

L'oral, un nouveau rendez-vous à ne pas rater

De l'EPS au Grand Oral...

Mathieu ROLAN

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

Les épreuves orales constituent des piliers des différents examens et concours français, et jalonnent la scolarité des élèves : oral du Diplôme National du Brevet (DNB) à l'issue du collège, oral du Chef d'œuvre au Certificat d'Aptitude Professionnel (CAP)¹ et au Baccalauréat professionnel², et Grand Oral au Baccalauréat général et technologique.

Cette présence aux examens renforce l'importance donnée à l'oral dans notre société, et par conséquent, renforce la place à lui donner dans l'enseignement. Cyril DELHAY³ soulève le paradoxe de l'omniprésence de l'oral dans la scolarité mais en même temps de la difficulté persistante à enseigner l'acquisition de sa compétence.

Enseigner l'oral ne peut pas se limiter à faire passer des exposés ou à questionner les élèves en cours. L'Éducation Physique et Sportive (EPS) n'échappe pas à ce constat. Pour autant, par une démarche d'enseignement volontaire et explicite des compétences orales, les enseignants d'EPS peuvent concourir directement à la réussite des élèves dans ces épreuves, notamment le grand oral, tout autant que dans la discipline

¹ Arrêté du 28/11/2019 définissant les modalités d'évaluation du chef d'œuvre au Certificat d'Aptitude Professionnel

² Circulaire du 22/10/2020 : Réalisation du chef d'œuvre au baccalauréat professionnel et modalités d'évaluation à l'examen

³ DELHAY (C.), Faire du Grand Oral un levier pour l'égalité des chances, rapport remis au ministre de l'Éducation Nationale, juin 2019.



Des apprentissages moteurs pour s'exprimer :

La durée totale d'une épreuve orale nécessite de gérer une fatigue causée par la mise en activité longue ; pour le grand oral il s'agit de 20 minutes de préparation, puis 5 minutes d'exposé, puis 15 minutes d'entretien, soit un total de 40 minutes.

Il s'agit pour l'élève, confronté à l'épreuve, de pouvoir rester performant sur toute la durée concernée. Le corps étant notamment vecteur de communication, l'élève doit s'entraîner pour durer et apprendre à se tenir, pour se maintenir en situation de communication puisque le grand oral peut se dérouler en partie debout.

S'entraîner et gérer sa respiration

Il s'agit d'amener l'élève à augmenter sa capacité à tenir un effort continu. Ainsi il sera à même le jour de l'épreuve de maintenir un débit de parole constant et une attention continue lors des échanges avec le jury. En effet, la fatigue engendrée par la stimulation cognitive, ajoutée au stress du format de l'épreuve, où le candidat se met en scène devant un jury, et à l'enjeu de l'évènement, peuvent amener le candidat à se démobiliser progressivement, notamment lors de l'entretien.

En EPS, tout au long de l'année de terminale, l'enseignant peut amener l'élève à se situer d'une part sur cette acquisition en faisant état des lieux de sa capacité à tenir un effort continu, et à progresser d'autre part, par un enseignement favorisant l'engagement physique de l'élève. Il s'agit ici d'amener l'élève en situation de fréquence respiratoire élevée, voire d'essoufflement.

La respiration est un point crucial dans la capacité à maintenir un débit de parole constant, maîtrisé et compréhensible. Ainsi, l'élève doit être capable en situation d'effort de gérer sa respiration pour maintenir son efficacité car une mauvaise oxygénation peut entraîner une perte d'efficacité cognitive dans le traitement de l'information, une perte de l'efficacité énergétique dans l'apport d'oxygène au niveau des muscles, ou un dérèglement de la fonction respiratoire pouvant entraîner l'arrêt complet de l'activité par la mise en sûreté des fonctions vitales.

Il est possible d'aborder cette gestion respiratoire comme un fil rouge sur l'année et en tant qu'objet d'apprentissage relatif à la santé ou dans le cadre d'apprentissages plus spécifiques des champs d'apprentissage 1 ou 5.

Une échelle descriptive peut formaliser la progression de ces deux développements (Tab.1).

Tab.1 : Etre capable de maintenir un effort continu

	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4
Je suis capable de maintenir un effort continu	A intensité modérée (70 à 80% de FcMax), sur des durées inférieures à 5 minutes	A intensité modérée (70 à 80% de FcMax) sur des durées comprises entre 5 et 15 minutes	A intensité modérée (70 à 80% de FcMax), sur des durées comprises entre 15 et 30 minutes	A intensité modérée (70 à 80% de FcMax) sur plus de 30 minutes Ou des hautes intensités sur 15 ou 30 minutes.

Il semble préférable de favoriser pour l'élève des intensités modérées (70 à 80% de FcMax) ou intenses (90% et plus de FcMax) afin de rechercher la zone d'essoufflement, et permettre l'augmentation des capacités. Les durées d'efforts évoquées peuvent s'entendre à l'échelle d'une situation ou d'une leçon et donc un enchaînement de situations. L'échauffement peut être un moment privilégié pour permettre aux élèves de ressentir cette zone d'effort.

Sur ce point, les régulations entre élèves ou avec l'enseignant peuvent s'envisager facilement lors d'un bilan de séance ou individuellement à l'issu d'un effort en prenant appui sur l'échelle descriptive qui se centre sur la capacité à gérer sa respiration (Tab.2).

Tab 2 : Être capable de gérer sa respiration pour maintenir son efficacité motrice

	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4
Je suis capable de gérer ma respiration pour maintenir un effort efficace (la respiration n'est pas un obstacle au maintien de l'effort)	Je maintiens une respiration régulière (temps d'inspiration = temps d'expiration – fréquence respiratoire permettant de discuter presque normalement) sur des intensités faibles	La respiration est régulière sur des activités modérées continues	J'adapte ma respiration sur des efforts alternés d'intensité modérée (je force mon expiration pour faciliter l'inspiration). J'adopte une respiration de récupération entre les efforts (augmenter le temps d'expiration et contrôler le temps d'inspiration pour diminuer la fréquence respiratoire)	J'adapte ma respiration sur des efforts d'intensités variées (de modéré à intense). J'adopte une respiration de récupération (augmenter le temps d'expiration et contrôler le temps d'inspiration pour diminuer la fréquence respiratoire).

Posture et tonicité

L'élève acquiert dans sa scolarité un éventail de connaissances, de capacités et d'attitudes en lien avec les activités supports auxquelles elles se rapportent, dont les postures adaptées à l'effort et plus particulièrement efficaces pour l'activité considérée.

Au cours de l'année de terminale, le champ d'apprentissage 5 (CA5) des programmes des lycées⁴ peut s'avérer pertinent pour aborder les notions de postures et cibler un renforcement de la tonicité au niveau de la ceinture abdominale. Ce travail spécifique peut se poursuivre dans les autres champs, par une tonicité plus globale, comme « acquisition périphérique » lors des autres séquences. C'est un travail de nouveau en fil rouge, transversal, qui peut être perlé, complémentaire d'un travail massé, lors d'une séquence dédiée dans le champ 5.

⁴ Programmes d'enseignement commun du lycée général et technologique et la voie professionnelle pour l'EPS : Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019 - BO spécial n° 5 du 11 avril 2019.

Le travail sur les muscles profonds - transverses - et posturaux - dorsaux, lombaires – peut-être abordé tel un fil rouge sur l’année. Parallèlement, un travail spécifique sur la posture au travers d’une Activité Physique Sportive et Artistique (APSA) support comme le yoga peut se réaliser ponctuellement. L’objectif est d’amener l’élève à construire des repères sur les mécanismes de la posture pour lui donner les moyens d’agir sur son ajustement afin de se présenter à l’oral : corps redressé, alignement vertébral, auto-grandissement, proprioception pour la perception du placement segmentaire, sur un temps relativement long, vingt minutes, qui demande de l’endurance musculaire des muscles transverses, lombaires, trapèzes, notamment. De la manière une échelle descriptive sur la capacité à réguler sa posture peut servir de guide (Tab.3).

Tab 3 : Etre capable de réguler sa posture en position debout

	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4
Posture et capacité de régulation	Posture inadaptée (dos vouté, poids de corps réparti de manière inégal sur les appuis, décalage de bassin, bras en mouvements parasites), corrigée par des informations externes (camarade ou feedback vidéo)	Posture adaptée (auto-grandissement, poids de corps réparti sur les deux appuis, gainage) se dégradant dans le temps : la réalisation des exercices et l’accumulation de fatigue détériorent la posture	Posture globale pouvant se réguler en autonomie (auto-grandissement, répartition du poids de corps)	Posture adaptée et régulée, aussi bien sur les zones distales que proximales

Les élèves peuvent passer six heures par jour assis. L’entraînement postural peut donc aussi s’envisager en classe sur des phases de cours. Tentez l’expérience !

	<p><u>Ouvrir le podcast "Posture assis" au format MP3</u> <i>cliquez sur le lien</i></p>
--	---



Vivre des expériences pour contrôler ses émotions

L'exposé de 5 minutes du grand oral constitue l'entrée en matière du candidat face aux jurys. Il s'agit d'un moment qui peut être porteur de stress. Le candidat doit faire face. En s'appuyant sur des expériences vécues et perçues positivement, notamment en EPS, il peut s'y entraîner : la mise en scène face aux autres, l'enjeu du gain, l'envie de réussir et la peur d'échouer...

Cette gestion du stress constitue l'enjeu de formation, qui peut trouver sa pertinence au cœur de l'objectif général 4 (Ob4)⁵ des programmes du lycée, attaché au thème de la santé. Ces moments riches et variés vécus en EPS constituent des temps spécifiques utiles pour accumuler les expériences d'émotions ressenties. Elles contribuent à augmenter la richesse et la perceptibilité du discours, c'est-à-dire la capacité à faire ressentir à une tierce personne une émotion en associant le langage verbal au corporel.

Gérer son stress

Le stress étant lié à l'interprétation personnelle de la situation à vivre, une même expérience peut provoquer des réactions et des démarches de réduction du stress différentes.


En vivant une diversité d'expériences, les élèves se confrontent à des situations variées et sources de stress. Il s'agit alors de leur permettre de développer les moyens de surmonter ce stress. Ce développement s'avère fondamentale et d'autant plus nécessaire alors même que de plus en plus de jeunes se disent stressés⁶.

Une des réactions du corps face au stress est la modification du rythme respiratoire. Le diaphragme ne joue plus son rôle correctement, la respiration devient saccadée, et la fréquence respiratoire augmente avec une tendance à diminuer le temps d'expiration, pouvant entraîner dans certaines situations, une sensation de manquer d'air.

⁵ Ibid

⁶ Adolescents en France, le grand malaise, Consultation nationale sur les enfants et les adolescents de l'UNICEF, 2014.

Intervenir sur la gestion de la respiration est donc un moyen efficace de favoriser la gestion du stress. Ainsi, des moments dédiés, en début de cours ou en fin de cours, à des exercices de cohérences cardiaques⁷ peuvent s'avérer efficaces pour les élèves dans le cadre de la gestion momentanée du stress, mais aussi pour leur donner les méthodes d'un bien être sur le plus long terme.

	<p><u>Ouvrir le podcast "Relaxation" au format MP3</u> <i>cliquez sur le lien</i></p>
---	---

Dans ce contexte, l'élève apprend à réguler sa respiration et à augmenter ses phases expiratoires. Le diaphragme se détend et se libère de sa tension. Par ce moment de respiration, le rythme cardiaque et la tension artérielle diminuent alors qu'ils sont montés lors de l'épisode de stress. En étant plus calme et moins stressé, l'élève se trouve plus à même de faire face lucidement à la situation à vivre.

Sans pouvoir faire cinq minutes de cohérence cardiaque en plein match de tennis de table ou face au jury du grand oral, l'élève fait face à la situation en étant plus serein. Il peut aussi mobiliser la gestion de sa respiration : deux ou trois cycles de respiration calme avec une expiration prolongée. Cela lui permet de se remobiliser et d'évacuer une partie du stress ressenti.

Le fait de se focaliser sur la respiration, visible par le mouvement de la cage thoracique, expulsion de l'air, gonflement du ventre... permet une libération momentanée de l'attention dédiée au facteur stressant et ainsi une remobilisation plus efficace par la suite⁸.

⁷ O'HARE (D.), *Cohérence cardiaque 365*, 2012

⁸ CAMPO (M.), LOUVET (B.), *Les émotions en sport et en EPS*, 2016

Cette gestion du stress par la respiration peut intervenir tout au long de l'année ou du cursus dans des situations stressantes implicitement créées par l'enseignant : matchs, passage devant les autres, évaluation... mais aussi par des moments dédiés comme les cinq minutes de cohérence cardiaque.

En tant qu'objet d'apprentissage lié au bien-être et à la santé mentale, une échelle descriptive peut être pensée et utilisée par et pour l'élève (Tab.4).

Tab 4 : Etre capable de gérer son stress

	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4
Capacité à gérer son stress	Stress géré partiellement avec l'aide d'un camarade ou de l'enseignant (la nécessité d'une "pause respiratoire" est identifiée par un comportement déviant dans la situation)	Stress géré seul par une respiration adaptée dans le cadre d'un dispositif dédié (comme la mise en place systématique d'un temps mort dans les activités)	Stress géré de manière autonome dans l'action, dans des situations familières	Stress géré de manière autonome dans toutes les circonstances

Ressentir pour faire ressentir

Le stress vécu dans une situation, ou à l'inverse, le plaisir ressenti, marque les expériences de l'élève. Se servir des émotions ressenties pour tenir un discours explicite, associé à un langage corporel adapté pour permettre l'accueil clair et juste du propos par un jury est l'objectif.

Les travaux sur les neurones miroirs⁹ mettent en évidence la contagion du mouvement, et par l'extrapolation des émotions lors d'une interaction, lorsqu'est décrit une situation par une tierce personne, ou lorsqu'elle est représentée par des mouvements ou des expressions corporelles. En d'autres termes, décrire une action précisément ou montrer physiquement une action a pour conséquence, chez celui qui regarde ou écoute, l'activation de ses zones cérébrales comme si celui-ci réalisait lui-même l'action.

⁹ OUGHOURLIAN (J-M.), Optimisez votre cerveau, 2019

Sur ce même principe, l'empathie permet de ressentir les émotions vécues par procuration : soit directement perçues par ce qui est regardé, soit évoquées par une description : voir quelqu'un de triste stimule les mêmes zones cérébrales et induit un sentiment de tristesse. Le rire est tout autant potentiellement communicatif.

Faire vivre des expériences orales positives aux élèves, générer du plaisir et marquer positivement ces expériences facilitent la prise de parole en public¹⁰. L'élève peut alors progressivement se libérer de ses tensions et prendre la parole avec un visage ouvert aux autres, être capable de sourire, utiliser une gestuelle décontractée et assumée. Cette apparente aisance du candidat jovial communique alors le sentiment de bien-être à l'interlocuteur, plaçant ainsi l'ensemble des participants dans une atmosphère positive.

¹⁰ BRENTEAU (D.) « Je suis timide mais je soigne mon oral ! », *e-novEPS* n°20, Janvier 2021



Verbaliser pour structurer sa pensée

La verbalisation est une étape indispensable à l'apprentissage¹¹. Lorsque l'élève verbalise les critères de réalisation, il met en mot une part de la démarche d'apprentissage. Parallèlement, il s'agit tout autant pour l'enseignant de s'assurer que l'élève comprend. La verbalisation est ainsi le chemin d'accès à la pensée de l'élève. La forme et le contenu de la verbalisation permettent également à l'élève de se faire comprendre par tous.

Faire parler est donc un moyen de s'assurer de la bonne compréhension d'autrui, et le moyen de développer la capacité à se faire comprendre.

Cette étape de l'accès à la véritable idée du candidat est à la base de la réussite de la communication lors du grand oral, notamment lors des dix minutes d'entretien questions-réponses.

Passer d'une verbalisation pour comprendre à une verbalisation pour être compris

Il est possible de favoriser l'interaction, la communication et permettre à l'élève de s'exprimer face à un camarade ou un groupe de camarades. Le rôle de coach est adapté à la mise en exercice de cette compétence.

Le coach doit mobiliser des connaissances aussi bien liées à l'activité pratiquée que liées à l'expression orale pour se faire comprendre par les joueurs et les orienter positivement dans leurs actions. Les temps morts dédiés au coaching permettent un regroupement des joueurs face ou autour du coach pour favoriser des prises de parole plus construites que les interventions dans l'action du bord du terrain, moins élaborées.

Ainsi par son intervention le coach met en avant sa compétence dans l'activité et sa compétence à se faire comprendre. Il est possible de mettre en place l'échelle descriptive suivante à remplir par les joueurs coachés (Tab.5).

¹¹ DELIGNIERES (D.), Apprentissages moteurs et verbalisation, 1991

Tab.5 : Le coach, se fait-il bien comprendre ?

	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4
Se faire comprendre	Les conseils sont génériques, et le discours n'est pas toujours clair ou compréhensible	Discours clair et compréhensible, mais pas toujours structuré. Propositions plus précises mais pas toujours adaptées au groupe	Discours clair, compréhensible et structuré – pas toujours adapté au groupe	Discours clair, compréhensible et structuré – adapté à la réussite du groupe

Suite à cette auto-évaluation faite par les joueurs, l'enseignant peut discuter avec le coach pour envisager les pistes de remédiation et lui permettre de progresser (Tab.6)

Tab.6 : Ce qu'il faut apprendre pour passer de l'étape 2 à l'étapes 3

Étape 2		Étape 3
Discours clair et compréhensible, mais pas toujours structuré. Propositions sont plus précises mais pas toujours adaptées au groupe	<p>L'élève Coach doit apprendre à établir un plan de prise de parole.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Bilan de la séquence de jeu passée (pts négatifs et positifs) 2. Proposition à mettre en place sur la séquence suivante 3. Motivation du groupe 	Discours clair, compréhensible et structuré – pas toujours adapté au groupe

Cette capacité à structurer son propos rapidement, sert à l'élève dans la situation du grand oral pour envisager des réponses structurées lors de l'entretien.

Le jeu de rôle pour faire vivre le propos.

Si le coach détient un rôle important dans le cadre de la compréhension de son discours et la structuration rapide de sa pensée, il ne permet pas nécessairement de transmettre une émotion à son auditoire. C'est ce que le commentateur sportif permet¹².

¹² DURET (S.) « l'analyse vidéo pour le lycéen », *e-novEPS* n° 17, Juin 2019

Dans une séquence de jeu collectif, l'enseignant peut proposer à ses élèves de jouer le rôle de commentateur sportif pour les autres élèves spectateurs qui tournent le dos au match afin de se représenter le match uniquement grâce aux commentaires.

Le but est de faire vivre le match le plus clairement possible pour que les spectateurs en aient une vision la plus juste possible. Le rôle d'observateur est ici dédramatisé par le jeu de rôle et favorise la mise en scène de l'élève et ainsi la confiance en soi.

Il est possible de complexifier en personnalisant les commentateurs : supporter, technicien ... et demander aux élèves de teinter leurs commentaires. Afin que ce temps ne se limite pas à un exercice trop décontextualisé pour les spectateurs, il est possible de leur demander de prendre en note des indications repérées dans les commentaires afin d'alimenter une analyse du match joué : score, possession de balle, volume de jeu de certains joueurs....

Par cette situation le commentateur développe et met en avant ses capacités de description, mobilise le vocabulaire spécifique à l'activité et joue sur les variations de débit et d'intonation de la voix pour faire vivre le jeu à des personnes qui ne le voient pas : un débit de parole rapide indiquera une action rapide, des intonations plus fortes marquent l'importance des actions décrites... L'élève apprend ici à jouer sur les dimensions vocales de l'oral, sans négliger la diction prononciation-articulation, facteur de compréhension.

Sans voir, se ressent l'émotion du moment décrit. Le commentateur vit des émotions et parvient à la faire vivre par ses intonations, ses choix de mots... se perçoit même la vitesse de course par son débit. Écoutez cette séquence émotionnelle !



[Ouvrir le podcast "final 400m" au format MP3](#)
cliquez sur le lien



Oser parler pour aller à la rencontre de l'autre

« Oser » place l'élève dans une forme de prise de risque. En développant une estime de lui positive, il peut avoir confiance en lui et s'assumer plus facilement face au jury, facilitant ainsi l'entrée en communication. Mais la confiance en soi de l'élève lui permet aussi de s'assumer dans ses choix, notamment lors la dernière partie du grand oral, sur les cinq minutes dédiées au projet de l'élève. Assumer et expliquer ses choix dans cette dernière partie de l'oral demande nécessairement à l'élève d'oser se dévoiler et d'aller à la rencontre du jury... L'EPS y participe activement.

La confiance en soi comme pilier de l'oral

Par la mise en activité permanente de l'élève, celui-ci développe sa confiance en lui dès lors que le sentiment de compétence, la mise en réussite, les rôles utiles qu'il tient, le contexte sécurisé dans lequel il évolue sont assurés.

Les espaces variés de l'EPS, matériels et relationnels, demande à l'élève de s'adapter régulièrement à une diversité et une pluralité de situations, ce qui peut l'aider à se rassurer dans une configuration plus figée et moins aléatoire telle que celle de l'épreuve du grand oral.

En conjuguant confiance en soi et milieu restreint, l'élève orateur peut jouer sur les conduites proxémiques pour influencer son propos : « je me rapproche du jury pour donner de l'importance à mon propos, en y associant un regard direct, puis je reprends ma position initiale plus éloignée pour revenir à un statut normal du discours ».

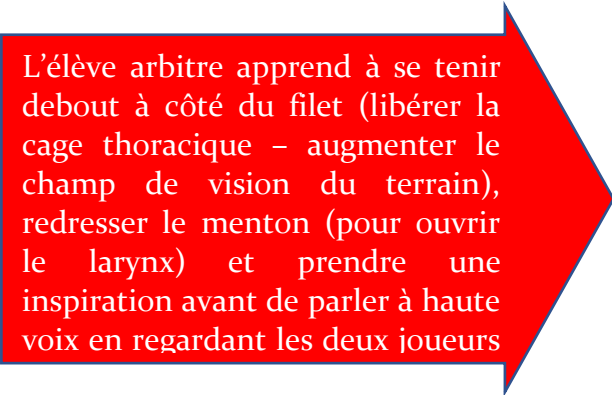
Le rôle d'arbitre peut s'avérer intéressant dans le cadre de la confiance en soi. C'est en effet un rôle communicant, nécessitant de mobiliser des connaissances et des attitudes pour prendre des décisions. La progression peut être décrite étapes par étapes (Tab.6).

Tab 6 : L'arbitre au service de la confiance en soi

	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4
L'arbitre prend des décisions	L'arbitre est « réservé ». Compte le score sans se faire entendre	L'arbitre prend des décisions mais n'est pas sûr de lui et peut se laisser influencer. Les annonces sont claires et audibles	L'arbitre est autoritaire (« on ne contredit pas l'arbitre ! ») même s'il a tort	L'arbitre maîtrise le match et est sûr de lui. Peut discuter avec les joueurs et prendre une décision en la justifiant et en l'assumant

Ainsi il est possible d'envisager l'exemple suivant en badminton (Tab.7)

Tab 7 : Les contenus pour passer de l'étape 1 à l'étape 2

	Étape 1		Étape 2
L'arbitre prend des décisions	L'arbitre est timide et ne prend pas de décision. Compte le score sans se faire entendre	 <p>L'élève arbitre apprend à se tenir debout à côté du filet (libérer la cage thoracique – augmenter le champ de vision du terrain), redresser le menton (pour ouvrir le larynx) et prendre une inspiration avant de parler à haute voix en regardant les deux joueurs</p>	L'arbitre prend des décisions mais n'est pas sûr de lui et peut se laisser influencer. Les annonces sont claires et audibles

L'association de la posture, de la voix et du regard aide l'arbitre à s'assumer. En ayant confiance en lui, il donne confiance aux joueurs dans sa capacité à arbitrer le match.

Se connaître pour faire des choix et réussir en EPS et à l'oral

Le grand oral repose sur le choix du candidat entre deux questions à proposer au jury. Pour faire ce choix, le candidat s'appuie sur ses appétences et sur la connaissance qu'il a de lui-même, au regard de son sentiment de compétence relatif aux diverses possibilités de sujet notamment.

Favoriser la connaissance de soi en EPS, permet à l'élève d'acquérir des repères lui permettant de déterminer plus finement son sentiment de compétence : s'investir dans une tâche en connaissant le but et les critères de réussite, se situer systématiquement dans la réussite de la tâche, être lucide sur ses capacités et connaissances, connaître ses capacités.

Se fixer comme enjeu de formation au lycée, la connaissance de soi, permet ainsi aux élèves de se doter de méthodes personnelles favorisant la réussite par la possibilité de faire des choix éclairés.

Ainsi cet enjeu peut s'aborder sur le cursus du lycéen en trois étapes dans différents champs d'apprentissage (Tab.8).

Tab 8 : La connaissance de soi en trois étapes

	Étape 1	Étape 2	Étape 3
Se connaître pour faire des choix	Se connaître pour s'engager dans un projet simple de réalisation individuelle	Se connaître pour s'engager dans un projet individuel ou collectif et tenir des rôles	Se connaître pour s'engager dans un projet individuel ou collectif et pouvoir le réguler pour maintenir la plus haute efficacité
Tâches à réaliser selon la connaissance de soi	Choix des ateliers et de la charge adaptée en musculation	Choix de figures réussies en acrosport	Choix de composition d'épreuve et d'organisation collective dans une épreuve combinée en champ 1 (biathlon collectif de course 400m + tir à l'arc)
La connaissance de soi dans la tâche	Connaissance de soi basée sur les perceptions internes de contraction musculaire et de ressenti d'effort. Les différentes expérimentations de charge lors de la séquence permettent à l'élève de choisir une charge adaptée au nombre de répétitions/séries à produire	Connaissance de soi basée sur ses propres capacités en tant que voltigeur et porteur, et sur sa capacité à coopérer avec les autres pour élaborer un projet de réussite commun. La connaissance de soi s'enrichit ici d'une dimension sociale (se connaître dans la relation à l'autre) : les élèves A et B pourront réussir des figures de difficultés B alors que A et C pourront réussir des figures de difficulté C.	Connaissance de soi qui repose sur ses propres capacités physiques, sur l'analyse des capacités des autres, et sur la capacité d'analyse et de régulation des efforts et des choix pendant l'action.

En mettant la connaissance de soi au service de la capacité à faire des choix dans des situations de plus en plus complexes, la construction d'une connaissance de soi multidimensionnelle est favorisée ainsi que la réalisation de choix lucides.

Ainsi, en se connaissant davantage, l'élève peut engager à terme une réflexion sur son projet personnel de formation et donc d'orientation. Ce projet est d'ailleurs la dernière partie de l'entretien du grand oral d'une durée de cinq minutes. A travers cette dernière étape où le candidat doit faire preuve de lucidité sur son projet personnel, le jury peut apprécier la maturité de l'élève dans les choix effectués et la relation qu'il met en avant entre ses compétences, ses motivations et son projet.



Conclusion

En ayant identifié les différentes ressources liées à l'oral, posture, respiration, expression, confiance en soi, il devient plus aisé de les prendre en compte dans l'enseignement, notamment en EPS. Les différents contenus abordés, tonicité-endurance, gestion du stress-émotions-connaissance de soi-confiance en soi, permettent d'atteindre les objectifs généraux de l'EPS au lycée et ainsi contribue à former un futur citoyen lucide, cultivé et autonome. C'est d'ailleurs ce que l'épreuve oral cherche aussi à mettre en évidence.

L'enseignant favorise aussi bien la réussite de ses élèves dans sa discipline, que dans une approche plus transversale et globale liée à la préparation de l'épreuve du Grand Oral et de poursuite au-delà de l'obtention du baccalauréat.

L'expérimentation à venir sur l'enseignement de spécialité en EPS, renforce non seulement la place à part entière de la discipline comme support de préparation à la réussite de cette épreuve, mais aussi comme objet singulier de la formation de l'élève au lycée, futur étudiant.