris L'Harmattan, 2015

<sup>6</sup> KROEBER (A-L.), 1945

<sup>7</sup> Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, Décret n°2015-372 du 31 mars 2015

Elle dépasse donc cette unique expression de pratique pour abonder dans des facettes plurielles et interdépendantes les unes des autres. La culture est donc une articulation de ces éléments qui s'incorporent ensuite dans les pratiques. Les domaines du socle commun ou bien encore les objectifs généraux au lycée sont ces éléments de fonds et s'expriment dans des formes de culture, ici, en EPS, la culture corporelle scolaire.

---

## Des formes de pratique comme expression d'une culture corporelle à part entière

---

Par abus de langage, le mot « culture » est utilisé pour désigner presque exclusivement l'offre de pratiques et de services culturels présents dans les sociétés modernes. En EPS, comme évoqué précédemment, cela se traduit par cette utilisation des pratiques sociales sportives. Elle s'observe dans la programmation d'APSA d'un établissement scolaire par exemple ou bien encore dans ces propos : « ce trimestre, j'enseigne le basket, la boxe et l'athlétisme ».

Or, en dehors de l'école, la culture sportive compétitive est largement minoritaire et insuffisamment représentative de la culture physique sociétale. Quand les personnes pratiquent une activité physique, c'est pour s'entretenir, se retrouver ensemble. Les facteurs qui influencent l'abandon des activités physiques chez les adolescents sont : l'école, le milieu sportif, les relations sociales, le rapport au corps et le milieu familial<sup>8</sup>. Donc, pourquoi « le plus vite, plus haut, plus loin » organiserait majoritairement l'éducation physique et sportive encore aujourd'hui à l'école ? En d'autres termes, la référence aux pratiques sportives est perçue comme un allant de soi qui finalement enferme l'action professionnelle d'enseignant d'EPS et amène les adolescents à s'en éloigner. Cette vision réduite et réductrice de la culture physique rattachée à la culture dite sociale, sportive fait écran aux évolutions nécessaires de la discipline.

En EPS, c'est le corps qui est le point de départ, le centre et non le support d'enseignement. La culture corporelle devient le fondement d'une éducation corporelle dans toute société avide de citoyenneté<sup>9</sup>. Cette éducation corporelle ne peut donc se satisfaire de reproductions, de formes sportives extérieures à l'école comme objet d'enseignement. L'objet de l'Education Physique scolaire est une éducation aux conduites motrices imbriquant les réalisations motrices, les méthodologies et stratégies employées et les attitudes et savoir-être, dans une recherche de santé<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> GATOUILLAT (C.), Les facteurs sociologiques du décrochage de l'activité physique, Conférence du 16 janvier 2020

<sup>9</sup> METOUDI (M.) et VOLANT (C.), L'Education physique et sportive éduque-t-elle à la citoyenneté ?, Editions Actio, 2003

<sup>10</sup> COGERINO (G.), Education Physique et Sportive : santé et activités physiques : difficiles conjonctions, p. 179-183, 2016



En effet, si chaque élève est considéré comme une totalité qui fait, réfléchit et ressent, alors cette définition met en avant la nécessité d'offrir à chacun d'entre eux, tout au long du cursus scolaire, la possibilité de vivre en complémentarité des formes de pratique physique qui visent, tout à la fois<sup>11</sup>, à :

- L'ouverture au temps présent : en vivant des expériences corporelles variées, actuelles qui permettent une confrontation motrice au monde aujourd'hui;
- L'adaptation à un contexte<sup>12</sup> : en donnant à voir son adaptabilité optimale dans les situations qui lui sont proposées car il comprend ce qu'il fait, il devient capable de sélectionner, de trier et de faire des choix adaptés à la situation dans laquelle il se trouve ;
- La relation aux autres, la façon d'être et d'appréhender son environnement social, culturel : en exprimant sa valeur citoyenne en actes, à travers des aspects collaboratifs, coopératifs mais aussi d'opposition. L'élève apprend avec, pour et contre les autres et apprend à s'affirmer<sup>13</sup>.

Ainsi, éduquer son corps, c'est plus que faire, au risque sinon d'être sur une conception hygiéniste, c'est aussi mener un raisonnement, une réflexion sur les actions réalisées, construire une attitude intellectuelle ouverte, c'est être à l'écoute et critique. La culture corporelle, physique, repose sur cette articulation en synergie d'une motricité, méthodologie et de relations aux autres, comme une expression de sa santé et de sa culture. Elle se révèle dans des formes de pratiques physiques singulières. Cette imbrication systématique du versant moteur avec des modes opératoires et des modes relationnels aux autres répond à des enjeux de formation spécifiques au public d'élèves pour lesquelles elles sont destinées.

A l'école, la culture corporelle s'alimente, certes dans ces expressions d'action, mais aussi dans la compréhension de leur fondement et *a fortiori* dans la façon de les intégrer. C'est en cela que les formes de pratiques physiques créées, inventées spécifiquement au champ scolaire les augmentent. Dépasser le cadre exécutif des pratiques, c'est inclure une dimension réflexive sur l'action et une dimension sociale par le travail collaboratif et le co-apprentissage. Elles s'ancrent à partir de l'activité d'apprentissage des élèves et s'appuient sur une culture corporelle qui « accepte les différences et lutte contre les stéréotypes sociaux »<sup>14</sup>. Les pratiques sociales, les APSA, se retrouvent à « subir » une nécessaire adaptation pour être « acceptées » dans le contexte scolaire. Ainsi, la motricité, les méthodes ou stratégies, l'engagement ou encore la santé fondent la référence de la culture scolaire incorporée dans des formes de pratique physique, nécessaire passage pour une EPS de qualité et innovante, pour tous les élèves filles et garçons.

---

<sup>11</sup> BENETEAU (D.), « Cultiver la curiosité : avoir envie, c'est être en vie ! », *e-nov-EPS* n°19, juin 2020

<sup>12</sup> GUILON (S.), « Construire le contexte de certification de compétences », *e-novEPS* n°18, janvier 2020

<sup>13</sup> EVAÏN (D.) et CANVEL (A.), « Ne pas coopérer », *e-novEPS* n°10, janvier 2016

<sup>14</sup> Programme d'enseignement des lycées professionnels, Bulletin officiel spécial n°5 du 11 avril 2019



## Les formes de la culture scolaire

A partir de cette approche plus large, plus complète de la culture corporelle définie précédemment, des points de bascule sont identifiables. Ils apparaissent intéressants pour que ces formes de pratique physique en EPS soient inventées, vécues par et pour les élèves, à partir de leurs activités d'apprentissage.

La construction culturelle scolaire porte donc, sur les manières d'être, de faire et de ressentir, mais aussi sur ce que l'individu sait, sur ce qu'il est et sur ce qu'il peut partager. La culture prend alors des formes qui constituent le fonds culturel de la discipline scolaire EPS. Ces formes du fonds de la culture scolaire s'incorporent dans les formes de pratique physiques conçues en EPS.

---

### De la « culture produit » à la « culture production »<sup>15</sup>

---

Actuellement, les activités sportives, physiques, artistiques, de développement et d'entretien de soi présentes dans notre vie de loisirs sont les produits des actions, produits aux contours définis par des techniques spécifiques souvent en lien à un règlement. Elles sont enkystées dans une histoire patrimoniale des APSA. En EPS, l'entrée par cette focale sportive et/ou technique réduit et ferme le champ des possibles, laissant peu de place à l'innovation et mettant à l'écart nombre d'élèves avec celles-ci, avec leur corps et avec l'école. Elles apparaissent donc peu équitables et discriminantes. Aller vers la « culture production », c'est éviter la reproduction. Cela renvoie à la construction de produits, en termes de processus.

Il s'agit de proposer aux élèves de s'approprier des procédures, d'en faire siennes, de les expérimenter, de les tester pour créer une production, en être conscient, autrement dit, une forme de pratique physique inexistante en tant que telle hors de l'espace scolaire. Elles sont celles d'une arme unique dans le champ 4, comme l'utilisation exclusive du coup droit en activités duelles de raquettes avec une superficie de jeu d'une table double, ou encore celles relatives à un parcours de motricité aquatique dans le champ 2. Dynamiques, ces formes de pratique sont originales de par leur développement induit par un contexte, par leurs mises en scènes spécifiques et adaptées aux élèves pour lesquelles elles sont destinées et elles sont attachées au milieu scolaire, à une éducation physique à l'école.

Elles apparaissent comme un nouvel espace culturel d'expression de la pratique physique, à la fois supplémentaires et complémentaires aux espaces culturels préexistants en dehors de l'école. Ainsi, avoir des formes de pratique spécifiques à l'EPS et à l'école, c'est développer une culture production, c'est créer de nouvelles formes de pratique qui s'intéressent aux processus d'élaboration, de recherche plus qu'aux produits eux-mêmes.

---

<sup>15</sup> LERBET (G.), L'école du dedans, Editions Hachette, 1992



A titre d'exemple, c'est faire vivre dans une activité de performance (champ d'apprentissage 1), les effets de stratégies de course différentes pour en percevoir les effets physiologiques. Ainsi, c'est rendre les élèves attentifs pendant la course à leurs capacités maximales, tensions musculaires, essoufflement, dans le maintien de la juste posture...en fonction de là où ils en sont dans leur parcours, sans perdre l'idée de produire leur plus haut niveau de réalisation, tout en restant attentifs aux sensations perçues liées à aux actions produites.

Ce premier point de bascule, du passage de la culture produit à la culture production s'appuie sur les procédures, les méthodes et permet une attitude intellectuelle ouverte sur une culture corporelle attentive aux changements, en prise avec la vie réelle.

---

### De la « culture prescriptive » à la « culture appropriative »

---

Du côté de l'enseignant, transmettre directement le savoir pose problème : « la répétition du même » d'une génération à l'autre ne va plus de soi. L'évolution du contexte comme la montée de l'individualisme qui cherche à marquer - faire sien - se distinguer allant jusqu'à s'originaliser ; ou bien encore la présence du savoir accessible partout et immédiatement, et plus largement le monde qui se transforme à toute allure font que la jeune génération grandit dans un monde bouleversé. « Le défi est de modifier nos façons de faire, nos modes de pensée pour faire face à la complexité grandissante, à la rapidité du changement et à l'imprévisible »<sup>16</sup>. La culture transmissive est aujourd'hui obsolète et inadaptée aux nécessités de la vie réelle, au risque de ne pas faire adhérer les élèves aux objets d'enseignement même les plus pertinents, voire de ne pas les former correctement pour faire face à ces changements. Il serait anachronique mais presque irresponsable d'y avoir aujourd'hui exclusivement recours.

L'école ne peut plus ignorer ces aspects : l'orientation actuelle, portée par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture renforce cette logique appropriative des savoirs et permet de faire face aux défis qui accompagnent le projet de garantir la réussite de tous les élèves. Ici, dans ce changement de paradigme, l'acte d'apprentissage est au cœur de la démarche. Le focus est sur l'élève qui apprend en situation. L'enseignant est un accompagnant, et son activité est une activité de compréhension et de décodage des manières d'être et de faire des élèves. Il analyse ce que les élèves apprennent réellement et la manière dont ils s'y prennent pour choisir des transformations à prioriser. Par l'acte de dévolution, il accorde à l'élève le pouvoir de construire une réponse, sa réponse. L'élève a alors une part de responsabilité dans son développement, qui s'approprie les connaissances visées.

---

<sup>16</sup>MORIN (E.), Initiation à la pensée complexe, Paris, Editions Du Seuil, 1990

Cette bascule conceptuelle passe par un enseignement explicite<sup>17</sup>, par la précision de ce qu'il y a à apprendre, par l'acculturation, par la mise en relation des causes et des effets, des moyens et des fins. Un autre effet de cet enseignement est la transformation des représentations parfois stéréotypées des élèves, de lever leurs a priori, de les ouvrir. Ce passage d'une « culture transmissive » à une « culture appropriative » repose sur un changement de paradigme qui place en tant que telles les activités d'apprentissage de l'élève au cœur du process. Cette approche par cycle de trois années permet un temps long d'apprentissage et donne les moyens aux élèves de l'assimiler. François Taddei l'exprime ainsi : « Pour demain et pour vaincre les crises du XXIe siècle, celui qui est aujourd'hui chercheur spécialiste en éducation appelle à apprendre dès l'école aux enfants à relever des défis par eux-mêmes, et de façon collective, plutôt qu'à retenir des leçons déjà écrites. »<sup>18</sup>.

---

### De la « culture acte » à la « culture parole »

---

L'EPS se construit, certes, en actes par les actions motrices mais aussi par une « parole opératoire » c'est-à-dire des connaissances et des compétences à verbaliser le corps, les conduites motrices, voire les événements sportifs, culturels... Une « culture parole » est à construire où il s'agit de s'approprier des techniques de transcription pour passer du verbal en moteur et du moteur en verbal, ou de l'action de l'autre (que l'élève observe) à sa propre action et réciproquement. Construire cette traduction repose sur la fonction du dire pour apprendre mais également de revaloriser le savoir parler de... et, l'oral est aujourd'hui un mode fondamental d'insertion sociale, de vivre ensemble.

La femme ou l'homme physiquement éduqué(e) n'est pas seulement celle ou celui qui fait et qui maîtrise ses actions motrices, mais aussi celle ou celui qui sait parler de ce qu'elle ou il fait et ce que font les autres. Dire n'est pas faire, mais savoir parler de ce qui est fait et comment, fait aussi partie de la culture à construire en EPS. La problématique combine ici la double traduction : aller du discours à l'acte et passer de l'action à sa verbalisation. D'ailleurs, « L'ensemble des langages, verbaux mais aussi iconographiques, numériques, gestuels, joue à l'école un rôle central dans les processus d'apprentissage, de socialisation scolaire, de construction identitaire. Ils préparent à la citoyenneté. Les échanges et les regards entre eux : élèves/élèves mais aussi élèves/enseignant cimentent le tout »<sup>19</sup>. Il s'agit bien de former un élève qui réfléchit et comprend, entre en relation avec les autres, s'exprime, communique, échange pour s'engager, coopère pour contribuer au projet commun. Ainsi, l'EPS participe au développement de l'esprit critique.

---

<sup>17</sup> Cahiers pédagogiques, Expliciter en classe, n°551, février 2019

<sup>18</sup> TADDEI (F.), Emission « Les jours d'après. We demain » du 24 avril 2020

<sup>19</sup> BUCHETON (D.), Les gestes professionnels dans la classe, Ethiques et pratiques pour les temps qui viennent, Editions ESF sciences humaines, 2019.

Le passage de la « culture acte » à la « culture parole » est un autre point de bascule. Il devient opérationnel par l'organisation de temps dédiés à des retours sur l'action – à travers les rôles et les expériences qui s'y rattachent – et par l'utilisation de ressources telles que les outils numériques. C'est dire, c'est faire, c'est traduire et partager avec les autres à l'aide d'outils et de ressources diverses pour comprendre et améliorer la prestation physique et le sens qui s'y rattache, c'est se relier dans une même action à soi, aux autres dans un contexte ; c'est exister.

---

## De la « culture du faire » à la « culture de l'engagement »

---

Si l'action est première pour entrer dans les apprentissages, elle est insuffisante pour se transformer réellement. Être actif, ne suffit pas. Il est nécessaire d'accrocher les élèves et de les maintenir dans les apprentissages visés. Ici, l'élève dépasse donc son statut d'élève actif pour être acteur et auteur de ses apprentissages<sup>20</sup>. Pour cela, la centration sur le développement des activités adaptatives, par un choix de méthodes<sup>21</sup> permet la construction de cet élève stratège.

Également, par l'articulation des domaines du socle ou des objectifs généraux, aux champs d'apprentissage, aux caractéristiques des élèves et la définition d'enjeux de formation spécifiques, l'enseignant cible précisément ce que l'élève doit apprendre, en équipe et décline des formes de pratique physiques qui articulent les connaissances, capacités et attitudes et favorise une évaluation au fil de l'eau<sup>22</sup>. Autrement dit, il permet d'« engager les élèves de façon régulière, autonome et pérenne dans un mode de vie actif et solidaire »<sup>23</sup>. Il s'appuie sur des modes d'engagement, des attitudes relatives « à la culture scolaire et permet le travail collaboratif et le co-apprentissage »<sup>24</sup>.

Le climat d'apprentissage et de bienveillance dans la relation aux pairs et à l'enseignant, la logique de progrès dans laquelle il est inscrit, et le fait qu'il puisse se situer dans le développement de ses apprentissages avec la joie qui en découle sont les trois ressorts d'une culture de l'engagement. Cela demande, pour les enseignants, une lecture compréhensive de la mise en jeu des activités d'apprentissage, d'identifier les obstacles didactiques, les difficultés motrices, méthodologiques rencontrées, les résistances affectives et tenaces que rencontrent les élèves pour les amener à trouver leurs solutions dans les situations problématiques proposées.

---

<sup>20</sup> e-nov-EPS n°16 et n°17, janvier et Juillet 2019

<sup>21</sup> ALLAIN (C.), « Former un élève stratège », e-novEPS n°12, janvier 2017

<sup>22</sup> ROLAN (M.), « Des enjeux de formation aux formes de pratique », e-novEPS n°19, juin 2020

<sup>23</sup> Programme d'enseignement des lycées professionnels BO spécial n°5 du 11 avril 2019

<sup>24</sup> Programme d'enseignement des lycées général et technologique BO spécial n°1 du 22 janvier 2019

Sur ce point de bascule qui déborde le champ de l'action elle-même pour amener l'élève vers une action durable, pérenne et pertinente pour lui et les autres, c'est lui offrir les conditions d'identification des éléments signifiants de ses propres expériences, pour qu'il se transforme durablement<sup>25</sup> et construise son propre parcours de formation, de vie. L'enseignant va le placer dans un contexte d'apprentissage dans lequel l'élève a moyen de se situer par une échelle descriptive ou à l'aide d'outils tels que des étapes de progrès. Ces outils sont des moyens utiles pour aider et améliorer considérablement la relation de l'élève avec ses propres apprentissages, erreurs et difficultés.

---

## De la « culture de la certitude » à la « culture de l'incertitude »

---

Prendre en référence les APSA, c'est enfermer les élèves dans des techniques, c'est adopter une vision d'écart entre ce que fait l'élève à ce qui est attendu, leur laissant penser que cette façon de faire, culturellement partagée par tous est l'unique façon de faire, l'unique solution aux problèmes posés. Si se construire repose certes, sur des certitudes ; celles-ci sont remises en question constamment lorsque l'individu fait face à des difficultés insurmontables, à des obstacles.

Se transformer c'est aller de certitudes en incertitudes. En effet, les premières, à un moment donné, deviennent des incertitudes et amène à aller vers de nouvelles en transformant les premières. Même si aujourd'hui le monde scientifique repose et tend à expliquer une réalité, celle-ci est mouvante et amène questionnement, remise en question, adaptation, et nouvelle réponse. Celle-ci devient obsolète dans l'avancée scientifique ou des découvertes adjacentes. En cela, la culture scolaire, et celle dispensée en EPS doit permettre des formes de pratique physique qui offrent des occasions de questionnements, de remise en question, pour éduquer à cette incertitude nécessaire pour développer l'esprit critique, être agile émotionnellement tout en restant en prise avec le réel et se transformer tout en conservant un ancrage. C'est permettre une ouverture vers autre chose tout en stabilisant un socle intérieur chez l'individu. Car ce qu'il est amené à trouver, ce sont les réponses en lui. Il les crée, les découvre pour répondre à ce nouveau contexte adaptatif que lui offre la vie. Il s'ajuste.

Pour cela, l'élève est invité à réfléchir individuellement mais aussi collectivement à des questions éducatives contemporaines mais aussi existentielles de la vie de de toute femme et de tout homme. Il a en lui ses propres réponses à construire, à proposer pour avancer sereinement dans des contextes labiles, changeants, vivants. Fonctionner ainsi, c'est lui permettre de trouver son aisance motrice du moment, en regard de la réflexion menée et de ses ressources disponibles à l'instant dit, tout en prenant appui sur ses expériences passées et la dimension émotionnelle dans laquelle il est. Ce qui auparavant était invisible, le devient par ce pas de côté et l'analyse de son expérience vécue, et qui devient une expérience observée.

---

<sup>25</sup> CHEVALIER (N.), « Des étapes de progrès par champ d'apprentissage », e-novEPS n°18, Janvier 2020

Basculer vers une « culture de l'incertitude » c'est questionner ses vérités pour les rendre plus justes à soi et au contexte dans lequel l'individu se trouve. C'est lui permettre de faire face à la complexité du monde et de mettre en avant les ressorts qu'il a en lui. Ceci repose sur sa capacité à produire des réponses différentes, des réponses de catégories différentes et des réponses originales, les siennes. Distinguer le croire et le savoir symbolise ce point de tension et favorise la curiosité<sup>26</sup>, l'ouverture.

---

## De la « culture des savoirs » à la « culture du savoir »

---

L'école autrefois segmentée, hiérarchisait jusqu'à juxtaposer les éléments de la culture. Aujourd'hui, dans le monde complexe, l'école cherche à mettre en lien, à relier les savoirs par l'approche interdisciplinaire ou les parcours éducatifs par exemple. Si faire acquérir des contenus spécifiques et attachés à un contexte particulier peut être une entrée dans la culture, cette façon de faire est limitée puisqu'elle réduit la transposition et le transfert à un autre contexte. La spécificité empêche toute universalité et en même temps nourrit celle-ci. Aborder les savoirs par un approche « du » savoir amène à relier les connaissances de champs différents, amène à créer de la cohérence, à entrer dans la complexité du monde. Etablir des liens entre les choses, les événements, les concepts, les notions c'est les dépasser et les augmenter.

En appui, à la pensée complexe d'Edgar Morin, faire des ponts entre les connaissances de champs disciplinaires différents, c'est mettre en relation des situations, des éléments qui de prime abord apparaissent éloignés mais permettent au sujet des les agréger, de mieux les saisir, de mieux les appréhender, d'entrapercevoir de nouveaux possibles de nouvelles innovations.

Sélectionner, cibler des enjeux de formation spécifiques est essentiel, voire primordial, pour faire apprendre et développer des apprentissages qui engagent de faire un pas en avant significatif et signifiant. Si l'EPS définit des objets d'enseignements spécifiques à un contexte particulier en l'occurrence des techniques sportives attachées à un contexte connu à un règlement, la réponse à apporter est si singulière qu'elle en est étrangère à tout autre. Il s'agit dans les formes de pratiques physiques à concevoir de permettre ces mises en lien. Elles identifient et mettent en exergue pour le pratiquant, l'élève, des formes, des variables... pour qu'il soit capable par la suite de les repérer et de les utiliser, de les réutiliser dans des contextes de plus en plus éloignés.

Aller de la spécificité à la généralisation, c'est aller vers une motricité durable, une aisance motrice toujours réactualisée en fonction des ressources dont l'individu dispose, qu'il est capable de verbaliser, d'expliquer, de justifier, de remettre en question. C'est lui permettre de faire des liens entre les concepts et les situations, c'est identifier des typicalités de situations. Aller de l'ego à l'universel, de l'universel à l'individu, donne du sens dans l'appropriation des savoirs, dans les attitudes à mener quant au « nourrissage » du fonds culturel toujours en mouvement. C'est aller vers le transdisciplinaire et l'interdisciplinaire pour saisir les enjeux contemporains que traverse notre société.

---

<sup>26</sup> BENETEAU (D.), « Cultiver la curiosité : avoir envie c'est être en vie ! », e-nov-EPS n°19, juin 2020

Cette bascule vers une « culture du savoir », de la complémentarité permet d'accéder à une construction culturelle plus agile, plus malléable et en cela permet une formation à l'adaptabilité. Elle relie par la même l'individu au collectif, tout en le nourrissant. Ce dernier point de tension amène à construire des formes de pratiques physiques qui reposent sur une approche relationnelle au monde.



## Conclusion

La référence de la culture subit à l'évidence une évolution. Pour éviter la sclérose ou les pièges d'un rapport au sport, qui offre, certes, depuis des années, ses actions à l'EPS qui sont de véritables opportunités, de véritables occasions, de véritables moyens à la transformation des conduites des élèves. Mais qui aujourd'hui éloigne l'EPS de l'école, il est urgent de passer d'une culture « sociale » à une culture scolaire empruntant au passage une définition de Guy Coq : « la culture scolaire, tout en étant reliée à la vie culturelle aujourd'hui, se fonde sur un rapport privilégié avec l'ensemble de la culture héritée »<sup>27</sup>. Le défi est bel et bien, pour les enseignants d'EPS et du premier degré, d'éduquer et d'instruire en opérationnalisant ces formes du fonds culturel.<sup>28</sup> « Éduquer, instruire, c'est finalement vouloir faire advenir des « citoyens engagés », cultivés, responsables, revendiquant leur pouvoir d'agir pour décider de leur vie, de l'avenir du pays, du monde de demain et non des moutons de Panurge se précipitant et nous précipitant avec eux dans l'abîme, derrière un leader charismatique »<sup>29</sup>.

---

<sup>27</sup> COQ (G.), Dix propositions pour une école juste, Editions Desclée de Brouwer, 2007 ; cité par André Canvel, Conférence « Les enjeux de l'EPS au XXIème siècle », Janvier 2020, Université STAPS de Nantes

<sup>28</sup> ALLAIN (C.), « Des formes de pratiques physiques interactives ! », e-novEPS n°19, juin 2019

<sup>29</sup> BUCHETON (D.), Les gestes professionnels dans la classe, Ethiques et pratiques pour les temps qui viennent, Editions ESF Sciences humaines, 2019





n°  
19

## Quelle forme de pratique physique ?

### *Critique de la forme de pratique pure*

Fabien Vautour  
IA-IPR EPS, Nantes

*Dans le langage courant, une forme de pratique en Education Physique et Sportive (EPS) peut facilement s'apparenter à une conception relativement simple de l'activité culturelle dans laquelle les élèves s'engagent pour répondre aux objectifs formulés par les enseignants. Ainsi, les élèves jouent et apprennent au fil des situations proposées dans une volonté de réussite scolaire largement entendue.*

*Si l'intention semble louable, il n'en demeure pas moins que cette approche est à approfondir afin de cerner au mieux ce que l'institution peut attendre des réflexions pédagogiques face à ce concept souvent utilisé.*

*Cet article vise donc à apporter quelques éclairages sur sa définition et son opérationnalisation à partir de l'adaptation de notions philosophiques basées sur des mises en tension fondamentales pour engager pleinement les enseignants d'EPS dans la prise en compte singulière et concrète du public pour lequel ils interviennent.*

*D'ores-et-déjà, certaines références, dont une paraphrasée dans le titre<sup>1</sup>, met en lumière le cadre d'analyse envisagé modestement au travers des quelques lignes à suivre.*

---

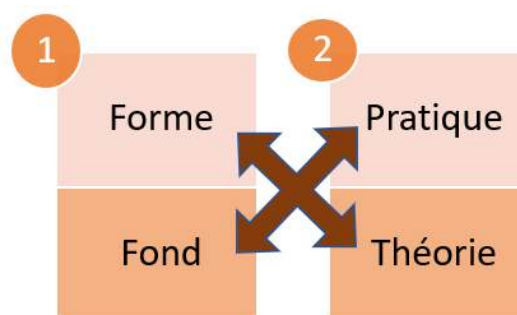
<sup>1</sup> KANT (E.), Critique de la raison pure, 1781



# Pour un éclairage par les contraires

S'intéresser à la notion de forme de pratique (FP) et à ce qu'elle promeut nécessite d'en questionner les fondements. La majorité des acteurs de la discipline appréhende rapidement cette notion comme le dépassement d'une pratique culturelle des élèves, à partir de laquelle il suffirait de les placer, pour qu'ils apprennent. Cette perspective va donc au-delà de l'observation d'une activité « brute » où les élèves répondent aux règles de fonctionnement instaurées et fédérées. Appréhender cette richesse ne peut faire l'écueil d'une analyse de certains principes sur lesquels est fondée cette notion. Le regard porté sur chacun des termes – Forme – Pratique permet d'extraire quelques éléments et d'envisager un champ de questionnement plus vaste – Fond – Théorie (sch1.)

## Schéma 1 : Champs de questionnement par le filtre des termes



La FP est à étudier à partir d'une combinaison complexe des termes qui va au-delà de la somme de ces deux mots fondamentaux. En effet, au regard de l'institution scolaire et des programmes disciplinaires afférents<sup>2</sup>, il semble impossible de ne pas traiter tout un ensemble théorique et scientifique qui fonde ce qu'est l'EPS, tant du point de vue des apprentissages, de leurs objets et de leurs fins, que du public pour lequel ils sont envisagés. L'objet est alors de ne pas se focaliser uniquement sur un des quatre termes. Se positionner sur la seule « pratique » par exemple, ne facilite pas la prise en compte de la complexité soulevée. Il convient de s'engager dans une mise en relation permanente et constante, sous peine de perdre le sens d'une démarche de conception d'une FP opérationnelle.

Cette approche ne saurait être figée dans l'espace et dans le temps, car la FP renvoie à des modalités d'adaptation, tant pour l'apprenant que pour celui qui enseigne. Ainsi, par l'identification de certains enjeux, notamment dans la cadre de l'organisation cohérente des leçons en lien avec la progression des apprentissages sur une année, plusieurs éléments permettent de construire le cadre d'analyse de référence à partir duquel une FP peut révéler toute sa richesse et sa pertinence.

<sup>2</sup> Programmes de collège : Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015 et Programmes de lycée d'EPS : Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019



# Critique d'une forme de pratique uniquement culturelle

La distinction entre l'EPS, discipline d'enseignement et les pratiques sportives, loisirs culturels, n'est plus à faire pour l'ensemble des acteurs de la discipline. Toutefois, il semble important de revenir sur cette relation complexe au travers de deux éléments qui éclairent le propos avancé.

---

## Dépasser « l'essence » d'une pratique pour un référentiel par expériences

---

Dans une volonté de définir les contenus d'enseignement avancés, de nombreux documents utiles à la conception de leçon font état de cette notion appelée également « logique interne »<sup>3</sup>. Le plus souvent, de nombreux liens organisent les réflexions didactiques où il est stipulé que les situations et aménagements doivent conserver l'essence de la pratique l'activité c'est-à-dire « certaines possibilités de marque, de déplacements dans l'espace, de relations, de manipulations d'engins... »<sup>4</sup>.

Sans remettre en cause ce système de traitement, il semble toutefois intéressant de comprendre que le « fond culturel »<sup>5</sup> actuel dépasse ce concept pour une organisation plus fine de l'EPS dans les classes. Les réflexions s'engagent au-delà de cette structuration et de cette transposition pour développer des approches combinant cette gestion des contradictions constatées et l'activité adaptative des élèves.

Compte tenu de l'évolution diversifiée des pratiques sportives, le constat de différents formats pour une seule activité est observé dans chacune des fédérations. Par exemple, l'escalade peut prendre la forme compétitive de grimper de voie, de blocs, ou encore d'un sprint. L'enseignant sélectionne alors certains éléments en vue de répondre pleinement à ce qu'il recherche : son cadre d'analyse n'est plus uniquement centré sur l'assise spécifique de l'activité physique, sportive et artistiques (APSA) support mais sur les logiques d'apprentissage qu'il veut développer au regard des capacités et des représentations des élèves, pour mieux les faire apprendre.

---

<sup>3</sup> EVAÏN (D.), « Logique interne et formes de pratique physique », *e-novEPS* n°19, juin 2020

<sup>4</sup> DUGAL (J.) « Analyse et traitement didactique des APS », *revue EPS* n°230 - 1991

<sup>5</sup> Programmes EPS, *Ibid.*

« Il n'y a pas de vérité mais des interprétations » évoquait Nietzsche<sup>6</sup>. Cette aphorie invite à orienter la réflexion autour d'un élément important. Celui-ci réside sur le fait que cette lecture ne peut être combinée qu'à un nécessaire glissement de paradigme culturel<sup>7</sup> où la pratique sportive d'origine est soumise à une réflexion pédagogique sur l'intérêt de s'engager vers une FP singulière en réponse à la spécificité du public d'élèves. Dès lors, la conception de l'enseignement s'appuie sur la notion d'expériences totales perçues comme la trace, la mémoire de l'individu, et en même temps, la mise en relation avec des ressentis pour cheminer au mieux dans la gestion des contradictions motrices précises, et de problématiques posées. Autrement dit, certains principes structurants de la FP servent de base à un choix de mises en tensions ciblées, car il est impossible de tout aborder dans la complexité de l'environnement.

---

## Pour une approche singulière de la forme de pratique par et pour les élèves

---

Dans la continuité des propos soutenus, toute pratique fédérale est régie par des lois et des règlements qui légitiment et structurent leur organisation. Le plus souvent, c'est alors au travers d'une construction extérieure aux élèves que ces derniers sont invités à s'accommoder de différents paramètres des logiques physiques, sportives et culturelles.

Dans le cadre d'une philosophie empiriste, Berkeley<sup>8</sup> développe l'idée selon laquelle l'individu s'enrichit au travers d'idées et de connaissances où la représentation d'un objet (ici l'APS) n'est pas générale et uniforme dans un certain idéalisme, mais au contraire, s'appuie sur des expériences et une conscience de soi singulière dans un environnement déterminé. Dans les apprentissages en EPS, la construction progressive de l'aménagement du contexte avec les élèves facilite la prise en compte, au gré de leurs actions et mouvements, des enjeux réels ce qu'ils sont en train de vivre et de percevoir. Ainsi, un des principes fondamentaux sur lequel s'appuie cette théorie est en rupture avec une approche uniforme d'une connaissance et d'une représentation extérieure à ce que les élèves vivent.

En apprentissage, « rien n'est donné et tout est construit »<sup>9</sup> en fonction d'un tâtonnement progressif. Il ne s'agit plus de contempler et/ou d'attendre pour les élèves les règles transmises par l'enseignant mais bien d'envisager une mise en relation constante d'une pratique essais/erreurs avec des problématiques soulevées pour répondre à des buts précis. La classe s'inscrit dans une aventure culturelle singulière où les élèves vivent les apprentissages comme un véritable engagement de leur part. L'accompagnement pédagogique s'envisage donc dans la co-construction d'une FP singulière sous-tendue par les activités d'apprentissage réelles des élèves.

---

<sup>6</sup> NIETZSCHE (F.), La volonté de puissances, traduit par Bianquis, 1935

<sup>7</sup> ALLAIN (C.), « Entre urgence et défi, quelle culture en Education Physique et Sportive ? », e-novEPS n°19, juin 2020

<sup>8</sup> BERKELEY (UC.), Les principes de la connaissance humaine, traduit par C. Renouvier, 1920

<sup>9</sup> BACHELARD (G.), cité par Luc Ferry, Sagesses d'hier et d'aujourd'hui », 2019

---

## L'enseignant d'EPS : de passeur culturel à accompagnateur d'expériences culturelles

---

L'enseignant d'EPS est entendu le plus souvent comme un « passeur culturel »<sup>10</sup> dans le sens où sa fonction est d'engager les élèves dans des pratiques culturelles connues et reconnues pour leur permettre de s'intégrer au mieux dans une société plurielle et cosmopolite. Aujourd'hui, et dans la continuité des réflexions précédentes, l'enseignant s'inscrit davantage comme un « accompagnateur culturel » où la co-construction des apprentissages est centrale.

La définition des activités physiques et sportives évolue par des approches beaucoup plus personnelles et singulières en fonction des capacités et des représentations des élèves. Ce cheminement invite, maintenant à prendre en compte de manière singulière un public et sa culture dans une acquisition de compétences et de connaissances issu d'un référentiel d'expériences organisé institutionnellement.

La notion de performance relative s'imbrique pleinement dans ce cadre d'analyse qui s'appuie avant tout sur l'activité des élèves et les enjeux moteurs qui en découlent. A l'opposé celle de performance absolue, avec le plus souvent un barème extérieur même adapté, favorise moins voire limite un accompagnement optimal pour la réussite de tous les élèves. La liberté de faire vivre pleinement les apprentissages vécus s'inscrit ici comme un marquage éducatif important même si le corps reste le « théâtre d'un jeu tourbillonnant entre cette volonté d'émancipation et une nécessité de produire des corps dociles et utiles »<sup>11</sup>.



## Critique d'une FP uniquement physique

---

### Pour une temporalité longue et une forme de pratique reliante

---

Au regard des propos développés en amont, une FP riche et singulière génère une activité physique vécue des élèves en lien avec ce qu'ils sont et font. Celle-ci révèle leur adaptation et résolution de certains problèmes posés. L'apport des éclairages scientifiques oriente l'engagement des élèves dans des apprentissages cohérents et adaptés aux logiques actuelles.

---

<sup>10</sup> ZAKHARTCHOUK (J.-M.), un passeur culturel », intervention aux 3<sup>e</sup> rencontres CDI-doc, 2005

<sup>11</sup> SFORZINI (A.), Foucault, une pensée du corps, 2014

Ainsi, si des résultats de travaux scientifiques actuels constituent les fondements de logiques pédagogiques utilisées avec notamment les conclusions théoriques de « l'action située »<sup>12</sup>, il n'en demeure pas moins que c'est l'activité des élèves qui est en lumière et celle-ci s'inscrit dans un temps long pour appréhender les problèmes posés. A ce titre, une forme de pratique ne serait-elle pas une part non négligeable de ce parcours, entendue ici comme un cheminement progressif pour gérer certaines contradictions et réussir finalement de plus en plus l'objectif initialement déterminé ?

La FP n'est donc plus considérée comme une simple situation ou exercice mais bien un environnement construit, instable, qui s'apprivoise et/ou se découvre dans le temps. L'approche du temps long est importante car l'activité des élèves est modulée et influencée par des paramètres fins pour faire évoluer les problèmes à traiter par/pour les élèves. Les leçons puis les séquences ne peuvent ainsi être appréhendées qu'en les reliant pour percevoir la réelle complexité de l'environnement telle que le développe Edgard Morin.<sup>13</sup>

Selon cette logique, le temps n'est donc plus figé et uniforme mais subjectif et « étirable » en fonction des avancées et des réflexions des apprenants. Cette notion invite à valoriser des évaluations, définies comme des états des lieux progressifs qui se combinent et se complètent pour accompagner les progrès des élèves. L'évaluation, considérée comme un appui positif et opérationnel, ne peut être ici explicitée comme une fin en soi mais s'inscrit dans des remises en question continues pour les apprenants. La forme de pratique n'est donc pas seulement l'environnement dans lequel se confronte la classe physiquement mais un élément bien plus riche pour permettre aux élèves de s'observer et de progresser dans des perspectives temporelles plurielles.

Les programmes disciplinaires invitent, d'ailleurs, à aborder ce projet d'EPS, notamment d'une classe par une progression raisonnée des expériences des élèves et non comme une juxtaposition de celle-ci. La capacité à faire des choix sur les notions à apprendre est un gage de réussite pour les élèves car, en s'impliquant pleinement autour de quelques contradictions à gérer, ils peuvent aborder les limites de leurs investigations.

---

## Pour une construction de traces réelles et subjectives

---

En effet, il semble important d'insister plus particulièrement sur la notion de traces laissées en lien avec les expériences vécues. Ces dernières sont le plus souvent pertinentes au regard du public d'élèves. Toutefois, garder mémoire des réussites et des découvertes restent fréquemment à l'échelle d'une situation en dissociant et en priorisant les éléments à acquérir. L'idée est donc bien de permettre aux élèves de construire par eux-mêmes certains principes et règles de fonctionnement sur lesquels ils s'appuient pour progresser.

---

<sup>12</sup> SAURY (J.) et al, Actions, significations et apprentissages en EPS, 2013

<sup>13</sup> MORIN (E.), La voie, 2012



La genèse de ces moments de réflexions sont cruciaux pour amener les élèves à retenir ce qu'il y a d'important. Ainsi, plusieurs supports peuvent servir (fiche d'observation, traces vidéo, tableau...) pour combiner les données à la fois quantitatives (performances réalisées) et qualitatives (modes opératoires choisis) mais aussi identifier les contenus à retenir (connaissances, principes) pour progresser, s'engager dans la suite des apprentissages.

Aussi, l'un des écueils pouvant être observé est que ces supports ne s'inscrivent pas sur un temps long. Pourtant, ils peuvent enrichir le développement moteur des élèves en leur permettant de construire leur propre cadre au travers d'une réalisation subjective guidée et accompagnée. En effet, l'idée n'est donc pas qu'ils soient entièrement réalisés et conçus par l'enseignant mais que ceux-ci servent de réflexion à une mise en perspective des usages pour apprendre à apprendre.

Des textes à trous, des schémas, des cartes heuristiques peuvent permettre la construction progressive de l'objet d'enseignement qui s'inscrit dans un temps, un espace et un but spécifique. L'apprentissage en EPS consiste, ici, à agir et réagir pour relier intelligemment les éléments entre eux face à des difficultés motrices contradictoires et ainsi « *sapere aude* », soit « *ose savoir* »<sup>14</sup> en cherchant et en s'appuyant sur une intelligence qui tend vers une autonomie là aussi, toute relative.

---

## Des nouvelles formes de pratiques connectées

---

Avec la période de déconfinement progressive dans laquelle le pays tout entier s'inscrit, les activités physiques que chacun connaissait sont remises en question. Ainsi, dans des conditions hybrides, les enseignants d'EPS ont réussi à proposer des contenus médiés au travers, notamment d'une connexion numérique. Cette période marque une démocratisation de quelques dispositifs interactifs<sup>15</sup> avec une progression factuelle de l'utilisation des outils du numérique dans la période exceptionnelle de confinement.

Les FP physiques telles qu'elles existaient se sont estompées au profit d'une toile connectée où les élèves peuvent, dans le meilleur des cas choisir leur propre activité. Face à leur diffusion importante, force est de constater que des démarches, parfois très innovantes, impulsent des dynamiques motivantes pour des adolescents qui sont, pour la plupart, dans l'internet 4.0 (c'est-à-dire l'internet des objets) où chacun d'entre eux peut envisager ses performances au travers d'un nombre important de données personnelles et peut jouer virtuellement avec/contre d'autres.

Là aussi, ces FP peuvent laisser aux élèves une part importante d'autonomie relative où une éducation aux choix est à valoriser. Plus largement, « cette crise nous pousse à nous interroger sur notre mode de vie, sur nos vrais besoins masqués dans les aliénations du quotidien<sup>16</sup> ». L'EPS, par des FP singulières et adaptées davantage à un public, peut accompagner une évolution des représentations des élèves sur leur engagement physique, affectif et social pour une pratique ultérieure à long terme.

---

<sup>14</sup> KANT (E.) *ibid.*

<sup>15</sup> GUIRONNET (G.), « concevoir un dispositif ludosportif interactif », *revue EPS* n°383, 2019

<sup>16</sup> MORIN (E.), propos recueillis par Nicolas Truong, article du Monde, le 19/04/2020



## Conclusion

Depuis de nombreuses années, l'EPS cherche le plus souvent à développer des contenus dans des leçons où le modèle sert de référence à la pédagogie pour atteindre une conception idéale. Aujourd'hui, la forme de pratique permet aux élèves de dépasser certains principes directifs entendus comme prépondérants depuis de nombreuses années.

Une approche uniquement culturelle voire physique ne peut aboutir à la prise en compte concrète et singulière du public. L'idée est donc de faire l'écueil de certains paramètres pour engager les élèves à vivre pleinement des expériences où la gestion cruciale de contradictions motrices ciblées s'effectue dans un temps long et un cheminement de pensée relatif et non absolu.

Cet équilibre pédagogique s'avère difficile et complexe à trouver mais une synthèse de FP ne peut être que subjective et coconstruite entre l'enseignant et le groupe classe.

D'ailleurs, en grec, une synthèse veut dire « poser ensemble » : n'est-ce pas là l'essence même de l'éducation et de l'EPS pour le « hic et nunc » (en latin, « ici et maintenant ») mais aussi pour « le ailleurs et le plus tard » ?



n°  
19

## Quelle forme de pratique physique ?

# Logique interne et formes de pratique physique

Delphine EVAÏN,  
IA-IPR, Académie de Nantes

*La référence première à toute exploitation d'Activité Physique Sportive et Artistique (APSA) au service de l'Éducation Physique et Sportive (EPS) demeure sa logique interne. Celle-ci s'appuie sur les particularités d'une pratique sportive, sociale à l'appui du matériel utilisé et de l'environnement investi. Elle recouvre tout ce qui la caractérise, ce qui en fait l'essence ou l'essentiel. Elle correspond à ses caractéristiques fondamentales : possibilités de marques, de déplacements dans l'espace, de relations, de manipulations d'engins...<sup>1</sup>*

*Le présent article pose comme postulat l'idée que concevoir son enseignement par le filtre de cette approche, et uniquement sur cette approche tend à piéger, voire enfermer qui veut créer, développer, exploiter, des formes de pratique physique qui s'en distancient, afin de répondre aux enjeux de formation définis à l'échelle de l'établissement qui les supplantent.*

<sup>1</sup> DUGAL (J.), « Analyse et traitement didactique des APS », Revue EPS n°230 -1991

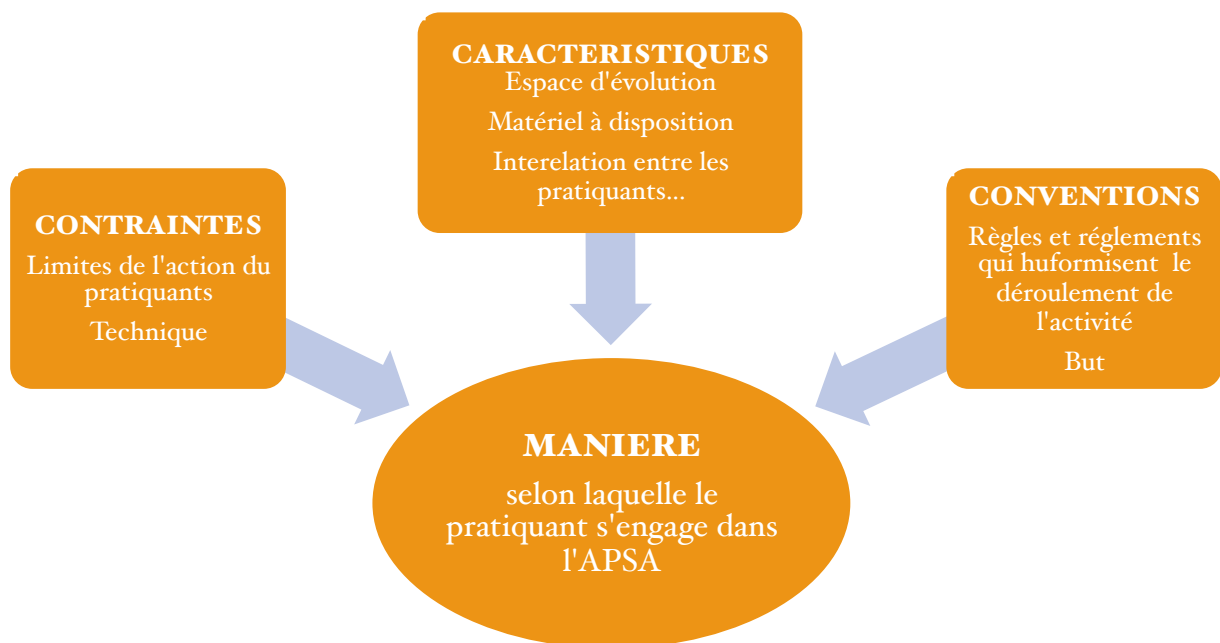


# Logique interne, la nécessaire bascule

## La genèse

La logique interne de l'APSA, telle qu'elle est entendue encore aujourd'hui correspond à l'ensemble des caractéristiques, contraintes et conventions qui définissent la manière dont le participant s'engage dans le but ultime de l'activité (Sch.1)

Schéma 1 : Modélisation des ingrédients qui constitue la « logique interne »



La logique interne de l'APSA oriente l'action du pratiquant qui essaie de s'adapter au mieux aux usages et règles définies. En EPS, c'est par cette adaptation forcée, cette confrontation à la logique interne que l'élève est censé développer ses aptitudes physiques.

Cette approche rend très aléatoire ce développement. Il peut être effectif, comme inopérant. Ceci s'explique par le fait de l'absence de toute prise en compte de ce qui fait la singularité d'un élève. La logique interne d'une activité est la propriété propre de l'APSA. Elle est externe au sujet et immuable. C'est tellement vrai qu'avec les débutants et les pratiques sportives de plus en plus jeunes, il faut adapter les caractéristiques, règles et contraintes pour permettre à tous de pratiquer. Quel intérêt peut-il alors y avoir à s'appuyer sur une logique interne dans le cadre d'une préparation de leçon d'aujourd'hui, alors même qu'il est *de facto* reconnu, qu'elle ne peut s'adapter en l'état, auprès d'un public scolaire, par définition jeune et débutant ?

---

## Un début de dépassement, la notion de problème fondamental<sup>2</sup>

---

Déjà vieille de plus de 40 ans, la notion de problème fondamental représente le dilemme auquel le sujet est nécessairement confronté au cours de sa pratique. Il s'agit de familles de situations qui existent, quel que soit le niveau de pratique, et qui engage le pratiquant dans une démarche d'apprentissage. Au demeurant, le problème à résoudre est en cohérence étroite avec la logique interne de l'APSA. Il décrit la contradiction essentielle constitutive de celle-ci, c'est à dire le rapport entretenue entre les contraintes et les conventions, ce que peut faire et ne peut pas faire le pratiquant. Ce jeu autour de la limite est le noeud constitutif du sport.

Néanmoins, considérer la notion de problème fondamental, c'est déjà dépasser une difficulté à laquelle expose la logique interne. Cette possibilité est maintenant offerte à tous, petit et grand, débutant et confirmé, de s'engager dans des familles de situations, relevant du même problème à résoudre. Cette orientation prise fait émerger l'analyse des ressources mobilisées qu'il convient d'entendre comme l'«ensemble des connaissances, déclaratives et procédurales, des capacités structurales et fonctionnelles, des aptitudes relatives aux composantes de la conduite, qui constitue le répertoire caractérisant les pouvoirs d'un sujet»<sup>3</sup>.

D'ores et déjà, le souci de l'élève est présent, celui du sens de l'École également. Selon cette approche, l'EPS vise à développer les pouvoirs d'un sujet, par la mobilisation de ses ressources nécessaires pour résoudre un problème qui lui est posé. Son ancrage reste l'APSA et externe au sujet, mais il le considère et le place de suite dans une perspective de progrès.

Se rapprochant des préoccupations et de l'expérience vécue, les champs d'apprentissages des programmes actuels de l'EPS, collège<sup>4</sup> comme lycée<sup>5</sup>, s'appuient sur cette idée de faire vivre aux élèves des classes d'expériences corporelles dont les quatre ou cinq champs existants en assurent la complétude.

Le socle commun de compétences, de connaissances et de culture, volet 1<sup>6</sup>, invite à se servir du problème à poser à l'élève pour développer et exercer sa pensée. D'autres travaux en didactique notamment opèrent une démarche de problématisation<sup>7</sup>.

Aussi, plus accessible et récente que l'engagement selon une logique interne d'APSA, pourquoi est-ce que les problèmes fondamentaux n'apparaissent que trop peu encore dans les préparations de leçon ?

---

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> BODA (B) et RÉCOPÉ (M.), « Instrument d'analyse et de traitement de l'APS à des fins d'enseignement de l'EPS », *Revue EPS* n°231, 1991

<sup>4</sup> Programmes EPS collège - Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015

<sup>5</sup> Programmes EPS lycée professionnel – Bulletin officiel spécial n°5 du 11 avril 2019 - Programmes EPS lycée général et technologique – Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019

<sup>6</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>7</sup> LÉBOUVIER (B.), LHOSTE (Y.) Les contenus sous l'angle de la problématisation dans deux disciplines: EPS et SVT. In B. DAUNAY (B.), REUTER (Y.) & THEPAUT (A.) (dirs.), *Les contenus disciplinaires, approches comparatistes*, Lille, Presses du Septentrion, 2013

---

## Une ouverture intéressante, la logique interne scolaire motrice

---

En 2006, M. Plays<sup>8</sup> questionne la logique interne des APSA et propose la « logique interne scolaire motrice ». Sortie de la particularité de l'angle de traitement du sujet de son article, l'égalité filles garçons, ses questions sont les suivantes :

- ne reste-t-on pas prisonnier de la logique interne sportive de l'activité ?
- avec toutes les représentations qu'elle véhicule, n'est-elle pas un frein aux apprentissages ?
- en quoi la " priorisation " de la logique interne d'une APSA peut constituer un obstacle que les enseignants ont tant de mal à surmonter ?
- Est-ce vraiment très grave si elle n'est pas suivie ?

Il précise « On craint souvent que les apprentissages n'aient plus de sens si on ne les rattache pas à la logique interne sportive de l'activité. »

A travers les propos soutenus, la logique interne obère la prise en compte de la diversité, du but, de l'enjeu... et réduit les champs de développement par la prescription d'une seule orientation technique, stratégique, physiologique...

- Cette uniformisation de la formation répond-elle à la préparation des jeunes à leur vie d'adulte ?
- S'agit-il de former des sportifs ou pour développer la motricité des enfants et des adolescents, pour préparer leur vie physique d'adulte ?
- L'EPS ne s'adresserait-elle qu'à ceux qui poursuivront une activité sportive à l'âge adulte ?

Il poursuit « L'école et l'EPS doivent permettre l'accès à une culture commune. Mais s'agit-il d'une culture sportive ou d'une culture corporelle ?

La logique interne motrice suggérée apparaît alors plus adaptée aux besoins de l'École et au sens de la discipline EPS. Une discipline scolaire qui contribue à la préparation du jeune à sa vie d'adulte, au côté des autres disciplines. Cette approche extrait de la pratique, ce qui en fait sa particularité en terme de mobilisation de ressources chez le pratiquant. Ces ressources visent au développement de l'enfant et de son aisance corporelle. Elle invite alors à porter une attention particulière à la personne, le sujet, et moins au sport, l'objet. Le sens n'est plus externe au sujet mais interne à lui-même. Le sens n'est pas seulement donné par l'enseignant, il est aussi trouvé par l'élève, car c'est de lui qu'il s'agit.

---

<sup>8</sup> PLAYS (M.) « D'une logique interne sportive à une logique interne scolaire motrice : pour une équité entre garçons et filles », *Les cahiers EPS*, n°33, page 50, janvier 2006



---

## De la Compétence Propre 5 aux Objectifs Généraux

---

L'apparition de la compétence propres (CP) 5 dans les programmes de lycée professionnel en 2009, de lycée technologique et général en 2010, s'est révélée extrêmement inspirante. Elle nécessite à opérer un pas de côté pour en assurer sa maîtrise par les élèves. Elle est la seule compétence propre, c'est à dire spécifique à une classe d'expériences que les élèves traversent dont la philosophie ne s'appuie pas sur les particularités proprement dite des activités. Son opérationnalisation se centre sur la méthode d'entraînement, de développement ou d'entretien qui la gouverne.

Ainsi, l'ADN de cette compétence, à la différence des autres CP n'est pas une réminiscence d'APSA, à référence culturelle et normée. Différemment, elle invite à se centrer sur le pratiquant par divers moyens, tels que la prise en compte des motifs d'agir, l'écoute des ressentis, des effets sur le corps, et l'autonomie à terme dans la conception de son projet d'entraînement personnalisé.

Par cette orientation manifeste vers une pratique "égocentrée", l'enseignement de l'EPS ne vise pas l'importation d'un modèle extérieur (les APSA) vers un sujet, mais au contraire donne les moyens au sujet de s'engager dans la production d'une pratique qui lui ressemble<sup>9</sup>, et dont il développe les mécanismes d'usage qui la sous-tend. En cela, elle répond aux questions soulevées précédemment par M. Plays. Force est de constater qu'elle répond aux besoins d'autodétermination des jeunes, autant qu'elle contribue à assurer durablement une pratique physique adulte. L'engouement des élèves, mais aussi celui des enseignants, démontre que cette CP est hautement plébiscitée.

Les programmes lycée de 2019 généralisent cette approche d'une pratique physique dont le sujet devient maître. Le savoir s'entraîner, ADN de l'ex-CP5 apparait de manière généralisée à tous les champs d'apprentissage (C A) par l'incontournable développement des compétences nécessaires à la poursuite de l'objectif général 2 notamment "savoir se préparer et s'entraîner". Cet objectif se décline désormais quel que soit le CA. Il est ici le fruit d'une histoire, mais aussi d'une évolution sociétale qui accorde plus de place au pouvoir de l'acteur plus qu'à celui de l'APSA.

---

<sup>9</sup> EVAÏN (D.) « Se connaître et connaître pour s'engager », e-novEPS n°19, juin 2020

---

## La notion d'enjeu de formation

---

La notion d'enjeu de formation s'est (ré)affirmée avec la publication des programmes pour le collège. Ces enjeux spécifient ce qu'il apparaît incontournable de travailler, développer, renforcer chez les élèves. Ils sont une déclinaison des domaines du socle commun défini à l'échelle locale par les équipes pédagogiques.

Les programmes de lycée est conçu de "manière à assurer une continuité et une cohérence avec le programme collège 2015". Ils visent à "remettre au centre du projet pédagogique et des pratiques professionnelles, les enjeux de formation portés par les cinq objectifs généraux de l'EPS" pour "développer les compétences nécessaires à la formation du futur citoyen"<sup>10</sup>.

Objectivement, la notion d'enjeu de formation répond aux ambitions et besoins de l'École :

- Au niveau du collège : l'appropriation des compétences du socle commun, c'est à dire « l'ensemble des connaissances et compétences qui doivent être acquises à l'issue de la scolarité obligatoire. Une compétence est l'aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexe ou inédite » ;
- Au niveau du lycée technologique et général : les enjeux de la suite du parcours post-lycée ;
- Au niveau du lycée professionnel : l'enjeu de l'insertion professionnelle et de la poursuite d'étude.

Au cœur des intentions pédagogique et didactique sont les enjeux de formation. Ces enjeux ne sont pas les logiques internes des APSA, même si elles peuvent demeurer omniprésentes. De même les APSA ne se confondent pas avec les "formes scolaires de pratique"<sup>11</sup>, vocabulaire utilisé dans les programmes du lycée.

En résumé, il existe des logiques internes pour les APSA, qui appartiennent au monde sportif, et il existe des enjeux de formation pour les formes de pratique, qui s'inscrivent dans le monde scolaire. Cette approche réflexive appelle donc à se généraliser dans les préparations de leçon.

---

<sup>10</sup> L'esprit général du programme lycée 2019 - L'esprit général du programme lycée professionnel 2019 – eduscol janvier 2020

<sup>11</sup> Ibid.

---

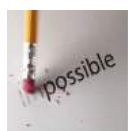
## Vers le projet personnel d'apprentissage

---

L'enjeu de formation correspond à l'intention de formation définie par l'enseignant. A présent au cœur de l'enseignement, à l'écoute de ses motifs d'agir<sup>12</sup> et placé dans une démarche active d'apprentissage<sup>13</sup>, ces enjeux de formation, dès lors qu'ils deviennent leur propriété, les élèves le requalifient. Les formes de pratique qui en découlent sont alors nécessairement différenciées. Plus que tenir compte de la singularité du public et permettre à tous de trouver un chemin d'apprentissage qui lui correspond, cette flexibilité donnée invite chacun à définir son projet personnel d'apprentissage. Dépassant le seul usage de la différenciation, l'enseignement favorise la personnalisation.<sup>14</sup>

L'enjeu de la conception pédagogique et didactique est alors de transformer l'enjeu de formation, en formes de pratique physiques qui mobilisent les ressources révélatrices des démarches d'apprentissage inhérentes. Toute l'expertise de l'enseignant relève de sa capacité à concevoir une situation d'apprentissage qui permet l'expression des formes de pratique qui correspond au projet d'apprentissage de chacun.

Pour aller plus loin, il est à envisager que dans le cadre du domaine 2 du socle commun pour le collège, ou de l'objectif général 2 pour le lycée, ce soit l'élève, lui-même, qui développe progressivement sa capacité à mettre en œuvre la forme de pratique physique qui correspond à son projet d'apprentissage propre<sup>15</sup>. Le développement de cette compétence renvoie alors le professeur dans sa classe à un autre niveau d'accompagnement du parcours de formation en EPS des élèves. Celui-ci correspond à concevoir des espaces temps d'analyse critique des objectifs et contenus qui sont offerts aux élèves et qu'ils mettent en regard de leurs mobiles d'agir et connaissances sur soi.<sup>16</sup>



## Conclusion

L'enjeu de formation est aux formes de pratique, ce que la logique interne est aux APSA. Le projet personnel de l'élève démultiplie d'autant les formes de pratiques pour un même enjeu de formation. Ces principes sont le cœur des évolutions sensibles attendues dans les conceptions et pratiques d'enseignement de l'EPS, que l'écriture des programmes d'EPS 2019 réaffirme.

---

<sup>12</sup> GUILON (S.) « Des motifs d'agir aux formes de pratique », *e-novEPS* n°19, juin 2020

<sup>13</sup> LEBRUN (B.) « Moduler et différencier l'accompagnement de la mise en recherche des élèves », *e-novEPS* n°17, janvier 2019

<sup>14</sup> EVAÏN (D.), « De la personnalisation à la différenciation et réciproquement », *e-novEPS* n°3, juin 2012

<sup>15</sup> GUILON (S.), DURET (S.), « Être auteur de ses situations pour devenir acteur de ses apprentissages », *e-novEPS* n°17, janvier 2019

<sup>16</sup> Ibid.



n°  
19

## Quelle forme de pratique physique ?

---

### *Cultiver la curiosité des élèves : Avoir envie, c'est être en vie !*

**Damien BENETEAU**

Professeur d'EPS, Montreuil Juigné, (49)

*Et si la réussite scolaire passait par l'éducation à la curiosité? Cette théorie, développée par Ramzi Harbi, cofondateur de l'association « En piste l'artiste! » s'organise autour des centres d'intérêts des adolescents. Il est alors plus facile pour eux de se mettre en avant par leurs compétences de compétiteur, de joueur, d'expérimenter de nouvelles choses, d'ingénieur de créateur, et de s'exprimer sur tous les supports possibles d'influenceur, de « youtubeur ». Etre curieux est bel et bien une énergie, un des moteurs essentiels de l'apprentissage et de l'envie d'apprendre : avoir envie, c'est être en vie !*

*L'enjeu de cet article est de présenter une démarche généralisable à tous les types d'enseignement, ouvrant la perspective de faire des choix de formes de pratique physique qui stimulent et nourrissent la curiosité des élèves. Pour cela, en Education Physique et Sportive (EPS), à l'Association Sportive (AS) ou en projet, l'enseignant accompagne les choix des élèves en captant leur attention, en leur permettant de désacraliser les pratiques traditionnelles pour se mettre en projet, et en les invitant à faire vivre ces projets au travers de pratiques innovantes.*

Damien BENETEAU, Cultiver la curiosité des élèves : avoir envie, c'est être en vie !

Juin 2020 - Partie 2 - Article 1 - page 1



n°  
19



# Stimuler la curiosité

Au collège, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (S4C)<sup>1</sup> est constitutif des programmes. Dans le domaine cinq, l'enseignant accompagne l'élève pour « qu'il développe ses capacités de compréhension et de création, ses capacités d'imagination et d'action ». L'éducation à la curiosité trouve alors sa place comme un véritable enjeu de formation.

Aux lycées professionnel<sup>2</sup>, général et technologique<sup>3</sup>, l'élève poursuit la construction de son parcours de formation au travers le développement de compétences en s'engageant dans cinq champs d'apprentissage (CA) dans lesquels sont organisées des activités physiques, sportives et artistique (APSA) diversifiées. Pour rester ambitieuse, l'EPS adopte une culture de la curiosité comme condition à l'acquisition des enjeux de formation. L'enseignant cherche alors à faire évoluer les formes de pratique en conservant la dynamique d'un élève acteur<sup>4</sup>.

---

## La curiosité, un atout pour apprendre

---

Pour Molière<sup>5</sup>, rendre curieux révèle un réel intérêt pédagogique pour captiver les élèves. Il affirme d'ailleurs que « la faiblesse humaine est d'avoir des curiosités d'apprendre ce qu'on ne voudrait pas savoir ». Une éducation à la curiosité est un atout pour apprendre, et cela quelle que soit la pratique proposée.

## L'individu curieux en question

Chaque individu est curieux de nature. A tous les âges, il a le désir de connaître, le besoin de savoir, de découvrir, de créer des choses qui lui ressemblent. Mais durant la scolarité, avec les programmes à assimiler, le stress des examens, les orientations, la flamme peut s'estomper.

Les enseignants aiment utiliser des procédés pédagogiques connus, rassurants, maîtrisés. Ils ont besoin de sécurité<sup>6</sup>. Du coup, ils hésitent parfois à explorer les libertés que les textes officiels offrent. Par exemple, le choix des APSA au sein des CA peut s'adapter aux besoins et aspirations du public. L'éducation à la curiosité passe déjà par celle de l'enseignant et par le désir de connaître, d'exploiter tous les univers de ses élèves.

---

<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> Programmes EPS lycée professionnel – Bulletin officiel spécial n°5 du 11 avril 2019

<sup>3</sup> Programmes EPS lycée général et technologique – Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019

<sup>4</sup> BENETEAU (D.), « S'engager au fil de sa propre vie », *e-novEPS* n° 17, juin 2019

<sup>5</sup> MOLIERE, *Amphitryon*, II, 3, Sosie

<sup>6</sup> MASLOW (A.) « A theory of human motivation », *Psychological Review*, n°50, 1943

Les jeunes ont souvent la volonté de faire ce qui est demandé et d'atteindre les objectifs fixés. Mais ils oublient parfois le plaisir, leur bien-être<sup>7</sup>. En cultivant leur propre curiosité, chacun s'épanouit personnellement, cherche à aller plus loin, va à la rencontre de l'autre, explore le monde. En psychologie sociale, le concept de dissonance cognitive étudie les stratégies de réduction de la tension psychologique induite et le maintien de la cohérence personnelle<sup>8</sup>. L'ambition d'éduquer à la curiosité est d'utiliser des formes variées de pratique pour s'adapter aux caractéristiques intrinsèques des élèves sans renier les APSA proposées par les instances.

Le contexte est donc important pour s'exprimer, expérimenter, mettre en œuvre leur imaginaire. La surprise, les décalages entre les attentes et la réalité, le challenge, le jeu, les loisirs, les univers non conventionnels les attirent. La pratique physique offre ces possibilités si l'enseignant libère l'espace pour que chacun exprime sa créativité, sa spontanéité, sa liberté, sa tolérance, son empathie tout en les accompagnant dans leurs choix. Tout le monde a besoin des autres pour rester curieux, et cela en mobilisant trois caractéristiques (Tab 1).

**Tab 1 : L'individu curieux**

Les trois caractéristiques de l'individu curieux		
Désir de connaître, de savoir, de découvrir	Besoin de mettre en œuvre son imaginaire	Créer en allant à la rencontre des autres

## L'objet de la curiosité

Etre curieux est bel et bien une énergie source d'enthousiasme, un des moteurs essentiels de l'apprentissage, de l'envie d'apprendre<sup>9</sup>. Pour être efficaces, enseignant et élèves s'entretiennent et s'entendent sur sa nature, sa composition. Il représente une chose étrange, originale, bizarre, nouvelle, surprenante.

Ces éléments permettent aux adolescents d'imaginer, de construire et de vivre dans leurs propres univers (sport, musique, pratiques urbaines, jeux vidéos,...). Leurs choix sont souvent guidés par des personnes comme des anonymes célèbres des réseaux sociaux, des « youtubeurs », des influenceurs, des « gamer », des humoristes. Ces contextes sont souvent artificiels, ultra-connectés et contribuent à mettre leur vie en image. Dans la forme de pratique proposée, l'enseignant s'inspire de ce phénomène pour s'assurer de l'écoute de ses élèves.

En pratiquant, l'individu souhaite apprendre de nouvelles techniques, stratégies, façons d'agir. Mais chacun apporte son lot d'adaptations. Une même histoire permet de découvrir de nouveaux mondes en ajustant les difficultés, de choisir le parcours qui fait le plus vibrer, de s'amuser, de monter son efficacité et sa suprématie rapidement. En désacralisant les APSA, l'enseignant contribue à la création d'une activité singulière au sein d'une séance qui met en lumière les intérêts, l'imaginaire, l'originalité de chaque élève. En recentrant les choix selon les trois leviers qui définissent l'objet de la curiosité (Tab 2), enseignant et élèves construisent leurs apprentissages à partir d'une histoire qui s'appuie sur la théorie de l'action située<sup>10</sup>.

<sup>7</sup> BENETEAU (D.), « Et le plaisir dans tout ça ! », e-novEPS n° 18, janvier 2020

<sup>8</sup> FESTINGER (L.), « A theory of cognitive dissonance », 1957

<sup>9</sup> COUGHLIN (A.), conférence TEDx Champs Elysées sur l'éducation, 5 octobre 2019

<sup>10</sup> TERRE (N.), « Les connaissances des élèves en Education Physique » Thèse de doctorat, 24 juin 2015

Damien BENETEAU, Cultiver la curiosité des élèves : avoir envie, c'est être en vie !

Juin 2020 - Partie 2 - Article 1 - page 4



Tab 2 : L'objet de la curiosité

Les trois leviers pour définir l'objet de la curiosité		
Chose étrange, surprenante, originale, bizarre, nouvelle.	Un univers guidé, influencé, ultra-connecté	Nouvelles règles, techniques et stratégies pour apprendre

### Susciter la curiosité de tous

Il n'est pas aisé de rendre curieux un élève, de s'appuyer sur des potentiels créatifs différents. Mais la curiosité renvoie au désir d'acquérir de nouvelles connaissances, de participer à de nouvelles expériences. Elle provoque un comportement exploratoire chez l'individu, source d'apprentissages.

Le premier garant pour susciter la curiosité est la surprise, la découverte d'un nouvel environnement. L'enseignant a pour objectif de capter l'attention, de surprendre, d'émerveiller en passant par la transversalité, l'interdisciplinarité, la mise en projet (penser, faire évoluer sa réflexion, élaborer).

Le deuxième garant consiste à proposer un retour sur les informations que l'élève perçoit. Il doit comprendre s'il est dans le vrai ou dans l'erreur. Sa capacité de discernement est mise à l'épreuve. Par exemple, pour sensibiliser à l'utilisation du numérique, l'enseignant accompagne, donne des repères, raconte des expériences, discute pour qu'il perçoive ce qui est bon et ce qui nuit.

Echanger avec les autres constitue le troisième garant. Installer un climat de confiance encourage l'initiative, change le statut de l'erreur, permet de développer une pensée autonome et réflexive. Le lycéen est libre de poser des questions, de donner son point de vue. Il entend celui de l'autre et est prêt à écouter des idées différentes. En l'amenant à échanger, à collaborer, à réfléchir avec l'aide du groupe, à exprimer ses ressentis, à verbaliser, l'enseignant contribue à créer le besoin.

Varié les formes de pratique physique permettent de multiplier les expériences, de prendre en compte les différentes histoires des membres du groupe, de les faire évoluer en mettant en œuvre différents projets, d'apprendre des autres, de laisser libre recours à son imaginaire et donc de faire naître cet enthousiasme, cette soif d'apprendre de la personne curieuse (Tab3).

Tab 3 : Susciter la curiosité

Les trois garants pour susciter la curiosité		
Faire vivre des histoires en créant des environnements.	Apprendre en mobilisant sa capacité de discernement.	Encourager les initiatives dans un climat de confiance.

---

## La curiosité, un levier pour faire des choix de formes de pratique physique

---

L'intérêt réside désormais à identifier une démarche éducative pour amener le duo enseignant-élèves à faire des choix de forme de pratique pour stimuler la curiosité de tous, garante de tous les apprentissages : objectifs généraux (OG), CA, attendus de fin de lycée (AFL).

### Des activités à multi objectifs

La première possibilité de choix de forme de pratique consiste à prendre en compte les OG de l'EPS en s'appuyant sur plusieurs supports issus d'univers différents. Il est possible d'imaginer une APSA couplée avec une activité ludique liée aux centres d'intérêts des lycéens.

Actuellement, les « Escape Game », les jeux de rôle, les jeux en réseau, rencontrent un large public. Ce métissage développe leur motricité (OG<sub>1</sub>) par l'action, exerce leur responsabilité individuelle au sein d'un collectif (OG<sub>3</sub>) en élaborant d'une énigme/histoire, et permet d'accéder au patrimoine culturel (OG<sub>5</sub>) en les situant comme spectateur et critique des prestations. L'enjeu de formation répond alors à plusieurs objectifs généraux simultanément par la surprise, les analyses et les inventions.

Une deuxième possibilité projette de travailler plusieurs CA, en s'appuyant sur des APSA dites « traditionnelles ». Par exemple, une compétition entre élèves sur un enchaînement d'actions motrices athlétiques à la manière d'un biathlon, ou gymniques à la manière d'un Parkour Urbain, trouve son intérêt dans le CA<sub>1</sub> et le CA<sub>4</sub>. L'enjeu de formation répond alors à une pratique amenant les échanges et la communication pour créer l'épreuve et poser les règles, garantes de l'équité.

Une troisième possibilité s'appuie sur une pratique « traditionnelle » d'une APSA, pour la transférer vers une pratique moins conventionnelle, et atteindre les mêmes AFL. Par exemple, les acquisitions en badminton amènent des apprentissages en Speedminton. Il en est de même entre le football de table (babyfoot) et le futsal. L'intérêt réside dans le fait de prendre en compte les univers des uns pour apporter aux autres, de donner de la cohérence et de la continuité entre les apprentissages (collège-lycée), de vivre de nouvelles expériences. Dans ces circonstances, l'enjeu de formation amène les élèves à partager, à s'impliquer dans la vie du groupe, voire de l'établissement par la mise en place de projets communs.

## Différents types d'enseignement à organiser selon les formes de pratique

L'enseignant met à disposition de ses lycéens différents espaces d'enseignement : les cours d'EPS, l'association sportive (AS), les projets liés aux parcours éducatifs, et les enseignements de spécialité. Ces contextes d'apprentissage s'organisent autour des centres d'intérêts des élèves, de leurs univers. Les séances, séquences, se préparent collectivement et sollicitent une communication accrue entre tous les protagonistes, notamment par l'usage du numérique, pour imaginer-élaborer-transmettre les détails de la forme de pratique retenue. Et d'ailleurs, pourquoi ne pas imaginer une forme de pratique numérique pour travailler à distance ?

L'innovation est envisagée dans un contexte de compétiteurs pour créer une émulation entre un ou plusieurs groupes, pour mettre à l'épreuve les élèves. Sa mise en œuvre est réalisée au sein d'un groupe, d'une classe, d'un niveau, dans un établissement entier.

Un contexte d'ingénieurs de la pratique physique est plébiscité pour faire évoluer celle maîtrisée par le plus grand nombre, d'une séance à l'autre, en conservant les objectifs à atteindre. La force du groupe est donc au cœur du dispositif pour que tous puissent avoir « leur espace-temps créatif ».

Le troisième contexte s'appuie sur un phénomène qui prend beaucoup de place chez les adolescents : les influenceurs, « youtubeurs ». L'objectif est alors d'amener les lycéens à fédérer autour d'un univers familiers et d'un projet lié à une activité méconnue, proche d'une plus « traditionnelle ». Pour réunir le plus grand nombre, il est intéressant de lier l'organisation du projet à différentes instances (foyer socio-éducatif, conseil de vie lycéenne, conseil d'administration) ou associations proches de l'établissement scolaire (conseil municipal des jeunes, caritatives, de quartier, ...).

### Une démarche éducative généralisable

Une démarche pédagogique se dégage en faisant des choix de formes de pratique par le prisme de l'éducation à la curiosité. Elle s'appuie sur trois étapes (Sch.1).

#### Schéma 1 : Une démarche éducative généralisable

### Contextualiser en captant l'attention

- Caractéristiques spécifiques des élèves, utiliser leur potentiel créatif
- Mise en place d'apprentissages non conventionnels
- Contextualisation innovante des objectifs visés
- Utilisation décalée des programmes, installations, univers des élèves
- Créer le besoin, le désir, en échangeant, installant un climat de confiance

### Désacraliser les pratiques

- Utilisation hybride, métissée, méconnue et évolutive des APSA
- Tenir compte de l'avis des élèves pour mettre en projet collectif.
- Amener les élèves à s'engager sans fixer de limite au préalable.
- Organiser des temps de recherche, de collaboration, de réflexion.
- Faire vivre des expériences marquantes individuelles et/ou collectives

### Faire vivre le projet dans et hors de la pratique

- Mettre en oeuvre les formes de pratique imaginées.
- Penser, préparer et communiquer autour d'un projet collectif
- Organiser les groupes de travail et les outils de communication
- Responsabiliser, développer l'esprit critique, utilisation du numérique
- Défendre son projet, débattre, envisager des évolutions



## Pratiquer pour nourrir la curiosité

En utilisant différentes formes de pratique physique, l'enseignant nourrit la curiosité de chaque élève, exacerbe son plaisir et favorise ses apprentissages. En cultivant ce sentiment, l'association élèves-enseignant fait avancer l'individu en général et développe des parcours de formation individuels.

### Pratiquer pour se connaître, échanger, communiquer, au-delà de sa classe

Alors que beaucoup d'équipes pédagogiques utilisent la gymnastique pour répondre aux trois AFL du CA3. L'exemple suivant utilise, en cours d'EPS, une forme de pratique physique recherchant l'acquisition de compétences dans d'autres champs d'apprentissage. Il s'agit du Parkour-Gym. L'enjeu de formation visé par la pratique est d'utiliser différentes façons d'échanger, de communiquer pour mieux se connaître et découvrir les autres.

### Capter l'attention par l'échange et la communication

Le lycéen aime s'appuyer sur un univers qu'il maîtrise, dans lequel il peut rayonner. Le culte de l'apparence, du look, du corps est potentiellement omniprésent dans leur univers. Beaucoup souhaitent exposer leur potentiel physique et créatif. D'ailleurs nombreux prennent des risques, se filment, pour ensuite diffuser leurs prestations sur les réseaux sociaux. Ils cherchent à attirer l'attention, voire à épater et s'affirmer en communiquant via les réactions et commentaires. Rien ne laisse insensible le profil du lycéen visible. C'est aussi pour les encadrer de manière sécurisante que l'idée de faire évoluer la pratique gymnique en un Parkour-Gym est née.

La séquence d'EPS a pour objectif de traiter la gymnastique par le filtre de l'OG3. Le pratiquant du Parkour-Gym utilise ses qualités physiques, développe son corps et son contrôle par le biais de courses, de franchissements, d'équilibre, de sauts et d'escalade. Pour leur permettre d'échanger et de communiquer à très grande échelle et mettre leur performance en avant, il est

Damien BENETEAU, Cultiver la curiosité des élèves : avoir envie, c'est être en vie !

envisagé de créer une compétition entre les différentes classes d'un même niveau. Ce concours prend à la fois une dimension individuelle au sein de son groupe, mais également collective entre les classes. Avec cette forme de pratique, l'enjeu est double : représenter une plus-value au sein de sa classe et ne laisser personne sur le chemin pour permettre à l'ensemble du groupe de briller face aux autres classes.

### **Désacraliser les pratiques pour créer et mettre en œuvre un projet**

En désacralisant la pratique de la gymnastique en une pratique hybride, les échanges sont essentiels. Chacun prend position dans l'élaboration d'une partie spécifique du Parkour-Gym, permet aux autres de la réaliser et de progresser dans les déplacements. Cette portion prend la forme d'une difficulté adaptée aux capacités des créateurs, ou d'un obstacle original qui surprend et qui demande un temps de réflexion pour l'appréhender.

Toute en traitant l'OG3, la séquence d'enseignement de Parkour-Gym peut être exploitée, pas seulement dans le cadre du CA3, mais également peut s'inscrire dans :

- le CA1, en poussant les élèves à réaliser la distance la plus rapidement possible ;
- le CA2 en imposant des déplacements aériens (en suspension, en appui, en saut), ou en imposant des appuis instables sur engins circassiens (boule, tonneaux, fil) ;
- le CA4 lorsque le Parkour-Gym est construit par les élèves eux-mêmes en respectant un certain nombre d'éléments imposés pour la compétition et allier force physique, endurance, agilité, capacité d'analyse et anticipation des obstacles.
- le CA5 dans la capacité à s'entraîner, à bien se connaître et à faire évoluer les éléments pour pouvoir s'entraider et progresser.

Ce choix du traitement de l'activité s'envisage donc selon le mode d'entrée privilégié. Envisager l'EPS par la conception d'une forme de pratique physique, c'est alors exploiter la liberté<sup>11</sup> qui est donnée aux enseignants de proposer un enseignement au plus proche de leurs élèves.

## Faire vivre le projet par la création d'un concours EPS entre classes d'un même niveau

Une fois les difficultés et les éléments originaux disponibles pour chaque partie, les lycéens communiquent pour élaborer la distance totale. Elle est décomposée en plusieurs paliers qui permettent l'élaboration d'une grille de points pour chaque portion réalisée. Pour garder une équité entre les classes, les enseignants d'EPS valident avec eux le Parkour-Gym pour le concours interclasses lorsque le premier seuil est validé par tous et que 75% d'entre eux le réalise entièrement.

Il y a donc une partie stratégique à mettre en place pour que tous les élèves progressent sans trop se mettre en difficulté pour au moins la moitié des paliers et sans perdre l'originalité des éléments. Chaque composante des apprentissages invite à la discussion, à l'analyse, au débat, à la critique. Les groupes sont d'ailleurs organisés par rapport aux responsabilités et aux rôles des uns et des autres (originalité des éléments, difficulté des obstacles, enchaînement des efforts, récupération active, prise en compte de la sécurité, les arbitres).

Une fois ces dispositifs installés, les élèves s'entraînent pour progresser personnellement mais également pour désigner les élèves qui acceptent d'être filmés et soumis au jugement des autres classes en vue de la compétition collective. Chacun communique pour appréhender les difficultés, s'entraîne, s'observe et se conseille pour établir un record à battre.

A l'issue des séquences de Parkour-Gym des différentes classes, le concours collectif peut voir le jour par l'intermédiaire de vidéos, de montages, postés sur l'Espace Numérique de Travail (ENT) de l'établissement. L'objectif est d'exposer les choix de chaque classe (Parkour et athlètes) selon un règlement commun débattu au préalable avec leurs représentants soit en réunion, soit via une application également disponible sur l'ENT. En amenant chaque classe à élaborer un classement global, il est possible d'en définir un pour le concours interclasse.

---

<sup>11</sup> CHEVALLER (N.) « La liberté pédagogique au service des élèves », e-novEPS n°19, juin 2020

---

## Pratiquer pour inventer, surprendre, analyser au fil des expériences

---

Les séances de l'AS permettent de répondre aux objectifs généraux lors des apprentissages proposés. L'enjeu de formation visé est d'amener les élèves à inventer, à surprendre, à analyser en utilisant différentes formes de pratiques physiques d'une séance à l'autre.

### Capter l'attention par la surprise

A l'AS, aux lycées, certains recherchent des performances en vue de cumuler des points pour leur baccalauréat. D'autres souhaitent se perfectionner. Beaucoup désirent partager et/ou découvrir de nouvelles activités avec leurs proches. Comme cette association leur appartient, ils ont la possibilité de faire des propositions et de mettre en place des projets. Il semble intéressant d'inventer, de surprendre, d'analyser, et donc de faire évoluer certaines activités. Quelques lycéens aiment l'adrénaline, la nouveauté, les jeux de rôles, les jeux en réseau, les personnages surnaturels. Ils passent du temps pour résoudre les énigmes et/ou finir des jeux vidéo. Il est donc intéressant de les laisser créer leur monde fantastique, dans lequel ils peuvent inventer, mettre en scène leur imaginaire, leur propre histoire. Ici, c'est leur côté créateur qu'ils ont besoin de faire ressortir.

L'enseignant d'EPS propose son activité habituelle, par exemple la course d'orientation, pour les accompagner dans la création d'un contexte expérimental et faire évoluer, au fil des séances, cette pratique standard. Il est possible de commencer l'année avec une course d'orientation classique, de la faire évoluer ensuite vers une course d'orientation-biathlon avec une épreuve de tir, voire même plusieurs épreuves pour créer une course d'orientation-décathlon. La course peut ensuite prendre une tournure différente avec un « Paint-ball d'orientation ». Enfin, une énigme Escape Game peut être rajoutée pour donner de la consistance à ce nouvel univers en créant leur propre enquête.

L'intérêt est de travailler sur plusieurs objectifs généraux en imbriquant des paramètres qui mettent en analyse le pratiquant. Il utilise sa motricité (OG1) en course en tenant compte des surfaces au sol et des paramètres extérieures, sait se préparer et s'entraîner selon les difficultés (OG2) pour enchaîner les efforts en course sans perte de précision lors des tirs, et exerce sa responsabilité au sein d'un collectif pour tout organiser (OG3) en créant une énigme qui captive les pratiquants. Dans ces circonstances, l'enseignant accompagne les élèves qui cherchent à se surprendre tout au long des apprentissages.

### Désacraliser les pratiques pour amener des paramètres inattendus aux situations d'apprentissage

Dans un premier temps, la course d'orientation classique est créée en amont par les élèves eux-mêmes dans l'esprit d'un jeu vidéo, en traversant plusieurs « mondes » (forêt, terrains de foot, clairière, terrain vague, espaces naturels, aménagés) et en cherchant une issue précise à l'histoire. Les ressources de communication sont alors mobilisées. Le parcours à réaliser tient aussi compte des capacités physiques du coureur, de la carte, de la légende, de l'organisation de course, des passages incontournables à valider, du temps de course pour développer des ressources biomécaniques et de dissociations segmentaires. L'enseignant focalise sur le respect des règles de sécurité (ressources citoyennes). Ensuite, les organisateurs confrontent le

Damien BENETEAU, Cultiver la curiosité des élèves : avoir envie, c'est être en vie !



pratiquant à plus de paramètres pour construire son itinéraire (ressources sémiotiques) et évoluer dans ses apprentissages. Par exemple, le coureur fait face à un « monde hostile » avec des ennemis à « éliminer » en ajoutant une épreuve de tirs. Plus le coureur passe du temps à atteindre les cibles, plus il en perd pour sa course, C'est le biathlon-d'orientation. Comme évoqué précédemment, l'imaginaire des élèves amène à instaurer plus d'obstacles dans des mondes différents avec des mini-épreuves à réaliser aux différents postes de contrôle (à la place des pincés). Dans un autre temps, il est possible d'ajouter une équipe ennemie armée façon « paintball » pour provoquer du temps de pénalité au coureur et/ou imposer un changement d'itinéraire. La prise d'information devient plus incertaine et les paramètres à maîtriser plus nombreux. Enfin, les séances prennent encore une nouvelle tournure. Le coureur résout désormais une énigme dans un « Escape Game d'orientation ». Faire face à une ou plusieurs attaques façon « paintball » à des moments de l'énigme est aussi imaginé.

Le métissage d'une APSA avec d'autres activités permet aux ingénieurs-organiseurs-praticiens d'inventer, de surprendre, d'enquêter pour élaborer des stratégies d'actions avant, pendant et après la séance. Tout au long de l'année, pour observer de réels apprentissages, chaque lycéen atteint les différents objectifs généraux fixés.

### Faire vivre le projet au sein d'un même groupe

En créant des groupes de travail tels des citoyens qui participent au fonctionnement de leur société, les licenciés s'impliquent dans l'organisation de la course d'orientation et les évolutions qu'ils veulent y apporter. Ils créent, inventent les nouveaux éléments à associer à la pratique. L'élève-auteur doit imaginer le scénario, l'élève concepteur l'organisation spatiale. L'élève-actif s'attèle à la faisabilité matérielle des évolutions imaginées. Le passage à l'écrit est donc incontournable. La communication se réalise en plusieurs étapes au sein d'un groupe et par transmission pour les autres.

L'utilisation d'une tablette est nécessaire pour transmettre les informations écrites, les photos et les vidéos. L'investissement dans une tablette graphique permet même d'élaborer quelques décors numériques pour mettre en lumière les univers imaginés. En disposant de logiciels spécifiques, les cartes et les légendes de ces mondes virtuels sont également créées.

La réflexion nécessite aussi de tenir compte des caractéristiques spécifiques des élèves pour travailler les éléments de la motricité souhaités. Les courses sont donc à élaborer et à tester avec l'aide de l'enseignant qui essaie aussi. L'intérêt est de laisser libre cours à l'imagination des uns (éléments/installations à utiliser), à la pratique des autres (chaque élève peut réaliser un parcours adapté), à la mise en place des échanges pour modifier les courses en fonction des remarques, et à la cohésion du groupe (tout le monde a un rôle précis).

Cet espace d'enseignement, organisé autour de la création, s'appuie sur des formes de pratique pour inventer, surprendre et enquêter en s'adaptant aux membres de l'AS.

---

## Pratiquer pour partager, s'impliquer dans la vie de son établissement

---

En arrivant aux lycées, il est intéressant d'utiliser de multiples espaces d'enseignement pour bonifier les connaissances acquises au collège. Les projets de classe, les enseignements optionnels, permettent de choisir des formes de pratique physique différentes. L'enjeu visé est d'alimenter le parcours de formation des élèves en se basant sur leurs compétences, le partage d'expériences vécues et l'implication dans un projet commun lié à la vie de l'établissement. Le conseil de vie lycéenne (CVL)<sup>12</sup> propose de telles activités : course contre la faim, le lycée a un incroyable talent, animation d'un club de baby-foot...

### Capter l'attention pour mettre en projet par l'attrait de la nouveauté

Les jeunes aiment partager et faire découvrir de nouveaux environnements. La communication amène à convaincre de l'intérêt d'univers méconnus, voire de provoquer pour faire évoluer les préjugés ou prendre à contre-pied. Le « pionnier » s'appuie sur des connaissances que d'autres n'ont pas pour convaincre de l'importance, des bienfaits de ce qu'il apporte. Dans ces circonstances, il a besoin de mettre en évidence un support différent pour pratiquer, non-conventionnel et avec des à priori pour faire émerger un changement de position. Par sa volonté de convaincre, d'embarquer, de fédérer vers quelque chose de nouveau, le lycéen met en avant son côté influenceur, « youtubeur ».

L'enseignant d'EPS s'appuie sur un CA déjà travaillé à plusieurs reprises, pour transférer des compétences entre une activité prisée et «sa petite sœur» méconnue, comme entre le futsal et le baby-foot (culturellement nommée football de table au sein de sa fédération).

L'idée est de permettre à un groupe d'élèves d'être les premiers au sein de l'établissement à créer un club, avec animations et supports pour permettre une pratique sportive encadrée au sein de la maison des lycéens<sup>13</sup> et des foyers socio-éducatifs collégiens.

Autour de ce projet, l'ambition est de partager des moments de vie de son établissement, voire de son secteur, en créant de nouvelles rencontres/compétitions/responsabilités. Par cette forme de pratique, le lycéen influence de nombreux pratiquants novices mais qui progressent ensemble (handicapés-valides, adultes-élèves, filles-garçons, lycéens-collégiens).

### Désacraliser les pratiques pour favoriser les rencontres entre le plus grand nombre

L'enseignant utilise les cours de futsal en EPS pour amener les étudiants à transposer les enjeux d'apprentissage issus de la séquence (les 3 AFL du CA 4) à l'activité football de table : réaliser des actions techniques d'attaque et de défense, identifier les forces et faiblesses adverses, répéter et persévérer pour s'améliorer, être solidaire, assurer différents rôles, ...

---

<sup>12</sup> Composition et fonctionnement des instances de la vie lycéenne - Circulaire n° 2016-140 du 20 septembre 2016

<sup>13</sup> La maison des lycéens - Bulletin officiel spécial n°1 du 04 février 2010

L'objectif est alors de prendre le temps de mettre en parallèle des situations d'apprentissage. L'un des éléments prioritaires pour atteindre l'AFLI consiste à « identifier les forces et les faiblesses de son adversaire pour définir, mettre en œuvre et réguler un projet tactique ». Dans les deux pratiques, s'imaginent des joueurs qui ont du mal à maîtriser le ballon. Il est alors judicieux de travailler la récupération haute en mettant la pression sur le porteur de balle. Pour les deux autres AFL, en imposant le jeu en deux contre deux au baby-foot, le transfert est facilement envisageable pour tous les éléments incontournables à travailler.

L'objectif est alors de profiter des connaissances des pionniers, de trouver des temps de partage, de s'impliquer pour progresser en profitant des apprentissages vécus dans la première forme de pratique, de convaincre des apports (moteurs, cognitifs et socio-affectifs) de la deuxième forme de pratique méconnues, et donc de faire évoluer les mentalités grâce à une pratique structurée.

### Faire vivre le projet au-delà du groupe de départ, au-delà du secteur d'élaboration

Pour faire vivre ce projet, enseignants et lycéens ont besoin d'un espace pour mettre en œuvre ces deux formes de pratique. Le gymnase est facilement identifiable pour pratiquer l'APSA reconnue. La maison des lycéens dispose très régulièrement d'un espace avec au moins une table de baby-foot. Elle permet l'apprentissage et l'exercice de la responsabilité au service de la vie culturelle et sociale du lycée, et fédère des initiatives de différentes natures (culturelles, artistiques, sportives et citoyennes). Avec le CVL, la création d'un club de baby-foot, ouvert à tous les membres de l'établissement, est envisageable.

En s'appuyant sur les séances de football de l'enseignement optionnel, de multiples supports sont à mettre en lien, à créer et à mettre à disposition : montage de présentation, fiches d'apprentissage technique et tactique, tutoriels, vidéos pour installer-déplacer-utiliser tout le matériel. Comme proposé en annexe, ce projet est l'occasion de la création d'un véritable guide pédagogique<sup>14</sup> de cette nouvelle activité pour le mettre à disposition d'autrui et ainsi animer des temps de rencontre. Des séances d'apprentissage sont à envisager à tout moment.

A l'image de ce que les influenceurs font avec leur chaîne dédiée sur internet, il est intéressant de créer une WebTV du lycée et de l'agrémenter avec des reportages sur les actions entreprises autour de cette pratique : moment convivial lors d'une animation ouverte au plus grand nombre, entraînements organisés (par catégories, par niveaux, par disponibilité), tournois au sein de l'établissement ou inter-lycées, présentation d'une rencontre de collégiens/ primaires du secteur pour les aider à créer leur club scolaire comme une AS (dirigeants, entraîneurs, arbitres, pratiquants, ...), mise à disposition des documents pour l'apprentissage de règles simples et suffisantes pour organiser une pratique loisir, le support numérique pour se former aux situations de jeu et d'apprentissage, la présentation d'une application pour la gestion de tournois étalés dans le temps...

---

<sup>14</sup> Fédération Française de Football de Table - « Guide pédagogique » - [fft.fr](http://fft.fr)/ Se former/ Documents de formation

En mettant en parallèle deux formes de pratique proches, les influenceurs s'impliquent dans un projet commun lié à la vie de l'établissement et partagent des expériences en faisant évoluer les préjugés.



## Conclusion

En EPS, à l'AS, en projet, l'enseignant accompagne les élèves pour cultiver leur curiosité en maintenant une nouveauté renouvelée et ainsi construire leur propre parcours de formation. En organisant les apprentissages autour de leurs différents centres d'intérêt et univers, une démarche d'apprentissage est identifiée et généralisable. Elle consiste à attirer l'attention, désacraliser les pratiques et faire vivre les projets par les lycéens eux-mêmes. Dans ce contexte de liberté créative, chacun cherche à aller plus loin, tisse des liens entre tout ce qu'il y a à apprendre et trouve sa vocation.

Ainsi, en les amenant à ne jamais cesser de se poser des questions, à être curieux, le monde entier s'ouvre à eux. Ils découvrent, s'amuse, apprennent, enquêtent, débattent, inventent, c'est à dire se structurent dans une société dans laquelle ils comptent.



n°  
19

## Quelle forme de pratique physique ?

### Des motifs d'agir aux formes de pratique

Soizic GUILON,  
Professeure agrégée d'EPS, Trélazé, (49),

*Susciter, entretenir, développer, réguler l'engagement des élèves ou simplement éviter leur désengagement constituent autant d'enjeux à prendre en compte par l'enseignant d'éducation physique et sportive (EPS)<sup>1</sup>.*

*Interroger les motifs d'agir et en faire le point de départ du travail didactique et pédagogique est déterminant afin de répondre aux enjeux de la discipline et inscrire des élèves dans la construction d'une culture commune, scolaire<sup>2</sup>.*

*Cet article s'intéresse aux démarches de conception de l'enseignement par le filtre des motifs d'agir des élèves, et les formes de pratique qui en découlent dans le respect de l'ancrage signifiant de l'ADN des champs d'apprentissage.*

<sup>1</sup> Programme d'enseignement des lycées professionnels, BO spécial n°5 du 11 avril 2019

<sup>2</sup> ALLAIN (C.), « Entre urgence et défi : quelle culture en EPS », e-novEPS n°19, juin 2020



# Enjeux professionnels

---

## Identifier les motifs d'agir des élèves

---

« Sans engagement des élèves, il n'y a tout simplement pas d'apprentissage »<sup>3</sup>. La relation entre l'engagement dans les apprentissages et les résultats obtenus en terme de transformations chez l'élève, n'est plus à démontrer.

Afin de susciter l'intérêt des élèves à court terme, dans une tâche proposée dans une leçon, mais aussi à moyen terme dans la séquence, ou à plus long terme dans le cycle ; identifier, questionner les motifs d'agir constitue un étape incontournable avant toute action didactique et pédagogique.

Les connaissances scientifiques relatives aux motifs d'agir des élèves sont nombreuses, rendant de fait complexe et multiple leur analyse. Plusieurs classifications et approches se complètent et s'enrichissent. Pour exemple, les orientations motivationnelles développées par J-G Nicholls<sup>4</sup>, la théorie des besoins d'accomplissement, ou encore les tendances motivationnelles développées par N. Mascret<sup>5</sup> qui différencient les orientations vers autrui, vers soi, ou vers la tâche. Les motifs d'agir constituent donc une notion complexe relevant de différentes dimensions.

Cette phase d'identification des motifs d'agir ne peut se faire qu'en permettant à l'élève d'exprimer ses besoins. Pour mener à bien cette étape, un changement de paradigme relatif à la place accordée à l'élève, s'inscrivant dans le sillage de la volonté de le rendre acteur de ses apprentissages, est nécessaire. Se pose ainsi la question du « comment » identifier ces besoins ; par quels outils, mais aussi « quand » ? La temporalité est d'autant plus importante que ces motifs d'agir constituent une notion dynamique et évolutive.

Plusieurs pistes se dégagent pour saisir au mieux ces besoins :

- Quel ressenti sur soi, en amont et en aval de la tâche ? ;
- Quel ressenti des élèves sur la tâche vécue, quel plaisir éprouvé, par exemple ? ;
- Quels objectifs formulés par les élèves au début de l'année scolaire, de la séquence ou de la leçon ? ;
- Quels buts motivationnels pouvant apparaître à différents moments de la scolarité ? (séquence d'apprentissage, cursus...).

---

<sup>3</sup> DUBET (F.), Préface L'engagement de l'élève en EPS, *dossier EPS* n°85, 2018

<sup>4</sup> NICHOLLS (J-G.), Achievement motivation Conceptions of ability, subjective expérience, task choice, and performance, *Revue de psychologie* 91, 1984

<sup>5</sup> MASCRET (N.), L'engagement de l'élève en EPS, *dossier EPS* n°85, 2018

---

## Des formes de pratique, mais une culture scolaire

---

Il revient à l'enseignant de concevoir et mettre en œuvre une forme de pratique signifiante. Celle-ci est dite « signifiante » dès lors qu'elle s'inscrit dans les motifs d'agir des élèves tout en prenant en compte les exigences institutionnelles. Différents enjeux émergent à la lecture de ces orientations.

### La personnalisation des parcours

La personnalisation se distingue des notions de différenciation et d'individualisation. Elle fait référence au temps consenti par le professeur pour écouter et comprendre l'élève, pour le faire reformuler avec ses mots, pour tenir compte de ses idées, ses approches, sa logique, sa démarche pour évoluer<sup>6</sup>. Cette notion prend tout son sens au regard de la recherche de prise en compte des motifs d'agir des élèves.

Afin de considérer la diversité des motifs d'agir, il est envisageable de proposer différentes formes de pratique pour une même classe, au sein d'une séquence d'enseignement qui s'appuie sur une activité physique, sportive et artistique (APSA). Les programmes du cycle 4<sup>7</sup> insistent particulièrement sur la prise en compte de chaque élève : « au cycle 4, les émotions jouent un rôle essentiel pour maintenir l'engagement dans les apprentissages ». Il importe d'en tenir compte pour conserver le plaisir d'agir et d'apprendre, garant d'une activité physique régulière ». Il revient alors à l'enseignant, à partir des caractéristiques élèves, d'identifier leurs motifs d'agir pour en déduire les besoins et ce qui fait sens pour eux.

### La construction d'une culture commune scolaire<sup>8</sup>

Plusieurs dimensions sont à prendre en compte par l'enseignant : d'une part la culture scolaire avec le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture<sup>9</sup> permettant d'identifier les enjeux de formation spécifiques à la classe, d'autre part l'ADN des champs d'apprentissages et leurs attendus.

Quelles que soient les formes de pratique proposées, la construction d'une culture commune scolaire au filtre des exigences institutionnelles s'impose. En effet, les enjeux de formation qui découlent du Socle Commun, révélant des besoins identifiés, sont au centre de cette culture commune de classe. Ils constituent le point de départ pour construire les différentes formes de pratique.

---

<sup>6</sup> EVAÏN (D.), « De la personnalisation à la différenciation et réciproquement », *e-novEPS* n°3, juin 2012

<sup>7</sup> Programmes du cycle 4, Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015

<sup>8</sup> Ibid.

<sup>9</sup> Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture, Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015



Plusieurs enjeux sous-jacents émergent dans la construction de cette culture : un enjeu social tout d'abord, par la nécessité de partager une culture commune pour maintenir une certaine cohésion sociale, éducatif ensuite, questionnant la définition de cette culture au regard de ce qu'il y a à apprendre, culturel de surcroît, au regard du rôle de l'école notamment dans la lutte contre les déterminismes sociaux et familiaux, et enfin professionnel par la mise en jeu des marges de liberté<sup>10</sup> laissées à l'enseignant par les textes officiels pour construire cette forme de pratique.



## Construire les formes de pratique

---

### Une situation mais des formes de pratique différentes selon les élèves

---

Afin d'engager tous ses élèves dans la séquence d'apprentissage, il revient à l'enseignant de s'appuyer sur les motifs d'agir de ses élèves et la culture commune scolaire identifiée au regard des enjeux de formation ciblés et de la spécificité du champ d'apprentissage. Les motifs d'agir des élèves constituent alors de véritables leviers pour favoriser les apprentissages des élèves, facteurs de progrès. Il détermine la pluralité des modes d'entrée et la nature des situations d'apprentissage. Une même situation d'apprentissage dans le cadre d'une leçon peut trouver différentes formes de pratique au regard des profils des élèves.

### Illustration en natation de sauvetage (4ème, cycle 4)

Dans le cadre de l'activité natation de sauvetage dans le champ d'apprentissage n°2, plusieurs incontournables constituant l'ADN du champ apparaissent à la lecture de son intitulé et des attendus de fin de collège<sup>11</sup>; la réalisation d'un projet de déplacement au regard de ses ressources, l'incertitude du milieu et la nécessité de s'inscrire dans un dispositif sécurisé pour secourir une victime.

Pour une classe de quatrième, dont un des enjeux de formation ciblé par l'enseignant notamment pour cette séquence d'enseignement est « se mettre en projet individuellement ou collectivement », quelques pistes peuvent être envisagées.

---

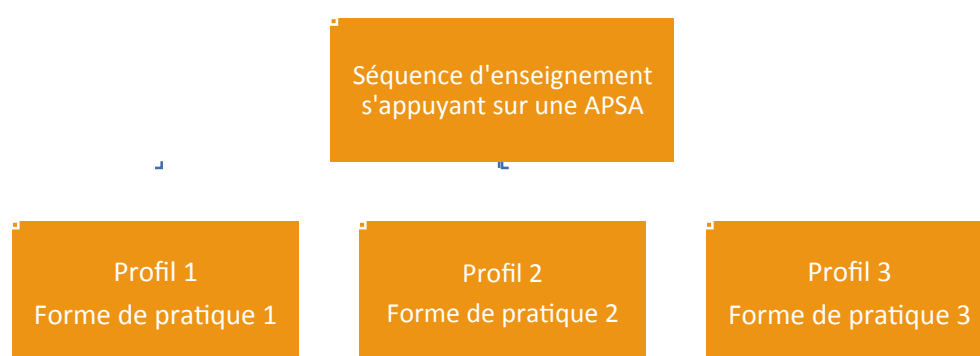
<sup>10</sup> CHEVAILLER (N.), « La liberté pédagogique au service des élèves », e-novEPS n°19, juin 2020

<sup>11</sup> Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège, Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015

Au regard de la complexité et de la diversité des motifs d'agir, trois profils sont identifiés au cours de la première période d'apprentissage et confirmés à l'aide d'un questionnaire au début de la séquence d'enseignement qui s'appuie sur la natation de sauvetage. Par exemple pour cette classe certains souhaitent :

- se dépenser, les ressentis cardio-vasculaires, musculaires assez importants sont alors premiers (élèves de profil 1),
- partager avec les autres, le coopération et vivre des émotions ensemble est central (élèves de profil 2)
- s'affronter, les défis et challenges sont au cœur de l'engagement (élèves de profil 3) (Tab.1).

### Tab 1. Prendre en compte les profils des élèves



Dans le cadre d'un travail autour de l'enjeu de formation spécifique pour ces élèves compte tenu de leurs caractéristiques « se mettre en projet individuellement et collectivement » et dans la perspective de viser l'attendu de fin de cycle n°2 « Gérer ses ressources pour réaliser en totalité un parcours sécurisé », au cours d'une même leçon plusieurs formes de pratique peuvent être envisagées tout en visant des contenus communs : « pour réaliser mon projet de déplacement je repère la distance entre les obstacles et le type d'obstacles pour adapter ma nage » par exemple.

#### **Pour les élèves de profil 1 (Se dépenser)**

Il s'agit pour l'enseignant de permettre à ses élèves d'utiliser leurs différents ressentis respiratoires et musculaires pour concevoir et réguler leur projet de déplacement afin de s'adapter à un milieu varié.

#### **Pour les élèves de profil 2 (Partager, coopérer)**

L'enjeu est ici de proposer une modalité de pratique collective impliquant un questionnement des élèves sur les ressources du groupe et amenant les élèves à travailler avec différents camarades pour mener à bien un projet de déplacement en se partageant par exemple la distance à parcourir (initialement plus importante).

### **Pour les élèves de profil 3 (S'affronter)**

Permettre à ces élèves de s'inscrire dans une modalité de pratique répondant à leur objectif, ne doit pas pour autant faire oublier le sens du CA, ici secourir une victime. Dès lors les défis mis en place par l'enseignant pour susciter les émotions recherchées par les élèves s'inscrivent dans la finalité de porter secours le plus rapidement possible à une personne, c'est en cela que l'affrontement peut trouver son sens.

Dans ces trois cas, l'enjeu est de prendre appui sur le profil des élèves et leurs motifs d'agir pour les engager pleinement au regard de l'enjeu de formation ciblé pour cette classe « se mettre en projet individuellement ou collectivement ».

Tab 2 : Illustration pour cette classe de quatrième

<b>APSA Sauvetage</b>	
	Leçon 1 - <span style="float: right;">➤ Leçon 9</span>
<b>Culture commune de la classe</b>	<p style="text-align: center;"><u>Enjeu de formation spécifique à cette classe :</u> « Se mettre en projet individuellement et collectivement »</p> <p><u>Ce qu'il y a à apprendre :</u> Pour réaliser mon projet de déplacement je repère la distance entre les obstacles et le type d'obstacles pour adapter ma nage en fonction. Je nage en crawl tête immergée lorsque je suis loin de l'obstacle et en crawl-polo lorsque j'ai besoin de prendre des informations sur les obstacles ou la situation de secours.</p>
<b>Profil 1 Se dépasser</b>	<p style="text-align: center;">Entrée dans les leçons par les ressentis et la charge de travail (nombre d'obstacle, type d'obstacles, taille du mannequin, distance de remorquage)</p> <p><u>Ce qu'il y a à apprendre :</u> En fonction de mes ressentis respiratoire et musculaire indiqués sur l'échelle de ressenti je régule le niveau de mon parcours choisi. Si je suis particulièrement essoufflé sur une partie de mon parcours alors j'intègre des phases de surplace afin de pouvoir mieux gérer ma respiration avant un franchissement.</p>
<b>Profil 2 Partager coopérer</b>	<p style="text-align: center;">Entrée dans les leçons par les émotions collectives, formes de travail collectives, intégration des élèves dans un dispositif de secours collectif</p> <p><u>Ce qu'il y a à apprendre :</u> En fonction de mes ressources et celles de mes équipiers nous nous répartissons les portions du parcours à réaliser.</p>
<b>Profil 3 S'affronter</b>	<p style="text-align: center;">Entrée dans les leçons par le défi par rapport au temps de sauvetage de la victime</p> <p><u>Ce qu'il y a à apprendre :</u> Pour sauver la victime le plus rapidement possible, je nage en crawl tête immergée lorsque je suis loin de l'obstacle et en crawl-polo lorsque j'ai besoin de prendre des informations sur les obstacles ou la situation de secours.</p>

---

## Rendre l'élève acteur de sa modalité de pratique

---

Si engager l'élève dépend de l'adéquation entre ses besoins, ses motifs d'agir et les caractéristiques de la tâche, la place que détient l'élève dans la construction de celle-ci constitue aussi un facteur important afin de favoriser ses apprentissages.

Afin que les élèves puissent construire leur forme de pratique et s'y inscrire pleinement, rendre explicite et verbaliser le motif d'agir est une étape importante. Par la suite, permettre aux élèves de manipuler les paramètres de situation d'apprentissage pour choisir et construire leur modalité de pratique est une voie possible.

Selon l'enjeu de formation ciblé par l'enseignant, certains paramètres de la situation peuvent être à travailler plus particulièrement. Pour reprendre l'image de l'équaliseur<sup>12</sup>, l'élève selon son profil peut manipuler les différents paramètres pour obtenir les effets obtenus : se dépenser (pour le profil 1), partager des émotions (pour le profil 2), s'affronter (pour le profil 3).

Par exemple, les élèves de profil 1 peuvent manipuler les paramètres « consignes et dispositif » afin d'obtenir les effets désirés. Ils choisissent par exemple un nombre d'obstacles important, de grande taille (tapis en longueur plutôt qu'en largeur) ou une victime à remorquer sur une grande distance. Toutefois, afin de conserver la logique du CA2, la planification du parcours et/ou la gestion de l'incertitude doivent demeurer.



## Conclusion

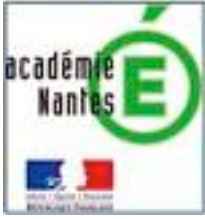
S'interroger sur la forme de pratique physique à proposer aux élèves, ce peut être questionner la démarche conceptuelle de ce support par le filtre des motifs d'agir des élèves. Ces derniers favorisent l'appétence et le maintien de la motivation nécessaire au progrès et à la construction des compétences attachées aux enjeux de formation ciblés par l'enseignant. Les formes de pratiques produites concrétisent la mise en œuvre de ces motifs.

Dans un contexte de controverses, de critiques parfois fortes, la logique scolaire de la pratique physique en EPS prend alors tout son sens par le questionnement et le repositionnement de chaque élève au cœur de l'enseignement dans un souci d'engagement et de réussite scolaire et personnelle de chacun. La culture commune de la classe à travers les enjeux de formation, constitue des points d'appuis afin de mener à bien ce projet<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> DURET (S.), GUILON (S.), Rendre l'élève auteur de ses apprentissages, *e-novEPS n°17*, 2019

<sup>13</sup> L'esprit général du programme lycée 2019 - L'esprit général du programme lycée professionnel 2019 - eduscol janvier 2020



n°  
19

## *Quelle forme de pratique physique ?*

# *La liberté pédagogique au service des élèves*

**Nicolas CHEVAILLER**

Professeur d'EPS, Saint Sébastien sur Loire (44)

*Les nouveaux programmes d'Education Physique et Sportive (EPS) du lycée «placent au cœur de l'enseignement les enjeux de formation portés par les cinq objectifs généraux». Ils témoignent d'une déclinaison locale de chacun d'eux et remettent au centre de l'acte d'enseigner «la liberté pédagogique des équipes pour proposer au sein de son établissement une EPS plus en phase avec les besoins des élèves»<sup>1</sup>.*

*Cette notion de liberté pédagogique interroge, notamment lors de la construction d'une forme de pratique physique (FPP): Se situe-t-elle uniquement au niveau de l'équipe disciplinaire pour une meilleure cohérence collective ou, au contraire, chacun des professeurs peut-il en élaborer une au risque de ne pas suivre un certain consensus ? Peut-on dire que cette liberté pédagogique se situe à deux niveaux? L'une dans la déclinaison des objectifs généraux (OG) en enjeux de formation et la seconde dans la contextualisation des enjeux de formation en FPP?*

*Cet article pose le postulat que la liberté pédagogique et la recherche d'une cohérence collective s'organise au niveau du projet EPS à travers la construction de principes communs en lien avec le contexte de l'établissement. Il permet d'asseoir les bases des FPP et donne la possibilité à chaque enseignant de choisir une mise en œuvre adaptée au regard du projet de ses classes et des caractéristiques de ses élèves. Ces FPP évolutives aident l'apprentissage aux différents temps d'enseignement, et s'inscrivent potentiellement comme de riches contextes certificatifs dans le cadre des épreuves d'EPS du baccalauréat.*

---

<sup>1</sup> ELOI-ROUX (V.), nouveaux programmes des lycées généraux, technologiques et professionnels : questions à Véronique Eloi-roux, revue EPS n°384, Avril-mai 2019



n°  
19



# Plusieurs formes de pratique physique pour un même enjeu de formation

Liberté pédagogique collective : élaboration de principes communs, et d'invariants à l'échelle du projet EPS

Réussir à proposer des FPP différentes au service d'un même enjeu de formation (EF) est l'aboutissement d'un long processus de réflexion qui prend sa source au niveau des objectifs généraux. Les programmes Lycée<sup>2</sup> invitent les équipes à se questionner sur le sens donné à chacun d'eux pour situer les besoins des élèves et faire émerger des EF contextualisés qui nourrissent leur parcours de formation. Pour ce faire, les équipes enseignantes disposent de cinq champs d'apprentissage (CA) pour les atteindre. Il est donc important, de se questionner aussi sur les incontournables de chaque CA. Le projet EPS, fruit de cette réflexion commune, fait apparaître des invariants autour de l'identification d'enjeux de formation et du respect de la logique du CA. Des étapes de progrès peuvent être également définies pour identifier les réussites réalisées. Les tableaux 1 et 2 opérationnalisent cette démarche pour une filière technologique (STMG-STI2D).

Tab.1 : Les besoins d'une filière technologique en rapport à l'objectif général : exercer sa responsabilité individuelle au sein d'un collectif.

Déclinaison locale OG <sub>3</sub>	Filière technologique (STMG-STI2D) <sup>3</sup>	Enjeu de formation	Étapes de progrès de l'EF dans tous les CA
S'aider, se respecter, S'engager dans différents rôles	Les élèves sont individualistes, centrés sur eux	Passer d'un comportement individualiste à une prise en compte de l'autre, des autres	Étape 1 J'observe et échange avec mon partenaire
			Étape 2 J'aide et conseille mon partenaire
			Étape 3 Je co-construis avec mon partenaire
			Étape 4 Je co-construis dans un groupe élargi au duo initial
			Étape 5 : Je me perfectionne dans le rôle de coach, de conseiller sans forcément vivre la réversibilité (spécialisation)

<sup>2</sup> Programmes d'EPS de lycée : Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019

<sup>3</sup> Sciences et technologies du management et de la gestion (STMG) et sciences et technologies de l'industrie et du développement durable (STI2D)

Tab.2 : L'essence du champ d'apprentissage 2 par l'équipe EPS

Logique interne du CA2	Étapes de progrès en lien avec l'EF <sup>4</sup>
Incertitude / Savoir renoncer Adaptabilité motrice et cognitive planifier un itinéraire et le réaliser	Etape 1 : Centration individuelle égocentrée Chacun est centré sur ses déplacements et son engagement propre.
	Etape 2 : Juxtaposition des membres du groupe Le binôme montre sa volonté de bien faire. Une perte d'efficacité collective est observable.
	Etape 3 : Coordination entre les membres du groupe. Identification des atouts de chacun Un code de communication établi permet la pertinence des choix du binôme. Chacun à son rôle, le tient avec efficacité et se sent investi d'une responsabilité individuelle au sein du collectif.
	Etape 4 : Synchronisation/anticipation entre les membres du groupe. Points de vigilance sont identifiés ou sont susceptibles d'être anticipés au long du parcours prévu. L'engagement des équipiers est réfléchi, anticipé et témoigne de la définition d'une stratégie collective. Les partenaires font preuve d'écoute les uns vis-à-vis des autres. Au-delà de l'attribution des rôles, chacun est en capacité de prendre des initiatives pour faire face à des imprévus et garantir l'efficacité du groupe. Le duo bonifie les individualités lors des déplacements et/ou des postures à réaliser.

### Des choix individuels, à l'échelle du projet de classe

L'élaboration de ces principes communs sert d'assise à la création d'une FPP contextualisée au regard des caractéristiques de la classe. L'enseignant se réapproprie sa liberté pédagogique en réalisant des choix forts qui peuvent être de différentes natures selon le cheminement des élèves dans leurs apprentissages.

Dans cet exemple, la filière technologique est constituée d'une section STMG et d'une section STI2D aux profils bien différents même si dans les deux cas des points de convergences s'observent (Tab.3). Ils en découlent des leviers différents pour atteindre le même enjeu de formation « Passer d'un comportement individualiste à une prise en compte de l'autre ».

<sup>4</sup> BERNIER (S.), CHEVAILLER (N.), « Amener l'adolescent à poursuivre ou reprendre une activité physique grâce à la course d'obstacles », *enseigner l'EPS*, avril 2018



Tab.3 : Caractéristiques de ces élèves de classes de terminales STMG et STI2D

Terminale STMG	Terminale STI2D
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elèves sportifs et actifs (70% club ou AS)</li> <li>- Engagement, voir sur-engagement</li> <li>- Effort moteur important en situation d'opposition</li> <li>- Rôles peu investis, peu sérieux</li> <li>- Difficulté à sortir de son groupe d'appartenance</li> <li>- Compréhension des consignes mais peu attentifs</li> <li>- Respect de l'enseignant</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Élèves peu sportifs et peu actifs</li> <li>- Engagement modéré</li> <li>- Plaisir d'être avec ses copains ou copines</li> <li>- Rôles bien investis, sérieux</li> <li>- Climat d'apprentissage serein, mais peu d'interactions au service de l'apprentissage</li> <li>- Écoute et respect des consignes</li> <li>- Mise au travail rapide</li> </ul>

### Des Activités Physiques Sportives et Artistiques différentes au sein du Champ d'Apprentissage pour servir le même Enjeu de Formation

Il est possible de définir les incontournables du CA, déclinés à l'échelle locale, dans le projet EPS et de proposer des choix d'APSA différents, selon les classes, pour atteindre le même enjeu de formation. Les motivations peuvent être diverses. Au titre de la liberté pédagogique, un enseignant peut proposer aux élèves de TSTMG l'activité support escalade, alors que son collègue s'appuie sur le sauvetage pour les TSTI2D, dans le CA2.

Les TSTMG sont guidés par le défi et les sensations fortes. Bien qu'ils soient sportifs, ils ont un faible vécu moteur en escalade. L'enseignant fait le pari qu'au travers de cette Activité Physique Sportive et Artistique (APSA), ils vivent des expériences porteuses de plaisir à travers le vertige. Il s'en sert comme levier d'accès pour favoriser le faire et le réussir corrélé et interdépendant de faire et être ensemble, grâce à l'introduction de « l'esprit de cordée » : « Mon camarade est responsable de ma sécurité ». Une relation de confiance raisonnée est à construire pour s'engager en sécurité à son meilleur niveau d'expression motrice dans des voies en tête.

Pour les TSTI2D, la dimension compétitive, le défi ne sont pas de prime abord des leviers favorables à l'engagement physique. Les élèves recherchent davantage la maîtrise technique. Le sauvetage est choisi pour entrer par cette logique tout en répondant à l'enjeu sécuritaire du champ et représente un atout de formation puisque le lycée qui se situe à moins de cent kilomètres de la mer. Il semble opportun de leur faire construire un savoir-nager orienté vers un savoir sauver. Cette notion d'entraide propre à cette APSA donne du sens à la coopération recherchée dans l'enjeu de formation.

## Des choix au sein du traitement de l'APSA

Il est proposé, dans le CA 2, pour les deux classes, l'activité support course d'orientation. Le tableau 4 précise les invariants autour des enjeux de formation et du CA définis par l'équipe.

Tab 4 : Les invariants définis par l'équipe

Les invariants des FPP	
Enjeu de formation : Passer d'un comportement individualiste à une prise en compte de l'autre	Coopération provoquée par le débat et la prise en considération la parole de l'autre : score collectif, équipe hétérogène  Temps de régulation institutionnalisé pour faire vivre le débat
CA2 Incertitude du milieu Savoir renoncer Adaptabilité motrice et cognitive pour planifier un itinéraire et le réaliser	Travail sur une partie de carte peu utilisée. Balises positionnées sur des endroits partiellement connus (le plus possible inconnu)  Temps de fin de 30' : savoir renoncer (priorité au temps et non à la balise)  Notion de choix (difficulté balises) : se répartir les balises en fonction de son niveau, 8 balises chacun : 4 balises de niveau 2 et 4 balises de niveau 3, 16 balises au total pour l'équipe : 8 balises niveau 2 et 8 balises niveau 3

Toutefois au regard des profils différents des deux classes, les enseignants font le choix de proposer des FPP différentes en respectant les invariants définis par l'équipe à l'échelle du CA et de l'EF à atteindre. Pour les STMG, deux caractéristiques principales peuvent organiser la conception de la FPP : un engagement moteur optimal lorsqu'il y a une logique compétitive et une difficulté à s'investir dans les rôles sociaux comme observateur ou coach. Le tableau 5 explicite la FPP choisie.

Tab 5 : TSTMG une course collective en course d'orientation

TSTMG « course collective »	
Caractéristiques de la FPP	Justification au regard profil de la classe
Equipe de 2 : départ en même temps et ramener le plus rapidement possible l'ensemble des balises	Ils sont dans le défi. Ils s'engagent aisément selon une intensité élevée sur les 30' de l'épreuve
Chaque élève doit ramener au minimum 8 balises (4 balises de niveau 2 et 4 balises de niveau 3)	S'ils veulent être efficace, ils doivent se répartir les balises. C'est induit par une carte et un carton de pointage chacun. La coopération est provoquée
Ils ont chacun une carte et un carton de pointage	Le temps de régulation institutionnalisé permet de faire vivre le débat
Le temps de concertation de 5' après la remise des cartes et 5' à l'arrivée	Les rôles sociaux sont intégrés dans la situation. Pour réussir, il faut être à un moment donné observateur de ses points forts et points faibles en plus de ceux de son partenaire

Nicolas CHEVAILLER, La liberté pédagogique au service des élèves

Pour les TSTI2D, l'engagement moteur à minima des élèves retient l'attention. Le levier va se porter sur l'aspect scolaire de cette classe. Ils veulent bien faire, ils sont soucieux de réussir. Le tableau 6 explicite la FPP choisie.

**Tab 6 : TSTI2D un relai en course d'orientation**

TSTI2D relai	
Caractéristiques de la FPP	Justification au regard profil de la classe
Equipe de 2 en relai : 30' maximum de course	Ils sont en relai. Il convient de garder une intensité élevée. Ils ont tendance à ne pas être dans une intensité maximale
A chaque passage, minimum 2 balises, maximum 4 balises	L'obligation d'écrire le projet et le respecter met une pression à l'équipe. Ils l'acceptent du fait de leur habitude à suivre les consignes et n'éprouvent pas de difficulté à remplir une fiche.
Chaque élève doit ramener 8 balises (4 balises de niveau 2 et 4 balises niveau 3)	
Le temps de concertation de 10' après la remise des cartes pour se répartir les balises par passage	La coopération est provoquée par le souci de bien faire : s'il n'y a pas de concertation, alors il y a des risques pour que les choix ne soient pas pertinents et que l'équipe se trompe.
Le binôme écrit projet avant de partir (balises choisies par relai). Les balises fausses ou non trouvées sont perdues pour l'équipe.	

Ces choix différents de FPP permettent à l'enseignant de s'adapter à des profils différents de classe pour engager chacun d'eux dans une démarche d'apprentissage et d'atteindre les enjeux de formation visés.



## FPP évolutive pour un même EF : potentiellement support à un contexte évaluatif

Cette FPP, adaptée aux particularités de chaque classe, devient un outil au service des apprentissages en y intégrant une évaluation qui aiguille l'élève au cours de la séquence. Elle peut, également, à un moment précis de la séquence, devenir le support à une évaluation certificative. Pour arriver à cette utilisation, il est important de s'interroger sur deux notions lors de la construction de la FPP : la complexité et la difficulté de la forme de pratique proposée.

### La complexité ou la structure de la FPP

La FPP est porteuse, en son sein, d'une complexité qui permet à l'élève de mobiliser des ressources de natures différentes. Grâce à des choix judicieux, elle contraint l'élève à utiliser simultanément des ressources motrices, sociales et cognitives pour favoriser l'acquisition de l'EF et répondre aux différents attendus de fin de lycée (AFL)<sup>5</sup> du champ d'apprentissage concerné. Cette structure reste inchangée sur l'ensemble de la séquence pour permettre à l'élève de mobiliser ces différentes ressources et d'identifier ses progrès. Le relai proposé précédemment en course d'orientation pour les TSTI2D sert de support pour analyser les choix faits par l'enseignant sollicitant l'activité adaptative de l'élève et l'atteinte de la compétence visée (Tab.7)

Tab 7 : Exemple du relai en course d'orientation (TSTI2D)

Réaliser à son meilleur niveau un itinéraire dans un contexte incertain	Prise en compte de l'autre Entraide	Faire des choix en fonction de ses points forts et de ses points faibles et de son partenaire
Balises à trouver de niveaux et de nombres différents	Relai et score collectif Equipe de 2 de niveau hétérogène	Répartition des balises pour être individuellement et collectivement efficace
Partie de la carte partiellement connue	Temps de régulation institutionnalisé	2 cartes, 2 cartons de pointage
Temps limité	Balises définies à l'avance (par passage et par personne) dans le projet. L'erreur n'est pas rattrapable par l'autre	Ecriture son projet en amont Fin épreuve : retour écrit sur ce qui a fonctionné et ce qui est à revoir

### Renforcement des compétences par une difficulté évolutive de la FPP

Bien que la structure de la FPP reste identique sur l'ensemble de la séquence, il est important d'accompagner progressivement l'élève dans ses apprentissages. Cet accompagnement se réalise en jouant sur le degré de difficultés des différentes ressources à utiliser. L'enseignant associe la difficulté de la FPP à une étape de progrès, dans un souci de clarté pour l'élève. Une illustration avec l'exemple précédent du relai en course d'orientation pour expliciter les variables d'ajustement est proposée dans le tableau ci-dessous (Tab.8).

<sup>5</sup> Programme :Ibid.

Tab 8 : Les variables manipulées par l'enseignant pour augmenter la difficulté

Réaliser à son meilleur niveau un itinéraire dans un contexte incertain	Prise en compte de l'autre Entraide	Faire des choix en fonction de ses points forts et de ses points faibles et de son partenaire
Nombre et difficulté des balises à trouver pour l'équipe et individuellement	Organisation des temps de régulation pour l'équipe	Nombre d'informations à traiter par l'élève Degré de guidage de l'enseignant pour les accompagner dans l'identification et utilisation des points forts et points faibles
<b>Etape 1</b> 12 Balises (8 balises N1 et 4 balises N2) 2 balises par relai 4 balises N1 et 2 balises N2 par élève CR individuel = $\square$ N1 et $\square$ N2 CR collectif = 6/8 N1 et 2/4 N2	Ordre précis de prises de parole établi par l'enseignant 1/ L'observateur regarde si balises ok 2/ Coureur essaye de voir pourquoi il n'a pas réussi 3/ L'observateur donne son avis 4/ Le projet peut être modifié	Temps de régulation (5') après chaque relai  Le projet peut être modifié après chaque passage
<b>Etape 2</b> 12 Balises (4 balises N1 et 8 balises N2) 2 balises par relai 2 balises N1 et 4 balises N2 par élève CR individuel = 2/2 N1 et 3/4 N2 CR collectif = 4/4 N1 et 6/8 N2	Idem	Temps de régulation (5') après chaque relai  Le projet peut être modifié après chaque passage
<b>Etape 3</b> 16 Balises (8 balises N2 et 8 balises N3) 3 à 4 balises par relai 4 balises N2 et 4 balises N3 par élève CR individuel = $\square$ N2 et 2/4 N3 CR collectif = 6/8 N2 et 4/8 N2	Consignes : Les deux doivent pouvoir s'exprimer sans être interrompu Avez-vous réussi à trouver une solution satisfaisante pour les deux ? Si non, pourquoi ?	Temps de régulation après un relai effectué par chaque élève  Le projet peut être modifié après les deux passages.
<b>Etape 4</b> 16 Balises (4 balises N2 et 12 balises N3) 3 à 4 balises par relai 2 balises N2 et 6 balises N3 par élève CR individuel = 2/2 N2 et 4/6 N3 CR collectif = 4/4 N2 et 8/12 N3	L'organisation est effectuée dans une autonomie relative sans aide extérieure	Temps de régulation en début et fin d'épreuve  Le projet ne peut pas être modifié.

### FPP : fil rouge de la séquence qui peut servir de contexte évaluatif

En proposant des FPP complexes de difficulté évolutive, en lien avec les étapes de progrès, l'enseignant dispose simultanément d'un outil pour faciliter les apprentissages des élèves et d'un contexte évaluatif révélateur à un moment donné du niveau de l'élève. Mais peut-on appliquer ce raisonnement à l'évaluation certificative en classe de terminale ? La FPP, support de la séquence peut-elle aussi répondre au nouveau référentiel national et permettre de valider, par l'élève, les AFL 1, 2 et 3 ?

Nicolas CHEVAILLER, La liberté pédagogique au service des élèves

Juin 2020 - Partie 2 - Article 3 - page 8

A la lecture des différents référentiels, le choix du législateur de proposer des repères d'évaluations au niveau du CA par AFL suffisamment large pour permettre à chaque équipe de les contextualiser au regard de ses caractéristiques propres. La FPP développée dans notre exemple, à travers sa complexité, reprend chacun des AFL du référentiel. Le tableau ci-dessous met en lumière ses différents liens.

**Tab 9 : FPP relai en course d'orientation = contexte certificatif**

<b>CA2 : relai en course d'orientation</b>			
<b>AFL1 « engagement »</b>		<b>AFL2 « s'entraîner »</b>	<b>AFL3 « coopérer »</b>
Lire et analyser les caractéristiques des éléments du milieu pour choisir et conduire son itinéraire	Adapter son déplacement en fonction des caractéristiques du milieu et de son projet d'itinéraire	« S'entraîner, individuellement et collectivement, pour réaliser une performance. »	« Choisir et assumer les rôles qui permettent un fonctionnement collectif solidaire. »
L'élève découvre, au début de l'épreuve, une carte partiellement connue et des positionnements de balises nouveaux	Le temps contraint oblige l'élève à une adaptation cognitive et motricité au regard du terrain et des obstacles rencontrés	La notion de projet oblige l'identification individuelle des points forts et des points faibles	Le score collectif oblige la concertation entre élèves pour la répartition des balises

Au travers cet exemple, la FPP créée par l'équipe enseignante, permet d'évaluer les élèves dans le cadre de l'épreuve du baccalauréat en respectant les repères donnés par le référentiel national. L'évaluation n'est plus un moment anxiogène et décontextualisé de l'acte d'enseigner mais comme une suite logique de ses apprentissages sur un temps d'enseignement adapté au public rencontré.



## Conclusion

Les programmes d'EPS de lycée de 2019 offre une liberté pédagogique aux équipes afin de répondre aux contextes particuliers des établissements scolaires. Cette autonomie permet à chaque professeur de cibler et définir de manière plus fine les contenus d'enseignement en lien avec les cinq objectifs généraux de la discipline.

Cette liberté pédagogique s'exprime à deux niveaux dans l'élaboration de la FPP. La première, collective, dans la déclinaison des objectifs généraux (OG) en enjeux de formation, et la seconde, individuelle, dans la contextualisation des enjeux de formation en FPP.

Cette conception repose sur une cohérence pédagogique collective qui s'exprime au niveau du projet EPS. L'équipe détermine, ainsi, des principes communs autour des EF et des CA. En s'appuyant sur ces invariants, la mise en œuvre en classe peut être opérationnalisée librement par chacun des enseignants. Les contenus d'enseignement et leur organisation sont modulés pour s'adapter au projet classe et à ses spécificités.

Par sa singularité, de la FPP favorise l'accompagnement au plus près un groupe d'élèves, tout au long de la séquence et jusqu'à l'évaluation certificative au besoin. L'enseignant, fort de cette liberté pédagogique se saisit pleinement de la construction de sa séquence d'enseignement, et de son évaluation. Il peut sereinement et en toute cohérence évaluer les choix qu'il a fait au regard de son contexte de classe.





n°  
19

## Quelle forme de pratique physique ?

# L'auto-quantification en EPS et par l'EPS

**Brice FAVIER-AMBROSINI**

Professeur agrégé d'EPS, Montréal, (Québec - Canada)

**Matthieu QUIDU**

Professeur agrégé d'EPS, Lyon, (69)

*Les champs des loisirs sportifs connaissent actuellement un engouement important autour du développement des pratiques d'auto-quantification qui consistent à mesurer, en temps réel, l'évolution de ses propres performances et de ses variables biologiques, fréquence cardiaque par exemple, ou mécaniques, comme la vitesse instantanée, au moyen d'un dispositif numérique portatif.*

*Ces dispositifs permettent d'avoir accès à des données chiffrées, dites en « troisième personne » qui correspondent à des informations pouvant être obtenues par un observateur extérieur et/ou un dispositif technologique. Ce type de paramètres est à distinguer des données dites en « première personne » ou « phénoménologiques » qui représentent les facettes effectivement vécues, intimes, ressenties et singulières des actions.*

*Dans le milieu scolaire, si plusieurs propositions pédagogiques insistent sur les potentialités éducatives de ces outils, d'autres plus critiques, révèlent que suite à une phase initiale d'engouement, certains élèves témoignent d'attitudes de résistance, voire de désengagement. Fort de ces constats, il est possible de s'inscrire dans une approche pédagogique non normative, qui n'impose pas, a priori et uniformément à tous les élèves, un même usage supposé pertinent, du self-tracking.*



## Contexte

L'Éducation Physique et Sportive (EPS) ne peut rester aveugle à la diffusion de ces pratiques sociales. De nombreux enseignants intègrent ainsi dans leurs leçons l'utilisation par les élèves, de dispositifs d'auto-quantification, via des technologies digitales et des applications mobiles. Ces propositions mettent en lumière plusieurs potentialités éducatives : leviers motivationnels, outils de captation de l'attention des élèves, appréciation et gestion de paramètres personnels, augmentation du plaisir ressenti. Pour autant, plusieurs études montrent que, suite à une première phase d'engouement liée à la nouveauté qu'apportent ces dispositifs, certains élèves témoignent d'attitudes de résistance, voire de désengagement vis-à-vis de ces pratiques et de ces outils. C'est ainsi que le constat d'une perte d'intérêt de ces dispositifs, finalement très importante, à la suite d'une période relativement restreinte d'utilisation, fait consensus chez les élèves.

Pour tenter de comprendre les mécanismes sous-tendant ce phénomène d'abandon, des auteurs émettent l'hypothèse selon laquelle les utilisateurs de dispositifs numériques de self-tracking en viennent à s'en distancier car ils tendraient à dégrader l'expérience corporelle et émotionnelle éprouvée pendant leur pratique sportive<sup>1</sup>. Pour autant, cet usage potentiellement délétère des pratiques digitalisées de mise en chiffres de soi, menant à leur abandon, est-il une fatalité ?

Toute pratique de la quantification de soi n'est pas forcément à considérer comme intrinsèquement néfaste, dans la mesure où certaines personnes ne connaissent pas une telle dégradation de leur vécu sportif en contexte d'automesure, et même enrichissent leur motricité. Ainsi, la pratique de l'auto-quantification n'est pas, dans l'absolu, émancipatrice ou aliénante. Elle ne le devient que dans le contexte d'une utilisation spécifique.

Le rôle de l'EPS prend ici toute sa signification dans la mesure où il s'agit alors d'accompagner les élèves dans l'apprentissage de ces usages bénéfiques. En effet, parmi les ressources susceptibles d'enrichir la pratique physique, sportive et artistique (APSA), les dispositifs d'auto-quantification peuvent développer la motricité, affiner la connaissance de soi ou encore optimiser les apprentissages.

Les pratiques de mise en chiffre de soi ne se limitant plus à la sphère des APSA, puisqu'elles concernent des dimensions toujours plus nombreuses de la vie professionnelle, familiale, intime ou de loisirs. L'individu moderne est confronté presque quotidiennement à l'enregistrement et à l'interprétation des traces de sa propre activité. La maîtrise de compétences dans l'usage de l'auto-quantification, afin de ne pas présenter d'effets néfastes sur la qualité de vie des individus, n'est pas innée. Ces compétences peuvent se développer spécifiquement en EPS, dans le contexte de forme de pratique physique conçue spécifiquement pour se faire.

---

<sup>1</sup> QUIDU (M.) « L'auto-quantification de son activité sportive altère-t-elle la qualité de l'expérience vécue ? Un scénario possible de l'abandon massif des pratiques de self-tracking », *Implications philosophiques*, 2019.

La démarche pédagogique possible vise à encourager les élèves à expérimenter divers usages des outils d'auto-quantification, dans différents contextes de pratique et à en apprécier les effets différentiels sur leur expérience. À cette condition, il est possible de caractériser et retenir les bénéfices respectifs sur la qualité de l'expérience vécue lors de l'usage d'une ressource, l'auto-quantification, potentiellement enrichissante pour leur efficacité motrice.



## Une approche expérimentale et comparative

Un premier axe pédagogique vise à favoriser une approche expérimentale invitant les élèves à tester divers usages de l'auto-quantification et à en évaluer les conséquences différentielles sur leur niveau de plaisir ou d'anxiété. Par tâtonnement, à partir de la comparaison de leurs diverses expériences, les élèves testent les usages qui leur sont les plus profitables. L'approche est qualifiée d'« expérimentale » puisqu'elle procède par essais-erreurs, et qu'elle incite l'élève à manipuler plusieurs « variables indépendantes » dont il s'agit de mesurer l'influence sur des « variables dépendantes ». Les élèves peuvent tester sur un temps court, à l'échelle d'une situation évolutive en classe par exemple, puis, sur un temps plus long, à l'échelle d'une séquence d'apprentissage.

En course de demi-fond par exemple, les élèves varient les moments et fréquences de consultation de leur dispositif de quantification. Ils consultent tout d'abord les données de leur montre, fréquence cardiaque, vitesse de course, temps de passage par exemple, à différents moments de leurs courses : uniquement au début et à l'issue d'une course, uniquement au début, uniquement à la fin, dans les moments jugés difficiles, dans les moments jugés faciles. Les élèves modulent également les fréquences de consultation durant la course, en allant de très souvent, toutes les dix secondes par exemple, à très rarement, voire jamais, en passant par, moyennement à souvent, selon un maximum de cinq consultations pendant la course. À l'issue de la réalisation de chacune de ces variables, puis une fois avoir testé l'ensemble des conditions, ils comparent les effets des différents moments et fréquences de consultation.

En comparant les données brutes de leurs temps de course, les élèves sont en mesure d'identifier des moments de consultation favorables. Certains moments spécifiques leur ont permis d'ajuster leur course, accélérer, ralentir ou maintenir la vitesse, et ainsi d'atteindre leur objectif. Parallèlement, ils peuvent repérer des moments de consultation nuisibles, de leur point de vue singulier.

C'est aussi la dimension motivationnelle, liée au désir de poursuivre l'activité, que les élèves peuvent interroger. À l'issue de leurs différents tests, certains moments particuliers de consultation ont-ils eu tendance à leur donner envie d'arrêter de courir ou au contraire, les ont encouragés à poursuivre leur effort, voire à en redoubler ? Il est possible, en effet, de supposer que pour certains élèves, dans des moments de course particulièrement difficiles, la consultation de ses propres données, surtout si elles sont perçues comme négatives, peut s'avérer démoralisante et, au final, démotivante. Pour d'autres, au contraire, consulter ses données dans un moment difficile produit un effet redynamisant. D'où la nécessité, pour chaque élève, d'identifier, par tâtonnements auto-expérimentaux, ses propres fréquences et moments optimaux de consultation.

Enfin, c'est sur la dimension émotionnelle de leur expérience vécue que les élèves sont invités à s'interroger. Dans le cadre de la forme de pratique que vivent les élèves, ces derniers sont amenés à se focaliser sur ce que provoquent les différents moments de consultation des données quant à leurs ressentis singuliers, en termes d'anxiété *versus* plaisir et de confort *versus* inconfort par l'usage d'une échelle d'auto-évaluation des ressentis co-construite par exemple. Un élève peut éprouver de l'anxiété à ne jamais consulter son dispositif et ses données en temps réel, malgré une forte tentation de le faire, et donc souffrir de ne pas recevoir de feedback sur son activité, pendant qu'un autre peut, au contraire, se sentir stressé à l'idée de devoir respecter, en permanence, des fourchettes de mesures chiffrées.

Il semble ensuite pertinent de transposer cette approche expérimentale sur un temps plus long, à l'échelle d'une séquence et, donc, d'une leçon à l'autre. Ainsi, sur le même format comparatif, il est possible de demander aux élèves d'enregistrer leur activité suivant des conditions variables : durant une séquence de dix leçons de course de durée, les élèves ont pour consigne de s'enregistrer lors de chacune des trois premières leçons. Puis, ils n'utilisent pas leur dispositif d'enregistrement durant les deux séances suivantes. Enfin, ils n'enregistrent leur activité qu'à la septième et la dixième leçon. À l'issue de chaque leçon et à la fin de la séquence, les élèves sont invités à analyser les conséquences de diverses fréquences d'enregistrement, leur atteinte aux objectifs visés, leur niveau de motivation, leurs émotions et leur satisfaction.

L'aspect motivationnel est particulièrement intéressant à questionner, afin que les élèves identifient, à l'échelle d'une séquence, la fréquence d'automesure qui ne nuit pas à la qualité de leur expérience vécue et qui au contraire l'améliore. En comparant les séances réalisées avec ou sans enregistrement, les élèves sont amenés à se projeter, à poursuivre une pratique au-delà de l'activité de mesure par leur motivation intrinsèque : sens, plaisir, intérêt, dépendance aux systèmes d'automesure. Si se mesurer conserve un sens à leurs yeux, ils peuvent poursuivre leur analyse critique dans la compréhension de la signification qu'ils attribuent à leurs données et à la pratique de la quantification : le font-ils pour se rassurer, en visualisant des courbes ascendantes de progression, pour progresser exclusivement, pour mieux se connaître, pour se souvenir de chacune de leurs séances ?



# Les données en première et troisième personnes

Un deuxième axe pédagogique proposé ici vise à examiner les bénéfices potentiels que les élèves peuvent retirer d'une confrontation systématique, pour une même session de pratique, entre, d'une part, des données phénoménologiques, dites en première personne et, d'autre part, des données objectivées produites par les dispositifs d'automesure, dites en troisième personne. La confrontation de données hétérogènes peut s'avérer profitable au service d'au moins deux finalités.

Dans le premier cas de figure, les données en troisième personne sont utilisées comme des ancrages permettant à l'élève d'affiner l'accès à son propre ressenti : les matériaux issus de l'automesure sont ici mis au service de l'affinement des données en première personne. Concrètement, l'élève est confronté aux traces, tangibles et numériques, de son activité passée, par exemple, une rupture de pente dans l'évolution de sa vitesse instantanée, ce qui est censé favoriser la ré-immersion dans la situation vécue et, *a fortiori*, sa re-évocation.

Le point de départ du second cas de figure réside dans la difficulté, pour l'élève, à interpréter l'enregistrement de ses données quantitatives. À titre illustratif, à un moment de son enchaînement dans l'activité step, *a priori* anodin, sa fréquence cardiaque s'emballe, dépasse la zone-cible et l'élève ne parvient pas spontanément à identifier la cause de ce pic qui reste, en l'état, littéralement inexplicable. Ici, l'effort d'explicitation des expériences vécues, de façon synchrone, antérieure et/ou postérieure à la survenue de cette rupture de pente dans les données quantifiées, peut permettre de donner du sens à cet événement objectivé. L'élève identifie par exemple, dans la dynamique de ses ressentis, des signes avant-coureurs diffus de ce décrochage cardiaque, même si ce dernier survient brusquement au niveau du graphe des données en troisième personne.

Ainsi la confrontation méthodique des données phénoménologiques et objectivées peut être finalisée tantôt par un affinement des savoir-faire perceptifs, tantôt par un besoin de compréhension de la dynamique d'une variable quantitative. Les données en première et troisième personnes apparaissent ainsi alternativement comme fins ou moyens. En instaurant une telle confrontation, l'enfermement de l'élève dans un type exclusif de données peut être prévenu.

De façon plus opérationnelle, la démarche d'articulation des deux types de données débouche sur des résultats contrastés dont voici quelques configurations possibles :

- les données phénoménologiques et quantitatives apparaissent convenablement corrélées, soit de façon complètement synchrone, soit avec un léger décalage temporel. Conformément au principe de triangulation suivant lequel un résultat est d'autant plus solide qu'il demeure invariant dans deux conditions méthodologiques distinctes, cette corrélation permet de renforcer la fiabilité et la robustesse de ces deux types de données convergentes.

- une discordance peut, à l'inverse, apparaître entre les niveaux phénoménologique et physiologique. Un élève se sent, par exemple, épuisé en step alors que sa fréquence cardiaque demeure modérée. À l'inverse, un autre élève ressent une très grande aisance en course de durée alors que sa vitesse instantanée connaît un pic remarquable. L'enjeu réside alors, pour l'élève, à tenter de donner du sens à cette divergence, à l'image d'une « enquête sur soi ». Il s'agit alors de repérer des signes avant-coureurs, sur l'une ou l'autre des dynamiques, ou à l'inverse des conséquences différées originellement négligées.

L'élève peut également être incité à formuler différentes hypothèses et à les mettre à l'épreuve : il ressent aujourd'hui une très grande difficulté à réaliser son enchaînement de step, enchaînement qu'il effectue habituellement avec une certaine facilité. Son ressenti est particulièrement désagréable, il a l'impression d'être en permanence en retard sur le tempo imposé. Ses jambes sont lourdes, il peine à respirer. Pourtant, sa courbe cardiaque ne révèle pas d'emballlement significatif. Le sujet est alors incité à analyser plus en détails la dynamique de sa fonction cardiaque. Un élément significatif est alors identifié, une fréquence cardiaque de début d'effort inhabituellement élevée. L'élève reconnaît alors qu'il est particulièrement stressé par le contexte d'évaluation et qu'il a très mal dormi.

Envisageons un second exemple d'« énigme à résoudre » pour l'élève. En course de durée, l'élève constate une vitesse de course qui diminue significativement cinq minutes après le départ. Corrélativement, il constate une fréquence cardiaque qui augmente inexorablement. En revenant sur ses ressentis, l'élève se rend compte que, depuis le début de la course, il s'est désintéressé grandement de sa technique de course, obsédé par l'ambition de « produire une grosse performance ». Animé par l'intention de « partir vite », il a négligé la synchronisation de sa ventilation sur le rythme de sa foulée. La qualité de ses appuis s'est également dégradée. Crispé, il a perdu en relâchement. Il s'est par ailleurs désuni. Ici, l'intention de « faire une performance » s'est traduite par une dégradation significative de la technique et, *a fortiori*, une augmentation du coût énergétique. Celle-ci est à l'origine, de façon légèrement différée, de la baisse de vitesse constatée - la rentabilité de la foulée s'est détériorée - et d'une augmentation corrélative de la fréquence cardiaque.

Dans ce dernier exemple, une découverte sur un plan, au niveau de la dynamique des données quantitatives suscite une découverte sur un autre plan (au niveau des ressentis et des intentions). En vue d'une prochaine session de course, l'élève est incité à réorienter son intentionnalité ayant pris conscience que vouloir aller vite à tout prix, en négligeant sa technique de course, peut générer des effets physiologiques contre-productifs.

La démarche de confrontation des matériaux phénoménologiques et objectivables peut s'opérer, sur une session isolée d'activité, mais elle peut également s'effectuer, en recourant au contraste, en comparant deux sessions homologues de pratique. Ainsi, dans une deuxième illustration, le même élève compare les enregistrements obtenus - dynamique cardiaque et évolution des ressentis -, à cinq semaines d'intervalle, au cours de la réalisation du même enchaînement de step.

Plusieurs cas de figure possibles peuvent être évoqués :

- Dans la première configuration, les enregistrements physiologiques sont sensiblement identiques. Toutefois, du point de vue des ressentis, la chorégraphie réalisée lors de la leçon n°6 révèle un niveau d'aisance beaucoup plus marqué que lors la leçon n°1. Entre ces deux sessions, des adaptations cardiaques se sont peut-être réalisées, il n'est toutefois pas



possible de le démontrer ici, mais ce qui est plus probable, c'est que l'élève s'est adapté subjectivement à la spécificité de l'effort requis par l'enchaînement.

- Dans une autre configuration, les deux dynamiques, phénoménologiques et cardiaques, sont plus basses en leçon n°6 qu'en leçon n°1. Cela suffit-il pour autant à conclure à des adaptations tout à la fois cardiaques et subjectives à l'effort ? Pas nécessairement si l'élève, attentif à ses ressentis, reconnaît avoir mis beaucoup moins d'intensité et de dynamisme dans la réalisation de son enchaînement.



## Un projet personnalisé d'auto-quantification

Un troisième axe pédagogique suggère un changement stratégique d'échelle d'intervention puisqu'il ne s'agit plus de s'inscrire à l'échelon de la situation pédagogique, ni de la leçon ou de la séquence, comme présenté jusqu'à présent, mais de l'année entière, dans le cadre du projet annuel de formation.

L'enjeu est en effet d'engager chaque élève, individuellement, sur une période relativement prolongée, dans la conception, la mise en œuvre et l'analyse d'un projet personnalisé d'auto-quantification (PPAQ) faisant sens pour lui. Par cette proposition, il ne s'agit plus seulement d'éduquer les élèves à l'auto-quantification *en* EPS, mais aussi *par* l'EPS, la discipline apparaissant comme une opportunité, spécifique et originale, en vue de sensibiliser les élèves aux pratiques, aux exigences, voire aux dérives du self-tracking qu'ils sont amenés à vivre – de façon plus ou moins volontaire – dans de nombreuses scènes de leur vie physique et sportive, mais également professionnelle, sociale, privée voire intime. Il convient d'y être préparés et l'EPS constitue une occasion particulièrement appropriée pour s'y entraîner.

Pareille extension de cette logique de l'automesure à l'ensemble des domaines de la vie a notamment est soutenue par les tenants du *Quantified Self*, mouvement né dans la *Silicon Valley*, en 2007 où la pratique du self-tracking y est érigée en mode de vie au service de l'auto-optimisation. La finalité ultime de ce mouvement consiste en l'affinement de la connaissance de soi, utilisée comme tremplin en vue du perfectionnement personnel. Il s'agit également de promouvoir une démarche réflexive et critique vis-à-vis de la construction de données quantitatives sur soi ainsi que d'instaurer, à l'égard de soi-même, une démarche de projet de transformation voire d'auto-expérimentation. La personne est ainsi incitée à devenir « chercheuse d'elle-même » en calquant le principe d'une démarche expérimentale, voire scientifique, mais en ne l'appliquant qu'à un seul sujet-enquêté, soi-même. Pour ce faire, ce dernier sélectionne une ou deux variables de son choix, pertinentes au regard de ses problématiques personnelles, et en trace le suivi, sur une durée variable. L'enjeu est d'identifier des régularités dans la dynamique de fluctuations du paramètre tracké, voire des corrélations entre plusieurs variables. Celles-ci servent de point d'appui à l'individu, devenu expert de lui-même, pour se transformer et s'optimiser individuellement.



D'un point de vue pédagogique, cette troisième étape aspire à « donner du sens » à l'engagement de l'élève. En effet, le projet vise à être individuellement construit, par chacun, sur la base d'une thématique qui revêt, de son point de vue intime, une signification personnelle, une résonance particulière. À la suite de Dewey<sup>2</sup> pour qui « toute leçon devrait répondre à une question que l'élève se pose » et, dans la mesure où le travail auto-quantificateur que les élèves mettent en œuvre est censé répondre à une problématique personnelle, la conduite de leur projet peut correspondre à une activité signifiante de leur point de vue. Par ailleurs, l'analyse et l'interprétation des données qu'ils recueillent sur eux-mêmes peuvent nécessiter la collaboration avec les enseignants d'autres matières, qu'il s'agisse des sciences de la vie, des mathématiques ou des sciences physiques. Ce décloisonnement disciplinaire, au service du projet personnel de l'élève, est susceptible de construire du sens aux enseignements scolaires.

De façon concrète, les thèmes choisis par les élèves en tant qu'objet de leurs projets respectifs d'auto-expérimentation peuvent s'avérer extrêmement variés. Ils seront en effet aussi divers que le sont leurs singularités inter-individuelles. Ils s'agit néanmoins de satisfaire les trois critères suivants :

- avoir émergé d'une réflexion, d'une problématique ou d'un questionnement personnel
- comporter une dimension corporelle
- donner lieu à la quantification d'un paramètre dans le temps.

À titre purement illustratif, voici quelques thématiques envisageables : enregistrer l'évolution dans le temps du nombre de calories ingérées quotidiennement, de paramètres biologiques comme la fréquence cardiaque au lever, la pression artérielle, la glycémie, de mesures statur pondérales (poids, périmètre du biceps, taux de masse grasse) ou encore des temps de sommeil et de sédentarité (durée cumulée en station assise), des performances dans une activité sportive ou un exercice de musculation, d'un construit psychologique (par exemple, l'auto-évaluation de l'estime de soi physique). Le choix d'un paramètre unique demeure envisageable mais le projet de l'élève peut se voir enrichi par l'enregistrement d'une seconde variable quantitative et/ou par la description de ses ressentis en première personne. Dans le premier cas de figure, il s'agit d'envisager la relation entre les deux variables quantitatives mesurées, par exemple, entre le temps de sommeil et l'évolution des performances sportives. Dans le deuxième cas, l'ajout d'une description du vécu peut permettre de déboucher sur une confrontation systématique des données phénoménologiques et des automesures.

Une fois définie sa thématique générale, l'élève conçoit un protocole de quantification simple, réaliste et délimité dans le temps. Plus précisément, il sélectionne son outil de recueil de données quantitatives - et éventuellement phénoménologiques - et détermine la fréquence ainsi que la durée d'enregistrement. Il teste, si possible, sur une courte période, son dispositif afin d'en vérifier la faisabilité à une échelle temporelle plus étendue. Le projet ainsi défini est validé par un « comité de suivi » composé de l'enseignant et de plusieurs camarades. Ce dernier assure un suivi régulier de l'élève, durant la phase de mise en œuvre à proprement parler, correspondant à la période d'enregistrement des données, dans le but principal de s'assurer que le projet ne nuit ni à la qualité de vie ni à l'intégrité du sujet. Les données ayant été recueillies, le sujet travaille à leur analyse et à leur interprétation.

---

<sup>2</sup> FABRE (M.) (2015). « Education et Humanisme : lecture de John Dewey », Vrin, 2006.

Pour ce faire, sont particulièrement recherchés des moments significatifs (plateaux, pics, effondrements) dans la dynamique du paramètre mesuré ainsi que des corrélations éventuelles entre variables (qu'il s'agisse de deux variables quantitatives ou d'une donnée quantifiée associée à des ressentis phénoménologiques). Au cours de ces différentes étapes du PPAQ, l'enseignant peut sensibiliser les élèves à des projets auto-expérimentaux menés par les membres du *Quantified Self* et/ou à des travaux scientifiques étudiant l'évolution temporelle d'une variable, à titre de ressources pour structurer leur propre projet mais aussi d'ouverture culturelle.

La dernière étape du projet auto-expérimental consiste à le présenter à sa classe, dans un format bref, dynamique et attractif, par exemple, à l'occasion d'une journée dédiée au self-tracking : sont alors restitués la genèse du projet et ses enjeux personnels, le protocole méthodologique retenu (avec ses difficultés de mise en œuvre), les résultats principaux et leurs interprétations, ainsi que leur capacité à apporter un éclairage inédit, voire une réponse originale à la préoccupation initiale. En plus de spécifier ce qu'il apprend de son propre fonctionnement corporel singulier, l'élève précise comment il a vécu ce projet (niveau d'anxiété, degré perçu de contrainte...) et formule, en l'argumentant, son positionnement critique vis-à-vis des idéaux, valeurs et pratiques du *Quantified Self*.

Plusieurs des thématiques citées sont potentiellement polémiques et discutables d'un point de vue moral. Que penser en effet d'un élève dont le projet serait de se peser quotidiennement pendant plusieurs semaines et/ou de mesurer l'évolution de son taux de masse grasse ? Ce type de projets d'auto-quantification pose des difficultés éthiques car la mesure répétée de tels paramètres peut déclencher et/ou amplifier des troubles comportementaux (comme l'addiction à l'automesure, la bigorexie, etc.) et/ou des désordres alimentaires (orthorexie, anorexie-boulimie, etc.). En effet, la finalité de l'« auto-perfectionnement par les chiffres » peut s'avérer excessivement éprouvante, voire épuisante dans la réalité de sa mise en œuvre.

Plutôt que de détourner la discussion de ces questionnements éthiques et de dissimuler le risque pathologique non négligeable, l'enseignant peut assumer la fonction d'« Homme debout »<sup>3</sup> c'est à dire les affronter, au travers d'échanges avec les élèves. La raison en est simple : les élèves n'ont pas attendu et/ou n'attendent pas le cours d'EPS pour quantifier ce type de paramètres problématiques. Un positionnement éthique consiste alors à refuser de laisser les élèves s'exposer, seuls, livrés à eux-mêmes, à ces pratiques non encadrées de l'auto-quantification. Sur ces sujets épineux, il est possible d'intervenir, suivant ses sensibilités personnelles, de façon variable, étant entendu que ce qui prime, dans la hiérarchie des valeurs éducatives est la préservation de l'intégrité des élèves<sup>4</sup>.

Dès lors, dans certains cas de figure, il convient de dissuader l'élève, en amont, de s'engager dans tel projet jugé dangereux. Cela suppose bien sûr de justifier cette recommandation, en lui expliquant les dangers réels auxquels il s'expose. Dans une autre situation, il est possible d'autoriser l'élève à s'engager dans le projet qui l'anime personnellement mais en l'avertissant, dès la phase de conception du projet, des risques potentiels, puis en renforçant le suivi et l'accompagnement durant sa phase de mise en œuvre et/ou en l'incitant à raccourcir la période d'automesure.

<sup>3</sup> UBALDI (J-L.) « Une EPS de l'anti-zapping », *Revue EP.S*, n°309, 2004.

<sup>4</sup> REBOUL (O.) « Les valeurs de l'éducation », Les Presses Universitaires de France, 1992.

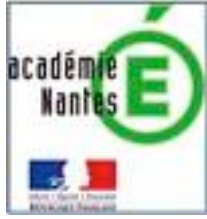


## Conclusion

Au final, la proposition pédagogique présentée ici en trois axes vise à se tenir à distance d'un double écueil qui consiste, d'une part, en une fascination technophile béate et, d'autre part, en un rejet technophobe en bloc.

En effet, conscient des dérives possibles de l'auto-quantification et de ses potentialités éducatives, il est possible de faire le pari que c'est en permettant à ses élèves d'identifier le « juste » usage, pour eux, de l'auto-quantification, en les guidant dans l'exploitation méthodique des auto-données et en leur faisant expérimenter, corporellement, les limites et intérêts de cette pratique qu'ils éviteront d'en subir, de plein fouet, les méfaits potentiels, dans leur vie future et/ou au-delà du cadre de l'EPS. Les nombreux abandons du self-tracking actuellement constatés semblent en effet la résultante d'un déficit criant de préparation.

L'EPS peut contribuer à assumer ce rôle propédeutique, en proposant un encadrement sécurisant d'un point de vue affectif et en prenant appui sur la richesse des pratiques sportives en termes de possibilités d'auto-quantification.



n°  
19

## Quelle forme de pratique physique?

# Des enjeux de formation aux formes de pratique

**Mathieu ROLAN**

Professeur agrégé d'EPS, Brain sur l'Authion, (49),

*S'intéresser à la forme de pratique, ce n'est pas simplement répondre à la question « comment on joue? » ou quelle « forme » prend la « pratique ».*

*La forme de pratique permet de transformer les intentions formatives du professeur en une pratique effective des élèves. Elle a la particularité d'être contextualisée: elle est une exploitation de la pratique sociale de référence, les activités physiques sportives et artistiques (APSA), aux conditions d'enseignement de l'éducation physique et sportive (EPS)<sup>1</sup>: élèves – établissement.*

*L'enjeu de formation est la formalisation des intentions formatives du professeur. Elle prend sa source au cœur des cinq objectifs généraux de l'EPS au lycée<sup>2</sup> ou les cinq domaines du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture au collège<sup>3</sup>.*

*Il s'agit pour l'enseignant d'articuler les enjeux de formation visés avec les champs d'apprentissage, voire les APSA pour déterminer une forme de pratique. Cette forme de pratique est donc nécessairement contextualisée, car elle est pensée pour un public et des conditions d'enseignement données, et culturellement fondée car elle s'attache à un champ d'apprentissage.*

*L'enseignant est face à un enjeu professionnel fort, d'adaptation de son intervention aux contextes d'enseignement, pour répondre aux besoins des élèves et favoriser les apprentissages, tout en assurant motivation et sens pour les apprenants.*

<sup>1</sup> MASCRET (N.), « L'élaboration d'une forme de pratique d'APSA en EPS : un geste professionnel complexe », colloque AEEPS Clermont Ferrand, 2007

<sup>2</sup> Programmes EPS lycée professionnel - Bulletin officiel spécial n°5 du 11 avril 2019 - Programmes EPS lycée général et technologique - Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019

<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



# Cadre d'analyse et démarche

Il s'agit ici de mettre en lumière les éléments constitutifs de la démarche et d'expliquer les liens, les mises en relations entre les notions d'enjeux de formation, les champs d'apprentissage et les formes de pratique physique.

---

## Les enjeux de formation

---

Les enjeux de formation sont le point de départ de la démarche<sup>4</sup>. Que veut-on pour les élèves ou quels sont les besoins identifiés auxquels il faut pouvoir répondre ? C'est le cœur du parcours de formation des projets EPS. Au lycée, dans chacun des cinq objectifs généraux (OG) les équipes EPS déterminent des acquisitions prioritaires visées pour leurs élèves.

C'est le contexte d'enseignement qui détermine ces choix : les caractéristiques des élèves, le type d'établissement, éventuellement l'environnement matériel... Pour chaque OG, plusieurs enjeux de formation peuvent être visés, mais l'enseignant effectue des choix pour mettre en avant, dans un champ d'apprentissage, un ou deux enjeux prioritaires.

Les enjeux de formation sont déterminés par les caractéristiques des élèves, et s'envisagent dans un premier temps hors du champ d'apprentissage. Par la suite, l'enseignant « sélectionne » les enjeux de formation qu'il souhaite développer dans certains champs et en élabore ensuite la forme de pratique (FP) dans une APSA. Cette dernière s'envisage comme l'articulation des enjeux de formation (EF) et du champ d'apprentissage (CA) ; sous forme « mathématique » cela peut donner :

$$FP = EF + CA$$

Chaque enjeu de formation oriente la construction de la forme de pratique. Ainsi un enjeu de formation dans l'OG<sub>4</sub> centré sur l'engagement énergétique ou de la répétition des efforts induit des modalités particulières dans la forme de pratique, comme un scorage ou une durée importante. Un enjeu de formation dans l'OG<sub>2</sub> travaillant sur la connaissance de soi induit une manipulation d'outils de recueil de données qui permet à l'élève d'avoir des informations sur ce qu'il fait.

Il est ainsi possible d'envisager l'illustration suivante à partir de caractéristiques élèves hypothétiques (Tab.1)

---

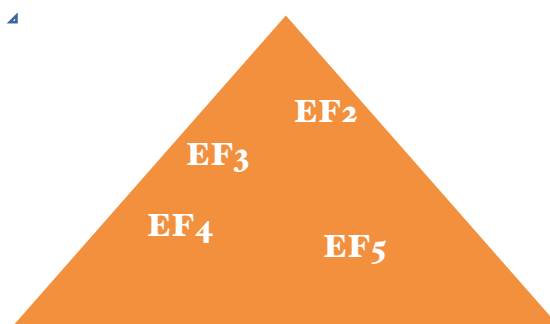
<sup>4</sup> L'esprit général du programme lycée 2019 - L'esprit général du programme lycée professionnel 2019 - eduscol janvier 2020

Tab.1 : Exemples d'enjeux de formation par OG

	OG <sub>1</sub>	OG <sub>2</sub>	OG <sub>3</sub>	OG <sub>4</sub>	OG <sub>5</sub>
<b>Thématiques générales</b>	La motricité	La préparation- l'entraînement	L'élève dans le groupe	La santé	La culture
<b>Caractéristiques des élèves</b>	(Voir par champ d'apprentissage)	Connaissance de soi peu mobilisée : sous-estimation ou surestimation des capacités, absence de mise en projet	S'amuse, discute, ou attend que ça se passe ; fonctionne en binôme affinitaire.	Efforts absents ou brefs, labiles, peu de persévérance ou d'engagement dans l'effort (répétition et/ou durée)	Centré sur lui-même et son propre univers
<b>Enjeu de formation (EF)</b>	(Voir par champ d'apprentissage)	EF <sub>2</sub> : Besoin de connaître ses points forts et ses points faibles sous forme de leviers pour agir et d'axes de progrès	EF <sub>3</sub> : Besoin de s'investir dans le groupe en étant source de proposition et en agissant pour la réussite du groupe	EF <sub>4</sub> : Besoin de s'engager dans des efforts réels et durables en acceptant la difficulté, l'inconfort.	EF <sub>5</sub> : Besoin de vivre des expériences authentiques, variées et originales
<b>Influence sur la forme de pratique</b>	Liée à l'expérience portée par le champ d'apprentissage (Voir dans les illustrations des cinq CA plus loin).	Mise en projet à partir d'indicateurs liés à la connaissance de soi	Fonctionner en groupe – interdépendance des actions et des rôles	Scorage ou durée importante. Niveau de performance adapté aux ressources	Vivre les expériences singulières du champ. Accès et manipulation des règles.

Pour la suite de la lecture, et dans le cadre de l'illustration de la « formule mathématique » :  $FP = EF + CA$ , les enjeux de formation (EF) décrits ci-dessus seront modélisés de la manière suivante : le triangle (sch.1)

Sch.1 : Illustration des EF



Mathieu ROLAN, Des enjeux de formation aux formes de pratique

Juin 2020 - Partie 3 - Article 1 - page 3

Les exemples d'enjeux cités précédemment sont ensuite abordés dans chaque champ, c'est pourquoi ils sont schématisés dans une seule et même forme : le triangle. Ainsi, dans ce modèle, si un des EF choisis par l'enseignant change, cela impacte la forme de pratique puisque le triangle est modifié.

## Les champs d'apprentissage

Les champs d'apprentissage sont le garant d'une formation équilibrée par la diversité des expériences à vivre qu'ils portent. Ils permettent aux élèves d'accéder aux savoirs et aux éléments d'une culture contemporaine par les activités qui s'y rattachent. C'est l'ADN du champ, classe d'expériences et ressources spécifiques mobilisées, qui permet d'esquisser la forme de pratique, avant même d'utiliser une APSA comme support final des apprentissages visés (Tab.2). La logique du champ est première par rapport à la logique interne de l'APSA-support. Ainsi, l'ouverture des possibilités est plus grande et l'enseignant peut envisager des pistes de réflexion plus larges pour mettre en scène les EF.

Tab.2 : Les champs d'apprentissage

	CA1	CA2	CA3	CA4	CA5
Intitulés	Réaliser une (sa) performance motrice maximale, mesurable à une échéance donnée.	Adapter son déplacement à des environnements variés et/ou incertains	Réaliser une prestation corporelle destinée à être vue et appréciée	Conduire un affrontement interindividuel ou collectif pour gagner	Réaliser et orienter son activité physique pour développer ses ressources et s'entretenir.
Intentions prioritaires du CA	Mobiliser de manière optimale ses ressources pour produire sa meilleure performance à une échéance donnée	Adapter ses déplacements aux ressources et contraintes du milieu pour réussir son projet d'itinéraire initial	Exposer sa prestation au regard d'autrui pour communiquer et être apprécié et/ou jugé.	Affronter son adversaire de niveau équivalent en marquant plus de points que lui	S'entraîner dans une pratique sécurisée en produisant des effets bénéfiques recherchés en relation avec un thème d'entraînement.
ADN du champ qui influence la forme de pratique	Performer au mieux de ses ressources du moment dans une combinaison d'activités Analyser sa performance par des repères internes	S'engager dans un projet de déplacement finalisé Adapter l'utilisation de ses ressources aux contraintes du milieu Eprouver des émotions en toute sécurité (et savoir renoncer)	Produire des formes corporelles extra-ordinaires pour faire vivre des émotions aux spectateurs Juger une prestation	S'affronter Identifier-analyser le rapport de force pour le dominer Gérer et créer de l'incertitude sous contrainte temporelle Mettre en place un projet tactique pour dominer son adversaire	Faire des choix au regard d'un mobile personnel Mener une séquence d'entraînement pour atteindre un objectif Soutenir un effort sécuritaire



Les formes de pratique élaborées dans un CA doivent nécessairement répondre à l'intention prioritaire et s'appuyer sur son l'ADN afin de s'assurer de faire vivre des expériences authentiques aux élèves concrétisées dans une forme de pratique.

Ainsi c'est par le traitement didactique et pédagogique d'une APSA prise en compte dans l'ensemble plus vaste du champ d'apprentissage que l'enseignant peut ouvrir des horizons plus vastes pour concevoir une forme de pratique qui réponde au mieux aux besoins des élèves.

Pour la suite de la lecture, et dans le cadre de l'illustration de la « formule mathématique »  $FP=EF+CA$ , les champs d'apprentissage (CA) décrits ci-dessus sont modélisés à la manière de formes géométriques (sch.2) qui s'emboîtent ultérieurement avec le triangle des EF (ci-avant) pour constituer la forme de pratique.

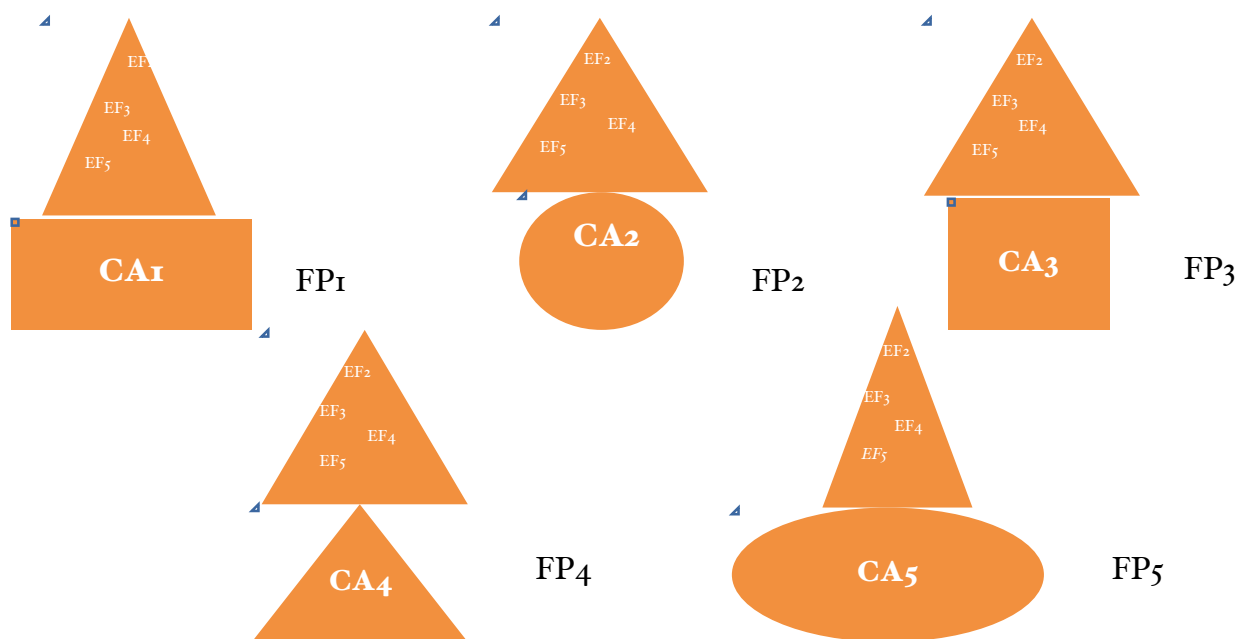
Sch.2 : Illustration des CA



La forme de pratique

Le format « mathématique » précédent,  $FP = EF + CA$ , met en évidence que la forme de pratique varie selon les enjeux qu'elle véhicule et selon le champ d'apprentissage au travers duquel elle s'exprime. Ainsi en reprenant les modèles précédents, cinq formes de pratiques (sch. 3) pour les cinq champs d'apprentissage s'observent.

Sch.3 : Illustration des cinq formes de pratique



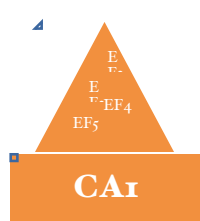
Mathieu ROLAN, Des enjeux de formation aux formes de pratique

Cette modélisation a pour but d'illustrer la prise en compte de l'ADN de chaque CA tout en gardant les mêmes EF. Elle a pour conséquence d'aboutir à des formes de pratique différentes. Elle met également en évidence qu'il est possible de garder les mêmes EF dans des CA différents pour garder une cohérence de formation pour les élèves, et ainsi renforcer l'apprentissage ou faciliter la mise en œuvre du parcours de formation. Il est à noter que les EF retenus peuvent changer en fonction des priorités fixées par l'enseignant, qui ont alors, de fait, une influence sur la forme de pratique.



## Illustrations dans les cinq CA

### Champ d'apprentissage 1



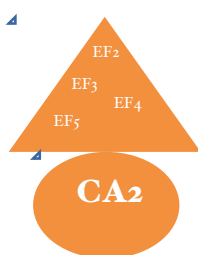
En croisant les enjeux de formation retenus et le CA1, il est possible envisager la forme de pratique suivante : Biathlon 500m-Tir à l'arc, en relais d'équipes de deux. Epreuve de dix tours (1 tour = 1 course + 1 tir, par élève), chronométrée ; pénalité de course en cas d'échec au tir. Possibilité d'organiser les séances selon chaque épreuve de coupe du monde de biathlon : sprint, poursuite, masstart).

### Enjeux de formation et la forme de pratique dans le CA 1

	OG1	OG2	OG3	OG4	OG5
Enjeux de formation	Performer au mieux de ses ressources du moment dans une combinaison d'activités Analyser sa prestation par des repères internes	EF2 : Besoin de connaître ses points forts et ses points faibles sous forme de leviers pour agir et d'axes de progrès	EF3 : Besoin de s'investir dans le groupe en étant source de proposition et en agissant pour la réussite du groupe	EF4 : Besoin de s'engager dans des efforts réels et durables en acceptant la difficulté.	EF5 : Besoin de vivre des expériences authentiques, variées et originales
Forme de pratique	Tir à l'arc Course de 500m	Gestion des pénalités au choix de l'équipe	Binôme Fonctionnent en relais	10 tours Course de 500m	Fonctionnement des séances calées sur le fonctionnement « fédéral »
Liens	Apprendre à enchaîner un effort à haute intensité énergétique à un effort statique à haute précision Progresser dans les différents efforts	La connaissance de soi influence le choix de l'équipe...les capacités de course et l'état de forme du moment influence le choix de qui réalise la pénalité.	Interdépendance des actions : ma perf influence la perf de l'équipe. Interdépendance des rôles : les organisateurs tiennent leur rôle pour le bon déroulement de	10 tours = 5 tours par élèves = 5 répétitions de 500m. La gestion de l'effort devient importante pour le maintien de la performance collective	Découverte du biathlon comme activité sportive olympique.

A l'issue de cette séquence, les élèves s'engagent individuellement et collectivement dans des efforts variés et durables à partir de repères internes et externes. Le dépassement de soi par la stimulation collective permet aux élèves d'améliorer leur estime de soi<sup>5</sup>.

## Champ d'apprentissage 2



En croisant les enjeux de formation retenus et le champ d'apprentissage 2, on peut envisager la forme de pratique suivante : « La carte aux défis ». L'APSA support est la course d'orientation, dans laquelle les balises sont remplacées par des épreuves à réaliser (de type physique : adresse, précision, force, coordination, vitesse...). A chaque « poste » se trouve un élève qui gère la réalisation de l'atelier pour les coureurs qui arrivent. Ainsi une classe peut être coupée en deux : un groupe coureur et un groupe organisateur. Les coureurs ont une carte de postes à réaliser.

Les coureurs ont ainsi pour but de trouver les bons postes à réaliser sur leur parcours et de boucler leur parcours dans un temps imparti ; ils ne savent pas à l'avance quels postes ils auront à réaliser et dans quel ordre.

Les élèves organisateurs accueillent les coureurs sur leurs postes, leur font faire l'épreuve et attribuent les points ou la validation de l'épreuve. Il est possible de donner aux élèves des indices sur les ressources à mobiliser sur les différents postes afin qu'ils fassent des choix sur les postes à trouver/réaliser. Sur ce type de pratique, l'évolution peut s'envisager au travers de l'invention par les élèves des postes-défis à réaliser.

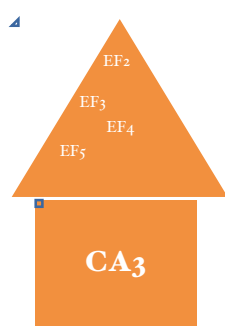
<sup>5</sup> REY (J-P), « Le groupe », ed. revue EP&S, 2000

## Lien entre les enjeux de formation et la forme de pratique dans le CA 2

	OG <sub>1</sub>	OG <sub>2</sub>	OG <sub>3</sub>	OG <sub>4</sub>	OG <sub>5</sub>
Enjeux de formation	S'engager dans un projet de déplacement finalisé Adapter l'utilisation de ses ressources aux contraintes du milieu Eprouver des émotions en toute sécurité (et savoir renoncer)	EF <sub>2</sub> : Besoin de connaître ses points forts et ses points faibles sous forme de leviers pour agir et d'axes de progrès	EF <sub>3</sub> : Besoin de s'investir dans le groupe en étant source de proposition et en agissant pour la réussite du groupe	EF <sub>4</sub> : Besoin de s'engager dans des efforts réels et durables en acceptant la difficulté.	EF <sub>5</sub> : Besoin de vivre des expériences authentiques, variées et originales
Forme de pratique	S'orienter rapidement Réaliser les épreuves mobilisant des capacités physiques variées	Mon livret de suivi : épreuves réussies-échouées Le type de carte utilisée pour le parcours	Elève organisateur sur chaque poste	Nombre de postes à réaliser par parcours Diversité des capacités mobilisées	L'orientation comme activité culturelle (la carte, les postes, le parcours) Les règles des postes à créer
Liens	Enchaîner des épreuves physiques en s'orientant au préalable L'orientation comme base de l'activité	La connaissance de soi se construit au fur et à mesure des séances par le relevé effectué au sujet des ateliers réussis ou échoués et par la capacité à s'orienter efficacement	Fonctionnement en binômes simultanés avec réalisation des épreuves en duo sur chaque poste Constitution des duos homogènes d'orienteur	Choisir des épreuves à sollicitation plutôt cardio-vasculaire pour engager les ressources énergétiques sur la durée de la séance	Course d'orientation comme support : donc présence de carte, de symboles et de contenus « orientation » (POP)

A l'issue de cette séquence, les élèves présentent une meilleure analyse pour agir dans un milieu changeant et capacité à faire des choix lucides pour un engagement raisonné et sécurisé.

## Champ d'apprentissage 3



En croisant les enjeux de formation retenus et le CA 3, on peut envisager la forme de pratique suivante : Acro-cirque. L'activité support est le cirque, dans laquelle la partie acrobatique est davantage structurée en référence à la gym acrobatique. Par groupe de 4 ou 5, il est envisagé une prestation chorégraphiée à partir de figures duo-trio inventées et/ou codifiées, sur un thème au choix, renforcé par des costumes et/ou de la musique. Le groupe doit utiliser le détournement d'objet et chaque groupe doit proposer un juge pour le fonctionnement de la classe. Chaque groupe utilise un book photos-vidéos numérique.

Mathieu ROLAN, Des enjeux de formation aux formes de pratique

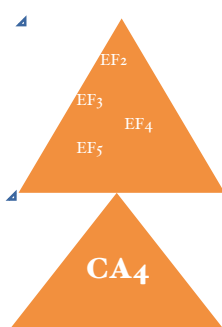
Juin 2020 - Partie 3 - Article 1 - page 8

## Liens entre les enjeux de formation et la forme de pratique dans le CA3

	OG1	OG2	OG3	OG4	OG5
Enjeux de formation	Produire des formes corporelles extra-ordinaires pour faire vivre des émotions aux spectateurs Juger une prestation	EF2 : Besoin de connaître ses points forts et ses points faibles sous forme de leviers pour agir et d'axes de progrès	EF3 : Besoin de s'investir dans le groupe en étant source de proposition et en agissant pour la réussite du groupe	EF4 : Besoin de s'engager dans des efforts réels et durables en acceptant la difficulté.	EF5 : Besoin de vivre des expériences authentiques, variées et originales
Forme de pratique	Porteur-voltigeur-joker-chorégraphe-jongleur, juge	Trace numérique des figures réalisées via photo ou video (e-book)	Groupes de 4-5 Différenciation des rôles et des responsabilités	Répétitions inter et intra séances Exigence du code	Visionnage spectacle cirque moderne Créer des formes corporelles inhabituelles et génératrices de sensations
Liens	Mise en scène et chorégraphie sont à construire par les élèves Coordination dans le jonglage et la manipulation d'objet Postures dans les figures acrobatiques	Chaque élève investit plusieurs rôles selon ses points forts et s'exprime dans son domaine de compétence Le book numérique facilite la constitution du numéro	La taille du groupe devient une richesse pour la création. Constitution des groupes à partir de sous-groupes hétérogènes dans le niveau de compétence acrobatique.	Engagement dans la durée. Répétition et stabilisation des acquis aujourd'hui pour garantir la réussite de demain.	L'expérience motrice s'enrichie des deux activités complémentaires : cirque et gymnastique

A cours de cette séquence, les élèves vivent des émotions particulières liées à la mise en formes expressives, à l'accomplissement de la création collective et aux prestations vues. L'organisation du groupe par les rôles à tenir permet à chacun d'interagir dans un domaine de compétence, de manière durable pour finaliser le projet et concrétiser le numéro.

### Champ d'apprentissage 4



En articulant les enjeux de formation retenus et le CA 4, il est possible d'envisager la forme de pratique suivante : badminton en rond-italienne. L'APSA support est le badminton (possible également en tennis de table). Il s'agit d'un fonctionnement par équipe (scores cumulés jusqu'à 30-matches de simples et de doubles). L'équipe dispose d'un carnet de suivi des scores et des « armes fatales » en oppositions homogènes, équipes en dyades dissymétriques. Un temps mort pour le coaching est octroyé par manche, à la demande des joueurs. Les armes fatales peuvent être utilisées comme points bonus après les temps morts.

Mathieu ROLAN, Des enjeux de formation aux formes de pratique

Juin 2020 - Partie 3 - Article 1 - page 9

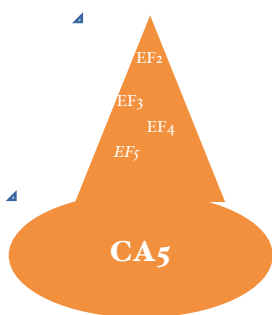
## Lien entre les enjeux de formation et la forme de pratique dans le CA4

	OG <sub>1</sub>	OG <sub>2</sub>	OG <sub>3</sub>	OG <sub>4</sub>	OG <sub>5</sub>
Enjeux de formation	S'affronter Identifier-analyser le rapport de force pour le dominer Gérer et créer de l'incertitude sous contrainte temporelle Mettre en place un projet tactique pour dominer son adversaire	EF <sub>2</sub> : Besoin de connaître ses points forts et ses points faibles sous forme de leviers pour agir et d'axes de progrès	EF <sub>3</sub> : Besoin de s'investir dans le groupe en étant source de proposition et en agissant pour la réussite du groupe	EF <sub>4</sub> : Besoin de s'engager dans des efforts réels et durables en acceptant la difficulté.	EF <sub>5</sub> : Besoin de vivre des expériences authentiques, variées et originales
Forme de pratique	Matches Acquisitions technico-tactiques Mise en place d'un projet de jeu Temps mort coaching	Livret de suivi des matches et des acquisitions Identifier et utiliser des « Armes fatales »	Scores cumulés Coaching lors du temps mort	Matches en 30pts Opposition homogène	Simple et doubles
Liens	S'opposer pour apprendre. Utilité des apprentissages techniques pour la mise en œuvre d'une stratégie	En identifiant ses armes fatales, le joueur peut décider du point bonus adapté à l'adversaire.	Chaque point marqué compte pour l'équipe : chaque joueur doit s'engager au mieux pour la réussite de l'équipe. Le double plus fort que le simple (car une bonne paire de double peut remporter une rencontre menée après les deux simples)	Le scoring élevé fait durer la rencontre et ainsi maintient les élèves en activité plus longtemps (la variété des situations assure la motivation)	Le badminton est abordé dans sa globalité (simple et double). L'expérience motrice est enrichie de la spécificité du double

Au cours de cette séquence, les élèves dépassent le seul de production de forme, pour s'investir dans un duel tactique<sup>6</sup> dans lequel l'utilisation des bonnes armes au bon moment se révèle être le meilleur moyen pour gagner. Le format utilisé fait de cette activité individuelle une source d'interaction et de coopération favorable à la transformation des élèves.

<sup>6</sup> LEVEAU (C.), LOUIS (E.), SEVE (C.), « De l'échange à la construction de la rupture », *Revue EPS* n°277, 1999

## Champ d'apprentissage 5



En croisant les enjeux de formation retenus et le champ d'apprentissage 5, on peut envisager la forme de pratique suivante : « Musculation sensorielle ». Chaque séance de musculation est envisagée selon l'état émotionnel et physique du jour (établi à partir d'échelles de ressentis dans le carnet d'entraînement) : le ressenti guide l'élève avant-pendant et après la pratique pour lui permettre de réguler ses choix et se mettre en projet de manière adaptée. Fonctionnement en binôme : « mon coach sportif ».

### Lien entre les enjeux de formation et la forme de pratique dans le CA5

	OG1	OG2	OG3	OG4	OG5
Enjeux de formation	Faire des choix au regard d'un mobile personnel Mener une séquence d'entraînement pour atteindre un objectif Soutenir un effort sécuritaire	EF2 : Besoin de connaître ses points forts et ses points faibles sous forme de leviers pour agir et d'axes de progrès	EF3 : Besoin de s'investir dans le groupe en étant source de proposition et en agissant pour la réussite du groupe	EF4 : Besoin de s'engager dans des efforts réels et durables en acceptant la difficulté.	EF5 : Besoin de vivre des expériences authentiques, variées et originales
Forme de pratique	Mobile personnel Variété des zones musculaires à travailler Les sensations guident les efforts	Livret de musculation Echelles de ressentis	Mon coach sportif	Thèmes d'entraînement	Sécurité Réalisation d'ateliers variés
Liens	La mobilisation des zones musculaires variées et l'engagement dans des efforts réels guidés par les sensations personnelles permettent de viser l'objectif défini	Le livret permet de noter les exercices, les charges et les sensations pour adapter sa pratique et augmenter la connaissance de soi. L'élève se crée son échelle de ressentis	Le coach aide le pratiquant à se centrer sur les sensations. le coach corrige les postures-trajet-respiration, encourage et régule la pratique de l'autre au regard d'indicateurs externes	Chaque thème d'entraînement engage l'élève dans un processus de répétitions adaptées, de séries et de récupération.	La musculation doit être vécue comme une expérience individualisée dégagee de la performance normée liée au poids soulevé et centrée sur l'objectif personnelle à atteindre.

A l'issue de cette séquence, les élèves s'écoutent pour réaliser des efforts adaptés à leurs capacités du moment et à l'objectif fixé. La manipulation des différents outils (échelles de ressentis, carnet, paramètres des séries) les aide à s'engager de manière optimale dans la séquence. Ils apprennent ainsi à réguler leur pratique pour atteindre les effets attendus par l'entraînement.





## Conclusion

La forme de pratique est au cœur de l'intervention de l'enseignant, tant dans son activité de concepteur que de celle d'animateur. C'est bien cette activité de concepteur qui est réaffirmée dans les programmes de lycée et déjà amorcée dans les programmes du collège. L'enseignant peut alors plus facilement et librement<sup>7</sup> manipuler les APSA-supports pour atteindre les objectifs déterminés par les caractéristiques de ses élèves. La forme et le fond prennent vie à partir de l'activité de l'élève. C'est bien aussi cette activité de l'élève qui reste primordiale pour que les enjeux de formation soient réellement travaillés et atteints au travers des étapes de progrès définies par les équipes (ce qui concrétise l'aspect contextualisé de la formation). Ainsi, la forme de pratique doit pouvoir être régulée et adaptée par l'enseignant (ou par l'élève) au fur et à mesure des comportements des élèves qui s'y confrontent.

Par son caractère contextualisée, la forme de pratique donne du sens aux élèves. C'est aussi l'aspect « nouveauté » d'une APSA-support retravaillée qui peut assurer la mobilisation puis l'engagement des élèves.

Le champ d'apprentissage légitime la forme de pratique et assure une formation riche et variée. Cette diversité des expériences motrices issues des champs d'apprentissage semble pouvoir être garante d'une formation complète des élèves ne se limitant pas dans les codes stricts des APSA.

---

<sup>7</sup> CHEVAILLER (N.), La liberté pédagogique au service des élèves, e-novEPS n°19, Juin 2020



n°  
19

## *Quelle forme de pratique physique ?*

### *CA5 et activités énergétiques*

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

*Le champ d'apprentissage 5 (CA5)<sup>1</sup> est souvent abordé sous l'angle de la musculation ou le travail de la Vitesse Maximale Aérobie (VMA) dans la course longue, par exemple. Or, « Réaliser une activité physique pour développer ses ressources et s'entretenir » est l'occasion d'appréhender des apprentissages moins visibles et beaucoup plus intériorisés qui touchent les élèves au plus profond d'eux, leur personnalité, leur santé, leur bien-être.*

*Les nouvelles activités possibles comme le yoga et les formes de pratique scolaires qui en découlent, donnent aux professeurs de nouveaux moyens d'éducation visant une motricité fondamentalement tournée vers la personne. D'autres perspectives de travail s'ouvrent si chaque professeur se dit qu'il n'a pas plus besoin d'être spécialiste du yoga ou d'autres pratiques sportives qu'il utilise pour l'enseignement de l'Education Physique et Sportive (EPS) et s'il définit, avant toute chose, les enjeux de formation et les apprentissages attachés.*

---

<sup>1</sup> Programmes EPS lycée professionnel – Bulletin officiel spécial n°5 du 11 avril 2019 - Programmes EPS lycée général et technologique – Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019



## Formes de pratique

Le professeur EPS est un spécialiste de l'EPS et n'a aucunement besoin d'être un spécialiste sportif pour utiliser telle ou telle autre activité pour enseigner. Ainsi, la connaissance de l'Activité Physique Sportive et Artistique (APSA) est moins importante que la maîtrise des contenus disciplinaires. Autrement dit, le professeur peut utiliser toute activité physique dont il maîtrise le traitement didactique pour faire construire aux élèves les connaissances, compétences et attitudes nécessaires à son éducation physique.

---

### Pratique de référence

---

L'ADN du CA5 est résolument tourné vers la construction de la personne, la bonification de la santé et l'entretien de soi. Quoi de plus naturel alors d'utiliser comme forme de pratique un mélange de plusieurs activités qui embrassent ces objectifs comme le yoga, le tai chi, le qi gong, le stretch et bien d'autres choses encore. Ces pratiques à la mode sont investies par le monde du commerce. L'objectif initial, ici souvent détourné vers le profit fait qu'il devient difficile de se repérer dans les différentes écoles, styles et fédérations. Peu importe ! L'essentiel est de clarifier une intention éducative en formulant des enjeux de formation, déclinaison au lycée des objectifs généraux, pour ensuite utiliser une ou plusieurs activités comme moyen de développer ses objectifs.

Ainsi, nul besoin de connaître avec précision le yoga ou le tai chi de telle école ou fédération puisque ces activités ne sont pas proposées à l'identique de ce qui se fait hors de l'école. L'important est d'aller à l'essentiel. A partir des potentiels de développements personnels qu'autorisent ces activités énergétiques et la connaissance des élèves, il définit et arrête les enjeux de formation. La connaissance du mouvement « codifié », des postures, respirations et autres enchaînements vient ensuite comme outil pédagogique pour enrôler les élèves, les faire entrer dans les apprentissages et leur faire connaître ces activités afin d'enrichir leur patrimoine culturel<sup>2</sup>. L'essentiel reste l'enjeu de formation<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> L'esprit général du programme lycée 2019 - L'esprit général du programme lycée professionnel 2019 - eduscol janvier 2020

---

## Enjeux de formation

---

Dans les activités énergétiques, souvent nommées ainsi quand elles sont proposées dans les salles, l'objectif annoncé est le bien-être. L'antistress, la détente, la tonification, la souplesse figurent ainsi dans les flyers des structures.

Au lycée, l'utilisation de ces formes de pratiques, sert assez aisément l'objectif général de la construction durable de sa santé (OG4). Un premier enjeu de formation autour de la santé est d'identifier des effets de nature à construire une santé durable. Plusieurs axes peuvent se décliner par exemple :

- Apprendre à respirer pour gérer le stress
- Apprendre à s'assouplir ou conserver son élasticité musculaire pour éviter les problèmes de dos.
- Apprendre à travailler les muscles profonds afin d'améliorer sa statique et moins se fatiguer dans les positions immobiles de la journée

Pour travailler sur l'OG2 qui est de savoir se préparer, s'entraîner, L'élève apprend à choisir un projet pour obtenir les effets recherchés notamment sur sa santé. Un second enjeu de formation consiste à donner la capacité à choisir un projet de transformation. Il s'agit dans un premier temps d'apprendre à se connaître pour ensuite, constituer un projet d'entraînement cohérent, puis le mettre en œuvre individuellement et collectivement pour progresser.

L'enjeu de formation se construit en plusieurs étapes :

- Se connaître, connaître ses ressources, ses contraintes, ses goûts, sa personnalité, sa santé ;
- Connaître les potentiels d'une forme de pratique pour se transformer, se former ;
- Choisir les formes de pratiques adaptées aux effets escomptés
- Mettre en œuvre et réguler individuellement et collectivement ses pratiques.

Un troisième enjeu de formation issu de l'OG3, « d'exercer sa responsabilité individuelle et au sein d'un collectif », et des enjeux précédents est d'apprendre à aider une tierce personne dans la régulation de sa pratique. Il peut lui aussi se décliner en plusieurs objectifs de transformation :

- Identifier les repères signifiants sur la personne et dans la pratique
- Analyser l'observation en la rapprochant de l'action souhaitée et des effets attendus
- Communiquer de manière concise pour conseiller autrui

Ces différents enjeux de formation appellent des formes de pratiques qui sont nécessairement éloignée de la forme culturelle de l'activité. Par exemple, l'élève pratique un yoga qui devient collectif puisque traité pour nourrir le troisième enjeu. La nécessité d'utiliser une ou plusieurs formes de pratiques qui se détachent des activités culturelles de référence, vient de la volonté de mettre en œuvre les enjeux de formation arrêtés pour les élèves.



# Des enjeux de formation aux formes de pratique

Donner corps à son enseignement c'est proposer aux élèves des activités dans lesquelles ils entrent volontiers selon un mobile qui prend du sens. Dans le CA5 les mobiles sont historiquement liés à la musculation avec notamment : la performance sportive, le gain de puissance ou d'explosivité, l'esthétique ou la recherche d'une forme extérieure du muscle, la tonicité qui renvoie souvent à l'endurance. Avec le recours aux activités énergétiques les mobiles évoluent un peu en se diversifiant. L'élève a plus de chance de s'intéresser à une offre renouvelée et variée de pratique que les enjeux de formation lui sont présentés et que l'adaptation de la forme culturelle est clairement annoncée.

---

## Enjeux de formation et formes de pratique

---

Les formes de pratique sont créées à l'aide de multiples pratiques culturelles pour servir les enjeux de formation.

Le premier enjeu de formation est lié au développement de la respiration plus particulièrement ventrale. Il s'agit d'apprendre à mieux maîtriser son diaphragme pour développer une respiration plus adaptée à sa situation de pratique, voire à la vie de tous les jours.

La forme de pratique proposée peut clairement faire une synthèse des propositions du taï chi et du Yoga pour n'en retenir que des principes généraux. Par exemple, expirer plus long que l'inspiration, laisser s'ouvrir le ventre à l'inspiration et le rétrécir à l'expiration. Mobiliser son diaphragme pour respirer plus profond.

Un second enjeu est lié au premier. Il s'agit de développer ses circulations vitales. Sachant que l'organisme est traversé par trois circulations fondamentales - sanguine, lymphatique et énergétique - le travail consiste à développer ses circulations par des exercices physiques appropriés. La circulation énergétique est moins facile à matérialiser que les deux autres. Il peut être fait appel à la notion de faisceaux utilisés en acuponcture pour la rendre plus visible aux élèves. Cette circulation énergétique vitale est intimement liée au travail de la respiration et de la souplesse. Ici aussi, la forme de pratique fait habilement l'assemblage de yoga - montée de bassin ou posture inversée pour améliorer le retour veineux des viscères - et de taï chi qui propose un massage des viscères par le biais du développement respiratoire ventral.

Un troisième enjeu est celui de la souplesse musculaire et articulaire au sens large. Développer et conserver aux muscles une bonne élasticité et tonicité est indispensable pour préserver une amplitude articulaire propice à une motricité autonome et des circulations fluides. A l'inverse, le renforcement musculaire qui raccourcit le muscle génère sur l'articulation de plus fortes contraintes qui entravent les circulations et à terme, détériorent l'articulation elle-même. Le stretch postural qui s'inspire du yoga peut être associés pour apprendre à réaliser des formes d'étirement puissant, pouvant facilement prendre leur place en complément d'autres activités sportives.

Un quatrième enjeu est associé à l'équilibre statique et dynamique. Il consiste à apprendre à enraciner ses appuis pour conserver un équilibre en toute situation. En d'autres termes, il s'agit d'apprendre à placer son bassin, ou ses épaules pour optimiser son équilibre avec ou sans déplacement, avec ou sans renversement. Les déplacements et coups de pieds du taï chi facilitent l'appropriation de cet équilibre du fait que lenteur impose de gérer les déséquilibres là où la vitesse transformerait le déséquilibre en énergie servant un déplacement. Le Yoga propose aussi de nombreux équilibres statiques dont il serait dommage de se passer pour travailler l'objectif.

Un cinquième enjeu passe par le développement des coordinations musculaire notamment par la capacité à mettre en synergie des muscles d'une même chaîne musculaire permettant de construire de la puissance sans avoir besoin de volumes musculaires excessifs. La forme de pratique retenue fait utilement appel à des activités qui permettent à l'élève de se concentrer sur lui-même, et les différentes parties du corps mobilisées. Activités lentes, du yoga ou du taï chi, du stretch postural, centration sur les chefs moteurs utilisés, sont des constantes des activités qui permettent de construire facilement une forme de pratique adaptée à l'enjeu.

Un sixième et dernier enjeu est celui qui consiste à maîtriser sa capacité de concentration qui s'obtient notamment par le développement du relâchement ou « lâcher prise ». Concrètement l'élève apprend à cibler ses attentions sur lui-même et les autres, son environnement en mobilisant de manière sélective des prises d'information multiples ou singulières. Cette concentration s'obtient par la mise en œuvre d'une respiration qui apaise le niveau de tonicité. Ici encore, la forme de pratique fait aisément l'assemblable de diverses activités énergétiques.

Tous ces enjeux ne peuvent se concrétiser que si l'élève est motivé et s'engage dans un projet personnel lié à la connaissance qu'il possède de lui-même. Pour le professeur, vient la nécessité de donner du sens aux formes de pratiques retenues à la fois en proposant des formes de pratiques adaptés au enjeux et en amenant des repères dans la pratique culturelle de référence utilisée par exemple.

## Formes de pratique et motivation

Chacun sait combien il peut être difficile parfois de mobiliser l'élève pour qu'il s'implique dans son activité scolaire et qu'il en retire des apprentissages. L'intérêt du CA5 est bien de partir du projet de l'élève, ce qui est moins vrai dans les autres champs. Le professeur déploie un trésor pédagogique pour donner envie aux élèves, à l'élève de s'emparer de ce qu'il lui est proposé et de s'engager dans le travail indispensable aux apprentissages.

La multiplicité des formes de pratiques énergétique est alors une chance et une ressource pour le professeur qui peut donner à voir et faire investir diverses intentions dans une même pratique ou faire pratiquer plusieurs activités avec la même intention. L'élève fait un choix et entre dans l'activité en fonction de ce qu'il aime, de ce qu'il pense nécessaire utile, indispensable pour lui. Apprendre à choisir, c'est identifier ses goûts, son profil, ses besoins et les projets de transformation.

L'action du professeur consiste à baliser le chemin pour faciliter les choix. Il lui faut relier une même pratique à différents effets, représentation et intentions ou inversement proposer pour une même formations plusieurs pratiques.

Par l'exemple du taï chi, il est possible d'énumérer quelques liens possibles qui laissent entrevoir une motivation et une manière d'entrer dans l'activité, voire de s'y projeter. Le tableau ci-dessous présente de manière synthétique ces chaînes entre représentation, formes de pratique, mobile d'agir et projet. La démarche est un peu l'inverse de celle proposée antérieurement ou l'enjeu de formation induisait plusieurs pratiques.

Tab 1 : Des représentations aux mobiles

	Représentations	Formes de pratique	Mobile d'agir	Projet
<b>Taï Chi Danse</b>	Activité de production de formes corporelles esthétiques	Danse du Tao, pratique en musique d'une forme chorégraphiée	Goût pour les activités chorégraphiques ou à visées esthétiques notamment collectives	De transformer son apparence pour épouser le canon esthétique souhaité
<b>Taï chi Combat</b>	Activité de combat d'opposition qui demande d'acquérir des techniques et enchainements	Taï chi combat et Tuï Shu (opposition-coopération)	Intérêt pour les activités martiales orientales	Développer ses capacités martiales de frappe, d'esquive, d'immobilisation
<b>Taï chi Santé</b>	Activité centrée sur le bien-être, la santé éventuellement sous prescription médicale	Pratique antistress et régénérant, Activité compensatoire -lutter contre la sédentarité	Améliorer les fonctions organiques, maîtriser le stress	Développer sa respiration, ses circulations énergétiques



Le plus important *in fine*, c'est que le professeur anticipe les différentes représentations des élèves afin de leur proposer de choisir une forme de pratique parmi celles proposées. Le recours à des formes de pratiques purement scolaires est indispensable pour assoir les apprentissages

---

## Mobile et connaissance de soi

---

Demander à chaque élève de réaliser un choix c'est aussi l'inviter à mieux se connaître. Le professeur ne peut se contenter de laisser choisir un mobile au hasard. Etre capable de choisir c'est aussi acquérir des compétences et connaissances méthodologiques (comment choisir) sociales (pourquoi choisir) sur soi et sur les autres. Les autres sont représentés par l'aspect culturel des activités proposées (OG5). Le soi est inhérent à la nécessité de se positionner en tant que personne d'abord, comme élève ensuite, dans un projet d'apprentissage qui transforme la personne.

L'élève a besoin de savoir qu'il est pour comprendre ce qu'il peut devenir. Donner le choix à l'élève de la forme de pratique, c'est avant tout lui donner l'occasion de construire des connaissances sur lui. Le professeur cartographie les ressentis et les associe à des connaissances sur soi et des régulations de la pratique, donc de nouveaux choix qui exercent l'élève dans l'utilisation de paramètres lui permettant de construire la capacité à s'entraîner de manière autonome et cohérente en fonction d'effets souhaités.

La construction de repères sur soi est indispensable à l'élève pour mieux se connaître. Mais la seule évocation de ressentis ne permet pas d'observer ce qu'il est. Les connaissances scientifiques relatives à la personnalité, la santé (OG 4), la biomécanique, l'anatomie, la physiologie sont des apports essentiels que le professeur propose et dont l'élève dispose autant que de besoin pour se positionner<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> HUOT (F.) « Evaluer pour apprendre au lycée », *e-novEPS* n°18, janvier 2020



# De la théorie à la pratique:

---

## Le corps de la séance

---

Immédiatement après avoir posé l'ambition du cours sous la forme des enjeux de formation, se pose la question concrète de la pratique proposée à l'élève. De nouveau, la forme de pratique propose un mélange de tai chi chuan et de yoga, de qi gong pour donner corps à la séance qui devient le support des apprentissages.

### Une même activité

Dans un premier temps, le professeur propose une même activité de découverte à tous les élèves. Elle est constituée d'une première partie d'exercices de qi gong dont l'objet est de s'échauffer et de réaliser une prise en charge de l'élève par lui-même. Cette suite d'exercice peut aussi emprunter au yoga. L'objectif est de travailler la respiration ventrale, exercer la souplesse articulaire, mobiliser de manière progressive l'intensité cardiaque et préparer les tendons et les muscles aux situations suivantes.

La seconde partie donne à apprendre des pas, des déplacements propres au tai chi et prétexte à l'éducation posturale (10 mn).

La troisième partie est constituée de l'apprentissage d'un enchaînement formel nommé la terre (issu du tai chi) donnant une culture commune au groupe et réalisé ensemble.

La quatrième partie est une série d'ateliers permettant à chaque élève seul ou en petits groupes de construire ses apprentissages dans la forme précédente.

La fin de la séance est un retour au calme par une méditation ou une relaxation d'environ 10 minutes et un rituel de fin de séance.

Tab 2 : détail de la première partie ; exemple de situation d'ouverture, environ 20 minutes (cf. vidéo en annexe).

Suite d'exercices de la première partie, premier temps
Mouvement respiratoire, et d'ouverture des circulations : les cinq éléments
Mouvements d'étirement au sol et de respiration : déroulé du rachis, enroulés latéraux du bassin, élévations de bassin
Mouvements de yoga à genou : demi salut au soleil, demi sphinx,
Etirement debout et respiration : la pince, les nuages, pressé-repoussé,
Fin de l'échauffement et travail de l'enracinement au sol
Suite d'exercices de la première partie, second temps
Echauffement debout : les pas fondamentaux : griffé du tigre, repoussé de singe, rebond
Série des trois coups de poings
Enchaînement de coup de pieds : circulaires, droit, latéral, balayage

Il semble important de construire rapidement chez l'élève une mémoire du mouvement et d'aider cette mémorisation par l'utilisation d'outils (schémas, descriptifs, vidéo...) afin de laisser le plus vite possible à l'élève de l'autonomie pour se construire sa pratique, sa propre forme.

### Une différenciation collaborative

Très vite, l'élève doit passer d'une pratique sous conduite d'une tierce personne à une forme de pratique collective dans laquelle il construit sa forme de pratique, influencée par son projet, ses choix précédents.

Ainsi la même forme d'exercices se transforme pour devenir ce que l'élève veut en faire. Les premiers investissent l'unisson pour donner corps à la chorégraphie. D'autres recherchent la lenteur, la vitesse, la force et la puissance des coups pour s'engager dans un côté martial. D'autres encore, privilégient le positionnement de la respiration pour améliorer les circulations. Chacun travaille en fonction de son mobile mais tous passent par les incontournables apprentissages liés aux enjeux de formation déterminés en amont : savoir choisir, respirer, se tonifier, s'assouplir, s'équilibrer, bonifier les circulations, coordonner synchroniser ses mouvements, analyser ses ressentis, réguler sa pratique, conseiller son camarade.



## Conclusion

L'éducation au choix et la connaissance de soi sont au cœur d'une pratique pédagogique dans le CA5. Il s'agit pour l'élève d'utiliser une forme de pratique afin d'apprendre à se connaître, se projeter pour s'engager dans une action régulée et pertinente au regard du mobile d'agir<sup>5</sup>. Le produit fini, ce que réalise l'élève, n'est pas le plus important. Il se met au service des enjeux de formation.

Le centre à investir pour l'élève est la démarche pour apprendre à se mettre en mouvement vers une autonomie. Apprendre à s'entraîner dans un objectif connu pour des effets attendus précis qu'il ne verra probablement pas. Peu importe ! L'essentiel n'est pas de faire mais d'apprendre à faire. Le professeur intervient pour cartographier les possibles, susciter l'envie d'apprendre, accompagner dans les apprentissages par la mise à disposition de contenus rigoureux visant des enjeux de formation ambitieux.

L'activité support n'est pas un obstacle à la mise en œuvre car la forme de pratique est composée par le professeur, en premier, puis par les élèves ensuite, par choix et assemblages.

Nul besoin d'être professeur de yoga ou de tai chi pour en tirer une pratique scolaire au service des enjeux de formation. De nombreux outils sont disponibles en ligne pour s'accoutumer avec ces activités. L'expertise du professeur EPS est sa capacité à adapter et exploiter des activités culturelles au profit des projets de transformation des élèves. Il n'y a pas *a priori* d'erreur dans la forme de pratique proposée. Si erreur il y a, elle se situe éventuellement dans l'absence de lien explicite avec les enjeux de formation ou/et les contenus d'apprentissages.

---

<sup>5</sup> GUILON (S.) « Des motifs d'agir aux modalités de pratique », *e-novEPS* n°19, juin 2020



n°  
19

## Quelle forme de pratique physique ?

### Des formes de pratiques physiques interactives

Céline ALLAIN

Professeure agrégée d'EPS, Nantes, (44)

*L'arrivée du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, les programmes de l'enseignement obligatoire en 2015 et les textes lycées<sup>1</sup> de 2019 repositionnent la discipline Education Physique et Sportive (EPS) au sein de l'école, de la maternelle au lycée. Dorénavant, les enseignants font vivre des expériences motrices, émotionnelles et collectives aux élèves, filles et garçons, rattachées à des champs d'apprentissage (CA).*

*Ainsi, le parcours de formation exige un passage obligé et un temps de pratique équivalent dans chacun des CA, avec une visée spiralaire. Cette reconsidération permet le passage d'une référence culturelle sociale, ici sportive, à une référence culturelle scolaire. Pour les enseignants il s'agit d'une véritable occasion de se réapproprier leur métier et de favoriser une « école du dedans »<sup>2</sup>, une école du sens.*

*A partir d'une forme de pratique physique (FPP) interactive, illustrée dans un des cinq CA, le présent article ambitionne d'en extraire les axes révélateurs des formes du fond culturel qui la sous-tend. Il est ici une tentative de traduction professionnelle de l'article « Entre urgence et défi : quelle culture en EPS », en partie 1 de cette revue e-novEPS n°19.*

<sup>1</sup> Programmes EPS de la voie Générale et Technologique Bulletin officiel n° du 2019 – Programmes EPS de la voie professionnelle Bulletin officiel n° du avril 2019

<sup>2</sup> LERBET (G.), L'école du dedans, 1992



# Une première approche holistique

Dans ce renouvellement institutionnel de la maternelle aux lycées, les formes de pratiques physiques constituent les contours et les aspects d'une pratique dite physique et interactive, selon trois niveaux :

- Un premier niveau, la forme de pratique est au carrefour du fond culturel dans lequel elle s'inscrit, le champ d'apprentissage et les capacités, les motivations de l'élève ;
- Un second niveau, la forme de pratique est dite interactive car elle articule l'activité personnelle de l'élève avec celle des autres, ses pairs et l'enseignant, et l'environnement entendu comme le contexte adaptatif dans lequel il est placé ;
- Un dernier et troisième niveau, la forme de pratique permet une rencontre avec le monde à porté de main et avec les propres avancées et difficultés de celui qui la vit. A l'aide d'outils et/ou de ressources diverses, comme celles numériques, que l'élève a, ou peut avoir à sa disposition, celui-ci reste en relation avec l'enseignant et peut agir sur l'environnement pour le faire évoluer.

---

## Un carrefour entre le fond culturel et les capacités, les motivations de l'élève

---

Les FPP s'ancrent dans un CA spécifique, révélateur d'interactions particulières, d'émotions et de rapports spécifiques au corps. Elles sont l'expression d'une mise en synergie d'au moins trois dimensions : motrice, méthodologique et sociale. Elles ciblent un objet d'enseignement précis visant des « acquisitions prioritaires » qui correspondent aux besoins des élèves. Cet objet d'enseignement découle explicitement d'un domaine du socle commun de connaissances, de compétences et de culture ou d'un objectif général du lycée, en étroite relation avec les axes du projet établissement.

La précision de ce contenu moteur à faire acquérir est l'angle premier retenu. Il est identifié comme passage obligé. C'est par cet axe que les apprentissages à venir se greffent, tel un emboîtement. Ce contenu moteur est utile à l'échelle de la séquence présente ou suivante, voire à l'intérieur du CA considéré, mais également d'un autre CA. Celui-ci peut être vécu dans l'année ou à un autre moment dans le cursus. Ce rapport entre l'élève et les contenus à faire apprendre cherche à faire rencontrer l'élève à des connaissances certes scolaires, mais aussi qui lui permettent de penser le monde autrement, de l'aborder différemment, de le construire. Par un « pas en avant » moteur, l'élève accède à une plus grande liberté.

---

## Une rencontre humaine entre élèves et entre élèves et enseignant

---

Les FPP offrent aussi un rapport singulier des élèves entre eux. Elles sont l'occasion de faire vivre aux élèves des modalités d'existence différentes à travers les rôles sociaux spécifiques au CA, à la méthode d'apprentissage choisie, ou encore selon les outils exploitables par les élèves.

Le pair constitue l'occasion de se rencontrer, de se connaître, d'observer les complémentarités. Il permet à chacun d'accéder à un dépassement de soi, à une réussite, impossible seul. Par l'échange, par la parole, l'élève se construit comme sujet. Il apprend à écouter, à communiquer, à s'exprimer, à se respecter et respecter l'autre, à transmettre. Les FPP mettent en place des espaces de dialogue pour que les élèves s'approprient efficacement les contenus visés et se construisent comme individu inscrit au sein d'un collectif. Ce collectif révèle ainsi une ressource par la diversité des élèves qui le compose.

Les FPP génèrent également un rapport d'accompagnement fort entre l'enseignant et ses élèves. Il pose le cadre tout en permettant une mise en activité créative des élèves, des espaces de négociation, de prises de position et de justifications. Il positionne l'erreur comme possible et levier d'apprentissage, tout en sachant préserver l'intégrité des élèves. Les FPP permettent une explicitation des attendus pour et par les élèves.

---

## Un accès à des méthodes, outils, ressources

---

Les FPP s'appuient sur des méthodes diverses et complémentaires qui peuvent faire appel à des outils de recueil de données, de compilation, de traces du travail effectué, des avancées réalisées. Au cours de leur réflexion, de leurs actions, les élèves ont accès à ces ressources comme des aides à leur apprentissage. Celles-ci sont possibles en présentiel, matérialisées par des fiches, des tableaux, des cartes mentales, mais également sous forme hybride ou encore accessibles en distanciel.

Actuellement, les outils et ressources numériques sont des moyens d'innovation et de formation intéressants, sans se montrer exclusifs. Ces artéfacts proposés accompagnent l'échafaudage de la pensée, de l'avancée de l'élève dans son cheminement, telles des pistes propices à une autonomisation des apprentissages. Ainsi, les élèves s'inscrivent dans un contexte porteur d'éclairages nouveaux, de solutions qui occasionnent des mises en lumière et la proposition de réponses originales et singulières. Cet environnement avec des aides et des repères structure l'élève au coeur des enjeux de formation principaux et de ses apprentissages en particulier.



Les FPP sont dites interactives car elles incluent, pour un premier niveau, l'ensemble de ses rapports qui sont eux-mêmes inscrits dans un espace-temps scolaire, et une relation pédagogique consubstantiellement humaine.



## Illustration professionnelle

Les FPP visent la mise en activité d'apprentissage des élèves et favorisent la construction de compétences selon une approche problématisée. Elles prennent en compte la diversité du public de la classe comme ressource et condition d'une contextualisation affirmée. Elles mettent à disposition des outils qui aident aux pratiques d'évaluation et au suivi des apprentissages.

Pour de la clarté dans le propos, est exposée ici une « forme de pratique physique interactive » au cycle 4, dans le CA 3. L'enjeu de formation moteur annuel est l'alignement et l'allongement du corps et le gainage. Le choix des APSA et des contenus d'enseignement en lien avec les CA s'opère à partir de ce besoin des élèves.

---

### Présentation de l'illustration dans le champ d'apprentissage 3

---

La FPP choisie dans le CA 3 pose la problématique de la création et de la réalisation d'une figure avec un degré de renversement à plusieurs, pour chaque élève gymnaste du groupe-classe. Ce dilemme est le fil rouge au cours de la séquence d'enseignement-apprentissage.

Les contenus à acquérir sont relatifs à la motricité par l'adoption de postures de plus en plus renversées et allant du statique au dynamique. Ils sont combinés à des contenus méthodologiques et alimentés par l'utilisation d'outils numériques pour mettre en relation des indicateurs de difficulté et ceux relatifs à la réalisation des figures. L'ensemble est corrélé à l'exploitation des différences au sein d'un groupe de gymnastes.

Tab.1 : déclinaison de « ce qu'il y a à apprendre »

<b>Ce qu'il y a à apprendre</b>	<b>MOTRICITE</b> Adopter des postures renversées	<b>METHODOLOGIE</b> Mettre en relation des indicateurs de difficulté et des indicateurs de réalisation	<b>SOCIAL/ATTITUDES</b> Exploiter les différences au sein du groupe
Observables	L'alignement segmentaire vertical renversé	Le rapport difficulté / précision des actions de chacun	L'importance de l'apport de chacun dans la réussite collective
Critères	Alignement	Synchronisation et chronologie des actions Temps d'arrêt Communication	Participation de tous à la conception et à la « construction » Le degré d'investissement
Indicateurs	Alignement minimum : bassin et épaules. Figure tenue 5"	Temps de réalisation du mini enchaînement.	Les propositions de chacun La négociation

Les outils utilisés sont l'usage de la vidéo et le chronomètre ainsi que des étapes de progrès qui offrent des repères aux élèves pour se situer, s'auto et se co-évaluer. Les élèves mettent en relation tout au long de leur apprentissage trois indicateurs : l'alignement épaules/bassin du voltigeur, le maintien de cinq secondes en situation renversée et le temps pour réaliser l'enchaînement.

### La FPP à l'échelle d'une situation pour faire apprendre

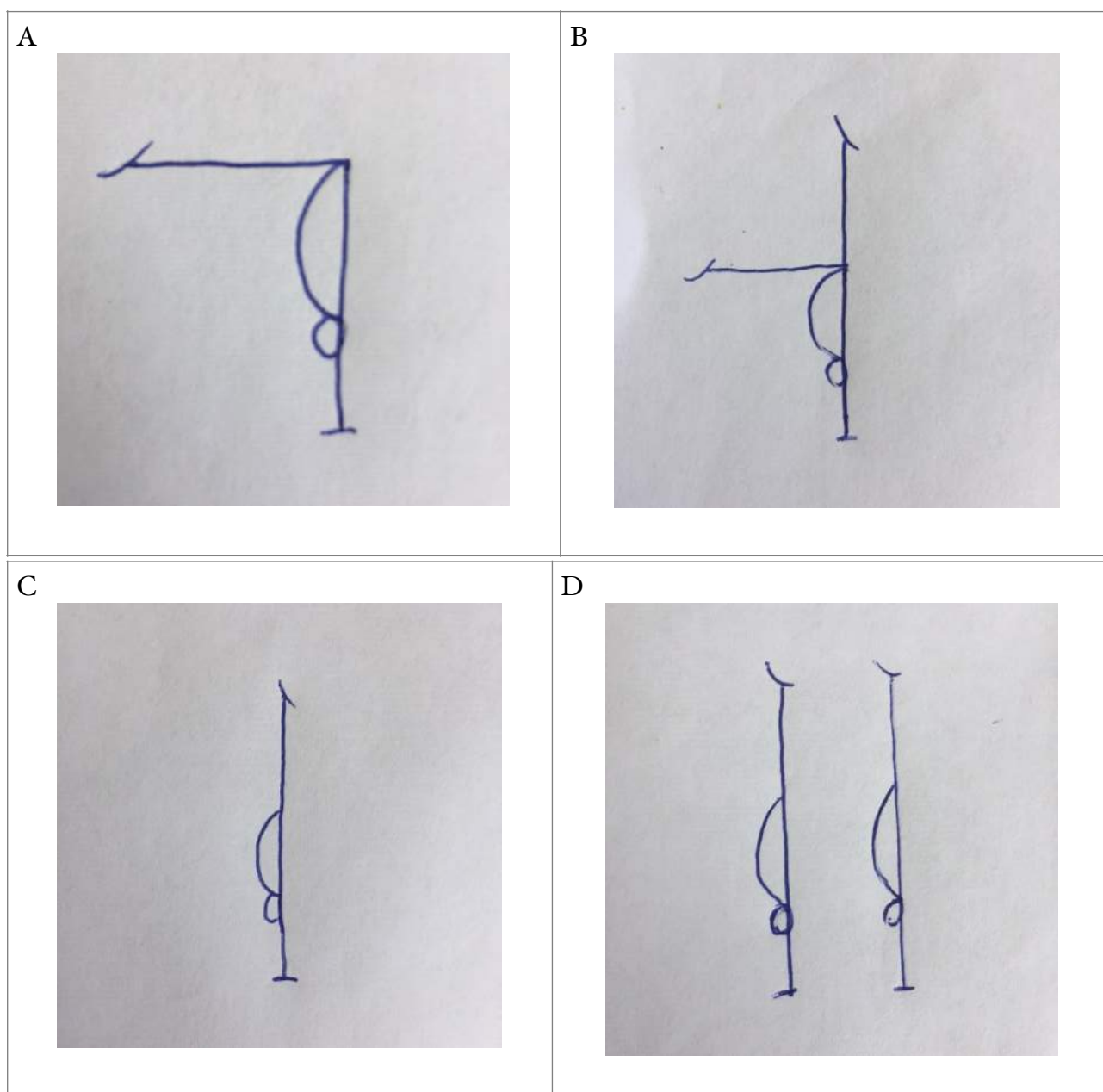
Cette FPP illustrée à l'échelle d'une situation pour faire apprendre est proposée au cours du début de la séquence d'apprentissage. Le but pour les élèves est de créer et de réaliser une figure avec un renversement vertical à plusieurs. Le dispositif choisi est un groupe de quatre gymnastes avec un espace de travail dédié leur permettant de faire trois liaisons et une figure chacun en tant que voltigeur.

La situation se vit en quatre phases. Les élèves la découvrent après avoir abordé un début de séquence autour du renversement. La situation décrite ci-dessous illustre la FPP interactive en lien avec l'enjeu de formation annuel.

### Lors de la phase 1

Les élèves ont une figure à inventer. Ils sont en activité de recherche. Lors de ce temps de travail individuel, les élèves, par groupe de quatre, sont chacun d'eux à une extrémité de l'espace de pratique. L'enseignant distribue à chacun une carte où est dessiné un voltigeur renversé. Chacune représente un voltigeur avec un degré de renversement différent : placement de dos, demi Appui Tendu Renversé (ATR), et deux voltigeurs en ATR (schéma.1).

Schéma.1: cartes distribuées aux élèves avec des voltigeurs aux degrés de renversement vertical différents



Une fois la carte reçue, ils ont cinq minutes pour placer un ou des porteurs. Ils les dessinent directement sur la carte. Au temps écoulé, ils viennent se mettre au centre de l'espace de travail pour montrer aux autres élèves du groupe leur trouvaille. Si un élève n'a pas fait de proposition, ils réfléchissent ensemble à la création de la figure manquante. Lors de ce temps, ils échangent pour bien comprendre la position, les prises du ou des porteurs, des aides, du déroulement possible du montage et démontage de la figure inventée. Ici, ils recherchent et se décentrent, discutent et confrontent leurs propositions. Chacun apporte au groupe sa contribution.

### Lors de la phase 2

Les élèves doivent réaliser ensemble, à partir de leurs propositions, les figures trouvées : chaque figure trouvée doit être réalisée et chaque gymnaste occupe au moins une fois le rôle de voltigeur. Ils ont alors à tester toutes les figures conçues, à modifier la position du ou des porteurs, à ajuster les figures pour qu'elles soient réalisables, à se répartir selon leur degré de maîtrise du renversement, à se mettre d'accord car ils ont à proposer un enchaînement de ces quatre figures. Les élèves ici, analysent.

Tab.2 : outil de régulation

	Profil 1	Profil 2	Profil 3
Profils	<p>La figure retenue est trop difficile. Sa réalisation n'est pas stabilisée.</p> <p>Problème de mise en relation du potentiel du groupe par rapport à la difficulté de la figure</p>	<p>Les communications entre les élèves sont trop nombreuses, ils n'arrivent à diminuer significativement leur temps global de réalisation.</p>	<p>Bonne mise en relation entre potentiel de renversement et capacité du groupe à s'organiser dans la réalisation du montage, démontage et petites liaisons. L'impact du choix de la figure sur l'enchaînement global est identifié.</p>
Axes de travail à privilégier	<p>Travail sur la lucidité de chacun dans sa capacité à se renverser</p>	<p>Identifier le positionnement de chacun dans un temps de préparation et le rôle et ses actions, et les mémoriser.</p>	<p>Identifier le seuil limite de difficulté que peut atteindre le groupe :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- figures plus difficiles</li> <li>ou</li> <li>- Enchaînement de plusieurs figures</li> </ul>

### Lors de la phase 3

Les élèves ont à réaliser la première figure du groupe dans un enchaînement où l'enseignant a imposé le lieu de départ, le lieu de réalisation de la figure et l'arrivée. Ces espaces sont matérialisés au sol par des pastilles de couleur ou des lamelles plastiques. En changeant, uniquement de figure, ils réalisent l'enchaînement avec les quatre figures travaillées à la phase deux.

A cette étape, les élèves analysent leur réalisation à partir d'indicateurs (Tab.1). Ils testent et mettent en relation ce qu'ils font et les résultats de ces décisions. Quand ils sont prêts, ils passent et relèvent le temps réalisé sur chacune des figures. Le score est comptabilisé si les critères et indicateurs sont respectés. (Tab.2). Lors de cette phase, ils intègrent, mémorisent.

Tab.3 : outil de relevés d'observation

	A	B	C	D
Elèves du groupe : 1. 2. 3. 4.				
Figures dessinées				
Voltigeur : Porteur 1 : Porteur 2 : Aide :				
Indicateurs : Alignement épaules/bassin du voltigeur				
Maintien de 5 secondes				
Temps réalisé pour l'enchaînement				

#### Lors de la phase 4

Les élèves choisissent la figure qui leur permet de réaliser le plus de points à partir du même dispositif que la phase trois. Les points cumulés s'obtiennent par le choix du degré de renversement du voltigeur. Ainsi, la figure A rapporte un point, la figure B trois points, la figure C cinq points, la figure D huit points. Egalement, ils gagnent un point par tranche de deux secondes gagnées par rapport à la phase trois. L'absence d'alignement ou de maintien de cinq secondes annule l'attribution des points. Ici, les élèves discutent, choisissent et prennent des décisions, avant de passer au passage final.



## Des mises en synergie : une seconde échelle de systémique

D'abord, cette FPP s'ancre dans le champ d'apprentissage visé et s'éloigne de formes canoniques des pratiques sociales pour mieux se rapprocher de l'élève et de ses activités d'apprentissage propres. Cette FPP s'appareille à des formes du fond culturel développées dans l'article « entre urgence et défi : quelle culture en EPS ? ». Elle se nourrit de celles-ci tout en répondant au contexte local d'appui. En cela elle a un caractère marginal et présente une singularité toute particulière car elle est spécifique pour les élèves concernés, adaptée au contexte local et au monde scolaire dans lequel elle se réalise. Les FPP sont donc des constructions originales pour l'enseignant et pour les élèves, qui peuvent être inclus dans leur conception et mises en œuvre, pour une meilleure correspondance entre les enjeux de formation visés et le bain d'apprentissage auquel les élèves sont exposés.

Des aspects, en constante imbrication, apparaissent lorsque ces FPP sont disséquées. Au nombre de six, chaque axe identifié est présenté. L'activité de l'enseignant et l'activité de l'élève ou des élèves sont précisées. Enfin, des leviers sont proposés, sans être exhaustifs, dans l'idée d'offrir au lecteur des pistes pour transformer à son tour sa pratique professionnelle, et ainsi mieux l'ancrer dans la culture scolaire.

---

### Problématiser, questionner pour mettre l'élève en posture de chercheur

---

Dans la situation proposée, lors de la phase une, l'élève est placé comme concepteur de la figure avec la carte qui lui est distribuée. Il apporte une proposition à son groupe. Ce dernier en discute pour l'éclaircir et l'enrichir. L'élève et les élèves du groupe construisent à partir de leur proposition individuelle, un répertoire collectif propre à leur groupe. L'activité de l'enseignant se centre sur la proposition de position, posture de(s) voltigeur(s) avec des degrés de renversement

différents et cherche à ce que chacun propose une figure sur la carte distribuée. Il fait confiance à l'élève quant à sa capacité à inventer.

Les FPP partent d'un questionnement, d'une problématisation qui permet de placer les élèves dans une posture de réflexion qui leur fait sens à cette étape d'apprentissage. Les élèves sont dans une tension et face à un inconnu qui les place en recherche. L'outil carte est un support sécurisant qui répond à l'enjeu moteur, avec des degrés de réalisation différents et une différenciation possible où chacun peut trouver une réussite personnelle.

Cette façon de faire éveille la curiosité, l'appétit d'une découverte à la fois d'eux-mêmes dans leurs modes propres de fonctionnement, mais aussi du monde qui les entoure. Ils disposent d'une forme de pouvoir sur celui-ci, celui de proposer une solution, la leur, après un temps de travail et d'expérimentation. La posture dans laquelle ils sont placés, est une posture d'incertitude. Ils ne savent pas encore ce qu'ils peuvent trouver, ce qui peut être inventé, proposé. Une part de responsabilité mais surtout d'action sur les objets les ouvre aux apprentissages à venir. Ils osent proposer une réponse, comme possible solution. Ils la testent et la vérifient...

### **Bascule culturelle**

Cette intention de problématiser l'intervention illustre le passage de l'EPS d'une culture de la certitude à une culture de l'incertitude. Elle revendique le fait de questionner l'élève et de le mettre dans une posture de chercheur, par cette mise en tension qui déclenche la mise en activité dans les apprentissages visés. Ainsi, sa curiosité éveillée, l'élève regarde le monde différemment, en dehors de ces modes de pensées et d'observation. Il se met en quête et en enquête pour trouver sa réponse.

---

### **Articuler deux dimensions : celui du savoir et celui du faire**

---

La FPP illustrée, à travers les quatre phases, permet l'alternance action – réflexion et réflexion - action comme une boucle pour mettre en lien les choix opérés lors de la réalisation et les effets obtenus. L'alternance de mises en situations concrètes de production et de mises à distance favorisent la réflexion sur l'action et une réflexion active. Ceci apparaît aujourd'hui comme un passage obligé pour le maintien d'un niveau d'exigence élevé. Les connaissances motrices, méthodologiques, stratégiques, sociales s'articulent dans cette forme de logique (Tab.1).

La distinction entre l'invention d'une figure et sa réalisation - l'élève invente une figure à partir de la position imposée du voltigeur n'est pas forcément celle qu'il réalisera comme voltigeur - l'utilisation de la vidéo en phase trois et quatre, du chronomètre et des d'étapes de progrès sont des outils et des méthodes utiles pour mieux agir. Permettre à l'élève de revenir sur ce qu'il



réalise pour comprendre et réussir favorise également une réflexion sur son action, et lui permet de se développer.

### **Bascule culturelle**

Intégrer dans la FPP cette alternance de la mise en relation des causes et des effets ou des modalités de réalisation et des façons de faire, c'est basculer d'une culture vécue comme produit à la « culture production » comme résultat d'un choix, comme réponse à une réflexion. Ce résultat n'est pas une donnée brute mais bien intégrée à un processus. Le développement repose sur cette observation traitée, analysée. Elle est cette condition pour que le savoir devienne connaissance. Aujourd'hui, les temps d'apprentissage longs favorisent ces avancées à petits pas, pour se transformer et stabiliser des apprentissages.

---

### **Dévoluer, donner du pouvoir à l'élève**

---

Le choix de la position du ou des porteurs pour les quatre figures, de liaison ou encore en phase quatre de la figure à présenter dans l'enchaînement final participent à cette dévolution et cette part de responsabilité attribuée aux élèves. Ici, ils sont acteurs et auteurs. Cette façon de faire démontre à l'élève que les propositions sont perfectibles selon les ressources et limites du moment. Il cherche à s'adapter au contexte, à sélectionner ses ressources et connaissances, ses compétences utiles à la situation dans laquelle il se trouve. Il apprend au contact des réalisations, du milieu, des autres, par la découverte des propositions individuelles, des capacités de chacun, des potentiels individuels et de la construction collective. Les outils à sa disposition lui permettent de disposer de retours sur ses actions, de se transformer, de progresser, de gagner en liberté.

### **Bascule culturelle**

Donner du pouvoir à l'élève, c'est lui permettre de manipuler le réel, c'est le responsabiliser et l'installer dans un processus de découverte et de décision. De cette condition, la logique appropriative place en second plan la culture transmissive. L'élève est au centre et l'enseignant se positionne comme guide, enquêteur et observateur de l'activité expérientielle de l'élève. Son attention est posée l'activité d'apprentissage proprement dite.

---

### **Echanger, faire collaborer, être un collectif**

---

Dans l'illustration proposée, l'activité individuelle est interdépendante du collectif : concepteur de figures, gymnaste et observateur pour améliorer et évaluer les prestations individuelles de chacun. Les allers-retours et la mise en sécurité affective sont cadrés par l'enseignant. Le savoir se construit en relation avec l'autre, avec les autres, différents de soi.

Ici, s'activent des savoirs sur l'action, des savoirs sur la réflexion et également ceux relatifs à la dimension sociale du savoir être : collaborer, coopérer, s'entraider, s'affirmer. Ils agissent ensemble pour s'exprimer de façon extraordinaire dans des figures plus ou moins acrobatiques renversées. Ainsi, « dire, parler, écrire » participe à la construction identitaire de l'élève par le système d'interlocution qu'exige la FPP.

Ce langage d'action d' « oser dire ce que je suis en train de faire » permet des échanges en lien direct avec l'action. Il s'agit de se faire comprendre ou de comprendre dans les situations. Le référent est présent. Il se dit ce qui est en train de se vivre, ce qui se fait ici et maintenant, dans le contexte de l'action, « pour de vrai ». C'est le réel du moment. La parole suppose une prise de risque, celle de ne pas être compris, d'être ridicule ou intéressant, de déclencher une réaction émotionnelle inconnue. Egalement, la FPP s'appuie sur un langage d'évocation : écouter pour restituer, apprendre par raisonnement. Il s'agit ensuite d'aller vers une pratique décontextualisée avec des marqueurs de l'énonciation et de la temporalité.

Le système proposé dépasse la simple verbalisation et favorise un échange construit pour faire avancer le collectif, faire cheminer sa pensée et celle de l'autre, être capable de dire, de transmettre pour partager et aller plus loin, exister, à chaque phase de la situation. Poser des mots, oblige à organiser sa pensée, oblige à se faire comprendre, oblige à expliciter, permet, de tisser des liens et d'être en lien, d'agir pour le monde. Le fil de la vie passe par cette mise en mots de cette action corporelle motrice pour la dire, la transmettre, la transformer, la créer, la dépasser.

### **Bascule culturelle**

Ces FPP organisent et mettent en place des temps ciblés autour des échanges entre élèves sur les apprentissages visés et participent à une parole opératoire. Elles permettent le passage de la culture acte à la culture parole, la construction d'un être social qui communique, échange, transmet, évolue grâce au collectif.

---

## **Guider pour former des élèves engagés et audacieux**

---

L'enseignant par ses choix - niveaux de réalisation différents, constitution des groupes, espace de travail, étapes dans la situation, outils et ressources utilisées - répond aux besoins du moment, satisfait l'intérêt de l'élève et déclenche une logique motivationnelle. Chaque élève peut y trouver sa réponse, le collectif est un appui, les outils et ressources sont des guides pour progresser et s'auto-réguler, pas à pas. A la fois, il accroche, mais également maintient, fait durer et rend attractifs les apprentissages. Les différents rôles occupés par les élèves ou bien encore les usages pédagogiques du numérique comme amplificateurs de l'activité d'apprentissage favorisent l'engagement, invite à oser et devenir audacieux.

## **Bascule culturelle**

Ici, les FPP permettent d'aller de la culture du faire à la culture de l'engagement. L'enseignant accompagne une éducation à l'autonomie, inscrite dans le collectif. Les repères de progressivité, sont de véritables moyens pour se situer et permettre le passage d'étapes.

---

## **Cibler pour identifier et tisser des liens interdisciplinaires**

---

Dans ce nouveau cas de figure, la FPP s'appuie prioritairement sur un enjeu moteur lié à l'alignement, à l'allongement du corps en vertical renversé. A travers les sensations perçues, aux tensions musculaires, au positionnement de la tête pour réussir, au gainage, etc, l'élève peut être amené à les remobiliser dans d'autres contextes :

- dans le CA 3, à une autre étape de son parcours acrobatiques, lors de figures dynamiques en saut de main ;
- dans le CA 1 en natation sportive, lors de liaisons d'enchaînement d'actions de la position horizontale à la position verticale ;
- dans le CA 2 en sauvetage, après un passage subaquatique et un plongeon canard.

Les FPP qui s'appuient sur un savoir, des liens mobilisables dans d'autres contextes et qui aident à une forme de tissage interne-externe au-delà de l'école sont porteuses. Ainsi, le sens attribué aux pratiques physiques scolaires répond à des enjeux sociaux et à des réalités qui existent en-dehors de l'école.

L'idée est de favoriser une relecture et des mises en lien des savoirs pour cheminer vers le savoir. C'est la construction d'un savoir-relation et d'un savoir de la relation. C'est la construction d'une pensée systémique, capable d'associations originales susceptibles de création, porteuses de nouveaux regards, de nouveaux défis.

## **Bascule culturelle**

Passer de la culture des savoirs à la culture du savoir, identifier et tisser des liens pour cheminer vers une vision systémique, complexe du monde amènent à concevoir des FPP significantes. Ces dernières permettent un dépassement tout en sellant l'élève à l'échelle individuelle. C'est faire du lien entre l'égo, l'universel, et réciproquement. Cela renforce l'intégration et la place de chaque individu au sein du collectif.

---

## **Une synthèse : des axes qui s'articulent et font système**

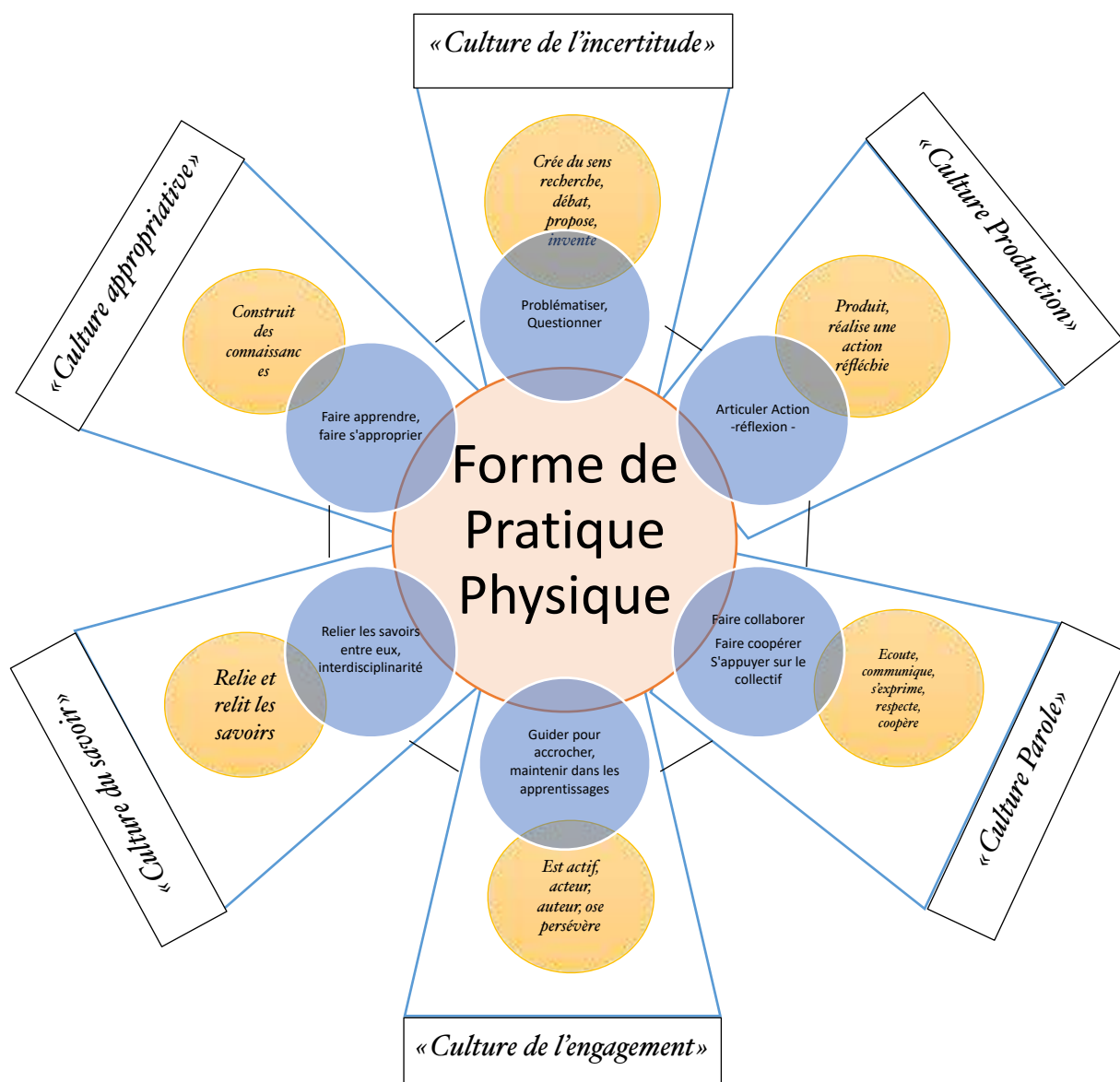
---

Le schéma ci-dessous présente l'articulation entre les axes décrits dans cet article qui s'enchâssent dans la forme de pratique physique. Il présente leur mise en interaction.

Céline ALLAIN, Des formes de pratiques physiques interactives

Juin 2020 - Partie 3 - Article 3 - page 13

Schéma.2 : une forme de pratique physique interactive



**Légende :**

- Activité de l'enseignant
- Activité de l'élève
- ▭ Champ de bascule culturelle



## Conclusion

Les FPP à l'école répondent de façon explicite aux activités d'apprentissage des élèves, à leurs besoins et sont liées au contexte scolaire, d'une école qui accueillent des filles et des garçons de milieux socio-culturels variés, aux vécus et histoires différentes. L'approche à travers les CA reconsidère la discipline, les objets d'enseignement à faire apprendre et se trouve être une belle occasion pour les enseignants de renforcer la dimension conceptrice de leur métier. Tout en répondant à leurs besoins, tout en cherchant à leur faire acquérir des objets d'enseignements signifiants, fondamentaux et rattachés aux compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et les objectifs généraux, par des expériences liées à des contextes adaptatifs singuliers dans les CA originaux, les enseignants se réapproprient leur mission.

Ces FPP multi-dimensionnelles sont inclusives, bienveillantes et exigeantes. Elles reposent sur les éléments de fond qui se chevillent aux valeurs scolaires et humaines, plaçant l'élève comme acteur et auteur de ses apprentissages, et un enseignant-concepteur qui accompagne les filles et les garçons vers l'acquisition des mêmes objets d'enseignements, des mêmes contenus. Ceux-ci sont précisés, utiles, réutilisables, partageables, transposables, exportables et favorisent les émancipations individuelles au-delà de l'école, sur un temps long, que l'organisation par cycle de trois années, rend possible.

Ces FPP sont interactives dans le sens où elles placent l'élève dans un rapport à lui-même et une relation aux autres - ses pairs et l'enseignant - dans un contexte dans qui l'informe de ses progrès. Elles lui permettent de faire un « pas en avant » remarquable qui induit un changement visible et un accès à d'autres pouvoirs d'agir. Elles développent la responsabilité et l'engagement, permettent une amélioration de l'estime de soi.

Parti pris est donné à la confiance envers l'élève et l'enseignant, à leur intelligence, à leur pouvoir de partager l'éducation. Les FPP offrent un pouvoir de compréhension et un pouvoir de réussite basés sur une éthique relationnelle inscrite dans un ensemble encore plus grand qui ne servent pas seulement à connaître, mais sert également, et peut être surtout, à agir sur le monde.

In fine, les FPP permettent « un savoir-relation »<sup>3</sup> et un savoir de la relation. Elles incorporent une culture scolaire indispensable pour une EPS actualisée et incitent les élèves à participer à leur devenir, à celui de la société, en somme, à construire demain.

---

<sup>3</sup> DURPAIRE (F.), MABILON – BONFILS (B.), La fin de l'école - l'ère du savoir relation, PUF, 2014

Céline ALLAIN, Des formes de pratiques physiques interactives



n°  
19

## Quelle forme de pratique physique ?

### *Se connaître et connaître pour s'engager*

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

*A l'heure de cet épisode de vie si particulier du confinement, est mise en lumière, la nécessité de prendre soin de son corps. En effet, celui-ci, privé, pour une part de la population, de toute sortie, débats et exercices a bénéficié d'un appel sans précédent à l'activité physique, quelle que soit sa forme, y compris la plus exotique, pour dépasser cette sédentarité, semble-t-il si nocive.*

*Continuité pédagogique oblige, les enseignants d'EPS, comme leurs homologues, se sont mis en ordre de marche pour garder le lien avec les élèves et proposer un enseignement hybride. Qu'en est-il véritablement ? quelle réponse des élèves ? quel enseignement en retirer ?*

*Cet article apporte une réponse rapide, parmi d'autres, à ses trois questions qui peut inviter à l'expérimentation et l'approfondissement.*



# EPS ou pas ?

---

## Des propositions faites dans le cadre de la continuité pédagogique

---

Les propositions faites dans le cadre de la continuité pédagogique montrent à quel point les enseignants d'EPS disposent de ressources, de compétences et d'ingéniosité. L'appel à l'incitation à "bouger son corps" est entendu et largement relayé par les enseignants quelle qu'en soit la forme.

Mais est-ce là véritablement de l'EPS ? A y regarder de plus près, il s'agit pour une bonne part des propositions, d'activités à faire chez soi. Aussi, il convient de ne pas se tromper, le changement de l'intention des enseignants vise à promouvoir l'activité physique extrascolaire.

---

## Une réponse aux propositions faites

---

En toute logique, les élèves, confortés par les médias et les réseaux sociaux, saisissent l'importance de se "bouger". De manière prévisible, ils se tournent, pour ceux qui y concèdent, vers les supports qui les intéressent, les supports les plus proches de leur monde numérique. Et là, les "youtubers" ont une longueur d'avance sur les enseignants : déjà personnages publics ou éprouvés aux mécanismes de séduction des (pré-)adolescents et aux communications qui attirent, la consultation de vidéos d'activités physiques de confinement fait le buzz.

Cette habitude prise facilite même la démarche lors de la période de dé-confinement. Persuadés de répondre aux attentes, les élèves regardent et reproduisent.





# Vers de l'EPS

---

## Le sens de la discipline

---

Si la discipline vise à développer les connaissances et compétences nécessaires à la gestion de sa vie physique, autonome et durable, alors les propositions des enseignants peuvent se concentrer sur le “savoir s’entraîner”.

Si la discipline vise, au côté des autres disciplines à développer l’esprit critique, alors les propositions peuvent alimenter le “savoir analyser” : quelle prise de conscience de soi ? quelle identification de l’objet ? quelle adaptation ? quelle forme de pratique ?

---

## De l’application à la maîtrise

---

Si la consultation de vidéos en ligne se substitue, bien moindre sont celles qui expliquent leur exploitation. Leur usage part d’un présupposé, justifié ou non, que ce qui est proposé convient. Ainsi, par delà la motivation liée à la découverte, par delà le confort de ne pas avoir à réfléchir pour faire, que reste-t-il de cette pratique du moment ?

Peut-être qu’un axe à creuser est l’invitation pas à pas pour s’interroger sur ses motifs d’agir<sup>1</sup>, sur son aisance corporelle et ses qualités physiques. Peut-être que les propositions retenues peuvent être appréhendées par le filtre de leurs intention, objectif ou réalisations concrètes. Il s’agit alors de mettre en regard une appréciation de son profil personnel et celle de ce qui est présentée dans la perspective d’opérer, de manière consciente et lucide, les adaptations qui font se rejoindre les deux. C’est en accompagnant l’élève dans la construction de sa compétence à adapter ce qu’il voit, à ce qu’il faut faire et à ce qui lui correspond, que la promotion de l’activité physique extrascolaire devient EPS. Plus largement, cette activité renvoie à développer et porter un regard critique sur une ressource disponible à usage personnel.

---

<sup>1</sup> GUILON (S.) « Des motifs d’agir aux formes de pratique », *e-novEPS* n°19, juin 2020



## Conclusion

La crise sanitaire du covid 19 témoigne de la place dédiée au corps et à son exercice. Les vidéos en ligne servent majoritairement d'exemples pour faire. La place suggérée de l'EPS est celle qui vise à développer la compétence d'analyse critique : équilibre entre de connaissance de soi et connaissance de l'activité physique.

La forme sociale de pratique devient alors forme scolaire de pratique au service de l'élaboration d'une forme de pratique physique personnelle qui participe de la construction de l'adulte éclairé. Rien n'empêche à ce que qu'une leçon d'EPS soit une étude de cas : sélection d'une ressource – analyse – adaptation – réalisation – justification – retour sur expérience, par exemple. C'est d'ailleurs l'idée de certains enseignants au cours de cette période.

Qu'elle soit sociale, sportive ou scolaire, la forme de pratique doit être avant tout personnelle. Ce serait peut-être ici une voie de réconciliation entre le sport et l'EPS, à l'heure du rapprochement entre le ministère des sports et le ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse et où le dispositif Sport Santé Citoyenneté et Civisme fait trembler la profession. Le premier encourage la pratique, le second en donne l'entendement, la complémentarité des deux favorise la pratique physique autonome et durable.