



# Vers une EPS Exigeante



**DES VIDEOS** de  
présentation des  
auteurs pour  
découvrir les  
articles en 1'

## Le GAIP de NANTES

PUBLIE

### la revue E-novEPS n°29



**DES ARTICLES**  
avec des  
propositions  
professionnelles



**DES OUTILS :**  
fiches, powerpoint,  
grilles  
d'évaluation,  
vidéos  
d'illustration...

- AXE 1 : Vers une exigence motrice et de santé physique
- AXE 2 : Vers une exigence envers soi-même
- AXE 3 : Vers une exigence partagée

# VERS UNE EPS EXIGEANTE

**Revue E-nov EPS n°29 – mars 2026**

Pour cette nouvelle publication du Groupe Académique d'Innovation Pédagogique (GAIP) de Nantes, la notion d'exigence en EPS constitue le fil conducteur des différentes contributions.

L'exigence défendue ici n'est ni élitiste ni normative. Elle repose sur des attentes explicites, des situations d'apprentissage ambitieuses et un accompagnement ajusté permettant à chaque élève de progresser à son rythme. Loin d'être synonyme de rigidité ou de contrainte, l'exigence en EPS est envisagée comme un levier didactique et comme un objet d'apprentissage à part entière.

Elle suppose également, pour l'enseignant, une forme d'exigence envers lui-même : interroger ses choix pédagogiques, affiner ses dispositifs et s'engager dans une réflexion professionnelle continue afin de proposer aux élèves un enseignement réellement ambitieux.

Les articles proposés interrogent cette notion d'exigence sous des angles complémentaires. Les lecteurs y trouveront des analyses, des mises en perspective et des propositions professionnelles concrètes.

À travers ce numéro, le GAIP de Nantes réaffirme son ambition : proposer une revue professionnelle ancrée dans les réalités du terrain, ouverte à l'innovation pédagogique et résolument engagée dans la construction d'une EPS exigeante.

Les articles sont organisés autour de trois axes, qui peuvent être consultés indépendamment les uns des autres.

## **Axe 1 – Vers une exigence motrice et de santé physique**

Dans un contexte marqué par la progression de la sédentarité chez les jeunes et l'affaiblissement de leurs ressources physiques, l'EPS est invitée à réaffirmer une véritable exigence motrice. Il s'agit de redonner toute sa place à un engagement corporel significatif, porteur d'effets durables sur la santé et sur la qualité des apprentissages.

Les contributions réunies dans cet axe prennent le parti de ne pas confondre l'exigence avec la seule performance ou la simple augmentation de la charge de travail. Il s'agit plutôt d'explorer différentes manières de penser et faire vivre à nos élèves des expériences corporelles exigeantes.

*« Une EPS exigeante en termes d'objectifs de santé »*

**- Estelle RABEAU**

Des propositions en cross-training

*« Savoir-nager, la norme est-elle toujours exigeante ? »* - **Pierre MONCANIS**

Des propositions en savoir-nager

*« Viser l'exigence émancipatrice en EPS »* - **Solène LIBOT**

Des propositions en acrosport

*« Exiger pour performer »* - **Yohann DESBLE**

Des propositions en cross-training

*« Des jambes qui courent dans un monde qui clique ! »* - **Aline ACCIARI FABRE**

Des propositions en demi-fond

## **Axe 2 - Vers une exigence envers soi-même**

Dans un contexte où la santé mentale des jeunes s'impose comme une préoccupation majeure du système éducatif français, les travaux récents et les politiques publiques en faveur du bien-être à l'École rappellent l'importance de soutenir l'engagement et la persévérance des élèves. Entre les effets de la période post-pandémique, la montée des situations d'anxiété scolaire et les difficultés croissantes d'attention et de motivation relevées dans de nombreuses enquêtes, la question de la mobilisation des élèves dans les apprentissages devient centrale.

Cet axe met en avant une exigence tournée vers soi, centrée sur la construction de ressources personnelles. La capacité à persévérer face à la difficulté et la gestion des émotions apparaissent comme des leviers éducatifs essentiels pour renforcer le bien-être, développer le goût de l'effort et permettre aux élèves de s'inscrire durablement dans les apprentissages.

*« Ne rien lâcher ! »* - **Anne-Laure DE MULLENHEIM et Stéphane ROUBIEU**

Des propositions en badminton

*« La "BRICMOBIL" un outil innovant pour plus d'exigences »* - **Grégory RABEAU**

Des propositions en natation

*« L'exigence pour se révéler »* - **Nélia FLEURY**

Des propositions en basketball

*« Passer son code et son permis en terminale »* - **Samuel DURET**

Des propositions en volleyball et musculation

## **Axe 3 - Vers une exigence partagée**

Dans ce dernier volet, il s'agit d'explorer l'exigence non pas comme une contrainte extérieure, mais comme une compétence méthodologique à cultiver. Loin de se limiter à la simple rigueur, elle se présente comme un levier. Partager cette exigence entre enseignants et apprenants et même entre pairs permet de construire un cadre commun où chacun comprend les objectifs, ce qu'il y a à apprendre et les chemins possibles pour y parvenir.

L'enjeu est donc double pour l'enseignant d'EPS : faire de l'exigence un outil de progression et installer une culture partagée qui soutient l'engagement et la responsabilisation dans l'apprentissage.

*« Évaluation, pas de surprise ! »* - **Davy MEZIERE**

Des propositions en athlétisme

*« Un projet d'Exigence Personnalisé de Santé »* - **Damien BENETEAU**

Des propositions sur le projet EPS

*« Formaliser pour construire une exigence collective »* - **Elodie LACHATER**

Des propositions sur le projet EPS

*Un grand merci à l'ensemble des auteurs pour leurs contributions.*

*Bonne lecture à toutes et tous,*

**Soizic GUILON**

Inspectrice d'Académie – Inspectrice Pédagogique  
Régionale EPS, Académie de Nantes.

# UNE EPS EXIGEANTE EN TERMES D'OBJECTIFS DE SANTÉ

## L'EPS peut-elle viser tous les versants de la santé sans faire le deuil de la dimension physique ?

Les bienfaits de l'activité physique comme les effets néfastes de l'inactivité sur la santé ne sont plus à prouver<sup>(1)</sup>. Cependant, comme nous le rappelle Marc Jubault lors de sa conférence du 28 février 2025 (parcours de formation santé de l'académie de Nantes) l'EPS ne représente que 1,23% du temps d'un collégien et l'activité motrice effective 0,22%.

Alors comment l'enseignant peut-il concevoir une EPS exigeante en termes de santé, qui permette de développer tous les aspects de cette dernière sans faire le deuil de la dimension physique ?

Cet article expose une réponse possible à cette exigence, en cross-training. La proposition se fonde sur l'échauffement et un temps long, ici, les trois années du cycle 4 collège. Vous retrouverez le déroulé des différentes séquences et années sur le power point disponible en ressource.



## Une EPS qui se fixe des objectifs de santé physique exigeants

### Acquisition de postures sécuritaires comme pré requis

Contrairement à la culture du *CrossFit*<sup>®</sup> qui promeut la variabilité, il s'agit de proposer un *W.O.D.* (*Workout Of the Day*) identique, répété au fil des années. Celui-ci comprenant des exercices sollicitant à la fois l'aspect cardiovasculaire et l'aspect musculaire, réutilisables par les élèves, ne nécessitant aucun matériel. Ceci permet à l'enseignant de l'utiliser quel que soit son lieu de pratique.

L'acquisition de techniques corporelles est le premier objectif, gage de sécurité pour les élèves en favorisant un apprentissage par une pratique répétée, et visant/sollicitant la dimension physique de leur santé. La première séquence de cinquième est donc orientée sur les postures (ressource 1) avec une première expérience de juge/coach pour le partenaire de travail, favorisant ainsi l'assimilation des critères de réalisation.

### Ressource 1. Tableau postures sécuritaires 5<sup>ème</sup>

Séquence n°1 (5 <sup>ème</sup> ): Wod posture (basic)				
Norm Prénom :				
Exercices	Wod de référence	Critères de validation	Validation des bases (postures) par le juge	
			Wod 1	Wod 2
Jumping Jacks	<input checked="" type="checkbox"/> Dos : Droit et gainé, regard devant. <input checked="" type="checkbox"/> Équilibre : Répartition uniforme du poids sur les appuis. <input checked="" type="checkbox"/> Trajectoire : Mouvement synchronisé des bras et des jambes.			
Planche (type épaule)	<input checked="" type="checkbox"/> Dos : Droit et gainé, sans creuser les lombaires. <input checked="" type="checkbox"/> Équilibre : Poids réparti sur les mains et les pieds, bassin stable. <input checked="" type="checkbox"/> Trajectoire : Mains sous les épaules, mouvement contrôlé sans balancement.			
Demi-Squat	<input checked="" type="checkbox"/> Dos : Droit et gainé, sans cambrer ni arrondir le bas du dos. <input checked="" type="checkbox"/> Équilibre : Poids sur les talons, genoux alignés avec les orteils. <input checked="" type="checkbox"/> Trajectoire : Descente contrôlée sans à-coups, genoux ne dépassant pas la pointe des pieds.			
Burpees	<input checked="" type="checkbox"/> Dos : Droit et gainé, sans cambrer en position de planche. <input checked="" type="checkbox"/> Équilibre : Répartition du poids fluide entre les appuis. <input checked="" type="checkbox"/> Trajectoire : Mouvement explosif sans à-coups.			
Chaise	<input checked="" type="checkbox"/> Dos : Espines parallèles contre le mur. <input checked="" type="checkbox"/> Équilibre : Poids réparti sur les talons, pieds bien à plat. <input checked="" type="checkbox"/> Trajectoire : Genoux alignés avec les chevilles, pas au-delà des orteils.			
Pompes (bras le mur)	<input checked="" type="checkbox"/> Dos : Droit et gainé, sans cambrer. <input checked="" type="checkbox"/> Équilibre : Poids réparti sur les bras et les pieds, pieds fixes. <input checked="" type="checkbox"/> Trajectoire : Coudes inclinés à 45°, mouvement fluide et contrôlé.			
Total de « NO REP » <input checked="" type="checkbox"/>		Total en quantité		
Mon coach: <input checked="" type="checkbox"/> - Se placer judicieusement pour juger / Dire et noter les « NO REP » <input checked="" type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/> 0 échec	<input type="checkbox"/> 1 échec

### Une pratique de haute intensité

Cette expérience tend vers l'exigence d'une pratique suffisante pour maintenir voire développer la santé physique des élèves. Marc Jubault, lors de sa conférence, présente des travaux scientifiques qui attestent que dix à quinze minutes de travail à haute intensité par séance, permettent d'améliorer la condition physique des jeunes. Ainsi, le projet est de proposer sur les trois années deux *WOD* de six exercices en intervalle 30/30 à chaque échauffement.

De plus, afin d'amener les élèves à cette haute intensité, dès la séquence n°2 de cinquième il s'agit de prendre des repères sur le nombre de répétitions et l'amplitude des exercices. A partir de la séquence n°3, l'élève fait des choix de niveau de difficulté croissante dans les exercices du *WOD* référence, favorisant l'augmentation de l'intensité de pratique.

## Ressource 2. Tableau intensité de pratique

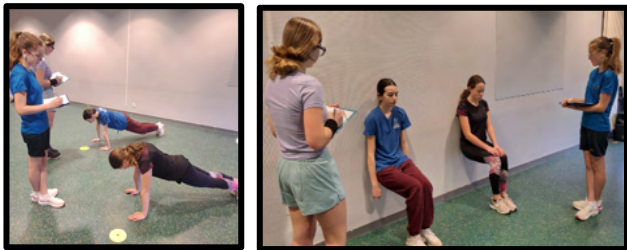
Séquence n°2 (5 <sup>ème</sup> ): Wod intensité (nombre de REP) + Wod spécifique APSA													
Nom Prénom :													
Exemple: badminton													
WOD N°1: Nombre de REP							WOD N°2: orienté vers l'activité						
Exercices	Leçon 1	Leçon 2	Leçon 3	Leçon 4	Leçon 5	Leçon 6	Leçon 1	Leçon 2	Leçon 3	Leçon 4	Leçon 5	Leçon 6	
Smiling Jacks							Déplacement avant droit et gauche avec frappe						
Planche (drape épaule)							Déplacement arrière droit et gauche avec frappe						
Demi squat							Déplacement en x						
Boucles							Déplacement avant droit et gauche avec frappe						
Chaise (chaîne sur les talons)							Déplacement arrière droit et gauche avec frappe						
Pompes (sur le sol)							Déplacement en x						
Echelle de ressenti	[Smiley icons 1-7]						[Smiley icons 1-7]						

## Les déterminants sociaux de la santé comme leviers d'engagement

### Un groupe dans le groupe

Cet échauffement est proposé en classe entière avec des binômes affinitaires pour chaque leçon. Ceci permet de se mettre en confiance, se sentir bien, intégré dans le groupe classe en vivant la même expérience d'athlète quel que soit son niveau de pratique. Une disposition en cercle permet d'augmenter ce sentiment d'appartenance au groupe. En plaçant le binôme juge/coach face à l'élève en activité, et dos au reste de la classe, une relation privilégiée entre pairs et une moindre exposition du crosstraineur au regard des autres est favorisée.

De plus, cette culture commune partagée en musique est un facteur de motivation contribuant à une pratique engagée gage d'apprentissage.



### Interactions et exigence par le rôle de juge/coach

Le rôle de juge/coach évolue au fil de l'eau. Dès la classe de cinquième l'élève est sollicité pour observer et juger la qualité des postures puis de l'amplitude des exercices du WOD référence. Celui-ci est évalué par son crosstraineur (ressource 3), ce choix favorise l'apprentissage par interactions sociales des postures, de l'amplitude, de la reconnaissance de l'intensité d'effort...

Ce temps long d'apprentissage sur trois années permet à l'élève d'aiguiser son observation qui évolue en termes de fiabilité.

Cette relation privilégiée du binôme amène également l'élève à développer l'empathie, le soutien par l'encouragement.

## Ressource 3. Indicateurs repère du coach

Mon coach:	- Se placer judicieusement pour juger	0 critères	1 critère	2 critères	3 critères
	- Dire les « NO REP »	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- Compter le nombre de REP	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Un élève qui apprend à être exigeant envers lui-même

### Un élève qui développe la connaissance de soi

De la cinquième à la troisième, une échelle de ressenti est proposée à l'élève afin de situer son niveau de fatigue, d'intensité de pratique (ressource 4). Celle-ci prend en compte quatre ressentis: psychologique, respiratoire, cardiaque et musculaire. Cela constitue une référence sur les trois années.

L'enseignant effectue une montée progressive en compétence, avec par exemple, l'utilisation d'un seul type de ressenti par leçon en classe de cinquième pour laisser le temps à ce dernier d'expérimenter, ressentir, s'approprier les quatre types. L'élève utilise de façon simple les smileys pour faire référence aux différents niveaux de ressentis.

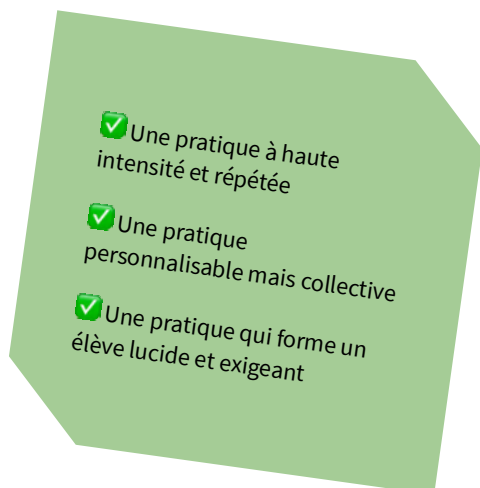
## Ressource 4. Échelle de ressentis

	Trop facile 😊	Epuisant 😓	Difficile, Fatigant 😓	Trop difficile 😡
Ressenti psychologique	Je me suis investi à une faible intensité, je n'éprouve aucune fatigue	Je me suis investi à intensité modérée, je ne suis pas très fatigué	Je me suis investi à intensité élevée et j'ai tenu jusqu'au bout	J'ai du arrêter, j'ai mal géré mon intensité car je me suis investi à une intensité trop élevée
Ressenti respiratoire	Légerement essouffé Je peux facilement parler	Essouffé Je ne peux pas faire de longues phrases	Très essouffé Il est difficile de parler, je peux dire quelques mots	Manque d'oxygène Je ne peux plus parler
Ressenti cardiaque	Je sens mon cœur battre un peu plus vite	Mon cœur raisonne dans ma poitrine	Mon cœur bat plus vite et plus fort	Mon cœur bat très fort et très vite
Ressenti musculaire	Mes jambes sont légères Je ne sens pas de différence ou légère chaleur	Mes jambes travaillent Je sens les muscles qui chauffent	Mes jambes sont lourdes Mes muscles sont plus durs, chaleur importante	Mes jambes me font mal Mes muscles sont douloureux, raides

En classe de quatrième, le WOD de référence est conservé mais il est demandé à l'élève de composer le second WOD grâce à la mise à disposition d'un outil; le power point. A la première séquence le WOD prend une orientation cardiovasculaire, à la seconde séquence une orientation musculaire avec une focale du juge/coach sur les postures et une orientation toujours musculaire mais avec une focale sur l'amplitude (standards) à la séquence n°3.

En fonction de l'orientation du *WOD* composé par l'élève, le type de ressenti utilisé est différent. Il est invité à remplir la ligne de ressentis pour faire le pont entre les smileys et le vocabulaire y faisant référence. Au fil des leçons, l'élève est amené à utiliser ses propres mots pour remplir cette ligne de ressentis.

L'élève apprend à reconnaître son niveau de fatigue, le mettre en mots et module son nombre de répétitions en fonction de ses différents ressentis. Une pratique sensible favorisant un apprentissage sur le long terme.



### Un élève amené à faire des choix qui lui permettent d'être exigeant envers lui-même

L'élève acquiert une autonomie au fil de l'eau, de la cinquième à la troisième. Il est rapidement amené à faire des choix. Dès la classe de cinquième, il détermine un niveau pour chaque exercice du *WOD* de référence, l'amenant à être exigeant en termes d'intensité de pratique pour sortir de sa zone de confort.

En classe de quatrième, il fait des choix d'exercices pour le deuxième *WOD* orienté cardiovasculaire puis musculaire. Ceci lui permet d'acquérir des compétences motrices et non motrices dans différents exercices et dans le rôle de coach/juge.

En classe de troisième, avec ces deux années « d'expérience », l'enseignant le laisse créer ses *WOD* en choisissant parmi cinq thèmes de travail ; cardiovasculaire, musculaire global, musculaire haut du corps, musculaire bas du corps, mixte cardiovasculaire/musculaire. Ce thème de travail peut être changé à chaque séquence mais reste identique sur la séquence, permettant une progression sur les différentes leçons et évitant aussi le papillonnage d'exercice en exercice sans objectif réel.

## Conclusion

En proposant le cross-training sur un temps long comme le cycle 4, l'EPS peut prétendre à viser des objectifs exigeants de santé.

D'un point de vue physique, tout d'abord en favorisant par la répétition, l'acquisition de techniques corporelles garantes de l'intégrité physique des élèves en EPS ici et maintenant mais également ailleurs et plus tard. Ensuite, séquence après séquence en amenant l'élève à une intensité de pratique suffisante pour améliorer sa condition physique.

D'un point de vue social et mental, ce dispositif permet à l'élève de prendre connaissance de son potentiel dans une pratique collective et rassurante. Il engage celui-ci à gagner en confiance et renforce son sentiment de compétence, en le poussant à être le plus exigeant possible envers lui-même.

Cette expérimentation se voit prolongée par une forme de pratique scolaire proposée en séquence 3 sur le niveau troisième, en système « club » proposant des *battles* par équipe pour mettre en jeu toutes les compétences motrices et méthodologiques développées.

### Estelle RABEAU

Professeure d'EPS, Grez en Bouère, (53).

1. MEKKAOUI (L). POTDEVIN (F), « Eduquer à l'activité physique ou développer la littératie physique et aquatique de nos élèves », *Dossier enseigner l'EPS* n° 10, 2025.

Photos : Auteure

### Accéder aux ressources

1. Tableau des postures sécuritaires séquence 1 5<sup>ème</sup>
2. Tableau intensité de pratique séquence 2 5<sup>ème</sup>
3. Indicateurs repère du juge/coach
4. Tableau échelle de ressentis



# SAVOIR-NAGER, LA NORME EST-ELLE TOUJOURS EXIGEANTE ? Questionner la forme de pratique

L'exigence en EPS est fréquemment associée à la réussite d'une norme institutionnelle ou à la conformité à un modèle attendu. En savoir-nager, l'Attestation du Savoir-Nager en Sécurité (ASNS) constitue un repère fort, mais elle interroge lorsqu'elle devient l'unique référence de l'exigence. Où se situe alors l'exigence dans une logique de champ d'apprentissage 2, centrée sur l'adaptation à un milieu varié et incertain ? Cet article propose de déplacer le regard de l'exigence de la tâche vers l'exigence du cadre, pensé comme un espace structuré de choix, d'adaptations et de verbalisation des fondamentaux.

Penser un enseignement exigeant conduit nécessairement à interroger ce qui est attendu des élèves et ce qui est considéré comme prioritaire dans les apprentissages. En EPS, cette exigence est parfois assimilée à la difficulté apparente des tâches proposées, à la sévérité des contraintes imposées ou encore à la référence explicite à une norme institutionnelle. Dans le cadre de l'APSA savoir-nager, cette tension apparaît de manière particulièrement visible.

Le test de l'ASNS constitue une exigence institutionnelle formalisée, observable et évaluable. Pour autant, peut-il rendre compte d'une EPS exigeante inscrite dans la logique du champ d'apprentissage 2, qui vise l'adaptation des déplacements à des environnements variés et incertains ? L'enjeu n'est pas de contester l'existence de cette norme, mais d'interroger la place qu'elle occupe dans la construction des apprentissages. Réussir un seuil de validation ne garantit ni la compréhension des actions engagées, ni la capacité à s'adapter à des situations nouvelles. Une EPS exigeante interroge ce que l'élève apprend à faire face à l'incertitude, aux choix à opérer et à la gestion de ses ressources.

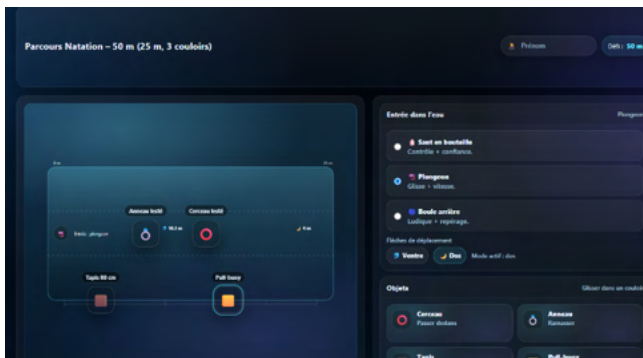
## Choisir dans un milieu exigeant

Dans une logique de champ d'apprentissage 2, l'exigence ne réside pas uniquement dans la contrainte imposée par la tâche, mais dans le cadre structurant proposé aux élèves. En savoir-nager, ce cadre peut prendre la forme d'un travail de construction de parcours personnels, pensés comme des espaces d'apprentissage évolutifs. Les élèves sont amenés à construire un parcours mobilisant quatre éléments constitutifs de la motricité aquatique : entrer dans l'eau, se déplacer, aller sous l'eau et réaliser des actions sur place. Ces éléments peuvent se répéter au sein d'un parcours de 50 mètres, structuré par des zones imposées, certaines pouvant être doublées. L'exigence ne porte pas sur la simple réussite du parcours, mais sur la capacité de l'élève à le concevoir à son meilleur niveau, à le stabiliser et à le faire évoluer.

## Ressource 1 : tableau des éléments travaillés

Entrée dans l'eau	Se déplacer	S'immerger	Rester sur place
Bombes	Sur le ventre	Objets à saisir	Verticalement
Saut en arrière		Cerceaux	
Bouteille	Sur le dos	Descente en profondeur	Etoile ventre / dos
Descente par l'échelle	Avec matériel		Roulades et figures diverses
Sauts demi tour			
Plongeon			

## Ressource 2 : formalisation du parcours (application web)



Le choix devient alors un révélateur des capacités d'adaptation, de projection et de gestion des ressources. Une exigence envers soi-même de l'élève. Ce même parcours est amené à se modifier à chaque séance pour fixer les apprentissages attendus de l'élève lors de la leçon. Ainsi, la leçon qui porte sur l'immersion invite les élèves à augmenter le nombre et le type d'immersions dans le parcours tout en y associant les contenus d'apprentissages.

## Éprouver l'exigence du champ d'apprentissage

La logique du champ d'apprentissage 2 invite à penser l'exigence comme un processus dynamique, étroitement lié à l'adaptation au milieu. Dans le cadre du savoir-nager, cette exigence se matérialise par des parcours évolutifs qui engagent l'élève dans une mise en projet progressive. Au fil des leçons, le parcours construit par l'élève est amené à évoluer. Des contraintes nouvelles apparaissent : modification des zones, allongement de certaines distances, ajout d'actions sous l'eau ou sur place. L'élève ne se contente plus d'exécuter un enchaînement stabilisé ; il doit anticiper, tester, puis ajuster ses choix.

*« L'exigence se situe alors dans l'enchaînement des actions motrices. »*

Passer d'un déplacement horizontal à une immersion, puis à une action sur place, impose une gestion fine de la respiration, de l'équilibre et de l'énergie. L'élève éprouve physiquement les effets de ses choix et en perçoit rapidement les limites. Le milieu aquatique introduit une incertitude permanente. Celle-ci n'est pas subie, mais organisée par l'enseignant, qui aménage le cadre pour multiplier les opportunités d'adaptation. L'élève apprend progressivement à lire le milieu, à ajuster son action et à comprendre les effets de ses décisions.



## Faire face à l'incertitude en situation

### Des scénarios qui génèrent l'incertitude

L'exigence du savoir-nager se construit également dans la capacité à faire vivre aux élèves des expériences consistant en une sortie de sa zone de confort, dans un cadre sécurisé et accompagné. Cette sortie n'est ni brutale ni aléatoire : elle est pensée comme un levier d'apprentissage. Des scénarios pédagogiques sont introduits, par tirage au sort d'éléments de contextes, venant modifier les conditions de réalisation du parcours. L'élève découvre les éléments en situation, sans en connaître à l'avance l'enchaînement exact. Il peut colorer son parcours de plus ou moins d'incertitude en modulant le nombre d'évènements qu'il tire au sort (« au top je dois me cacher sous l'eau 5sec », « mon partenaire ajoute un obstacle en dessous duquel je devrai passer »).

Au fil de sa progression, il identifie ce qui lui est possible, ce qui nécessite une adaptation, et ce à quoi il doit parfois renoncer.

Cette confrontation progressive à l'incertitude l'oblige à prendre des décisions en situation, engageant à la fois ses ressources motrices, perceptives et émotionnelles. L'enjeu pédagogique réside dans le débriefing de l'action entre les deux élèves. L'enseignant utilise les retours élève à partir des phrases sélectionnées par le binôme pour intervenir.



### Ressource 3 : exemple de fiche permettant de guider l'orientation des élèves sur les ateliers

1 .....	a touché le bord, le fond, ni les lignes d'eau
2 .....	a modifié un élément dans le parcours
3 .....	A été obligé de s'arrêter avant la fin du parcours
4 .....	A donné des éléments de quoi faire et de comment faire
5 .....	Est resté concentré à côté de moi pendant tout le temps de travail
6 .....	

### S'engager sur le parcours d'un autre élève

Les élèves travaillent par binôme tirés au sort et variables d'une leçon à l'autre. L'un propose et fait vivre son parcours à l'autre, en introduisant ainsi des éléments d'incertitude pour le nageur qui découvre le parcours. L'élève qui réalise le parcours enchaîne les actions successivement et doit identifier, au fur et à mesure, sa capacité à s'engager ou à renoncer. Il peut transformer certains passages pour s'adapter à ses ressources. Le travail en binôme joue un rôle central. Les partenaires, renouvelés régulièrement, endossent des rôles complémentaires : proposer, observer, analyser.



Celui qui fait vivre le parcours introduit de l'incertitude ; celui qui le réalise ajuste en direct ses actions. La verbalisation devient alors un outil essentiel pour distinguer la consigne des contenus d'enseignement, analyser les choix opérés et comprendre les adaptations ou les renoncements. Il est attendu que l'élève tuteur puisse guider son nageur sur le parcours en apportant des éléments au-delà des consignes : contenus d'enseignements, vigilances voire encouragements.

## Conclusion

En savoir-nager, l'exigence ne se réduit ni à la réussite d'un test, ni à la difficulté apparente d'un parcours normé. Elle se construit dans un cadre pensé par l'enseignant, riche en opportunités, qui oblige l'élève à choisir, à s'adapter et à verbaliser ses actions.

Inscrite dans la logique du champ d'apprentissage 2, cette approche permet de former des élèves capables de faire face à l'incertitude du milieu aquatique, de gérer leurs ressources et de comprendre leurs actions. L'exigence se déplace alors : elle n'est plus seulement celle de la norme, mais celle de l'apprentissage.

**Pierre MONCANIS**

Professeur d'EPS, La Roche sur Yon, (85).

Photos : Auteur

### Accéder aux ressources

1. Tableau des éléments travaillés
2. Web application de formalisation du parcours
3. Exemple de fiche permettant de guider l'orientation des élèves sur les ateliers
4. Les scénarios pour exemple
5. Vidéo de présentation en situation

# VISER L'EXIGENCE ÉMANCIPATRICE EN EPS

## Entre audaces acrobatiques et ambition inclusive en acrospport

« ILS ne sont pas assez forts », « pas assez habiles », « pas assez endurants », « NOUS ne sommes pas assez exigeants ». Ces phrases, prononcées, certes, avec sincérité et justifiées par la baisse du niveau de condition physique des jeunes, traduisent une certaine conception de l'exigence en EPS : une exigence assimilée à une forme de sévérité, adossée à des standards implicites, parfois inaccessible pour une partie des élèves. Face aux écarts de niveau entre les élèves, entre l'attendu et la réalité, l'exigence peut alors devenir un filtre, voire un renoncement déguisé : le professeur ajuste les ambitions à la baisse, limite les prises de risque, sécurise l'enseignement, mais aussi les attentes.



### Être exigeant, ce n'est pas demander plus, c'est permettre plus

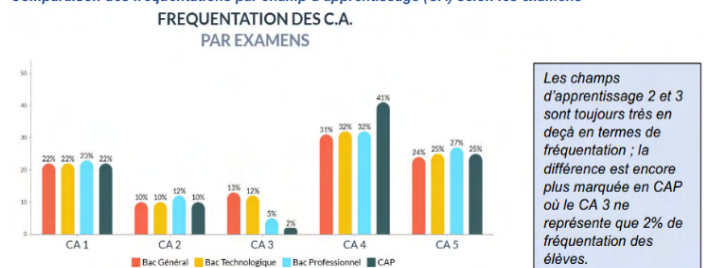
Cela passe par la nécessité de leur faire confiance, de croire en la capacité des élèves à se transformer, à dépasser leur « déjà-là », à sortir de leur zone de confort pour aller puiser des ressources qu'ils ne soupçonnaient pas eux-mêmes. L'exigence ne relève pas d'une sévérité normative ; elle relève d'une ambition située, construite à partir des ressources réelles des élèves, tournée vers ce qu'ils peuvent devenir et cherchant à les convaincre de

ce qu'ils peuvent accomplir. C'est sans doute aussi ce qui nous permet de nous situer, en EPS, dans un cadre institutionnel « plein » et cohérent.

En lycée professionnel, cette posture prend tout son sens. Faire confiance aux élèves, c'est leur permettre d'oser, de s'éprouver, d'échouer, de s'engager dans des expériences inhabituelles qui les « déplacent », les transforment et renforcent leur estime de soi. L'exigence devient alors un levier d'émancipation : elle n'enferme pas dans les manques, elle ouvre des possibles.

Dans cette perspective, le choix de l'activité support participe pleinement de la construction d'une exigence située. Il ne relève ni du hasard ni d'une logique de confort, mais engage une orientation curriculaire et didactique assumée. Or, en lycée professionnel, les activités relevant des champs d'apprentissage 2 et 3 demeurent très largement sous-investies. Le rapport 2025 de la Commission nationale des examens souligne ainsi que ces champs sont systématiquement en retrait en termes de fréquentation, la marginalisation étant encore plus marquée en CAP où le champ d'apprentissage 3 ne représente que 2 % des choix des élèves lors des évaluations certificatives. Ce constat éclaire la portée du choix de l'acrospport : investir une activité relevant d'un champ peu exploité, c'est faire le pari d'une exigence ambitieuse mais située, fondée non sur l'abaissement des attentes, mais sur la création de conditions permettant à tous les élèves d'oser, de s'engager et de progresser.

Comparaison des fréquentations par champ d'apprentissage (CA) selon les examens



Source- Rapport annuel session examen, janvier 2026

En acrospport, cette tension est particulièrement visible. Le renversement, l'aérien et l'exposition au regard d'autrui cristallisent les appréhensions et les écarts de ressources. Certaines formes scolaires routinières – empilements statiques successifs, pyramides à un niveau et démontages pedestres – peuvent parfois limiter la construction de véritables apprentissages moteurs, *a fortiori* lorsqu'elles ne sont pas accompagnées d'un travail explicite sur les actions et la continuité du mouvement. La dimension collective des apprentissages peut enfin amener à réduire les objectifs de travail en associant la progression du groupe à celle du plus en difficulté.

*Construire de l'exigence en acrosport, ce n'est pas empiler des corps, c'est organiser du mouvement en donnant aux bras une fonction motrice et sécuritaire.*

L'exigence se construit à partir d'audaces acrobatiques structurées, de registres d'engagement différenciés et d'un enseignement explicite « des bras acrobatiques », notion théorisée et popularisée par Alain Coston (2015)<sup>(1)</sup>. L'objectif n'est pas de normaliser les performances, mais de permettre à chaque élève de viser une ambition motrice élevée, progressive et inclusive, en respectant ses ressources, son rythme d'apprentissage et sa place au sein du collectif.



## De l'exigence normative à l'ambition située : un déplacement de regard nécessaire

### Passer d'une logique de seuil à une logique de parcours

La question n'est pas de savoir si l'on « met la barre plus haut », mais de savoir ce que l'élève engage réellement – corporellement, cognitivement et collectivement – au regard de ses ressources. Dans cette perspective, l'exigence devient une ambition située : elle ne se définit pas par une performance unique attendue, mais par un cadre de contraintes et de critères rendant possible une progression pour tous.

Les recherches sur les *desirable difficulties* (Bjork & Bjork, 2011)<sup>(2)</sup> rappellent l'intérêt de situations qui demandent un effort réel tout en restant accessibles : ces difficultés bien calibrées favorisent des apprentissages durables et transférables. En acrosport, les registres d'engagement et les validations d'audaces cherchent précisément ce juste équilibre : suffisamment exigeants pour mobiliser, sans placer l'élève en situation de renoncement.

Cette ambition située n'est pas un compromis : c'est un choix didactique. Elle suppose de rendre explicites les contraintes, de clarifier les critères de réussite, d'installer

un droit au temps long d'apprentissage et de mettre en œuvre une réelle interdépendance comme condition de l'ambition.

## Donner du sens à l'engagement : outiller l'audace pour construire la continuité

### Faire moins mais mieux

Le choix didactique opéré ici consiste à s'éloigner d'une logique de compilation de figures, souvent riche en quantité mais pauvre en profondeur d'apprentissage. Face à la profusion de répertoires techniques – parfois plusieurs centaines de figures possibles – les élèves peuvent se perdre dans la recherche de nouveautés au détriment de la compréhension et de la maîtrise.

À l'inverse, la démarche proposée privilégie un nombre restreint d'audaces, travaillées dans la durée, répétées, affinées et stabilisées. Ce parti pris permet de valoriser la persévérance, d'installer des repères moteurs solides et de révéler progressivement la qualité des bras acrobatiques comme leviers de continuité, d'efficacité et de sécurité.

L'exigence ne se mesure alors plus à la quantité de figures réalisées, mais à la qualité des actions, à la fluidité des enchaînements, à la compréhension et à l'incorporation des principes moteurs mobilisés. Cette orientation favorise des apprentissages plus durables et une appropriation plus fine des exigences de l'activité. Cela permet de s'extraire d'une EPS qui valide des capacités existantes pour aller vers une EPS qui développe.

Les travaux de Lionel Amatte<sup>(3)</sup> apportent un éclairage précieux sur cette réflexion, notamment lorsqu'il insiste sur la nécessité de penser l'acrosport comme un enchaînement d'actions signifiantes, intégrant des démontages dynamiques, plutôt que comme une juxtaposition de figures isolées. Dans ce cadre, il évoque, en conclusion de son article, la notion d'« audace acrobatique », non comme un concept central développé, mais comme une manière de qualifier une prise de risque rendue possible par la compréhension des actions, leur continuité et leur maîtrise.

C'est dans ce sens que cette notion est ici reprise et approfondie : l'audace n'est ni impulsive ni spectaculaire, mais construite, répétée et située, au service d'une ambition raisonnée. Elle devient une condition pour penser l'exigence, en articulant engagement corporel, sécurité et compréhension des conditions de l'action, dans un cadre qui reconnaît le droit au temps long de l'apprentissage.

Concrètement, « valider une audace » signifie : répéter, stabiliser, expliquer. L'élève apprend à identifier ce qui rend l'action possible (orientation, appuis, gainage, rôle des bras, rôle des partenaires) et ce qui garantit la sécurité (aides, pareurs, espace...).

# LIVRET DES AUDACES ACROBATIQUES COLLECTIVES

Oser ensemble – Progresser en sécurité – Se dépasser



La structuration des audaces acrobatiques par registres d'engagement peut également être mise en perspective avec le modèle des contraintes, développé par Newell K. M. (1986)<sup>(5)</sup> :

« L'apprentissage moteur émerge de l'interaction entre les contraintes de l'individu, de la tâche et de l'environnement ».

Les registres, fonctionnant comme des étapes pour le groupe, constituent ainsi des cadres intentionnels permettant à chaque élève d'accéder à une exigence située, ambitieuse et évolutive.

Dans cette logique, l'aide n'est pas un « rabais ». Elle est un paramètre du registre : on peut viser du difficile avec des conditions d'aide explicites, puis réduire progressivement l'aide à mesure que les critères sont maîtrisés.

**Dédramatiser le renversement : un invariant moteur pour oser le difficile dans un cadre sécurisé.**

**Structurer l'ambition : des registres d'engagement acrobatique, lisibles et sécurisants**

**Organiser la difficulté pour rendre l'ambition possible**

Les registres d'engagement organisent un cadre de contraintes différenciées (choix de figures, nature des liaisons, exigences de continuité, degré de dynamique des duos/trios, modalités d'aide) pour que chaque élève puisse viser haut à sa mesure. Tous les registres sont exigeants, mais différemment : la difficulté n'est pas uniformisée, elle est partagée et structurante.

Cette structuration rejoint les approches qui invitent à prioriser des objets moteurs et à organiser des contraintes progressives, afin de rendre les trajectoires d'apprentissage lisibles et accessibles (Rössli, 2016)<sup>(4)</sup>.

Ressource 1. Les registres d'engagement acrobatique

Les différents REGISTRES D'ENGAGEMENT ACROBATIQUE en 1<sup>ère</sup> professionnelle, pour les enchaînements d'acroport

Difficulté du REGISTRE D'ENGAGEMENT ACROBATIQUE	Etape 1: enchaînement de 3 figures acrobatiques Priorité figures et démontage dynamique	Etape 2: enchaînement de 4 figures acrobatiques Priorité tous les voltures en position renversée, en rotation	Etape 3: enchaînement de 5 (à 7 max) figures acrobatiques Figures de «+» + aériennes
<b>Registre d'engagement acrobatique VERT</b> « Les Opérateurs » 1 pt	Réaliser 3 figures acrobatiques comportant au moins 2 DUKOS statiques et un TRIO statique et au moins 1 démontage dynamique. AVEC au moins une audace individuelle de niveau bronze sur les 4 à 5 audaces individuelles du groupe	1 QUATUOR : 2 figures dynamiques ; 2 démontages dynamiques + AVEC au moins une audace individuelle de niveau bronze sur les 4 à 5 audaces individuelles du groupe	Réaliser 5 figures acrobatiques au moins comportant au moins 3 figures dynamiques et au moins 2 démontages dynamiques. + AVEC au moins une audace individuelle de niveau bronze sur les 4 à 5 audaces individuelles du groupe
<b>Registre d'engagement acrobatique BLEU</b> « Les Techniciens » 10 pts	Réaliser 2 DUKOS et un TRIO comportant 2 figures dynamiques et 1 démontage dynamique. + AVEC au moins deux audaces individuelles de niveau argent sur les 4 à 5 audaces individuelles du groupe	1 QUATUOR : 2 figures dynamiques ; 2 démontages dynamiques + AVEC au moins deux audaces individuelles de niveau argent sur les 4 à 5 audaces individuelles du groupe	Réaliser 5 figures acrobatiques (au moins trois audaces collectives BLEUES minimum) au moins comportant au moins 3 figures dynamiques et au moins 2 démontages dynamiques. + AVEC au moins deux audaces individuelles de niveau argent sur les 4 à 5 audaces individuelles du groupe

**Banaliser l'engagement aérien pour libérer l'audace**

Le renversement est travaillé comme un invariant moteur dès le début de la séquence. Appui manuel renversé, rotations avant et arrière, passages au sol, liaisons acrobatiques : il est abordé sous des formes multiples et progressives. L'objectif n'est pas de rechercher la performance immédiate, mais de rendre familier un registre d'actions souvent perçu comme impressionnant. Le renversement n'est plus une fin en soi, mais un outil de liaison, présent aussi bien dans les audaces individuelles que dans les figures collectives dynamiques.

La possibilité de recourir à un ou deux pareurs "jokers" joue ici un rôle central. Elle permet aux élèves d'aborder du difficile sans dévalorisation, en sécurisant les prises de risque et en favorisant la compréhension des actions. La prestation reste pleinement reconnue dès lors que l'élève respecte le registre d'engagement choisi et les critères de maîtrise attendus.

Dans cette perspective, le permis des audaces constitue un levier essentiel. En attribuant aux élèves des niveaux d'audaces (cuivre, bronze, argent, or, rubis, diamant), il permet de lever les appréhensions, de sécuriser l'engagement et d'orienter chacun vers des formes d'audaces adaptées à son niveau de ressources.

Ainsi, des audaces individuelles de niveau cuivre ou bronze ouvrent l'accès à un registre d'engagement vert, tandis que des audaces bronze et argent permettent d'envisager un registre bleu, jusqu'aux audaces rubis et diamant qui rendent possible l'entrée dans le registre noir.

Ce dispositif multiplie les occasions de renversement, banalise l'engagement aérien et installe une dynamique de progression lisible. Il ne s'agit pas seulement de permettre aux élèves d'oser dans l'instant mais aussi de les projeter vers des formes d'enchaînements plus ambitieuses, en leur donnant les moyens de comprendre, d'anticiper et de maîtriser leurs actions.

Progressivement, et par l'installation précoce et systématique de ce fonctionnement, ce qui faisait obstacle devient ressource. Les élèves osent davantage, non parce qu'on leur demande d'oser, mais parce qu'ils comprennent comment oser. L'ambition motrice se construit alors dans un cadre sécurisant, exigeant et inclusif (pour une mise en œuvre, se référer aux documents « évaluation » et « échelle descriptive » annexés à cet article).



Ressource 2. Le « Permis des audaces acrobatiques »

Acrosport : « le permis des audaces acrobatiques » - 1 <sup>er</sup> PRO - « Chaque audace est une expérience utile ».						
	<b>Audace en cuivre</b>	<b>Audace en bronze</b>	<b>Audace en argent</b>	<b>Audace en or</b>	<b>Audace en rubis</b>	<b>Audace en diamant</b>
	AMR avec engagement (niveau 1)	ATR avec 2 porteurs	ATR avec un porteur	ATR SANS PAREUR	ATR moule plat dos sur tapis sans tapis	ATR moule sur les mains sur 3 appuis
	Un porteur de chaque côté			On ATR moule avant	On ATR moule avant	On ATR moule avant
4 <sup>ème</sup> validité des critères	4 <sup>ème</sup> validité des critères	4 <sup>ème</sup> validité des critères	4 <sup>ème</sup> validité des critères	4 <sup>ème</sup> validité des critères	4 <sup>ème</sup> validité des critères	4 <sup>ème</sup> validité des critères
Rotation avant	Rotation avant	Rotation avant	Rotation avant	Rotation avant	Rotation avant	Rotation avant
4 <sup>ème</sup> validité des critères	4 <sup>ème</sup> validité des critères	4 <sup>ème</sup> validité des critères	4 <sup>ème</sup> validité des critères	4 <sup>ème</sup> validité des critères	4 <sup>ème</sup> validité des critères	4 <sup>ème</sup> validité des critères
Rotation arrière	Rotation arrière	Rotation arrière	Rotation arrière	Rotation arrière	Rotation arrière	Rotation arrière
4 <sup>ème</sup> validité des critères	4 <sup>ème</sup> validité des critères	4 <sup>ème</sup> validité des critères	4 <sup>ème</sup> validité des critères	4 <sup>ème</sup> validité des critères	4 <sup>ème</sup> validité des critères	4 <sup>ème</sup> validité des critères
	Vers registre d'engagement VERT		Vers registre BLEU		Vers registre ROUGE	
4 <sup>ème</sup> validité des critères sont présents sur 4 essais	4 <sup>ème</sup> validité des critères sont présents sur 4 essais	4 <sup>ème</sup> validité des critères sont présents sur 4 essais	4 <sup>ème</sup> validité des critères sont présents sur 4 essais	4 <sup>ème</sup> validité des critères sont présents sur 4 essais	4 <sup>ème</sup> validité des critères sont présents sur 4 essais	4 <sup>ème</sup> validité des critères sont présents sur 4 essais



## Valoriser les « audaces collectives » dynamiques pour sortir de la juxtaposition et protéger les corps

### Construire la continuité du mouvement au service de la sécurité et de l'apprentissage

Ce positionnement conduit à s'éloigner volontairement de formes d'acrosport centrées sur des empilements statiques à plusieurs niveaux, souvent suivis de démontages pedestres peu contrôlés. Dans ces configurations, le porteur subit la charge plus qu'il ne la maîtrise, en particulier lors des descentes, avec des contraintes importantes sur la colonne vertébrale et peu de compréhension des principes d'action engagés.

À l'inverse, le choix de privilégier des audaces collectives le plus souvent possible à dominante dynamique, en duos et trios, engage les élèves dans une autre logique : déplacement, rotation, continuité et coordination fine des actions.

Les portés deviennent transitoires, intégrés dans un flux de mouvement ; les démontages sont pensés comme des actions à part entière. Ce changement de forme n'est pas seulement esthétique : il est sécuritaire, éducatif et exigeant sur le plan moteur. Dans le cas où des figures statiques sont mobilisées, l'exigence porte alors sur la compensation des masses et sur la qualité des démontages dynamiques, privilégiant des prises d'appui manuelles avant tout contact pedestre avec le sol. Ce choix vise à préserver l'intégrité physique des porteurs tout en renforçant la compréhension des principes d'action, de sécurité et de continuité du mouvement.

Ressource 3. Dossier des audaces collectives

Trios dynamiques	
<b>AUDACES COLLECTIVES vertes 1pt</b>	<p>TD DV3+ démontage dynamique</p> <p>TD DV2 + enchaînement renversement</p>
<b>AUDACES COLLECTIVES bleues 10pts</b>	<p>TD DB1 + démontage dynamique</p> <p>TD DB2</p> <p>TD DB2</p>
<b>AUDACES COLLECTIVES rouges 100pts</b>	<p>TD DR1</p> <p>TD DR2</p> <p>TD DR2</p>
<b>AUDACES COLLECTIVES noires 1000pts</b>	<p>TD DN1</p> <p>TD DN2</p>



La dynamique collective renforce l'interdépendance : porteurs, voltigeurs et pareurs construisent un langage commun (codes, repères spatio-temporels) et partagent la responsabilité de la continuité. Les élèves comprennent que la réussite ne tient pas à « tenir une figure », mais à organiser une suite d'actions cohérentes.

## Les bras acrobatiques : un objet d'enseignement qui constitue un levier d'efficacité, de sécurité et de continuité

### Un objet d'enseignement central

Les bras acrobatiques constituent un objet d'enseignement central. Ils ne relèvent pas d'un « détail technique », mais d'une interface entre sécurité, efficacité et continuité. Rendre les bras fonctionnels, c'est rendre les enchaînements possibles.

Dans la démarche, plusieurs fonctions sont explicitement travaillées et évaluées : (1) bras percuteurs (impulser et orienter), (2) bras dynamiseurs (relancer et lier), (3) bras amortisseurs (absorber et protéger), (4) bras soutien/appui (stabiliser et aligner), (5) bras sécurisants/pareurs (permettre l'audace de l'autre).

Le passage du « faire » au « savoir-faire » s'appuie sur des critères observables (orientation des poussées, tonicité des appuis, progressivité des réceptions, alignements, disponibilité des pareurs), traduits en échelles descriptives. Ces échelles deviennent des outils de dialogue : elles donnent un vocabulaire commun aux élèves, aux coachs et aux juges.

Un effet direct est observé sur la continuité : lorsque les bras deviennent percuteurs puis dynamiseurs, les liaisons cessent d'être des pauses ; lorsque les bras deviennent amortisseurs, les réceptions cessent de « casser » l'enchaînement ; lorsque les bras soutien sont stables, les portés deviennent plus sûrs et plus lisibles. En bref, la continuité de l'enchaînement est d'abord une continuité de bras.

### Ressource 4. Échelles descriptives relatives aux bras acrobatiques

★ Bras percuteurs (impulsion)			
Maitrise insuffisante	Maitrise fragile	Maitrise satisfaisante	Très bonne maitrise
Impulsion absente ou inefficace. Je pousse peu ou mal avec mes bras, l'action se décolle pas ou déséquilibre le groupe.	Impulsion partielle, coordination incomplète. Je pousse avec mes bras mais pas au bon moment ou pas avec tout le corps.	Impulsion efficace et synchronisée. Je pousse fort et au bon moment avec mes bras pour aider l'action à réussir.	Impulsion très dynamique, orientée et maîtrisée. Je pousse de façon très dynamique, bien orientée, et je contrôle parfaitement mon impulsion.
★ Bras amortisseurs (réception / démontage)			
Maitrise insuffisante	Maitrise fragile	Maitrise satisfaisante	Très bonne maitrise
Réception brutale, choc non maîtrisé. Je repis brutalement, le choc est fort et je perds l'équilibre.	Amortissement partiel et irrégulier. Je commence à amortir mais de façon irrégulière, parfois en déséquilibre.	Amortissement progressif et sécurisé. J'amortis progressivement avec mes bras et je sécurise la réception.	Amortissement fluide favorisant l'enchaînement. J'amortis de façon fluide et contrôlée pour enchaîner immédiatement.

## Répéter, valider, comprendre : des outils pour rendre l'exigence discutable

**L'exigence n'a de valeur formative que si elle devient lisible et discutée : non pas imposée, mais comprise, partagée et appropriée.**

Elle devient source de motivation intrinsèque.

L'« audace acrobatique », qu'elle soit individuelle ou collective, n'est pas validée sur une tentative isolée. Elle est répétée, observée et discutée. Le « permis » des audaces, les cartes juge/coach et les enchaînements/validations de registre outillent cette logique : ils rendent visibles les critères, installent des étapes, et sécurisent les prises d'initiative.

Pour que l'évaluation reste cohérente avec cet enseignement, il faudra que l'élève soit reconnu pour la qualité de son engagement dans le registre choisi, pour la maîtrise progressive des critères (notamment des bras acrobatiques) et pour sa capacité à contribuer au collectif (pareur, coach, juge). La démarche valorise ainsi l'exigence motrice, mais aussi l'exigence méthodologique, sociale et langagière : observer, juger, argumenter, conseiller, décider.

### Ressource 5- Fiche de « l'ami critique » → juge et coach

FICHE D'AIDE AU PARRAINAGE (« COACHING »)			
Jugement / Coaching sur	Exemples de jugements / conseils (à enrichir)		
Coordination entre acrobates	Il y a SOUVENT des ruptures de rythme dans votre enchaînement	Il y a PARFOIS des ruptures de rythme dans votre enchaînement	Il n'y a JAMAIS de ruptures de rythme dans votre enchaînement
Conseils éventuels (ce ne sont que des exemples)	<ul style="list-style-type: none"> <li>« Il est nécessaire que chacun sache ce qu'il a à faire à chaque moment de l'enchaînement » :</li> <li>« Travailler sur la mémorisation » :</li> <li>« Utiliser des ATR, roulades, roues entre les figures »</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>« Tel acrobate doit réaliser plus d'éléments gymniques pour relier la figure 1 à la figure 2 »...</li> <li>« Accrocher le travail sur le démontage dynamique » (en roulade avant sur le corps du porteur par exemple)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>« Bravo il faut maintenir cette énergie et réaliser cet enchaînement dans un temps limité ».</li> </ul>



## Ambition située et estime de soi en lycée professionnel : l'exigence comme levier d'émancipation

**En lycée professionnel, l'ambition située n'est pas un luxe didactique : elle est une condition de**

## **l'engagement, parce qu'elle construit de la confiance.**

Cette conception de l'exigence prend une résonance particulière en lycée professionnel, où la question de l'estime de soi est centrale. Proposer des audaces acrobatiques différenciées et des registres d'engagement accessibles, ce n'est pas seulement organiser les apprentissages, c'est faire le choix de faire confiance aux élèves. Confiance dans leur capacité à s'engager dans du « difficile », confiance dans leur aptitude à comprendre ce qu'ils font et à progresser, confiance dans leur droit à s'éprouver et à se dépasser à leur rythme. Cette ambition (« atteindre le plus haut niveau possible pour chacun et le collectif ») nécessite de l'exigence (permis des audaces, manipulation des échelles descriptives, etc.). Ainsi, « l'ambition située » n'abaisse pas les exigences ; elle les rend pédagogiquement accessibles. Elle permet aux élèves de se confronter à des situations exigeantes sans être assignés à leurs limites supposées, et de construire une image d'eux-mêmes comme sujets capables d'oser, de persévérer et de réussir, individuellement et collectivement.

## **Conclusion – Construire des savoirs pour oser et agir ensemble**

En structurant les audaces par registres d'engagement et en faisant des bras acrobatiques un objet d'enseignement, l'exigence en EPS cesse d'être un seuil uniforme pour devenir une ambition située, accessible et évolutive. Elle ne se mesure plus seulement à la difficulté visible des figures, mais à la qualité de l'engagement, à la maîtrise progressive des actions et à la capacité à produire de la continuité au service du collectif.

Cette conception rejoint l'analyse de P. Goirand <sup>(6)</sup> lorsqu'il articule EPS et citoyenneté à travers la construction de savoirs spécifiques : « vivre ensemble grâce à des savoirs psychomoteurs qui libèrent des automatismes primaires, vivre ensemble grâce à des savoirs socio-affectifs qui libèrent de l'égoïsme tout en permettant l'affirmation de soi dans les groupes d'appartenance, vivre ensemble grâce à des savoirs discursifs qui libèrent de la pensée magique et intuitive » (Goirand, 2001). La démarche présentée permet, il nous semble, de rendre concrète cette triple émancipation : corporelle, relationnelle et réflexive.

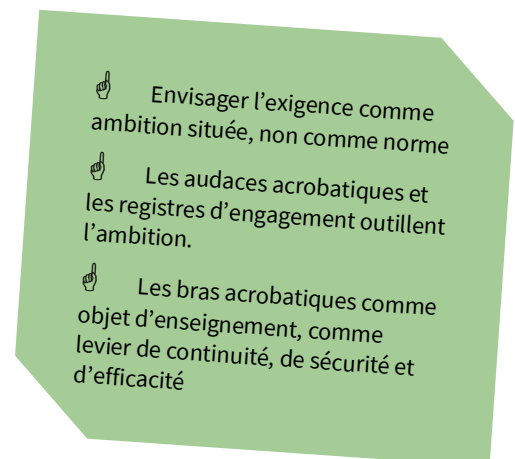
Ainsi, l'exigence n'est pas un filtre : elle devient un cadre inclusif parce qu'elle reconnaît la pluralité des itinéraires et des temporalités d'apprentissage, ainsi que la légitimité des aides intégrées à l'action, tout en maintenant une ambition motrice réelle. En donnant à chacun les moyens de comprendre ce qu'il engage et de devenir ressource pour les autres, l'acroport révèle une EPS où oser ensemble, comprendre ensemble et agir

ensemble constituent les conditions d'un apprentissage exigeant et formateur.

*L'exigence en acrosport devient inclusive et ambitieuse lorsqu'elle est structurée par des audaces comprises, des registres d'engagement lisibles et un enseignement explicite des bras acrobatiques.*

**Solène LIBOT**

Professeure d'EPS, Fontenay-Le-Comte (85).



1. Coston, A. – « Acrosport : des choix acrobatiques », dans la collection *Les cahiers du CEDRE/CEDREPS*, vol. 14, 2015.
2. Bjork, R. A., & Bjork, E. L. (2011). Making things hard on yourself, but in a good way: Creating desirable difficulties to enhance learning.
3. Amatte, L. (Monter et démonter une figure, revue EPS numéro 307, 2004).
4. Rössli, W. (2016). Fil rouge et fil bleu : pour cibler les incontournables moteurs, méthodologiques et sociaux et tisser les compétences des programmes (communication AE-EPS).
5. Newell, K. M. (1986). Constraints on the development of coordination. In *Motor development in children: Aspects of coordination and control*.
6. Goirand, P. (2001). EPS et citoyenneté : les savoirs spécifiques de l'EPS.

Photos : Auteure



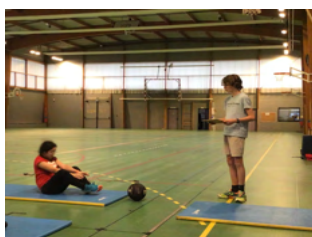
### **Accéder aux ressources**

1. Les registres d'engagement acrobatique
2. Le « Permis des audaces acrobatiques »
3. Le fichier des audaces acrobatiques collectives
4. Échelles descriptives relatives aux bras acrobatiques
5. Fiche de « l'ami critique » → juge et coach
6. Pour aller plus loin : Ressources 6, 7, 8 et 9.

# Exiger pour performer

## Illustration de l'apport des rôles de coach et juge dans l'activité cross-training

En cross-training, l'élève cherche à se dépasser pour viser le meilleur chronomètre ou le maximum de répétitions. Pour autant est-ce incompatible avec une exécution réalisée grâce à des postures fonctionnelles et sécurisées ? Comment induire une exigence chez les élèves sur des standards d'exécution qui respectent à la fois l'amplitude réglementaire requise pour la validation des mouvements ainsi qu'une mécanique correcte ?



Le cross-training est une pratique croisant trois domaines : la gymnastique (maîtrise de son corps), l'haltérophilie (maîtrise d'une charge externe) et des exercices sollicitant prioritairement l'aspect cardio-vasculaire. Le but est la réalisation d'une performance. Celle-ci prend la forme soit d'une exécution de mouvements dans le temps le plus court ou à l'inverse de l'accumulation de répétitions dans un temps limité. C'est par l'exécution complète du geste sur une amplitude réglementaire et standardisée que la performance est mesurable et comparable avec les autres.

Or, très rapidement, la recherche de la meilleure performance possible peut conduire les élèves à une exécution dégradée, non sécuritaire et non réglementaire des différents mouvements.

Comment l'enseignant peut traiter l'activité, de sorte à focaliser ses élèves sur l'exigence d'une « bonne posture » entendue ici comme une réalisation du mouvement respectant les points clés de l'exécution ? Une des solutions consisterait à mettre en avant les rôles de coach et de juge dans la pratique.

## Le rôle de coach, garant de la « bonne » mécanique du mouvement

L'enjeu est de faire précéder la recherche de vitesse sur les mouvements par une bonne mécanique, c'est à dire une posture saine et prévenant les risques de blessures. Ceci est d'ailleurs en lien avec le préambule des programmes d'EPS au lycée (BO spécial n°1 du 22 janvier 2019) visant à : « construire les conditions de leur santé » et le développement « d'une culture de l'activité physique...durable ».

Cela revient à affiner les techniques corporelles telles qu'entendues par G. Vigarello comme :

*« Un ensemble de repères stables permettant répétition et affinement de l'action. »<sup>1</sup>*

Alors, la séance proposée par l'enseignant va induire un travail préparatoire sur les postures mises en jeu lors de l'épreuve du jour (*W.O.D pour Workout of the day*). Celui-ci demande à ses élèves de réaliser plusieurs répétitions d'un même mouvement sur le format E.M.O.M qui se traduit littéralement par « chaque minute, toutes les minutes ».

En amont, l'enseignant donne les « points de performance » c'est à dire les critères à respecter pour une exécution correcte du mouvement et demande à ses élèves un certain nombre de répétitions chaque minute. S'ensuit alors un travail en co-évaluation ou en autoévaluation permettant de valider les postures au travers de ces points de performance.

A titre d'exemple sur la position du squat, l'enseignant peut indiquer à l'élève coach trois points de performance :

Critères à observer	Nombre validé
• Les talons restent au sol	0/3
• Les genoux suivent la direction de mes orteils	1/3
• Le dos est droit	2/3
	3/3



A partir de cet exemple, il demande à ses élèves de réaliser 5 répétitions en squat sur un tempo lent et contrôlé toutes les minutes pendant 4 à 6 minutes.

L'apport du numérique et notamment d'une application de vidéo en différée se révèle très intéressante à ce stade. En effet, l'élève exécute d'abord ses mouvements, pour ensuite regarder sa prestation sur un écran ou une tablette. Il analyse rapidement avec son partenaire coach lors d'un temps d'échange pour de nouveau retourner sur l'exécution en ayant constaté d'un critère précis sur lequel porter son attention. Il s'agit alors d'utiliser la co-observation comme :

*« Un moyen pédagogique qui permet aux élèves de prélever des indicateurs sur les partenaires de travail. »<sup>2</sup>*

Le rôle de l'enseignant, dans cette situation, est de guider les élèves sur les problèmes prioritaires à traiter en effectuant un triage relatif « au niveau d'urgence des fautes constatées »<sup>3</sup>

L'urgence est ici définie comme ce qui représente le plus grand risque de blessures.

L'exemple du squat avec un élève dont les genoux rentrent vers l'intérieur et dont le dos s'arrondit lors de l'exécution.



L'œil du coach et du pratiquant peuvent être attirés sur la position du dos car plus facilement décelable. Pourtant, sur un travail au poids du corps, la focalisation sur la position des genoux est prioritaire car plus traumatisante à terme. L'enseignant s'attache alors à montrer que si une

validation de l'ensemble des points de performance est importante, une priorisation des régulations est néanmoins à exiger. C'est pourquoi, dans la manipulation des grilles d'évaluation et de l'outil par les élèves, l'enseignant peut hiérarchiser les différents critères à observer. Il indique alors au coach sur les premières répétitions « observez uniquement la position des genoux ».

L'exemple de la fiche ci-dessous reprend la priorisation des éléments et indique les régulations correspondantes.

### Ressource 1. Fiche outil sur le squat (élève coach)

**1) LE SQUAT : Coach valide si...**

<p>Les genoux suivent la direction de mes orteils</p> <p>✗    ✓</p> <p>↓ Régulation</p> <p>Squat avec élastique au niveau des genoux 3 séries de 10 répétitions</p>	<p>Les talons restent au sol</p> <p>✗    ✓</p> <p>↓ Régulation</p> <p>Squat sur contrebas 3 séries de 10 répétitions</p>	<p>Le dos est droit</p> <p>✗    ✓</p> <p>↓ Régulation</p> <p>Squat face au mur 3 séries de 10 répétitions</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Une fois connaissance des critères invalidés, le professeur d'EPS ou l'élève coach selon le niveau de classe enseigné oriente les élèves sur des ateliers de remédiations. L'élève dont le dos en squat s'arrondit exécutera son mouvement face à un mur, les pieds le plus proche possible de celui-ci, les bras tendus au-dessus de sa tête, en contractant sa sangle abdominale pour verrouiller sa posture. L'exigence attendue porte alors sur la correction de la faute constatée par l'élève coach lors de la situation précédente.



Si l'élève décolle systématiquement les talons lors de l'exécution du squat, il sera dirigé vers un atelier dont le but est de venir s'asseoir sur un élément en contrebas.



## Préserver le respect des standards d'exécution : le rôle du juge

Le rôle de juge se cantonne à l'exigence sur l'exécution à amplitude totale du mouvement. C'est lui qui valide la performance en faisant respecter les standards du mouvement.

En engageant le mouvement par une poussée du bassin vers l'arrière, il sera amené à placer davantage de poids sur ses talons.

Ce processus est dans la droite ligne de la méthodologie Crossfit® fondée par Greg Glassman, qui hiérarchise la progression sur l'activité comme suit :

*« Mécanique d'abord, constance dans la mécanique ensuite et intensité ou recherche de performance pour finir »<sup>4</sup>*

En résumé cela signifie qu'une exigence apportée sur une posture correcte, réalisée régulièrement permettra de tendre vers une exécution accélérée de ses mêmes mouvements. Tout ceci dans l'optique de rechercher la performance, finalité de l'activité. L'évaluation du coach par l'enseignant peut prendre la forme suivante :

Critères à observer	Nombre validé
• Repère et valide les points de performance	0/3
• Oriente l'athlète vers une régulation possible	1/3
• Reconnaît et encourage les améliorations	2/3
	3/3

Sur le squat, en fonction du niveau choisi par son athlète, le juge valide la profondeur du squat en bas du mouvement (les hanches passeront sous les genoux pour un squat d'un certain niveau) et vérifie que l'athlète finit bien en extension complète à la fin du mouvement (cheville, genoux, hanches alignés).



Ce rôle peut également être travaillé à l'aide de l'outil vidéo de prime abord pour faciliter la mise en confiance et laisser davantage de temps pour observer, avant le jugement dans l'action ensuite.

L'amplitude est toujours validée selon un point haut et un point bas. Cela nécessite pour le juge de toujours se déplacer et se positionner de sorte à voir l'entièreté du mouvement réalisé par son athlète. Par conséquent, ce rôle exige d'être actif, attentif et rigoureux dans la validation des répétitions. Des interactions peuvent avoir lieu pendant le *W.O.D* avec l'athlète pour lui signifier brièvement l'invalidation de la répétition : « descend plus bas », « verrouille tes genoux » ou même « redresse toi complètement » pour revenir sur l'exemple des standards attendus en squat. L'attribution de la « **NO-REP** » (répétition invalidée) s'accompagnera d'une gestuelle définie avec les élèves de sorte à ce que l'athlète puisse avoir une information auditive mais aussi visuelle.



La mise en place d'une co-évaluation dans laquelle l'athlète évalue son juge à la fin de l'épreuve peut être envisagée. In fine l'exigence se joue à tous les niveaux : du juge envers l'athlète, du coach envers l'athlète, de l'athlète envers son juge. Cela peut prendre la forme suivante :

Critères à observer	Nombre validé
• Indique à haute voix le nombre de répétitions réalisées	0/3
• Dit et fait le geste « <b>NO REP</b> » en étant exigeant	1/3
• Se place et se déplace judicieusement pour observer	2/3
	3/3

## En conclusion

Même en recherchant la performance, l'athlète en cross-training doit s'imposer une exécution irréprochable. Cette activité participe donc, à la fois, au dépassement de soi dans l'effort mais aussi à une exigence sur des postures saines et fonctionnelles, tendant vers une éducation à la santé.

Cet article montre comment aborder la logique interne du cross-training tout en mobilisant les élèves au travers de rôles non moteur mais prépondérants dans la sécurité des exécutions. Alors les interactions mises en jeu au travers du rôle de coach vers l'athlète, de juge vers l'athlète, de l'athlète vers le juge vont permettre d'affiner la pratique et renforcer l'exigence attendue dans l'activité.

**Yohann DESBLE**

Professeur d'EPS, Angers, (49).

1. VIGARELLO (G), Une histoire culturelle du sport, techniques d'hier...et d'aujourd'hui, Paris, revue EPS-Robert Lafont, 1988.
2. [https://library.crossfit.com/free/pdf/CFJ\\_Level2\\_French\\_TrainingGuide.pdf](https://library.crossfit.com/free/pdf/CFJ_Level2_French_TrainingGuide.pdf).
3. DELARCHE (S) et PEREZ-CANO (C-E), Pédagogie du co-repérage : Des interactions entre les élèves pour s'entraider et apprendre ensemble, in les dossiers « Enseigner l'EPS », 2017.
4. [https://library.crossfit.com/free/pdf/CFJ\\_L1\\_Guide\\_french.pdf](https://library.crossfit.com/free/pdf/CFJ_L1_Guide_french.pdf).

Photos : Auteur



### Accéder aux ressources

1. Fiche outil sur le squat (élève coach)



### Outil vidéo différée

Video Delay

# DES JAMBES QUI COURENT DANS UN MONDE QUI CLIQUE !

## L'exigence au cœur du demi-fond

L'exigence en demi-fond se traduit par un choix clair : faire vivre aux élèves de véritables efforts, les engager dans des allures élevées, les aider à accepter l'inconfort qui va avec et leur donner des repères pour comprendre ce qu'ils construisent pour leur santé et leurs apprentissages.



## Corps assis, cœur en jeu

### Quand l'effort devient inhabituel

Poser l'exigence en EPS, c'est d'abord assumer un constat : le corps des élèves change. Il est moins entraîné, plus souvent assis, plus exposé aux écrans. Les trajets en trottinette électrique remplacent la marche, les jeux de poursuite cèdent la place aux conversations sur les réseaux, les défis sportifs s'effacent derrière les séries de « likes » qui rapprochent de ceux qui sont loin et éloignent parfois de ceux qui sont pourtant tout proches.

Les élèves grandissent dans un monde où beaucoup de tâches se délèguent aux moteurs et à l'intelligence artificielle (IA) : un clic pour se déplacer, un clic pour se divertir, un clic pour obtenir une réponse, rédiger ou corriger un texte. Dans ce quotidien, une forme de « génération flemme » se construit : l'effort prolongé devient inhabituel, parfois suspect.

Pourtant, aucune application, aucun robot, aucune IA ne peut courir à leur place, respirer à leur rythme, transpirer pour eux ni éprouver les sensations que procure l'effort. Le corps reste le lieu où l'on ressent vraiment ce que signifie s'engager, persévérer, se dépasser.



Les données récentes sont sans ambiguïté. Depuis les années 1970, les adolescents ont perdu environ 25% de leur condition physique : pour courir 600 mètres, un collégien met aujourd'hui environ une minute de plus qu'en 1971<sup>(1)</sup>. Par ailleurs, une large majorité de jeunes ne respecte pas les recommandations quotidiennes en matière d'activité physique, tandis que les comportements sédentaires progressent fortement. Le temps passé devant les écrans occupe désormais plusieurs heures par jour, en dehors du temps scolaire, renforçant un mode de vie de plus en plus inactif.

Cette combinaison d'inactivité et d'hyperconnexion constitue une menace majeure pour les générations à venir, qualifiée de :

« *bombe sanitaire à retardement* »

par le cardiologue François Carré <sup>(1)</sup> tant la sédentarité favorise l'apparition précoce de maladies chroniques.

L'activité physique régulière améliore la santé osseuse, la croissance musculaire, mais aussi l'attention, la mémoire de travail et la disponibilité cognitive. À l'inverse, la sédentarité prolongée s'associe à des troubles du sommeil, de l'humeur et à des difficultés de concentration. Les élèves arrivent en classe davantage fatigués, moins disponibles, parfois déjà « saturés » d'informations numériques avant même de commencer la journée scolaire.

Autrement dit, ces évolutions ne se lisent pas seulement dans les cahiers : elles s'observent aussi dans les corps. Les adolescents bougent moins que leurs parents au même âge et présentent, dès le collège, des profils de sédentarité qui rappellent ceux des adultes <sup>(1)</sup>.

L'adolescence constitue pourtant une période clé pour la santé future. C'est à ce moment que se construit une grande part de la capacité d'endurance, notamment la VO<sub>2</sub> max, indicateur important de la santé cardiovasculaire. (Bacquaert, IRBMS, 2024) <sup>(2)</sup>.

Renoncer à faire vivre de véritables efforts à cette période, c'est accepter que des élèves entrent dans la vie adulte avec un « capital » cardiorespiratoire fragilisé. En effet, un élève qui, à quinze ans, ne vit presque jamais d'efforts intenses risque de rester, à l'âge adulte, avec un cœur peu entraîné et un organisme peu armé face aux maladies chroniques. Renoncer à faire vivre des allures élevées au collège revient à entériner, très tôt, ce déficit de santé.

### **Le demi-fond : un enjeu de santé et d'apprentissage**

Dans ce contexte, l'exigence en demi-fond prend un double sens :

- **Exigence pour la santé** : amener les élèves à vivre régulièrement des efforts d'intensité suffisante pour faire progresser leur cœur, leur VO<sub>2</sub> max et leurs capacités d'endurance ;
- **Exigence pour les apprentissages** : offrir des expériences corporelles qui soutiennent l'attention, la régulation émotionnelle, la persévérance et, au final, la réussite scolaire.

Exiger, ce n'est pas « faire mal », c'est viser juste. Dans ce contexte, l'exigence en EPS ne consiste pas à demander « toujours plus » de résultats, mais à maintenir un niveau d'effort élevé comme condition minimale d'apprentissage et de santé. En demi-fond, cela signifie oser proposer des allures qui bousculent les habitudes sédentaires, refuser de baisser les attendus sur l'intensité et la durée de l'effort, tout en ajustant les formes de pratique pour qu'elles restent accessibles à tous. L'enjeu pour l'EPS est de construire des dispositifs qui rendent ces efforts exigeants vivables : repères clairs, progressivité, formes de jeu, soutien du groupe, rôle actif de l'enseignant. Ainsi, l'exigence devient un cadre structurant et sécurisant qui permet aux élèves de dépasser leurs représentations limitantes, d'éprouver leur pouvoir d'agir et de s'inscrire durablement dans une culture de l'effort éclairée et émancipatrice.

### **Accompagner un rapport fragilisé à l'effort**

Les résistances verbalisées par les élèves (« je n'ai pas envie », « je n'aime pas ça », « ça ne sert à rien ») peuvent être envisagées comme un point de départ pour l'apprentissage. Elles révèlent des mécanismes de protection face à un effort jugé difficile ou risqué pour l'estime de soi, plutôt qu'un manque d'engagement.

Dans un quotidien où l'on peut très souvent éviter de se fatiguer, l'idée même d'« éprouver l'effort » devient étrangère, parfois inquiétante, et l'annonce d'un inconfort à venir suffit à freiner l'engagement.



### **Des ados qui bougent moins, des exigences qui comptent plus**

Le demi-fond constitue un temps d'apprentissage exigeant, non pour faire souffrir, mais pour amener les élèves à se confronter à l'effort, à découvrir des ressources souvent insoupçonnées et à construire un sentiment de compétence. Ne pas avoir envie d'y entrer est une réaction compréhensible : l'effort est difficile et l'inconfort réel. La peur, la réticence ou le rejet de l'effort sont des émotions légitimes, qui ne s'adressent pas à l'enseignant mais traduisent le plus souvent une inquiétude face aux attentes ou la crainte de ne pas y parvenir. Accueillies par l'enseignant sans être interprétées comme personnelles, ces expressions constituent un point de départ afin de dépasser cette première résistance, en inscrivant l'écoute et la compréhension des émotions dans une posture professionnelle attentive aux vécus singuliers des élèves dans l'activité, sans renoncer pour autant aux exigences de l'apprentissage.

Le demi-fond devient ainsi un terrain privilégié pour construire l'effort comme expérience :

- physique (intensité, essoufflement, fatigue),
- mentale (acceptation de l'inconfort, persévérance),
- coopérative (soutenir, se laisser soutenir, ajuster son engagement).

Un tel travail suppose un cadre lisible et sécurisant, où l'effort devient un projet partagé. Ce qu'il y a à apprendre est clairement posé : tenir une allure, rester dans la zone de travail, prolonger l'effort. L'enseignant observe, ajuste, encourage, propose des buts réalistes et maintient des exigences explicites. Chaque tentative compte, chaque effort est reconnu, chaque progrès, même discret, est mis en lumière. Apprendre à dépasser le premier « je n'ai pas envie » devient alors un apprentissage central pour construire la capacité à s'engager et à se dépasser. Le dispositif « Les Aventuriers du Rail, demi-fond » fait ainsi de l'effort et de la coopération un levier éducatif exigeant, accessible et profondément bienveillant.

## « Les Aventuriers du Rail » : éprouver l'effort ensemble

Le dispositif proposé s'inspire du jeu imaginé par M. Montariol en EPS<sup>(3)</sup> en conservant la logique de trajets à relier et de cartes de destination à valider. Les élèves se mettent dans la peau d'« aventuriers du rail » : en duo, ils doivent relier deux villes de France en train, choisir un itinéraire et enchaîner des tronçons colorés qui renvoient chacun à une allure de course différente. Relier les villes revient ainsi à éprouver des intensités d'effort variées, organisées autour de pourcentages de VMA.

Le dispositif articule trois éléments clés :

1. un code-couleur d'allures, individualisées à partir de la VMA ;
2. des duos hétérogènes engagés dans un même trajet ;
3. un rôle de coach/partenaire, structuré et coévalué.

### Ressource 1. S'organiser pour partir à l'aventure



## Un code-couleur pour rendre l'intensité lisible

Les élèves disposent d'un tableau d'allures construit à partir de la VMA. Cinq couleurs structurent la pratique et matérialisent une progression d'intensité :

- Jaune ≈ 70 % VMA : effort modéré, respiration engagée
- Vert ≈ 80 % VMA : effort soutenu, souffle plus marqué
- Bleu ≈ 85 % VMA : effort difficile
- Orange ≈ 90 % VMA : effort très difficile
- Rouge ≈ 95-100 % VMA : effort maximal

Ce code-couleur constitue le langage commun du dispositif : parler de « jaune », « bleu » ou « rouge », c'est désigner une zone de %VMA et un niveau d'intensité d'effort.

### Ressource 2. Code couleurs « les aventuriers du rail »



Carte de France reliant des villes par des tronçons colorés, chaque couleur correspondant à une zone de %VMA et d'intensité d'effort.

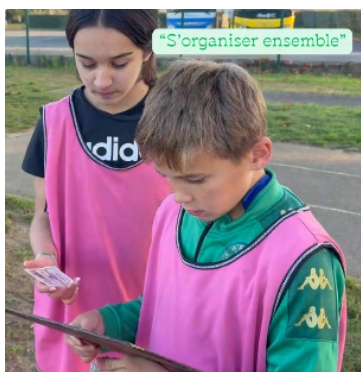


## Deux modalités de jeu : 5<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>

Le même jeu de base (carte de France, villes à relier, tronçons colorés, tickets de validation) est décliné différemment en 5<sup>ème</sup> et en 3<sup>ème</sup>, afin de construire progressivement les repères de l'effort : d'abord à partir de repères externes, puis à partir des ressentis internes.

## En 5<sup>ème</sup> : construire des repères externes pour oser l'intensité

Ressource 3. Les 5<sup>ème</sup> en repères externes



En 5<sup>ème</sup>, le jeu sert avant tout de levier motivant pour faire éprouver des efforts peu familiers : courir vite, plusieurs fois, sans décrocher. En duos hétérogènes, les élèves choisissent un trajet sur la carte et doivent respecter l'allure demandée sur des courses d'1'30, repérés par des plots et des coups de sifflet. Sur la carte, chaque rectangle correspond à une course d'1'30 : le nombre de rectangles à effectuer est discuté et partagé dans le duo en construisant des stratégies de répartition pour tenir l'allure visée.

À chaque course réalisée dans l'allure attendue, une coupelle correspondant à la couleur de l'allure est obtenue ; une fois le quota atteint, le ticket de train pour la ville visée est validé. Le partenaire joue un rôle de coach : il vérifie les plots, rappelle la couleur, encourage et aide à ajuster la vitesse. La présence de l'autre rend l'exigence acceptable et soutient l'engagement dans ces vitesses élevées. L'objectif est de donner du sens à l'intensité : comprendre concrètement ce que signifie tenir du bleu ou passer à l'orange, et associer cette intensité à une distance, un temps et un nombre de plots.

Ressource 4. Tableau des plots 1'30 selon la VMA 5<sup>ème</sup>

PLOTS PARCOURUS EN 1'30 SELON VMA					
VMA	Locomotive 70%	Train régional 80%	Intercités 85%	TGV 90%	Eurostar 95-100%
11	13 plots	15	16	17	18-19
12	14 plots	16	17	18	19-20
13	15 plots	17	18	19	20-22
14	16 plots	18	19	21	22-23
15	17 plots	19	21	22	23-25
16	18 plots	21	22	24	25-27
17	19 plots	22	24	25	27-28

## En 3<sup>ème</sup> : affiner les repères internes et l'autorégulation



En 3<sup>ème</sup>, la structure du jeu reste la même, mais le travail se recentre sur les ressentis internes et la régulation de l'effort. Sur la carte, un rectangle correspond cette fois à un tour complet. On ne court plus sur 1 minute 30, mais par tours à se répartir : les aventuriers élaborent une véritable stratégie de partage des courses, qui évolue avec le degré de fatigue et les capacités de chacun. Après chaque course d'intensité donnée, ils renseignent une fiche sur le ressenti physique, le vécu mental, le niveau d'essoufflement et les choix pour la suite. La fiche de duo permet de confronter projet et réalisation, de comprendre pourquoi une allure a été tenue, subie ou abandonnée, et d'ajuster le trajet.

Ressource 5. Les 3<sup>ème</sup> en repères internes



L'objectif est de connaître et reconnaître ses limites, d'accepter la haute intensité et d'apprendre à la réguler, en s'appuyant sur la motivation du jeu et sur la présence de l'autre pour tenir, s'encourager et ne pas abandonner. Il s'agit d'apprendre à se connaître soi-même, mais aussi à mieux connaître son partenaire pour organiser intelligemment le partage des tours.

- ✓ Le jeu fait entrer dans l'effort
- ✓ Le duo donne la force d'y rester
- ✓ L'intensité devient un défi qu'on choisit

Ressource 6 : Fiches ressentis et suivi 3<sup>ème</sup>

**TABLEAU DES ALLURES**  
"LES AVENTURIERS DU RAIL"

Allure	% VMA	Ce que je ressens dans mon corps	Respiration/voix	Ce que ressens dans ma tête
Locomotive	70%	Jambes actives je sens que je cours	Souffle régulier, je parle	Je suis à l'aise
Train régional	80%	Jambes qui travaillent, cœur plus fort	Souffle plus rapide, quelques mots	Je suis concentré
Intercités	85%	Jambes qui chauffent je sens l'effort	Souffle fort, peu de mots	Je dois rester focus
TGV	90%	Jambes lourdes je pousse fort	Souffle saccadé un mot	Je me bats pour tenir
Eurostar	95-100%	Je suis à bloc	Souffle fort plus de mots	Je suis au bout

Fiche de suivi "Projet de duo"

Objectif : Avec ton partenaire, préparez votre plan, observez les sensations, discutez vos sensations, et comparez progressivement pour vos prochains entraînements.

Coureur 1 : \_\_\_\_\_ VMA = \_\_\_\_\_ km/h  
 Coureur 2 : \_\_\_\_\_ VMA = \_\_\_\_\_ km/h  
 Ville à aller : \_\_\_\_\_

Notre plan de course et stratégie

Niveau	Nom de l'allure	% VMA	Comment je me sens pendant	Comment je respire pendant (si je parle)	Comment je me sens pendant (si je parle)	Comment je me sens pendant (si je parle)	Commentaires
1	Locomotive	70%					
2	Train régional	80%					
3	Intercités	85%					
4	TGV	90%					
5	Eurostar	95-100%					

Mon ressenti et mon ajustement

Niveau	Coureur VMA	Ressenti physique	Ressenti mental	Notes d'observations	Notes de discussion	
1		<input type="checkbox"/> Facile <input type="checkbox"/> Moyen <input type="checkbox"/> Difficile <input type="checkbox"/> Très difficile	<input type="checkbox"/> À l'aise <input type="checkbox"/> Concombre <input type="checkbox"/> À bloc	<input type="checkbox"/> Sûr <input type="checkbox"/> Incertain <input type="checkbox"/> Stressant <input type="checkbox"/> Déterminé	<input type="checkbox"/> Sûr <input type="checkbox"/> Incertain <input type="checkbox"/> Stressant <input type="checkbox"/> Déterminé	
2		<input type="checkbox"/> Facile <input type="checkbox"/> Moyen <input type="checkbox"/> Difficile <input type="checkbox"/> Très difficile	<input type="checkbox"/> À l'aise <input type="checkbox"/> Concombre <input type="checkbox"/> À bloc	<input type="checkbox"/> Sûr <input type="checkbox"/> Incertain <input type="checkbox"/> Stressant <input type="checkbox"/> Déterminé	<input type="checkbox"/> Sûr <input type="checkbox"/> Incertain <input type="checkbox"/> Stressant <input type="checkbox"/> Déterminé	
3		<input type="checkbox"/> Facile <input type="checkbox"/> Moyen <input type="checkbox"/> Difficile <input type="checkbox"/> Très difficile	<input type="checkbox"/> À l'aise <input type="checkbox"/> Concombre <input type="checkbox"/> À bloc	<input type="checkbox"/> Sûr <input type="checkbox"/> Incertain <input type="checkbox"/> Stressant <input type="checkbox"/> Déterminé	<input type="checkbox"/> Sûr <input type="checkbox"/> Incertain <input type="checkbox"/> Stressant <input type="checkbox"/> Déterminé	

Courir pour Devenir : l'aventure de l'effort partagé

**Le duo comme moteur d'exigence et de réussite**  
 Le dispositif s'appuie sur un rôle de coach-partenaire, explicitement défini et coévalué. Une grille distingue plusieurs niveaux, du simple spectateur au coach « national », selon la capacité à observer avec précision, encourager de manière adaptée, fournir des informations utiles sur l'allure et les ressentis, proposer des stratégies réalistes et ajuster son aide aux besoins du partenaire.

Ressource 7. Échelle descriptive partenaire/coach

**COACH/PARTENAIRE**

SPECTATEUR	DÉPARTEMENTAL	ACADEMIQUE	NATIONAL
Observe parfois son partenaire Dit quelques mots Participe un peu	Observe son partenaire Encourage un peu Commence à l'aider lors son effort	Soutient activement son partenaire Encourage régulièrement Propose des conseils utiles et ajuste son effort pour progresser ensemble	Guide son partenaire Encourage en continu Propose des stratégies, s'adapte complètement aux besoins de l'autre et se déplace avec lui

DEVENIR CHAMPION GRÂCE À L'AUTRE !!

Ce rôle renforce la dimension coopérative et la responsabilité partagée dans l'effort. L'élève ne progresse pas seulement comme coureur, mais comme partenaire. La réussite du duo repose sur cette interdépendance positive. Le projet de devenir « champion de soi » sans exclure les moins performants trouve ici une traduction concrète.



Ressource 8. Le rôle du coach/ partenaire



**Ensemble vers le Rouge : construire l'exigence en demi-fond**

Ce dispositif répond à plusieurs conditions essentielles pour favoriser l'engagement durable des élèves. Le plaisir de pratiquer y est central : il naît de la mise en jeu, de la coopération et du défi partagé. Chaque trajet et chaque couleur donnent du relief à l'effort et permettent aux élèves d'entrer dans une véritable aventure.

Le pouvoir d'agir se renforce grâce au choix des allures, à la répartition des tours et aux ajustements de stratégie en duo. Peu à peu, les élèves découvrent que l'effort peut devenir un espace de décision et non un passage imposé.

Le sentiment de compétence s'appuie sur des traces visibles de progression, tandis que la connaissance de soi se construit à travers le travail explicite sur les ressentis et l'effort perçu, dans la lignée des travaux de J. Roux, 2019, et du Groupe Plaisir AE-EPS, 2020 <sup>(4)</sup>.

Pour les élèves, l'exigence devient un cadre structurant : les objectifs sont clairs, les moyens identifiés, la progression lisible. En demi-fond, l'enjeu n'est donc pas d'atténuer l'effort, mais de le rendre praticable et désirable : éprouver des intensités élevées, indispensables à la santé, dans un dispositif qui donne du sens, soutient, valorise et fait grandir.

### **L'effort en couleurs : courir, comprendre, coopérer**

Le code-couleur offre un moyen simple d'oser des allures intenses sans baisser le niveau d'exigence. De la 5<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>, les couleurs deviennent un langage commun de l'effort : elles rendent visibles une allure, un %VMA, un niveau d'essoufflement.

Au fil des leçons, ce langage partagé aide à installer une autre relation à l'effort : les élèves comprennent mieux ce qu'ils vivent, acceptent davantage l'inconfort des allures élevées et découvrent qu'ils peuvent tenir davantage qu'ils ne l'imaginaient. Le dispositif apprend à affronter l'intensité plutôt qu'à la fuir.

L'effort en couleurs devient ainsi un médiateur pour maintenir de vraies allures intenses tout en les rendant praticables et compréhensibles. On ne demande plus seulement de « faire du rouge » : on apprend à y accéder, à y rester juste ce qu'il faut et à en tirer des enseignements.

## **Pour conclure : l'exigence comme ligne d'horizon**

En demi-fond, refuser de baisser le niveau d'exigence, c'est assumer de faire vivre aux élèves de vraies allures intenses, tout en leur donnant des appuis pour les comprendre et les supporter. Avec ce dispositif, le jeu rend l'entrée dans l'effort acceptable, le duo soutient l'engagement, le code-couleur rend l'intensité lisible dans un quotidien de plus en plus sédentaire. Courir en couleurs, c'est apprendre à se connaître, à oser l'effort et à construire ensemble une exigence qui fait grandir.

**Aline ACCIARI FABRE**

Professeure d'EPS, Ecommoy, (72).

1. CARRÉ, (F). Sédentarité et maladies chroniques : une bombe sanitaire à retardement, 2016.
2. BACQUAERT, (G). Condition physique des jeunes et enjeux de santé. IRBMS, 2024.
3. MONTARIOL, (M). « Les Aventuriers du Rail », chaîne Smart EPS.
4. GROUPE AE-EPS. Commission Plaisir et Engagement, 2020. ROUX, (J). Ressentis, effort perçu et autorégulation en EPS, 2019.

Photos : Auteure

### **Accéder aux ressources**

1. S'organiser pour partir à l'aventure
2. Code couleur « les aventuriers du rails »
3. Les 5<sup>ème</sup> en repères externes
4. Tableau des plots 1'30 selon la VMA 5<sup>ème</sup>
5. Les 3<sup>ème</sup> en repères internes
6. Fiches ressentis et suivi 3<sup>ème</sup>
7. Echelle descriptive partenaire/coach
8. Le rôle du coach/partenaire

# NE RIEN LÂCHER !

## Maintenir l'exigence tactique dans les activités de raquette

L'observation des élèves en situation de matchs peut révéler de nombreux moments de désengagement. Il n'est pas rare que se mette alors en place une « série noire », c'est-à-dire la perte consécutive d'un grand nombre de points. Cet article tente de répondre à une double exigence. Pour l'élève, il s'agit de maintenir un engagement soutenu et une analyse tactique au fil des matchs et de la séquence. Pour l'enseignant, il s'agit de guider ces apprentissages grâce à des indicateurs et des outils permettant l'auto-co-régulation des élèves.

### De la victoire... à la gestion du rapport de force

Dans les activités duelles, l'enjeu de victoire ou de défaite organise bien souvent l'activité des élèves. Lorsque cette préoccupation prend le dessus sur le reste de la situation, cela peut se traduire par plusieurs comportements.

Certains élèves « lâchent » s'ils sont trop en retard sur le score de leur adversaire, car la victoire devient pour eux inaccessible. En cours de match, le « point » devient plus important que les moyens de le gagner. En fin de match, les joueurs retiennent la victoire ou la défaite, sans regarder ni le score final (potentiellement très serré), ni le « fil du match » qui y a mené. Parfois, l'enjeu de victoire exacerbe une relation de concurrence entre les joueurs et se manifeste par des débordements émotionnels : des désaccords d'arbitrage ou du « chambrage » par exemple. Au contraire, d'autres élèves se détachent de cette pression de la défaite et « renvoient » les volants sans chercher le gain des échanges.

Face à ces constats, la forme de pratique présentée vise pour les élèves une triple exigence : en matière d'analyse tactique du rapport de force, d'engagement sur la durée des matchs et de la séquence, et de qualité des interactions avec les adversaires et partenaires.

### Chaque point compte !

#### Un marathon de points : pour engager les élèves dans la logique de « Ne rien lâcher ! »

Le match oppose deux duos d'élèves. Si la constitution du duo peut être homogène ou hétérogène, chaque joueur doit affronter un adversaire de son niveau. Le match se

dispute en 4 sets de 15 points. Chaque élève prend alternativement le rôle de joueur et de coach et joue donc 2 sets contre le même adversaire. Le résultat final correspond à la somme des scores des sets.

Deux choix ont été effectués dans le but d'impliquer les élèves. D'une part, les élèves sont engagés sur un match volontairement long. Par ce format, il s'agit de les exposer de manière plus accrue au risque d'abandon ou de désengagement. Cette condition amène les élèves à focaliser leur attention sur l'exigence à « Ne rien lâcher ». D'autre part, en engageant les deux joueurs d'un duo dans une interdépendance de score, le pari est qu'ils s'entraideront et s'encourageront pour rester dans le match grâce aux repères et outils fournis.

#### L'écart de score : pour révéler le niveau d'accrochage du joueur en fin de set

L'indicateur de réussite retenu à la fin de chaque set est l'écart de score par rapport à l'adversaire. Il ne s'agit plus de gagner ou de perdre, mais de creuser ou diminuer l'écart. L'enjeu de victoire ou de défaite à l'échelle du match est donc remplacé par un objectif beaucoup plus atteignable et engageant : tenter de remporter chaque point, l'un après l'autre. En privilégiant le point sur le match, cette modalité de score engage davantage les élèves vers une relation de saine compétition (donner le meilleur de moi-même grâce à l'adversaire) que vers une relation de concurrence (« Tu dois perdre pour que je gagne »). Ce repère individuel, à chaque set, constitue un levier important pour orienter l'activité des élèves vers l'exigence : construire une victoire avec le plus grand écart de points ou accepter une défaite avec le plus petit écart de points.

Tableau 1. Niveaux d'accrochage pour un set de 15 points

Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
-6 points et moins	-3 à -5 points	-2 à +2 points	3 à 5 points	6 points et plus

#### Les « séries » : un repère pour s'accrocher en cours de match

S'assurer que les élèves se focalisent sur l'idée de « ne rien lâcher » passe par un encouragement à la réalisation de séries « étoilées » et à l'évitement de « séries noires ». Il y a « série étoilée » lorsque l'élève marque au moins 4 points consécutifs et « série noire » quand, à l'inverse, il en concède au moins 4 à la suite. Par cet indicateur, l'enseignant pousse les élèves vers une exigence technicotactique au long cours.

Pendant le match, chaque coach dispose d'une fiche de score pour son joueur (cf. Ressource 1). Il y indique les « séries » en entourant l'ensemble des points consécutifs et note dans la colonne « événements » : « SE » pour une série étoilée ou « SN » pour une série noire.

### Extrait 1. Les « séries » sur la fiche de score

Score - Set 1		Évènements	Projet de jeu et commentaires
Adversaire	Moi		
1			
2			
	1		
3			
4			
5			
	2		
	3		
6			
7			
8			
9			
		SN	

Le duo est ainsi incité à analyser l'évolution du rapport de force : pourquoi la série est-elle arrivée ? Comment prolonger la « série étoilée » ou interrompre la « série noire » ?

Cet indicateur de « séries » est également exploité par l'enseignant pour orienter ses régulations, et par les élèves en fin de set ou de match pour en questionner le nombre ou la longueur.

### Se remobiliser !

#### Les « temps morts tactiques » : pour mieux repartir dans le duel

Au niveau fédéral, les temps morts sont imposés selon le score, lorsque l'un des joueurs atteint 11 points sur un set de 21 points. En contexte scolaire, le choix est fait ici d'oublier cette logique arithmétique (milieu du set) pour s'ancrer sur des moments clés de l'évolution du rapport de force. Ainsi, chaque duo dispose d'un temps mort « libre » par set, à utiliser (ou non) lorsque le joueur ou le coach l'estime pertinent. De plus, un « temps mort tactique » est imposé à chaque « série » (de 4 points consécutifs) pour répondre à un double objectif.

D'une part, il s'agit d'offrir du répit émotionnel au joueur qui subit la « série noire », au moment où il semble en avoir le plus besoin. Ce temps mort répond ainsi à une approche mentale du bien-être ainsi qu'à l'exigence d'une implication maximale du joueur.

D'autre part, il devient un moment d'analyse tactique exigeant grâce à plusieurs choix :

- Les temps morts sont signalés par les coachs sur la fiche de score grâce à une flèche qui coupe symboliquement le fil des points et invite à formuler le projet de jeu (cf. Extrait 2).
- Ce temps mort imposé ne se termine que lorsque le coach du joueur ayant subi la « série noire » a noté son projet de jeu sur la fiche.
- L'enseignant intervient en bord de terrain pour guider l'analyse des duos qui en ont le plus besoin.

#### Un « mémo tactique » : pour guider un projet de jeu autour des premiers coups

Une fiche « mémo tactique » permet d'accompagner les analyses et choix tactiques du duo, que ce soit lors des

temps morts ou entre les sets. Les projets de jeu qui y figurent sont coconstruits avec les élèves au fil des leçons et s'appuient sur un vocabulaire partagé.

Le « mémo tactique » (cf. Ressource 2) porte sur l'exploitation de la profondeur et/ou de la vitesse. Il envisage les deux premiers coups de chaque joueur comme hautement stratégique pour orienter le rapport de force en sa faveur. Cette fiche n'est qu'un exemple situé à une étape particulière de la progression tactique des élèves : elle vise la mise en œuvre d'un projet de jeu « type ».

#### Le « pari gagnant » : pour valoriser un temps mort réussi

Si le joueur parvient lors des trois points suivants le temps mort à marquer au moins deux points en ayant respecté son projet de jeu (décidé pendant le temps mort), il remporte un « pari gagnant ». Son coach alors entoure sur la fiche de score les points gagnés et indique « PG » dans la colonne « Évènements »

### Extrait 2. Temps mort, projet de jeu et « pari gagnant » sur la fiche de score.

Score - Set 1		Évènements	Projet de jeu et commentaires
Adversaire	Moi		
1			
2			
	1		
3			
4			
5			
	2		
	3		
6			
7			
8			
9			
10		SN	L-L
	4		
	5	PG	

Cette récompense symbolique donne à voir un repère exigeant et valorisant, signe que le joueur a été capable, grâce au temps mort et avec l'aide de son coach, de réguler son jeu pour influencer sur le rapport de force.

### Jouer le jeu !

S'engager dans le duel à la recherche de « séries étoilées » et de « paris gagnants » ne peut faire l'économie de l'instauration et de la préservation d'un climat de jeu serein.

#### Les « cartons » : pour révéler le climat de jeu

Si les émotions ont toute leur place dans cette situation d'opposition, certains gestes sont à encourager et d'autres à éviter.

Ainsi, lorsqu'un comportement remarquable est observé, les deux coachs s'accordent entre eux et décident le cas échéant de mettre un « carton » sur la fiche de score (cf. Ressource 1) :

- Un carton vert (« CV ») pour des gestes ou paroles positives : félicitations de l'adversaire suite un « joli

coup », décision de remettre l'échange suite à un point litigieux, remerciements pour l'opposition en fin de match, ...

- Un carton jaune (« CJ ») pour un geste ou propos négatif orienté vers l'adversaire (bruitage, cris, tentative de déstabilisation, ...) ou pour un geste pouvant abîmer le matériel (raquette lancée ou tapée sur le filet, ...).
- Un carton rouge (« CR ») un geste ou un propos grave envers l'un des adversaires (insulte, ...) ou pour la dégradation ou la casse du matériel. Suite à un carton rouge, le match ne peut reprendre qu'après l'intervention de l'enseignant.

L'introduction de ces cartons sur la fiche de score permet de sensibiliser explicitement les élèves à la question de la gestion des émotions. Notés sur la fiche de score et co-décidés par les deux coachs, ces repères encouragent la prise de conscience, les échanges et la régulation, qu'il appartient à l'enseignant d'accompagner.

### Les « rituels » : pour un moment d'opposition partagé et apaisé

Des rituels de début et fin de match sont mis en place pour contribuer à un cadre relationnel respectueux. Ainsi, joueurs et coachs des deux duos se serrent la main en début et fin de rencontre et signent tous la feuille de score. Marquer symboliquement le temps particulier de l'opposition contribue à faciliter l'acceptation de règles du jeu partagées.



### Persévérer !

#### La fiche de suivi « Je ne lâche rien » : pour que l'exigence tactique plane sur le match et toute la séquence

À la fin du match, chaque élève renseigne plusieurs éléments dans sa fiche de suivi (cf. Ressource 3) :

- Le nombre de points individuellement marqués (30 points maximum au total des 2 sets joués),
- Le nombre de « séries noires » (SN) subies et de « séries étoilées » (SE) remportées,
- Le nombre de « paris gagnants » (PG),
- Les cartons verts (CV), jaunes (CJ) et rouges (CR) reçus.

Le choix de ces repères individuels et autoréférés contribue à responsabiliser chaque élève, pour maintenir son engagement vers une exigence tactique. Cette fiche est à la fois indépendante de ses victoires ou défaites et indépendante de ses partenaires de duos, qui peuvent varier au fil de la séquence.

De match en match et de leçon en leçon, cette fiche donne à voir des bilans d'étape et engage l'élève dans l'analyse et la valorisation de sa progression.

### Des choix didactiques évolutifs

Afin que les élèves maintiennent un haut niveau d'engagement, il est important que la réussite reste à la fois exigeante et accessible. Pour cela, les repères proposés peuvent évoluer au fil de la séquence et du cursus, en suivant l'évolution des élèves.

Pour davantage d'exigence, il est ainsi possible de :

- Diminuer le nombre de points successifs constituant une « série noire » et/ou augmenter ceux de la « série étoilée »
- Faire évoluer le score nécessaire pour obtenir le « pari gagnant » : 1 sur 3 puis 2 sur 3, puis 2 sur 2.
- Améliorer les records individuels des élèves en visant moins de « série noire » (ou aucune) et plus de séries étoilées en un match.
- Supprimer les temps morts imposés à chaque « série » pour ne maintenir que les temps morts libres, exploités par les élèves aux moments opportuns

### Conclusion

Confronter les élèves à l'effort, l'inconfort ou à un niveau d'exigence ambitieux peut constituer pour nombre d'entre eux un motif d'évitement ou d'abandon de la pratique.

Les « séries noires », les « séries étoilées » et les autres repères explicites permettent une exigence pour les élèves afin de « ne rien lâcher », et pour l'enseignant afin d'organiser le suivi des acquis.

En plaçant les enjeux tactiques au cœur des activités de raquette, la forme de pratique « Ne rien lâcher » est mobilisable à toutes les étapes de l'apprentissage, indépendamment du niveau d'acquisition technique des élèves.

Ces propositions ne sont ni dogmatiques, ni restrictives. Elles constituent un point de départ ou d'appui pour, de manière contextualisée, seul ou en équipe, questionner et faire évoluer la relation qu'entretiennent les élèves aux situations d'opposition et de gestion du rapport de force.

**Anne-Laure DE MULLENHEIM**

Professeure d'EPS, Nantes (44),

**Stéphane ROUBIEU**

Professeur d'EPS, INSPÉ de Nantes (44).

1. Fédération Française de de Badminton (2017), Le parcours de formation du jeune joueur vers le haut niveau.

#### Accéder aux ressources

1. Fiche de score
2. « Mémo tactique » : deux 1ers coups
3. Fiche de suivi

# La "BRICMOBIL" un outil innovant pour plus d'exigences

## Une brique mécanique au service des apprentissages

Résistante à l'eau, réutilisable à chaque leçon, simple, offrant des feed-back au premier coup d'œil, toujours connectée avec l'élève la BRICMOBIL est une solution plus fiable notamment en milieu aquatique que la fiche papier ou plastifiée. Elle rend accessible à tous les apprentissages pour plus d'exigence.

Comment paramétrer cette tablette afin qu'elle soit exigeante sur le plan didactique et qu'elle ne soit pas un simple gadget pour l'élève ?

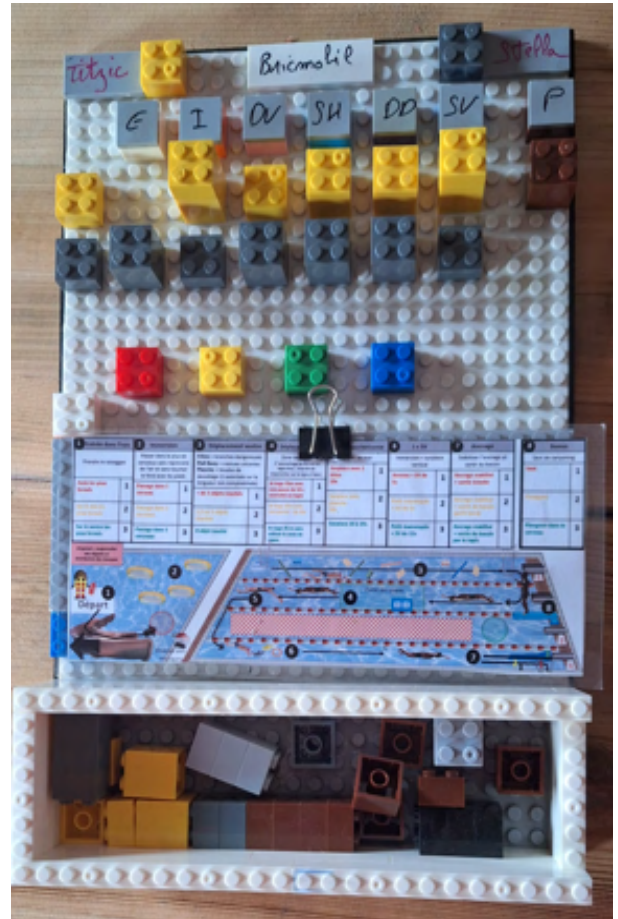
Empruntant aux gestes de l'enfance, au plaisir de jouer et de construire, la BRICMOBIL favorise l'exigence envers soi-même car elle permet de maintenir un niveau d'exigence relatif à l'observation quel que soit le contexte d'enseignement. Cet outil aide, aussi, l'élève à se situer dans ses apprentissages et à se projeter vers l'étape suivante.

## Une observation exigeante quel que soit le contexte d'enseignement

### Maintenir un niveau d'exigence relatif à l'observation en milieu aquatique ou en milieu extérieur

Les contextes d'enseignement sont multiples en EPS, les tâches d'observation peuvent se vivre dans divers milieux. En piscine dans un milieu bruyant et humide, à l'extérieur sans possibilité d'avoir un appui pour prendre des notes, les apprentissages liés à l'observation peuvent parfois être mis à mal.

Par son aspect solide, légère, visuellement attractive, la BRICMOBIL est une innovation qui va permettre à l'élève de maintenir son niveau d'exigence dans les tâches d'observation.



→ [La vidéo pour tout comprendre de la BRICMOBIL](#)

### La BRICMOBIL, une tablette de briques

L'outil se présente sous la forme d'une plaque de construction sur laquelle viennent s'ajouter des briques représentant des critères d'observation. La couleur des briques permet d'identifier les différentes familles d'apprentissage.

La tablette est constituée de deux parties distinctes. La partie haute sert à identifier les choix opérés dans les parcours. Dans l'exemple ci-dessus, Titzic, en jaune, a choisi le niveau 2 dans la famille surplace horizontal alors que Stella a choisi le niveau 1.

La partie basse permet de visualiser les différentes étapes d'apprentissage, dans une progression à la fois structurée et exigeante. Ces étapes sont identifiées par des briques de couleur (rouge, jaune, vert, bleu) correspondantes aux quatre degrés d'acquisition des élèves.

L'intérêt de cette tablette réside dans sa modularité. Elle peut être paramétrée à l'infini en fonction des observables que l'on souhaite identifier. L'enseignant peut jouer sur le nombre de familles et les niveaux à choisir.

La BRICMOBIL est conçue comme un ensemble de modules indépendants, chacun ayant une fonction précise, et pouvant être assemblé, remplacé ou modifié sans affecter l'ensemble.

Elle permet, aussi, d'emboîter des modules optionnels et complémentaires, tels qu'une fiche plastifiée décrivant le parcours à réaliser, un chronomètre emboîtable, ou encore une échelle de ressentis. Cette dernière permet à l'élève d'indiquer son humeur du jour en choisissant l'une des quatre têtes proposées et en la plaçant en haut de la tablette, à côté de son prénom. Ces modules peuvent être perçus comme des gadgets de prime abord, mais deviennent fondamentaux et centraux suivant ce qu'il y a à apprendre.



## Une observation accessible à chacun et des choix exigeants pour tous

### Manipuler la brique c'est penser avec ses mains

La manipulation des briques de construction favorise le développement de gestes précis, coordonnés et contrôlés. Grâce à la sollicitation des muscles de la main et des doigts, l'élève apprend progressivement à affiner ses gestes et à améliorer sa motricité fine.

Les capacités cognitives sont également mobilisées. En effet, l'élève doit maintenir une attention soutenue pour analyser la situation, comprendre l'objectif à atteindre et sélectionner les actions les plus pertinentes. Cette focalisation favorise la concentration et contribue à limiter les comportements de dispersion, dans un cadre d'apprentissage à la fois stimulant et exigeant.

Sur le plan cognitif, l'élève est amené à anticiper, planifier et ajuster ses actions en fonction des résultats obtenus. Il élabore des stratégies, fait des choix et établit des liens entre ses actions et leurs effets.

### Des choix rendus visibles

Lors de la première leçon, l'élève peut manipuler la partie haute de la tablette. Ce qui lui permet de poser les briques en fonction des choix opérés sur les différents niveaux de difficulté au sein des six familles du savoir-nager.

À chaque empilement de brique, l'élève visualise concrètement son niveau et peut ainsi se situer facilement. Cette matérialisation instaure un cadre d'apprentissage favorisant une prise de conscience immédiate de ses acquis comme des progrès qu'il lui reste à accomplir.

## Un outil permettant d'accroître l'exigence envers soi-même en manipulant des indicateurs de réussite

### La progression se construit brique par brique

Après avoir déterminé son « profil de nageur », l'élève s'engage et se projette dans la prochaine étape, qui consiste à progresser à travers les différents niveaux de difficulté. Cette démarche lui demande d'être exigeant envers lui-même afin de s'orienter vers les fiches de travail adaptées, de lire les consignes et de prendre pleinement connaissance de ce qu'il lui reste à apprendre.

Lorsqu'un nouveau progrès est validé, l'élève peut matérialiser cette réussite en déplaçant une brique vers la droite, dans la partie basse de la tablette. Ce geste simple crée un lien concret entre l'action et la pensée. L'outil devient alors un indicateur visible de sa progression et des efforts fournis pour atteindre un niveau de compétence supérieur.

### Brique après brique, la confiance se construit

Cette approche exigeante favorise également le développement de la confiance en soi, en valorisant de manière tangible la persévérance et les progrès réalisés. L'élève comprend que ses efforts, même progressifs, ont un impact réel et mesurable. Les réussites ne sont plus perçues comme isolées ou ponctuelles, mais comme le résultat d'un travail continu et exigeant. Cela contribue à instaurer une relation positive à l'erreur, au temps nécessaire aux apprentissages et à l'effort.



## Une évaluation intégrée permettant de manipuler des outils exigeants avec la BRIC'EVAL

### Une BRIC'EVAL en nomogramme horizontal

La BRIC'EVAL prend la forme d'un nomogramme horizontal. L'axe de gauche est caractérisé par les niveaux de difficulté réalisés, tandis que l'axe de droite correspond aux pénalités observées. Au centre, la ficelle reliant les deux axes permet de déterminer le niveau de compétence atteint, ou la note associée.

L'utilisation de la BRIC'EVAL en auto-évaluation s'inscrit pleinement dans une démarche exigeante d'évaluation formative. Sa finalité n'est pas de classer les élèves, mais de favoriser les apprentissages en articulant action motrice, réflexion sur l'action et régulation.

### Un élève observateur

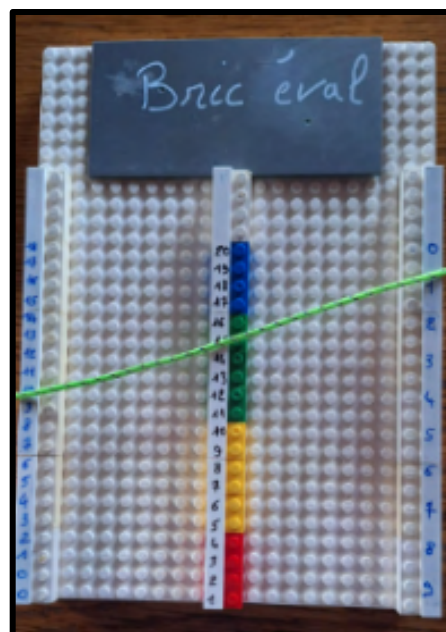
L'élève observateur adopte une posture exigeante, attentive en se concentrant sur des critères simples et clairement identifiés : « *le nageur s'est-il accroché à la ligne d'eau ou au bord ? S'est-il bouché le nez lors de l'entrée dans l'eau ?* » Il valide ainsi si le niveau choisi par le nageur correspond réellement à la performance effectuée.

L'élève observateur empile ensuite les pénalités observées, matérialisées par les briques marrons. À l'issue du parcours, l'outil renseigne le nageur sur ses éventuelles difficultés à enchaîner les différentes actions motrices. Ce feed-back immédiat et visuel favorise les échanges au sein du binôme, notamment sur la pertinence du choix des niveaux dans les différentes familles du savoir-nager.

### Un élève-coach qui aide à apprendre, un élève-entraîneur qui aide à réussir

Le rôle de coach vise prioritairement à favoriser les apprentissages. Il engage le nageur dans une activité de régulation simple, fondée sur la verbalisation et le questionnement, afin de l'amener à faire des choix plus adaptés et à mieux comprendre ses réussites comme ses difficultés. Par exemple : « *tu as pris le niveau 3 d'immersion mais tu t'es accroché après, tu ne veux pas changer ton choix ?* »

Après avoir observé son nageur lors de la phase d'expérimentation et échangé avec lui sur les difficultés motrices rencontrées, l'élève entraîneur intervient pendant l'action. Il fournit progressivement les critères de réalisation manquants, dans l'objectif de faire réussir le nageur dans la tâche. Par exemple : « *Prends une grande inspiration avant de passer sous le tapis* », « *reste bien groupé sur la boule arrière pour éviter de faire un plat* ».



### Une BRIC'EVAL qui responsabilise

Véritable outil médiateur entre l'action motrice et la réflexion, la BRIC'EVAL est exigeante sur le plan cognitif. L'élève doit analyser sa propre action, la confronter à des critères explicites et porter un jugement raisonné sur sa réussite, ce qui peut s'avérer complexe lorsqu'il est « pris dans l'action ».

L'élève est également amené à accepter un éventuel écart entre ce qu'il pense réussir et ce qu'il réussit réellement. Cette exigence morale sollicite une réelle honnêteté intellectuelle, nécessaire pour éviter toute forme de surévaluation et pour s'inscrire dans une démarche de progrès authentique.

## En conclusion

Avec la BRICMOBIL, l'élève devient un acteur exigeant de son apprentissage : il visualise ses réussites, identifie ses leviers de progrès et régule son engagement. Cette approche renforce la motivation, la confiance en soi et la persévérance, tout en valorisant les progrès réalisés.

Par ailleurs, la manipulation des briques favorise les interactions sociales, essentielles à la construction des compétences méthodologiques et sociales attendues à l'école.

Cette expérimentation de l'outil a également été menée en natation avec une classe de 5<sup>ème</sup>, dans un autre champ d'apprentissage (CA1), à partir d'un scénario pédagogique inspiré de l'article de E. Llobet <sup>(1)</sup>.

Outil paramétrable à l'infini, la BRICMOBIL s'est ainsi déployée dans d'autres champs d'apprentissage et sur différents supports d'APSA (gymnastique, judo...). Cette modularité ouvre des perspectives nouvelles, notamment en envisageant un prolongement de l'outil dans le domaine de l'inclusion.

### **Grégory RABEAU**

Professeur d'EPS, Château-Gontier (53).

#### **Accéder aux ressources**

1. Une vidéo avec des élèves en situation
2. Un PowerPoint interactif sur le savoir-nager (CA2)
3. Une extension clip vidéo

1. LLOBET, E. (2016) « Devenir champion de soi-même... en natation de vitesse » publié dans la collection *Enseigner l'EPS*.

# L'EXIGENCE POUR SE RÉVÉLER

## Quand s'éprouver rend possible l'impensable

« Jamais je n'y arriverai ! » « Ce que vous nous demandez est beaucoup trop difficile ! » Face aux déclarations de doutes et de difficultés qui freinent souvent les élèves, la question se pose : comment l'enseignant d'Éducation Physique et Sportive (EPS) peut-il transformer son approche pédagogique et didactique pour dépasser ces biais négatifs ? L'enjeu est de taille : amener l'élève à maintenir une haute exigence envers lui-même et le collectif, tout en s'appuyant sur celle de son enseignant, qui vise la réussite de tous sans jamais perdre des yeux l'exigence même des textes officiels.

Cet article explore, à travers un exemple concret dans l'activité Basket trois contre trois, pour une classe de première générale, des démarches pédagogiques ambitieuses pour une EPS exigeante. Trois stratégies sont explicitées, au sein d'une séquence. Elles engagent l'élève, seul et dans son collectif, à se surpasser et développer une exigence propre, allant au-delà de la perception initiale et souvent négative de ses capacités.

### Une Forme de Pratique (FP) au service de l'exigence

Pour que l'élève maintienne une haute exigence envers lui-même et le collectif, une Forme de Pratique (FP) en Basket 3 contre 3, est déployée ici avec une classe de Première Générale comptant trente-deux élèves. Dans son organisation, cette FP, impose trois joueurs sur le terrain ayant des postes précis : Meneur, Passeur Décisif, Scoreur. Dans la compétence « mettre en place une stratégie collective », « la passe extraordinaire » travaillée durant la séquence par l'équipe offre une bonification de 100 points lorsqu'elle est réalisée en match et se conclut par un panier. La mise en œuvre de cette FP intègre de fortes références à l'Ultimate en plaçant notamment l'élève au cœur de la prise de décision avec le *co-coaching* et l'auto-arbitrage au sein d'équipe de quatre issues de club de huit élèves. Enfin, toujours en

s'inspirant de l'Ultimate, le cercle coopératif <sup>(1)</sup> est un levier stratégique durant lequel l'équipe échange, construit et valide des stratégies collectives en fonction des ressources, spécialités et talents de chacun

### Ressource 1 : outil d'évaluation (enseignant)

FICHE EVALUATION AFL - CA 4 - BASKETBALL (1 <sup>ère</sup> à 3 <sup>e</sup> )					
OG1 AFL1	S'engager pour gagner une rencontre en faisant des choix techniques et tactiques pertinents au regard de l'analyse du rapport de force.				
COLLECTIF	OBSERVABLES	ETAPE 1 Pas de réels choix	ETAPE 2 Choix limités	ETAPE 3 Choix cohérents	ETAPE 4 Choix pertinents et adaptables
S'engager et réaliser des actions techniques d'attaque et de défense en relation avec son projet de jeu	Organisation offensive	L'organisation autour de la passe extraordinaire est limitée sans aboutir à des choix	L'organisation autour de la passe extraordinaire avec des choix bien réalisés est limitée et aboutit à des choix	L'organisation autour de la passe extraordinaire avec des choix bien réalisés est pertinente et aboutit à des choix	L'organisation autour de la passe extraordinaire avec des choix bien réalisés est pertinente, aboutit en fonction du contexte et aboutit à des choix
	Efficacité collective sur la passe extraordinaire	0 pts de bonification	100 à 200 pts de bonification	300 à 400 pts de bonification	+ de 400 pts de bonification
	Organisation défensive	Différence pensée mais désordonnée qui s'écroule dans l'action	Différence pensée mais désordonnée qui s'écroule dans l'action	Différence organisée et épartée, couvrant l'axe au panier	Différence évaluée par rapport au contexte
	Niveau de maîtrise	Non atteint	Partiellement atteint	Atteint	Dépassé
	Gain des matchs	0, 0, 1, 2, 3, 4	0, 1, 2, 3, 4	0, 1, 2, 3, 4	0, 1, 2, 3, 4
	Niveau de maîtrise	Non atteint	Partiellement atteint	Atteint	Dépassé
INDIVIDUEL	OBSERVABLES	ETAPE 1 Atteint efficace	ETAPE 2 Atteint neutre	ETAPE 3 Atteint efficace	ETAPE 4 Atteint décisif
Scoreur	Ne tire jamais même en situation favorable ou tire à outrance	Tire lucide en situation favorable / Peu efficace / Pas toujours mobile et accessible	Tire en situation favorable / Efficace / Double pas/7e en appui ou distance / Mobile, équilibré, accessible	Tire en situation favorable / Efficace / Double pas/7e en appui ou distance / Mobile, équilibré, accessible	Tire efficace en situation favorable ET sous pression / Double pas/7e en appui ou distance
	Aucune solution proposée	Solution proposée à son collectif sur situations favorables / Critères de conservation / Perte balle	Solution proposée à son collectif sur situations favorables / Critères de conservation / Perte balle	Pied de pivot pour conserver / Orientation partagée / Critères de progression (espace / 7e)	Triple menace (jeux directs, ballon à la hanche, tir de l'extérieur) / Critères de participation / 7e
	Se débarrasse de la balle / Perte de balle systématique / OU ne fait jamais la passe	Passer inside dans l'espace proche / Conservation, contrôlée / Ne fait pas la passe dans le timing	Passer inside dans l'espace proche / Conservation, contrôlée / Ne fait pas la passe dans le timing	Passer partie, outside / Intégration dans l'espace proche et lointain / Passer ballon dans le sens du jeu	Passer décisive et outside / Accélérer le jeu par la passe
Meneur					
Passeur décisif					
	OBSERVABLES	ETAPE 1 Défenseur lucide	ETAPE 2 Défenseur occasionnel	ETAPE 3 Défenseur efficace	ETAPE 4 Défenseur décisif
Placement défensif / Anticipation / Interférences		Placement défensif / Non concerné / N'intervient pas	Placement défensif / Concerné mais lent (sur ballons) / Maladroites, hésitations / OU veut interrompre / ou fait déborder / facile	Placement correct / Vite / Ne pas déborder / Gère le tir (doublet main haute) / Devote les passes, rebonds défensif	Placement, Hésite, Anticipation / placement et ses déplacements avec ses partenaires / Actions décisives / interceptions, rebonds défensifs, Contres
		Statique / Non concerné / Non concerné / N'intervient pas			

### Cibler des contenus exigeants

#### Viser moins en quantité, mais plus en qualité

L'Éducation Physique et Sportive (EPS) doit être pensée comme un environnement où l'exigence est fondamentale pour le développement de l'élève. Lors de leur parcours de formation, les élèves possèdent un potentiel réel qu'il est nécessaire de stimuler <sup>(2)</sup>. Il s'agit d'intégrer cette exigence non pas comme une contrainte, mais comme une force capable de s'opposer à l'autocritique négative que s'infligent régulièrement les élèves.

Comme le souligne Pradet <sup>(3)</sup>, nous avons des possibilités d'actions concrètes sur le développement de la performance motrice, ce qui justifie l'utilité et la spécificité de l'EPS. Pour y parvenir, l'enseignant incarne cette haute exigence en réalisant des choix didactiques précis. Ces choix visent à solliciter les capacités organiques des élèves (mécaniques, énergétiques, perceptives) tout en renforçant des savoir-être, essentiels à la pratique des Activités Physique, Sportive et Artistique (APSA) enseignées.

Cibler les contenus et exiger leur maîtrise est essentiel. Par la répétition, visant le développement d'un potentiel physique précis, les élèves s'engagent dans une expérience qui nécessite leur investissement maximal. Au fil du temps, ce potentiel s'affine et se transforme en qualité durable. L'exigence demandée ici aux élèves, agit positivement : elle ne conforte pas leurs doutes. Au contraire, elle les pousse à dépasser leurs représentations négatives et à découvrir qu'ils sont capables de maîtriser une motricité spécifique.

## Un ciblage en basket 3vs3 : La Spécialisation comme Levier d'Exigence

En cohérence avec la logique du Champ d'Apprentissage 4 (CA4), cette FP exige un accompagnement vers une spécialisation technique ciblée (Meneur, Passeur Décisif, Scoreur). Cette orientation vise, pour l'équipe, à concrétiser des ambitions tactiques collectives et répondre à l'objectif général des programmes<sup>(4)</sup> : « exercer sa responsabilité individuelle au sein d'un collectif ».

La séquence s'ouvre sur une phase d'expérimentation de trois leçons, conçue comme un laboratoire de soi. Durant cette phase initiale, chaque élève est confronté à des situations techniques variées dans les différents rôles. L'enjeu pédagogique est ici d'orienter l'élève à porter un regard plus juste sur son propre niveau. Souvent freinés par des biais négatifs (« je ne suis pas bon en sport collectif »), les élèves s'appuient sur des données concrètes (Ressource 2 : scores techniques lors des L1, L2 et L3) révélant leur potentiel réel dans chaque rôle. Ce document ne détermine pas leur choix de positionnement, mais est bien une ressource d'analyse et un accompagnement pour celui-ci.

Cette phase de diagnostic permet de « se connaître » (objectif général) et de préparer l'élève à l'un des Attendus de Fin de Lycée (AFL) majeurs : « Se préparer et s'entraîner, individuellement ou collectivement, pour conduire et maîtriser un affrontement ». En identifiant ses forces spécifiques, l'élève définit ainsi sa propre zone de compétence.

L'exigence collective culmine à la fin de cette phase : les élèves sont amenés à « choisir et assumer un rôle qui permette un fonctionnement collectif solidaire » sur le terrain. En effet, en lien avec leur score technique et ce qui les anime, ils s'entendent pour choisir leur spécialisation dominante et assument ce choix en suivant par la suite un parcours propre à celui-ci.

L'enseignant encourage l'élève à valoriser ses compétences au sein du collectif. En optant pour le rôle de Meneur, Passeur ou Scoreur, celui-ci choisit sa manière d'aider ses partenaires. C'est une démarche à la fois de développement personnel et d'investissement solidaire où chacun met ses compétences techniques à profit pour renforcer le groupe. Ce choix cible l'apprentissage : l'élève sait exactement comment orienter ses efforts pour que ses actions bénéficient à tous.

Dès que cette spécialisation est actée, l'exigence didactique se déplace : désormais, plus que la quantité, ce sont la qualité et l'expertise qui sont visées. Pour maximiser le potentiel de chacun, les contenus moteurs sont différenciés. Les élèves suivent exclusivement le parcours d'apprentissage correspondant à leur rôle, ce qui permet de répondre à l'élément prioritaire du

programme : « répéter et persévérer pour améliorer l'efficacité de ses actions ».

Ce resserrement des contenus vise les transformations suivantes : Approfondir la maîtrise technique en passant d'une technique approximative à une action motrice efficace et fiable sous pression ; Valoriser l'exigence personnelle : En se concentrant sur un domaine restreint, l'élève perçoit plus rapidement ses progrès, ce qui renforce son sentiment de compétence et son envie de maintenir un haut niveau d'exigence envers lui-même ; et Servir le collectif dans lequel l'expertise individuelle devient le carburant de la réussite commune.

En transformant ainsi l'approche didactique, l'enseignant ne se contente pas d'enseigner une technique ; il apprend aux élèves à assumer une expertise, être exigeant afin de servir le groupe.

### Ressource 2. Scores techniques (leçon 1, 2 et 3)

NOM	ECHAUFFEMENT			MENEUR (DROBLES)						PASSEUR DECISIF						SCOREUR					
	L1	L2	L3	Total	L1	L2	L3	Total	L1	L2	L3	Total	L1	L2	L3	Total					
JADON	2	1	1	4	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	3					
NOAM	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	3					
MATTHEU	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	3					
MARIAN	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	3					
ISA	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	3					
HALAR	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	3					
BITIANA	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	3					

## Rechercher l'exigence par l'intégration des CPS aidant à une connaissance plus fine de soi

### Pouvoir faire des choix ambitieux en fonction de ses appétences et ressources

L'intégration des Compétences Psychosociales (CPS) est fondamentale pour viser l'exigence dans une séquence EPS. Elle permet d'élever l'exigence et l'ambition chez les élèves. En développant la connaissance de soi, la gestion des émotions et la prise de décision, l'EPS se transforme en un véritable laboratoire. Les élèves y affinent une compréhension plus fine de leurs propres ressources. Cette introspection leur permet de dépasser leurs ressentis, leurs auto-évaluations parfois négatives et d'établir des objectifs personnels qui sont non seulement réalistes mais surtout ambitieux, car fondés sur une conscience accrue de leur potentiel réel.

### Des CPS intégrées à une séquence de basket 3vs3 : L'Auto-évaluation positive comme tremplin vers un prochain niveau d'exigence

Dans cet exemple de séquence, les trois premières leçons sont consacrées à un travail approfondi sur la connaissance de soi et plus spécifiquement, au développement de la capacité à reconnaître et verbaliser ses qualités et ses points faibles. Cette phase initiale prépare à l'intégration progressive de la CPS clé : « s'auto-évaluer positivement » lors des bilans.



dépasser les limites individuelles pour atteindre une performance de groupe significativement plus élevée.

« *L'élève doué en stratégie complète  
celui qui excelle en exécution motrice ;  
celui qui possède une grande capacité de  
coordination soutient celui qui fait  
preuve de créativité.* »

### Le cercle coopératif en basket 3vs3 : Un Rituel exigeant au service de l'ambition collective

Les premières leçons de notre exemple installent le cercle coopératif dans un cadre sécurisant.



Puis, la ritualisation de ce cercle est utilisée pour les *feedbacks* intra-club ou d'équipe, ainsi que pour la mise en place de stratégies ambitieuses. Cette approche permet aux élèves de s'entendre collectivement sur des choix tactiques pertinents, mais aussi exigeants, prenant appui notamment sur l'expertise motrice sur laquelle chaque élève a travaillé. Dès les premières leçons, le cercle coopératif est ritualisé pour structurer les échanges en fin de situations d'apprentissage, avant et après les rencontres. Ce dispositif repose sur des valeurs de non-jugement, d'égalité, d'écoute et d'entraide, affichées en permanence au tableau. Limité à trois minutes, chaque cercle amène les élèves à aller à l'essentiel, à canaliser leurs émotions — notamment après une défaite — et à permettre à chacun de prendre sa juste place. La gestion de ce temps s'apprend.

Aidés d'une échelle descriptive (Ressource 4 : Se situer en tant que coéquipier dans son écoute et sa prise de parole), les élèves, au fil des trois premières leçons travaillent autour de la compétence « savoir communiquer efficacement ». L'enjeu est d'asseoir une communication claire où chacun peut trouver sa place et se sentir suffisamment en sécurité au sein du groupe

pour s'exprimer. Par cette échelle descriptive, l'enseignant amène l'élève à se questionner sur sa place, celle qu'il prend, lors des échanges entre pairs, et à comment permettre à chacun d'avoir une réelle place au sein du collectif durant ce cercle coopératif. Ces trois premières leçons sont utiles à cet apprentissage afin de permettre au collectif de s'ajuster, se réguler dans son fonctionnement, et cela répond directement à l'objectif général du programme d'EPS : « exercer sa responsabilité individuelle et au sein d'un collectif ».

### Ressource 4. Se situer en tant que coéquipier dans son écoute et sa prise de parole

SE SITUER EN TANT QUE COEQUIPIER DANS SON ECOUTE ET SA PRISE DE PAROLE  
Situier son niveau actuel

Communiquer efficacement			
ETAPE 1	ETAPE 2	ETAPE 3	ETAPE 4
Je suis focalisé sur mon avis personnel. Je ne prends pas la parole ou Je coupe la parole.	J'arrive à exprimer aux autres ce que je pense/Je ne coupe pas la parole J'ai du mal à comprendre leur avis	Je comprends les avis de chacun. J'accepte que ces avis puissent différer du mien.	Je communique calmement avec mes camarades en écoutant/aidant et prenant en compte les avis de chacun pour avancer ensemble

En avançant dans la séquence, les cercles se rythment, des rituels propres à chaque club ou équipe, s'automatisent dans leur organisation (*Garder toujours le même ordre de parole, ou à l'inverse, chacun son tour devient le premier à prendre la parole ; évoquer d'abord les éléments positifs puis les axes d'amélioration ; déterminer un cri d'équipe en début ou en fin de cercle...*) et la mise en place de stratégies exigeantes s'installe progressivement au cours de la séquence.

Dans son fonctionnement, chaque leçon se découpe comme telle : un échauffement par club, puis, chaque élève suit son parcours personnel de perfectionnement dans des situations de type petites boucles, spécifiques au rôle de chacun. Après ce temps un premier cercle coopératif est mis en place pour que chacun parle de son état du jour, ses points forts et faibles, et apporte des précisions sur son placement préférentiel, sa vitesse de jeu, ... Ensuite, vient le travail collectif autour de « la passe extraordinaire ». Ce travail prend en compte le temps de concertation précédent. L'idée étant de rechercher une réelle exigence collective et de construire la partition la plus précise pour réaliser cette passe collectivement. De nouveau, à la suite de cela, un cercle coopératif se forme pour établir une stratégie collective à mener durant les rencontres, temps nécessaire pour se tester et se réajuster en situation de confrontation. Un dernier cercle est fait à l'issue des matchs pour établir le bilan de la leçon et évoquer de possibles projections

## Ressource 5. Exemples d'audios d'auto-positionnement d'après situation d'apprentissage, d'avant et d'après match



Concrètement, à l'issue de sa situation d'apprentissage en petite boucle, l'élève identifie son état du jour et en informe son collectif lors du premier cercle. Lorsque tout le monde a pu exposer son auto-évaluation au collectif, en fonction de son rôle (meneur, passeur décisif ou scoreur), durant la démarche réflexive autour de « la passe extraordinaire », il devient possible de définir des axes de travail qu'ils mettent ensuite en œuvre, répètent, questionnent et perfectionnent. Enfin, lors d'un nouveau cercle, le bilan de ce travail permet d'établir, collectivement, un projet tactique, pour les rencontres, pouvant être ambitieux car basé sur l'analyse des points forts de chacun, adapté aux ressources du groupe, répété et assumé par chaque membre du collectif.

En ritualisant ces temps de *feedback* intra-club, les élèves automatisent leur organisation et s'engagent à "gagner une rencontre en faisant des choix techniques et tactiques pertinents". Cette boucle de régulation, où l'élève maintient une haute exigence envers lui-même tout en bénéficiant du cadre sécurisant et rigoureux du professeur, mène souvent à des transformations plus grandes que prévues. Le passage de l'idée à l'acte, concrétise alors l'atteinte des attendus de fin de lycée, faisant de chaque match un possible terrain d'exploit.

## Conclusion

En définitive, faire de l'exigence le cœur battant de la leçon d'EPS n'est pas une volonté de durcir le rapport à l'effort, mais bien une stratégie d'émancipation. En substituant la qualité à la quantité, l'enseignant permet à l'élève de passer du doute paralysant à la maîtrise de « l'impensable ». Cette transformation repose sur trois leviers majeurs.

En privilégiant la spécialisation technique (Meneur, Passeur, Scoreur), le ciblage didactique permet à l'élève de construire un véritable « territoire de compétence ». La polyvalence est délaissée pour aller vers de l'expertise, transformant le geste approximatif en une action motrice efficace.

L'intégration des compétences psychosociales déplace l'exigence vers une connaissance de soi affinée. À travers l'auto-évaluation positive, l'élève apprend à identifier ses succès (« on a réussi car... ») plutôt que ses manques.

Ce changement de regard renforce l'estime de soi et transforme chaque réussite en un nouveau défi personnel et collectif, rendant l'élève acteur de sa propre progression.

Enfin, l'exigence collective se concrétise par le rituel du « cercle coopératif ». Ce dispositif sécurisant permet de mutualiser les ressources individuelles pour bâtir des stratégies tactiques ambitieuses. L'exigence devient alors sociale : il s'agit de coordonner l'expertise de chacun pour atteindre une performance de groupe supérieure, où la solidarité et la responsabilité sont les clés du succès.

L'exigence, portée par un cadre rigoureux et bienveillant, permet de répondre aux ambitions des programmes de lycée tout en préparant les élèves à leur futur rôle de citoyen. Elle fait de l'EPS ce laboratoire unique où l'on éprouve ses ressources pour mieux se révéler. L'exigence n'est alors plus une contrainte subie, mais le chemin privilégié vers une excellence accessible à tous.

**Nélia Fleury**

Professeure d'EPS, Cholet, (49).

1. Perez-Cano, Apprendre à communiquer pour décider et agir ensemble... grâce au cercle coopératif, Dossier n°1 AEEPS Coopér@tion, septembre 2025.
2. Morth, *Les activités athlétiques en éducation physique*, FFA, 2012.
3. Développement et évaluation des ressources motrices de l'élève à l'école. Un enjeu fondamental pour la justification de l'utilité sociale de l'EPS, et sa spécificité dans le cadre des disciplines scolaires, AEEPS, 2015.
4. Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019.

### Accéder aux ressources

1. Outil d'évaluation (enseignant)
2. Scores techniques (leçon 1, 2 et 3)
3. S'auto-évaluer positivement pour se mettre au défi de...
4. Se situer en tant que coéquipier dans son écoute et sa prise de parole
5. Exemples d'audios d'auto-positionnement d'après situation d'apprentissage, d'avant et d'après match

# PASSER SON CODE ET SON PERMIS EN TERMINALE

## Clôturer ses histoires d'apprentissages techniques par l'exigence d'un passage de permis

Cet article propose de dépasser le constat d'une motricité peu évolutive en fin de lycée en volley-ball et en musculation. Il s'agit de se placer entre exigence du cadre de travail et autonomie du moment de validation. Plus précisément, des temps de la leçon sont consacrés et ritualisés pour le développement de techniques corporelles emblématiques ainsi que des temps de validation de permis et de codes que l'élève choisit.

L'article explore deux principes d'exigence : l'acceptation par les élèves du temps long avec des passages momentanés par des sensations peu agréables et la compréhension de critères de réussite précis et indissociables pour valider la technique.

- ✓ Accepter le temps long et les phases d'inconfort
- ✓ Choisir l'instant pour passer son code ou son permis
- ✓ Valider les 4 critères de réussite et clôturer son histoire

## Constater une motricité peu évoluée

### Faire face à une motricité peu développée

En toute fin de séquence d'EPS en terminale, en volley-ball, les matchs s'enchaînent, les services restent approximatifs, la construction du jeu n'est pas systématique. En musculation, les placements sur les machines restent instables, les gestes peu amples. Le constat est fait d'une motricité des élèves qui peut demeurer relativement simple et réduite. Particulièrement dans le champ d'apprentissage (CA) n°5, la motricité peut être mise au second plan au profit de contenus méthodologiques autour du savoir s'entraîner : sur l'organisation de sa séance, sur le recueil et l'analyse des ressentis, sur les choix des paramètres. Ce champ d'apprentissage impose moins de défis moteurs d'équilibre, de coordination, de mobilité articulaire... (ex : le v step, l'utilisation d'une machine à charge guidée, la course à pied à 80 % de VMA...)

### Se projeter sur un temps long et en dehors de l'école

Sur les séquences d'EPS en terminale, les apprentissages courent sur une durée de trois mois avec neuf leçons, mais encore davantage si l'élève s'organise des temps de répétition en dehors du lycée.

### Ressource 1. Les permis musculation en vidéo



## Entrer en résonance

### Donner de la visibilité à une culture faite de techniques corporelles emblématiques

Que ce soit en musculation avec les techniques de soulevé de terre, front-squat, thruster, épaulé-jeté ou en volley-ball avec les techniques de passe à 10 doigts, de service tennis et de manchette, les élèves de terminale sont confrontés à des apprentissages de coordination motrice complexe. Ces techniques corporelles ne vont pas de soi. Elles imposent des quantités de répétitions importantes pour fixer certaines zones corporelles, pour trouver les coordinations et les dynamiques du mouvement, pour approfondir les mobilités articulaires.

Ces apprentissages techniques imposent le passage par

des sensations désagréables (crispation, douleurs, incompréhension...) vers des sensations progressivement plus plaisantes (fluidité, stabilité...). Ce passage donne du sens à l'exigence fixée.

La maîtrise de ces techniques corporelles constituerait des marqueurs culturels selon Nathalie Gal-Petitfaux<sup>1</sup>, des marques d'appartenance à la communauté des pratiquants de cette activité physique, sportive et artistique (APSA). Elles en sont en quelque sorte les tickets d'entrée à moyen et long terme. A plus court terme, ces techniques corporelles sont utiles pour s'engager, pour s'épanouir dans la forme de pratique de l'épreuve finale du baccalauréat. Ces techniques sont directement réutilisables dans la leçon et dans la situation d'évaluation.

La technique corporelle est ouverte ici sur différents motifs d'agir car replacée dans sa triple fonction pour l'élève : une fonction utilitaire comme vu dans le paragraphe précédent (la technique aide à être plus efficace dans la situation de référence du bac), mais aussi une fonction hédoniste (la technique procure du plaisir corporel de par la répétition de gestes validés, de mouvements satisfaisants) et une fonction que l'on pourrait qualifier d'ostentatoire (elle permet d'afficher, de rendre public son appartenance à une communauté de pratique).

### Résonner avec la vie du lycéen avec les notions de 'code' et de 'permis'

L'objectif concret est de passer des codes et des permis techniques en EPS. Les termes 'codes' et 'permis' sont des habillages. Ils sont utilisés pour leur résonance avec le monde des lycéens et lycéennes. En effet, dans le contexte de certains lycées de milieu rural ou péri-urbain, l'obtention du 'permis voiture' est une étape importante de la vie, un passage symbolique vers le monde adulte qui pour certains est vécu de façon intense.

### Évaluer par capitalisation

#### S'appuyer sur des critères de réussite précis

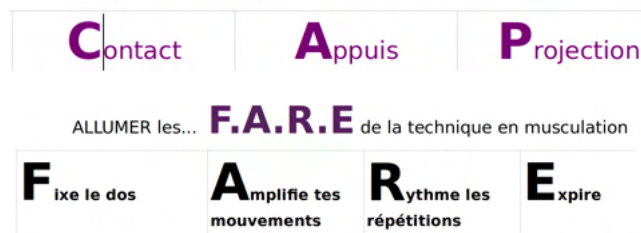
Les critères ou indicateurs de réussite de chaque permis sont peu nombreux. Un critère quantitatif est associé à trois critères qualitatifs. De courts acronymes (ressource 2) aident les élèves à se représenter et à mémoriser ces critères qualitatifs. Chaque lettre correspond à un analyseur de la technique. Ils facilitent l'accès aux normes corporelles fondant la culture de l'APSA.

En effet, si un des critères de réussite est absent, c'est l'ensemble du château qui s'écroule, le permis n'est pas accordé. Le fait que ces critères soient exclusifs fonde la

conception de l'exigence en EPS. Cette binarité radicale impose une attitude de l'enseignant rassurante et encourageante en contre-partie.

#### Ressource 2. Les acronymes

PASSER un ... **C.A.P** technique en volley-ball



#### Utiliser le principe de capitalisation

Le passage du permis technique se fait au moment où l'élève se sent prêt. En suivant le principe de capitalisation, l'élève se présente à n'importe quel moment de la séquence devant l'enseignant. L'échec est possible, plusieurs tentatives étant possibles sur la séquence, mais celles-ci restent limitées à un seul essai par leçon.

Il existe trois permis et trois codes différents en musculation et en volley-ball (cf. ressource 4). Ces codes et permis sont valorisés sur Pronote à côté des évaluations faites dans la forme de pratique de l'épreuve du baccalauréat.

« Si un des critères de réussite est absent, c'est l'ensemble du château qui s'écroule, le permis n'est pas accordé. »

#### Ressource 3. Les permis volley-ball en vidéo



#### Rester vigilant à la discontinuité des histoires d'apprentissage

C'est une histoire dont le dénouement positif ou négatif peut être intense émotionnellement. Cela engendre une discontinuité par rapport au cœur de la leçon. La symbolique du 'permis' et du 'code' génère un défi mais peut aussi faire naître un stress chez certains élèves. Certains élèves vont ressentir une baisse d'énergie pour

s'engager par la suite dans les matchs de volley-ball ou dans leur entraînement de musculation.

Par ailleurs, le passage du permis peut être vécu par l'élève comme une petite histoire qui reste à part de la grande histoire de la séquence. C'est un point de vigilance rappelé par Nicolas Terré<sup>2</sup> dans sa pédagogie des histoires. Les exigences techniques du permis peuvent paraître décontextualisées aux yeux des élèves. Cela impose de rappeler sans cesse que les indicateurs de réussite du permis sont « connectés » à la situation d'évaluation.

## Laisser une autonomie de travail

### S'imposer une discipline personnelle

Pour l'élève, il s'agit de reconsidérer le temps long de la séquence, de revenir à de nombreuses reprises sur la même action, sur la même technique. Mathieu Quidu<sup>3</sup> invite à sortir de l'EPS « zapping » en utilisant ce retour régulier et incessant sur une même gestuelle qui s'affine et se fluidifie au fur et à mesure. Il rappelle l'importance de « cibler pour approfondir, répéter et filer pour ancrer une habitude, miser sur la régularité et la discipline »

Le choix porte sur la technique la plus signifiante pour les élèves parmi un panel réduit proposé. L'élève repère, affine ce travail sur toute la séquence, sur une période de trois mois.

### 5 étapes pour mettre en place un permis technique

1. Identifier 3 techniques culturelles emblématiques
2. Définir un critère quantitatif et 3 critères qualitatifs
3. Construire un acronyme mémorisable
4. Ritualiser 15 minutes d'entraînement autonome par leçon
5. Autoriser un passage de validation par leçon avec capitalisation

### S'appuyer sur le besoin d'autonomie du lycéen

Les travaux sur la motivation auto-déterminée invitent à libérer des temps d'entraînement ritualisés lors de l'échauffement. Cela permet à l'élève avec un camarade de se fixer lui-même ses propres exigences de permis, de prendre le temps de travailler une technique corporelle signifiante de l'activité (référence aux *skills* des séances

de cross training). L'idée est d'aider l'élève à se construire un continuum de progrès techniques sur une séquence de 9 leçons. Il ne s'agit pas de « forme de pratique », mais de « temps de pratique » dédiés.

## Conclusion

Cette approche technique garde à l'esprit les dérives d'un excès de normalisation technique. En effet, les exigences normatives du permis peuvent entraîner un effacement de la diversité corporelle (seuls certains types de corps sont favorisés) et une réduction du potentiel créatif du public adolescent.

Au final, c'est bien la précision des critères de réussite qui fonde l'exigence en EPS. Un indicateur quantitatif et trois indicateurs qualitatifs nécessaires et incontournables rendent concrète la validation d'un permis technique. Le principe de capitalisation est intégré au passage de permis. Il permet à l'élève de construire dans le temps sa propre exigence. Sa maîtrise technique est vécue comme une forme d'émancipation.

**Samuel DURET**

Professeur d'EPS, Cholet, (49).

1. GAL-PETITFAUX (N). « Le sport et la culture technique, une plus-value pour l'éducation corporelle », Hyper EPS, 244. 2009.
2. TERRE (N). « L'enchaînement des tâches et des leçons du point de vue de l'engagement des élèves », *Enseigner l'EPS*, 3. 2017.
3. QUIDU (M). « Viser des transformations « durables » en EPS... quand rien ne dure ! Utopie ou nécessité éducative ? », ACTES de la 6<sup>è</sup> biennale de l'AEEPS. 2025.

Photos : Auteur

### Accéder aux ressources

1. Vidéos du passage des permis Musculation
2. Acronymes, aides pour identifier les critères de réussite
3. Vidéos du passage des permis Volley
4. Exemples de code en musculation

# ÉVALUATION, PAS DE SURPRISE !

## Et si l'évaluation visait surtout une exigence partagée : mesurer les progrès des élèves

« Monsieur, vous êtes trop dur ! Je n'ai pas compris le résultat de mon évaluation, vous avez dû vous tromper, j'ai pourtant fait des efforts tout au long de la séquence. Marion a mieux réussi que moi alors que je cours plus vite qu'elle ».

Les retours des élèves à la parution des résultats des évaluations peuvent faire naître des émotions diverses. La déception d'un retour moins probant qu'envisagé, ou au contraire au-delà des espérances des apprenants, mérite d'être questionné. Ces réactions spontanées laissent supposer que les élèves concernés n'ont pas intégré les indicateurs de progrès leur permettant de conscientiser leur travail et d'en apprécier le niveau d'exigence tout au long de la séquence. Elles mettent ainsi en évidence un écart entre les exigences évaluatives portées par le professeur et la manière dont les élèves construisent et régulent leur projet d'apprentissage.



Du point de vue de l'élève, ce constat d'incompréhension peut raviver la pression évaluative et la stigmatisation de l'erreur. Il peut aussi fragiliser son engagement durable dans les apprentissages ainsi que la relation de confiance établie avec l'enseignant. Pour ce dernier, la frustration de n'être pas parvenu à accomplir pleinement sa mission constitue un signal d'alerte professionnel qui l'incite à repenser ses choix didactiques, pédagogiques, et les conditions nécessaires pour rendre explicite les enjeux de la séquence. Il l'encourage également à mettre davantage en lumière les progrès des élèves à travers une évaluation partagée entre lui et les élèves au cours de la séquence.

Les attentes des élèves vis à vis des pratiques d'évaluation ne seraient-elles pas le reflet de l'exigence réaffirmée par l'institution ? « Une évaluation exigeante, équitable et transparente, lisible au service de la réussite de tous »<sup>(1)</sup>.

Cet article propose une démarche pédagogique équitable et sécurisante d'accompagnement des élèves tout au long du processus d'apprentissage. Il met en évidence, d'une part, la structuration progressive de la pensée de l'élève et, d'autre part, l'appui sur des repères objectifs pour identifier sans ambiguïté le niveau de maîtrise des compétences.

## Structurer la pensée de l'élève

### Construire la cohérence du parcours en EPS

Le travail en équipe des enseignants d'un établissement aboutit à des priorités, des choix, et des documents communs. Quelques repères du projet pédagogique d'Éducation Physique et Sportive (EPS) peuvent être communiqués à une cohorte d'élèves qui va évoluer dans un même contexte pendant plusieurs années.

Les élèves sont curieux et apprécient de se projeter. « Monsieur que fait-on après ? » Un document peut recenser le plan de formation prévu pour les élèves sur chaque niveau de classe (ressource 1). Il informe concrètement des enjeux de formation prioritaires dans toutes les matières en référence au socle commun de connaissances, de compétences et de culture (S4C), et des attendus de fin de cycle (AFC) des programmes d'EPS.

Tout en répondant au questionnement légitime des élèves sur ce que l'on va faire, c'est aussi un moyen d'attirer explicitement leur attention, et de la maintenir durablement sur ce qu'il est prévu d'apprendre. Le parcours de formation précise également les

expériences motrices variées que représentent les activités physiques, sportives et artistiques (APSA) issues des différents champs d'apprentissage (CA). L'utilisation de documents standardisés à l'échelle de l'établissement (mise en forme, vocabulaire, couleurs, ...) permet au fur et à mesure, tant à l'échelle de la séquence que du parcours de formation, de partager une pensée et des exigences communes avec les élèves.

## « Les compétences se construisent de manière intériorisée »

Au milieu de l'étape, les élèves consignent, au fil des leçons, les indicateurs de progrès quantitatifs ou qualitatifs identifiés collectivement au cours des apprentissages. Ils peuvent y ajouter des repères personnels qu'ils jugent signifiants pour progresser. En effet, « la compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations problèmes »<sup>(2)</sup>. Ces éléments construits et partagés par les élèves, sont à même de leur permettre de penser leur pratique. Cette explicitation du suivi instaure également une exigence claire et partagée, qui structure les apprentissages et soutient une progression cohérente, ambitieuse et réaliste au regard des attendus.

### Ressource 1. Extrait d'un parcours de formation

NOM Prénom : \_\_\_\_\_ Mon parcours de formation en EPS cycle 3, collège Le Joncheray.  
Classe de 6<sup>ème</sup>, cycle 3.

Périodes	P1	P1 bis	P2	P2 bis	P3	P3 bis	P4
Enjeu de formation interdisciplinaire	Intégrer des consignes (D2)		Intégrer des consignes (D2)		Intégrer des consignes (D2)		Intégrer des consignes (D2)
Bilan étapes	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
Enjeu de formation interdisciplinaire	Coopérer (D2)		Adapter ses postures corporelles à des contextes variés (D1-6)		Respecter les règles communes (D3)		S'informez, sélectionner (D2)
Bilan étapes	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
Contenu APSA	CA1 Course d'orientation		CA3 Gymnastique		CA4 Badminton		CA2 Savoir Nager (AP)
Bilan étapes	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
Attendu de fin de cycle 3	Connaître et respecter les règles de sécurité qui s'appliquent à chaque environnement		Réaliser des efforts et enchaîner plusieurs actions motrices dans différentes familles pour aller plus vite, plus haut, plus loin		Respecter les prestations des autres et accepter de se produire devant les autres		Assurer différents rôles sociaux inhérents à l'activité et à l'organisation de la classe
Bilan étapes	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
Attendu de fin de cycle 3	Réaliser seul ou à plusieurs un parcours dans un environnement aménagé		Accepter le résultat de la rencontre et savoir analyser avec objectivité		S'organiser tactiquement pour gagner le duel ou le match en identifiant les situations favorables de marque		Réaliser, seul ou à plusieurs, un parcours dans plusieurs environnements inhabituels, en milieu naturel aménagé ou artificiel
Bilan étapes	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4

Ce document peut avantageusement servir à percevoir le projet de transformation sur un temps long, et participe à créer de la cohérence dans les apprentissages. Nominatif, archivé dans le porte vues de l'élève, il offre des éléments de compréhension sur l'équilibre de la programmation, sur la priorisation d'un enjeu de formation spécifique à la classe, ou encore sur la récurrence d'un autre à l'échelle de la scolarité. Rétrospectivement, il permet également de conserver une trace des expériences passées et du degré de développement des compétences abordées en entourant à la fin de chaque séquence l'étape de développement atteinte pour chacune d'entre elles.

### Mettre en lumière ce qui est évalué

Par effet de loupe, un document de suivi à l'échelle de la séquence précise à l'élève le contexte ainsi que les compétences ciblées pour la période en cours (ressource 2). Il ne s'agit pas de nier que d'autres apprentissages aient lieu simultanément, mais bien de disposer d'un outil permettant, autant que nécessaire, de recentrer l'analyse des progrès de l'élève sur l'objet d'enseignement priorisé.

Le document est conçu pour être lu dans les deux sens. De haut en bas, il présente l'enjeu de formation prioritaire, décliné selon une échelle descriptive en quatre étapes, puis une ligne d'auto-positionnement subdivisée en trois. De bas en haut, la lecture reprend ce même cheminement concernant l'attendu de fin de cycle ciblé. Cette double lecture engage l'activité motrice et réflexive de l'élève au cœur de la forme de pratique proposée dans l'APSA support.

### Ressource 2. Fiche de suivi de séquence

Cycle 3	CA1 Combiné Athlétique Course de haies / Saut en hauteur		Niveau 6ème	D. Mézière
Evaluation	NOM Prénom: _____		Date: / /	
Enjeu de formation interdisciplinaire 1	Accepter et assumer différents rôles.			DOMAINE 3
	Etape 1	Etape 2	Etape 3	Etape 4
Evaluation de séquence	Non atteint	Partiellement atteint	Atteint	Dépassé
Enjeu de formation interdisciplinaire 2	Intégrer des consignes			DOMAINE 2
	Etape 1	Etape 2	Etape 3	Etape 4
Evaluation de séquence	Non atteint	Partiellement atteint	Atteint	Dépassé
Indicateurs de progrès	Maintenir sa vitesse entre obstacles, Gagner au poids sur le fil.			
	Non atteint	Partiellement atteint	Atteint	Dépassé
Attendu de fin de cycle EPS	Réaliser des efforts et enchaîner plusieurs actions motrices dans différentes familles pour aller plus vite, plus haut, plus loin.			DOMAINE 1.4
	Etape 1	Etape 2	Etape 3	Etape 4
CA 1:	Performer			

### Partager des exigences communes

L'évaluation peut permettre à l'élève de structurer sa pensée à partir de sa pratique et de celle des autres. Pour cela, elle ne saurait se limiter à une seule étape sommative et invite à interroger les modalités formatives qu'elle recouvre pour accompagner les apprentissages de l'élève et soutenir sa progression.

L'auto-évaluation au fil de l'eau est un moyen susceptible d'aider l'élève à se situer à partir de ce qu'il fait et de ce qu'il y a à apprendre. Elle peut ainsi lui permettre de réguler son activité pour accéder à la réussite. Concrètement, l'enseignant organise des temps, des outils, et des démarches pour permettre aux élèves un auto-positionnement régulier. Intégrer à la fiche de suivi de séquence présentée plus haut, la ligne « évaluation séquence » permet d'instaurer cette

pratique avec les élèves sur un format progressivement connu.

Tout au long de la séquence, sur un temps imposé ou libre selon l'habitude ou le niveau de classe, l'élève indique son positionnement par un numéro qui identifie la chronologie des temps d'auto-évaluation sur chacune des échelles. Un « un » signifie le premier positionnement de l'élève, un « deux » le deuxième positionnement de l'élève, et ainsi de suite. Le découpage de chaque étape en plusieurs sous étapes permet à l'élève d'affiner son ressenti et de préciser s'il s'approche de l'étape suivante, s'il vient de basculer à l'étape supérieure, ou s'il est au milieu du gué. A posteriori, les numéros permettent à l'élève et à l'enseignant de suivre le cheminement réflexif des progrès. Celui-ci s'avère parfois plus tortueux que linéaire.

### *« Permettre à l'élève d'extérioriser sa pensée »*

La fiche de suivi de séquence (ressource 2) montre un exemple où l'élève s'est possiblement « sur estimé », ce qui peut expliquer un retour en arrière dans son positionnement la fois suivante. La mauvaise interprétation du sens d'un mot utilisé dans l'échelle descriptive peut conduire à cette particularité. D'autres observations typiques, comme une stagnation prolongée, ou une sous-évaluation sont des signaux d'alerte à investiguer. Ils peuvent révéler la difficulté de l'élève à intégrer les indicateurs de progrès et le besoin d'être accompagné ou rassuré.

Ces observations typiques sont des signaux d'alerte que l'enseignant peut décrypter en consultant régulièrement la fiche de suivi de chaque élève et en la comparant à son propre suivi, par exemple en recueillant toutes les fiches à la fin d'un cours. Grâce à son expertise, il peut repérer ces signaux et, en cas de doute, organiser un temps d'échange avec l'élève pour clarifier la situation. Par ce dialogue, l'enseignant et l'élève s'inscrivent dans une exigence partagée, l'un en guidant et en accompagnant, l'autre en s'impliquant activement dans sa progression. L'enseignant lui offre à cette occasion la possibilité d'extérioriser sa pensée et de favoriser les progrès ultérieurs.

#### **Le point d'étape avec l'élève**

L'évaluation au fil de l'eau entre progressivement dans les pratiques des enseignants. Cela n'en fait pas d'emblée un levier d'apprentissage. Elle le devient si le positionnement régulier de l'élève et de l'enseignant sont partagés, s'il permet à l'élève un regard lucide sur sa pratique et d'envisager de nouvelles perspectives pour

progresser.

Le point d'étape est une démarche qui peut être instaurée de manière régulière avec tous les élèves. Il est concis, centré sur l'activité de l'élève qui apprend au regard des compétences ciblées. Il permet à l'élève d'extérioriser les éléments qu'il a préalablement intériorisés pour juger de ses progrès (ressource 3). A partir de questions simples, l'enseignant revient sur l'auto-positionnement de l'élève, et ce qui a déterminé son jugement : où te situes-tu sur les échelles de progrès ? Explique-moi ce qui t'a permis de te positionner ainsi ? Qu'as-tu appris ? Que dois-tu apprendre désormais pour progresser ? Quels repères dois-tu construire ? Quels observables vas-tu utiliser ? L'élève peut ainsi exprimer ce qu'il comprend, analyser ce qu'il fait, et expliquer pourquoi il le fait. Si la perception de l'enseignant diverge, il en fait part à l'élève à partir des indicateurs de progrès qui permettent un jugement lucide.

Dans un premier temps, le point d'étape est à l'initiative de l'enseignant mais il peut progressivement être sollicité par l'élève. Il se tient à tout moment de la leçon. Au début, en attendant que les élèves soient tous sortis des vestiaires, pendant le cours alors que les élèves travaillent en autonomie, ou à la fin de la leçon. Ce geste professionnel développe l'intérêt porté à l'élève et renforce la relation de confiance susceptible de l'engager durablement. Il permet d'optimiser le temps d'apprentissage en donnant l'opportunité à l'élève de réessayer et de progresser jusqu'à la dernière leçon. En cela, il facilite pour chaque élève l'adaptation du rythme des acquisitions vers des progrès accessibles. Enfin, le point d'étape permet à l'enseignant des ajustements pédagogiques en fonction des besoins que l'élève aura exprimés.

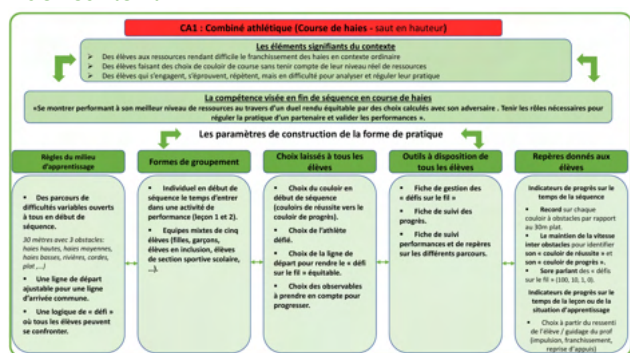
## Réussite de tous, exigence pour chacun

#### **Un environnement propice aux apprentissages**

Les textes institutionnels, socle commun (S4C), programmes disciplinaires, fixent des repères sur le profil de l'élève à former. Dans son contexte d'enseignement, le professeur fait localement face à l'hétérogénéité et aux besoins particuliers des élèves. Pour tendre vers cet objectif, l'enjeu quotidien de l'enseignant est par conséquent de concevoir des environnements d'apprentissages suffisamment complexes pour développer les compétences des élèves et suffisamment attrayants pour les engager durablement. Ces environnements restent suffisamment ouverts pour ne laisser personne en retrait, contribuer à la réussite de tous, tout en maintenant un haut niveau d'exigence pour chacun.

La proposition suivante s'appuie sur le cadre développé au sein du Groupe de Recherche et d'Action de Formation (GRAF) de l'Académie de Nantes sur la thématique de l'EPS inclusive <sup>(3)</sup>. En référence aux théories de l'autodétermination, le groupe fixe au préalable trois éléments incontournables pour établir un environnement propice aux apprentissages et satisfaire à cette ambition. Chaque élève doit pouvoir y éprouver un sentiment de compétence, se sentir respecté et connecté aux autres, et être acteur de ses apprentissages en faisant ses propres choix. La construction et le partage de repères objectifs avec les élèves y tiennent une place importante pour réguler leur activité, évaluer leurs progrès et les inciter à s'engager durablement. Une proposition de traitement en course de haies lors d'un combiné athlétique (ressource 4) explicite le cadre générique du GRAF et sert la démarche proposée.

#### Ressource 4. Cadre de conception forme de pratique « défi sur le fil »



### « Défi sur le fil », une forme de pratique en course de haies lors d'un combiné athlétique au cycle 3

En début de séquence, les élèves de la classe se répartissent en équipes mixtes en tenant compte de la diversité recherchée par l'enseignant : filles, garçons, élèves en inclusion, élèves de section sportive scolaire. Celles-ci restent stables sur toute la séquence. La forme de pratique proposée en combiné athlétique, « défi sur le fil », vise à défier d'autres équipes sur des rendez-vous marquants, le concours en saut en hauteur et la course en course de haies.

La présentation se centre ici sur la course de haies. Le « défi sur le fil » permet de se montrer performant contre un adversaire de l'équipe adverse en recherchant une victoire « sur le fil » (ressource 5, ressource 6, ressource 7). Les points attribués à chaque course sont les suivants : cent points pour une victoire sur le fil, dix points pour une « défaite sur le fil », un point pour une « victoire large », zéro pour une « défaite large ». Les points gagnés par chaque coureur lors des courses successives sont cumulés pour obtenir un score d'équipe. L'effort individuel et la forme collective permettent de partager

des émotions diverses et de créer un sentiment d'appartenance qui renforcent l'expérience vécue lors des défis, mais aussi lors des situations d'apprentissage qui ponctuent la séquence.



Un des enjeux de la séquence est de permettre à tous les élèves de pouvoir se défier de manière équitable, indépendamment de leurs niveaux de ressources respectifs, sur différents couloirs de trente mètres comprenant trois obstacles. L'éventail des parcours proposés par l'enseignant (cordes, rivières, haies basses, haies moyennes, haies hautes) tient compte des caractéristiques des élèves, notamment de leurs capacités fonctionnelles. Cet éventail évolue selon les besoins au cours de la séquence.

Les élèves qui s'opposent sont donc engagés dans un projet ponctuel afin de faire la preuve de leurs compétences. Pour se préparer, les élèves des deux équipes disposent d'un temps de préparation commun de quinze minutes en amont des courses. Il permet à chaque duo de préparer une opposition qui rend incertaine « la victoire ou la défaite sur le fil ». Les élèves s'appuient sur leurs données chronométriques, sur les couloirs respectifs auxquels chacun est confronté, et sur des tentatives dont ils peuvent analyser le résultat. Ils peuvent également avoir recours à un départ ajusté au bénéfice du moins rapide.

### Un environnement suffisamment complexe et exigeant pour apprécier le développement des compétences

Pour entrer dans la séquence, les élèves sont confrontés à la culture du Champ d'apprentissage un (CA1), performer sur différents couloirs de leur choix en relevant leurs records chronométriques, y compris sur un trente mètres plats. A partir des consignes de sécurité relatives à l'activité (courir sur un couloir libéré, ne pas traverser les couloirs, franchir les haies à l'endroit), les élèves sont invités à s'organiser pour mesurer et comparer leurs propres performances en fonction des couloirs. Ils se confrontent ainsi à différentes problématiques associées à leur pratique, courir vite sur des couloirs à obstacles, gérer la dimension organisationnelle pour enchaîner

toutes les courses, mais aussi réglementaire pour obtenir des données fiables. Les élèves sont donc trempés dans le bouillon de culture propice à développer les contenus moteurs et non-moteurs qui les rendront progressivement compétents aux regards des compétences ciblées (ressource 2).

### « L'intelligence motrice et les progrès plus que la seule habileté »

Progressivement, les apprentissages permettent aux élèves d'assurer les rôles de juges nécessaires à la fiabilité des performances. En tant que coureur, les élèves recherchent les couloirs sur lesquels ils s'estiment performants. Ils identifient par conséquent les problèmes qui les incitent à penser qu'ils ne le sont plus (ralentissement à l'approche de l'obstacle, piétinement, déséquilibre lors de la reprise d'appui...). A partir de leurs ressentis et des observations de leurs camarades, chaque coureur détermine « son couloir de réussite », le plus difficile sur lequel il parvient à maintenir sa vitesse inter obstacles. Par extension, chaque élève identifie « son couloir de progrès », celui qui le confronte à des problèmes qu'il sera en mesure de dépasser sur le temps de la séquence. Si les premiers « défis sur le fil » se déroulent sur le « couloir de réussite » de chacun, les élèves se focalisent ensuite sur leur « couloir de progrès » qui implique des transformations motrices à leur portée, une ambition privilégiant l'intelligence motrice et les progrès plus que la seule habileté.

#### Des indicateurs de progrès à construire

Deux repères collectifs sont partagés avec les élèves, l'un quantitatif visant à s'approcher au plus près de sa performance chronométrique sur trente mètres plats, l'autre qualitatif consistant à observer le maintien de sa vitesse inter obstacles. Ces repères deviennent dès lors des indicateurs de progrès explicites, visibles, communs à tous, à partir desquels les élèves vont identifier leur réussite quel que soit leur niveau de ressources. Ils sont porteurs de sens au regard de l'activité des élèves et de la culture du champ d'apprentissage.

A l'occasion du défi sur les « couloirs de progrès », une victoire ou une défaite « sur le fil » combinée au maintien de la vitesse inter obstacles permet objectivement de valider les acquisitions motrices (ressource 8). L'élève qui n'y parvient pas aura l'occasion de réussir ultérieurement lors d'un prochain défi contre un autre adversaire. Les élèves en réussite pourront se dépasser sur leur nouveau « couloir de progrès ». Cette évolution fait ainsi la preuve des progrès des élèves et sécurise des espaces de réussite. Il permet de valider l'atteinte du niveau de développement fixé en lien avec les échelles descriptives.



### En conclusion

L'exigence de l'enseignant perçue par l'élève en début d'article « *Monsieur, vous êtes trop dur* », ne provient peut-être pas tant des objectifs et du niveau d'attente qu'il projette sur les élèves, que du manque de clarté et d'objectivité du projet d'apprentissage. Celui-ci peut être ambitieux pour chacun dès lors que le contexte propose une complexité suffisante pour développer des compétences et qu'il ne repose pas seulement sur les habiletés motrices des élèves les plus à l'aise. Une EPS exigeante comporte de ce point de vue une ambition réciproque. L'enseignant attend des élèves qu'ils s'engagent durablement pour progresser. Les élèves attendent de l'enseignant qu'il clarifie ce qui est attendu et qu'il partage avec eux les indicateurs qui assurent une perception unanime de leurs progrès.

**Davy MEZIERE**

Professeur d'EPS, Beaumont sur Sarthe, (72).

1. Mémento « Evaluer les élèves de troisième dans le cadre des nouvelles modalités d'attribution du Diplôme National du Brevet », Eduscol, décembre 2025.
2. ROEGIERS (X). Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement, 2000, Bruxelles : De Boeck, p.66-67.
3. Groupe de Recherche et d'Action de Formation (GRAF) de l'Académie de Nantes sur la thématique de l'EPS inclusive (2022-2024).

Photos : Auteur



## Accéder aux ressources

1. Extrait du parcours de formation
2. Fiche de suivi de séquence
3. Audios : exemples d'un point d'étape
4. Cadre de forme de pratique
5. Vidéo 1 « défi sur le fil »
6. Vidéo 2 « défi sur le fil »
7. Vidéo 3 « défi sur le fil »
8. Fiche de suivi des « défis sur le fil »

# UN PROJET D'EXIGENCE PERSONNALISÉ DE SANTÉ

## Un projet d'Éducation Physique et Sportive (EPS) pour la santé des élèves

Les enseignants d'EPS ont pour mission de construire collectivement leur projet pédagogique d'équipe. Les choix sont souvent difficiles à faire pour répondre aux caractéristiques des élèves, aux programmes de la discipline, aux installations et prendre en compte les sensibilités des collègues. Les orientations fortes restent peu visibles. L'enjeu de cet article est de pouvoir structurer ce projet d'équipe autour de la notion d'éducation à la santé qui reste au centre de toutes les préoccupations actuelles.

*« La santé est un état de bien-être  
physique, mental et social. »*

La santé est envisagée comme « la capacité d'un individu à s'adapter et à s'autogérer face aux exigences physiques, sociales et émotionnelles de la vie » (Huber et al., 2011). En s'appuyant sur ce cadre, l'élaboration du projet d'EPS s'organise selon trois axes prioritaires et exigeants : l'exigence physique, l'exigence sociale et l'exigence cognitive. L'équipe se positionne sur les éléments à travailler pour répondre aux caractéristiques et besoins des élèves par niveau de classe. La programmation est alors définie selon les champs d'apprentissage en fonction des projets de transformation visés.

Chaque équipe oriente ses choix au sein des différents pôles de la santé. L'exigence physique prend en compte le travail des habiletés motrices (postures, souplesse, tonicité, coordination), ressentis, mais aussi l'intensité de

l'engagement. L'exigence sociale est retenue dans le travail de groupe collaboratif, la notion de rôles, les codes de communication pour favoriser l'ouverture d'esprit, l'intégration de tous les élèves pratiquants et inaptes. L'exigence mentale propose des pistes de travail autour de la rigueur, de la concentration, de la gestion des limites, du plaisir de pratiquer et de la connaissance de soi pour gagner en efficacité et donc en confiance.



## S'imposer des choix au sein des trois pôles de la santé

### Être exigeant avec les critères physiques

Savoirs fondamentaux de la discipline EPS, les critères physiques et moteurs retenus sont incontournables et se situent au cœur des choix de l'équipe pédagogique. Selon M. Jubault (maître de conférences en physiologie, anatomie et biomécanique à STAPS Nantes), lors de la conférence du 27 février 2025 consacrée à la formation « santé-suivi numérique », pour garantir une bonne santé aux élèves, l'objectif premier d'une leçon est de proposer au moins dix minutes de pratique à haute intensité <sup>(1)</sup>. Cet objectif peut devenir le fil conducteur de chaque leçon.

Une deuxième orientation consiste à développer des postures sécuritaires chez les élèves dans l'ensemble des enseignements en prenant en compte les apprentissages visés et en formulant des conseils précis et adaptés <sup>(2)</sup>.

L'échauffement fait également partie intégrante des apprentissages. Il s'appuie sur un travail cardio-vasculaire, articulaire, de souplesse, d'étirements, de renforcement musculaire, ainsi que sur des activités de coordination et de synchronisation. Il peut intégrer des dimensions de concentration, de respiration, de récupération et de détente. Les axes de travail retenus sont alors : se préparer, se connaître, récupérer, gérer son effort, s'engager selon ses capacités, gérer son stress et performer.

Une autre approche consiste à mobiliser les ressentis des élèves comme base de travail pour les accompagner <sup>(3)</sup>. Les bilans de situation, de leçon et de séquence peuvent ainsi s'appuyer sur différents indicateurs : les temps de pratique à haute intensité, les impressions liées au moral et à la motivation, le plaisir éprouvé pendant la leçon, ainsi que les ressentis corporels après l'effort, notamment au niveau de la respiration et des muscles (ressource 1).

## Être exigeant avec les critères d'ordre social

L'équipe pédagogique oriente également ses choix en fonction des critères d'ordre social disponibles.

Exiger une relation élève acteur-professeur accompagnateur implique la volonté de créer un climat de travail bienveillant et positif. À chaque leçon, l'élève est amené à mieux se connaître, à expérimenter et à visualiser les différentes étapes de sa progression. Dans cette perspective, l'enseignant met en place une véritable pédagogie de la communication <sup>(4)</sup>, articulée autour de repères d'apprentissage clairs favorisant le suivi des apprentissages.

Le deuxième levier social consiste à systématiser et à varier les formes de groupement. L'objectif est de favoriser le plaisir d'agir, la création collective et le développement de la confiance en soi à travers la réussite partagée. L'équipe enseignante peut ainsi mobiliser différentes modalités de travail collaboratif. L'enjeu est de conduire l'élève à apprendre avec, grâce, par et pour les autres, dans une logique de coopération <sup>(5)</sup>.

Le troisième levier social s'organise autour de la notion de rôle, essentielle pour favoriser l'implication et l'intégration de tous les élèves. Pour maintenir l'émulation, les élèves ont besoin de changements, de surprises et de nouveauté. Il apparaît donc pertinent de varier les propositions tout au long de l'année scolaire. Dans cette perspective, le professeur privilégie des formes de pratique scolaire susceptibles de capter l'attention des élèves, de désacraliser certaines pratiques traditionnelles afin de les engager dans un projet d'apprentissage, et de les faire évoluer à travers des pratiques innovantes <sup>(6)</sup>.

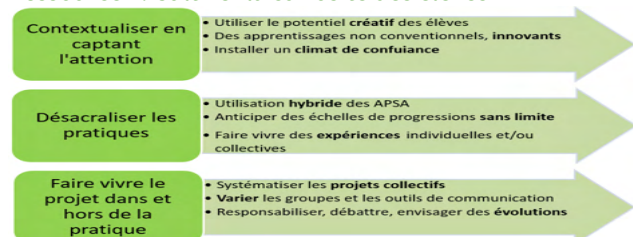
## Être exigeant avec les critères cognitifs

Plusieurs leviers peuvent aussi être activés en ce qui concerne les critères cognitifs.

Le premier consiste à favoriser la prise de parole des élèves en organisant des conditions favorables pour se sentir à l'aise et donner envie de s'exprimer à l'oral en organisant les apprentissages dans un contexte serein, en systématisant l'entraide et en faisant vivre les apprentissages de manière ludique et adaptée.

Le deuxième levier consiste à cultiver la curiosité des élèves pour leur donner envie de s'engager dans la pratique et conserver leur motivation. Dans ce contexte de liberté créative, chacun cherche à aller plus loin et tisse des liens entre tout ce qu'il y a à apprendre.

### Ressource 2. Cultiver la curiosité des élèves



Le troisième levier cognitif à prendre en compte est celui de la rigueur et de la volonté de tester les limites. Du côté enseignant, cela pousse l'équipe à prendre en compte tous les élèves, pratiquants, porteurs de handicap, inaptes et à accueillir leurs émotions. Du côté de l'apprenant, l'idée est d'amener à mieux se connaître pour aller au bout des apprentissages tout en restant ambitieux et en mettant l'accent sur les progrès durant chaque séquence, chaque année scolaire et durant l'ensemble de son parcours de formation. En ce sens, la validation par compétences, au fil de l'eau, permet de conserver une exigence mutuelle, de donner du temps aux apprentissages et de limiter le stress des élèves.

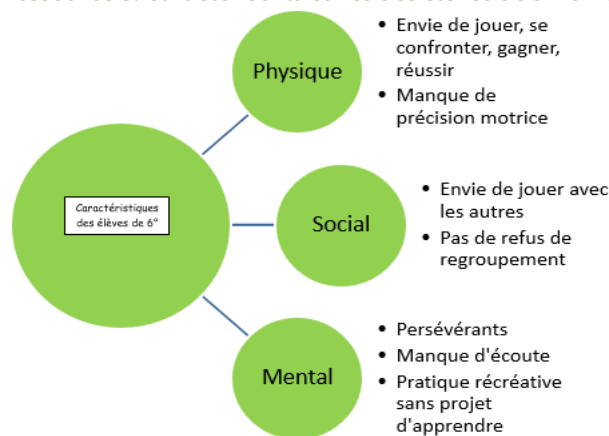
Le dernier levier cognitif répond à une exigence permettant d'asseoir les apprentissages travaillés en EPS. L'objectif est de faire des liens avec les dispositifs au sein du collège, les projets éducatifs interdisciplinaires et la pratique hors du collège (club, avec les amis, en famille).

## Organiser et personnaliser les pistes retenues

### Être exigeant dans la prise en compte des caractéristiques des élèves

Pour aider les enseignants d'EPS à faire des choix autour des trois pôles de l'éducation à la santé, il est nécessaire de définir au préalable les caractéristiques des élèves en lien avec cette thématique pour chaque niveau de classe.

#### Ressource 3. Caractériser la santé des élèves de sixième



L'équipe pédagogique réalise alors le même travail avec les autres niveaux pour personnaliser la caractérisation de tous les élèves. La construction du projet d'EPS autour de la notion de santé commence par ce diagnostic.

### Être exigeant dans la construction du parcours de formation des élèves

Ensuite, le projet EPS a pour ambition de permettre à

chaque élève de construire son propre parcours de formation et de visualiser ses progrès durant l'ensemble de sa scolarité au collège.

« Être exigeant signifie permettre à chaque élève, enseignant, famille de s'approprier ce projet EPS et pouvoir l'utiliser pour visualiser son positionnement au sein du parcours de formation. »

Il s'agit de construire le cœur du projet EPS en s'appuyant sur une échelle de progression qui met en avant le travail autour d'une éducation à la santé pour tous les élèves.

#### Ressource 4. Le cœur du projet EPS, le parcours de formation de chaque élève

Étapes	Je participe individuellement pour progresser au niveau moteur			Je m'engage avec les autres quels que soient les rôles proposés. Je fournis des efforts à haute intensité			Je connais mes possibilités et mes limites pour réussir en toute sécurité			Je me challenge mentalement Je me dépasse mentalement Je fournis des efforts adaptés			Je découvre Je partage Je m'amuse Je prends plaisir Je me sens bien en forme Je prends confiance en moi		
	6 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup> 3 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup> 3 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup> 3 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup> 3 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup> 3 <sup>e</sup>
Année de validation															

#### Être exigeant dans la détermination des indicateurs de progrès pour chaque étape

Pour que ce parcours de formation soit clair pour les enseignants et les élèves, il est essentiel de déterminer l'ensemble des indicateurs de progrès pour chaque étape de progression (ressource 5). En faisant des choix pour chaque niveau de classe, cette échelle de progression devient alors un véritable projet de transformation qui tient compte des caractéristiques des élèves en lien avec les pôles d'une éducation à la santé. Le cœur du projet EPS reste le même à viser, mais les indicateurs de progrès sont personnalisés par l'équipe.

#### Ressource 6. Le parcours de formation en sixième

Projets de transformation pour les élèves de sixième	Je participe individuellement pour progresser au niveau moteur	Je m'engage avec les autres quels que soient les rôles proposés. Je fournis des efforts à haute intensité	Je connais mes possibilités et mes limites pour réussir en toute sécurité	Je me challenge Je me dépasse mentalement Je fournis des efforts adaptés	Je découvre Je partage Je m'amuse Je prends plaisir Je me sens bien en forme Je prends confiance en moi
Indicateurs de progrès	Je progresse d'un point de vue moteur, postures et habiletés motrices	Je suis capable de produire un effort à haute intensité au moins 10 min	Je prends les étapes les unes après les autres	Je connais les indicateurs d'une pratique à haute intensité (FC, respiration, sudation, relâchement)	Je suis curieux et peux être source de propositions de réalisations
	Je sais me concentrer sur ce qu'il y a à faire	Je comprends que les apprentissages non moteurs servent les apprentissages moteurs.	Je sais me détendre pour mieux ressentir	Je prends compte les réussites pour m'auto-positionner	Je comprends que les réussites amènent de la confiance en soi

#### Retenir des formes de pratique scolaire cohérentes au projet EPS

L'exigence se tourne désormais vers la pratique proposée dans les différentes leçons dans l'ensemble des champs

d'apprentissage (CA) pour être au plus près des étapes de progression du parcours de formation des élèves.

#### Être exigeant dans le traitement des formes de pratique scolaires retenues

Pour choisir la programmation, l'idée est d'essayer de reprendre les éléments analysés précédemment pour s'appuyer sur des formes de pratiques scolaires favorisant les trois pôles de la santé.

Par exemple, pour traiter du CA3, « s'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique », un exemple de forme de pratique scolaire innovante s'organise autour d'un projet cinématographique de Parkour acrosport. Chaque groupe constitué s'organise pour réaliser un Parkour avec des figures d'acrosport imposées, un espace associé, des agrès à partager, des modules gymniques négociés et des thématiques cinématographiques à se répartir (film policier, d'aventure, d'horreur, comédie musicale, animé). Les décisions sont collégiales. Les rôles sont répartis (voltigeur, porteur, aide) et organisés collectivement comme au cinéma (producteur/ négociateur, premier(s) rôles(s), second(s) rôles(s), figurants, scénariste, réalisateur). Le groupe détermine un chemin précis d'un cerceau à l'autre, non rectiligne, et amène chaque pratiquant à enchaîner des actions motrices imposées (sauter, voler, porter, tourner en avant, tourner en arrière, rouler, se renverser, se réceptionner), sans se déséquilibrer, et en toute sécurité. La communication est au cœur de la création du Parkour. Elle s'adapte aux compétences et aux appétences des membres du groupe. Elle utilise un vocabulaire technique pour la réalisation des figures et des arguments précis pour débattre autour du monde du cinéma. La prestation est présentée aux autres groupes (qui peuvent aussi participer en tant que figurants) et filmée pour une analyse sur l'Espace Numérique de Travail par les élèves et éventuellement les parents. L'angle de la réalisation met en évidence les figures d'acrosport et les éléments imposés : sécurité, exécution, enchaînement des actions motrices, et la mise en scène. Les fiches de travail de réalisation de figures d'acrosport sont mises à disposition des groupes.

#### Ressource 7. Fiche de travail de réalisation de figures d'acrosport

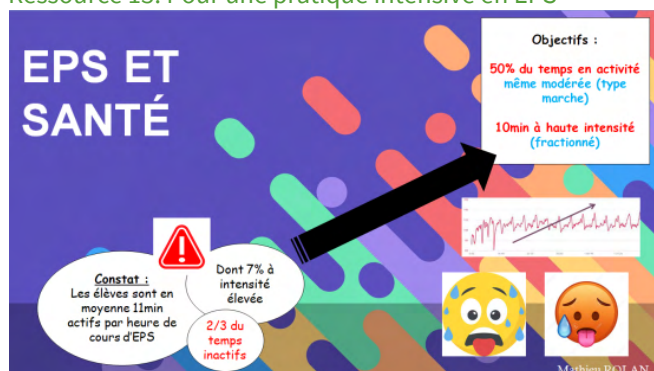




pompe araignée), le temps de réalisation retenu et le nombre de répétitions réalisées. Ainsi, l'élève peut aussi s'adapter aux aléas de fatigue, blessures, ressentis, à chaque leçon. Il peut aussi réaliser ses exercices en groupe de façon synchronisée. Deuxièmement, le projet d'EPS a la possibilité de s'appuyer sur des pratiques inspirantes et/ou innovantes (bulles de yoga, respiration, étirements, défis calories) pour la santé des élèves par une pratique ponctuelle, régulière lors d'une séquence ou tout au long de l'année (ressource 12.).

Enfin, l'équipe peut simplement décider de mettre l'accent sur une campagne d'affichage « choc » pour une prise de conscience d'augmenter le temps de pratique intensive en EPS.

### Ressource 13. Pour une pratique intensive en EPS



## Conclusion

Dans un contexte où le bien-être au travail est devenu une priorité pour tous les adultes et enfants de notre société, la construction collaborative du projet pédagogique d'EPS prend une importance particulière. Que ce soit au collège ou au lycée, les programmes incitent par la pratique à « se soucier de leur santé et de leur sécurité » et à « susciter la notion de plaisir et d'épanouissement personnel ». L'exigence de son élaboration amène l'équipe à faire des choix de critères physiques, cognitifs et sociaux à travailler en fonction des caractéristiques des élèves par niveau de classe et à les mettre en œuvre en choisissant des formes de pratique favorisant l'éducation à la curiosité et au plaisir de faire des efforts pour rester en bonne santé.

**Damien BENETEAU**

Professeur d'EPS, Montreuil Juigné, (49).

1. RABEAU (E.) « Une EPS exigeante en termes d'objectifs de santé », *e-novEPS* n° 29, mars 2026.
2. DESBLE (Y.) « Exiger pour performer », *e-novEPS* n° 29, mars 2026.
3. ACCIARI FABRE (A.) « Des jambes qui courent dans un monde qui clique », *e-novEPS* n° 29, mars 2026.
4. BENETEAU (D.) « Pour une pédagogie de la communication », *e-novEPS* n° 16, janvier 2019.
5. BENETEAU (D.) « La ruée vers l'excellence », *e-novEPS* n° 24, janvier 2023.
6. BENETEAU (D.) « Avoir le bon rôle », *e-novEPS* n° 25, juin 2023.

## Accéder aux ressources

1. Accompagnement des élèves par les ressentis
2. Cultiver la curiosité des élèves
3. Caractériser la santé des élèves de sixième
4. Le cœur du projet EPS, le parcours de formation de chaque élève
5. Projet EPS et indicateurs de progrès du parcours de formation
6. Le parcours de formation en sixième
- 7.8.9. Projet cinématographique Parkour Acrosport
10. Construction d'un échauffement personnalisé et adapté à un CA
11. Échauffement lié à la santé en EPS
12. Des pratiques inspirantes pour la santé des élèves
13. Pour une pratique intensive en EPS

# FORMALISER POUR CONSTRUIRE UNE EXIGENCE COLLECTIVE

## Le projet d'EPS, un outil au service d'une EPS exigeante

Si cette notion d'exigence revêt un caractère subjectif, il n'en demeure pas moins qu'elle peut être définie comme la construction progressive d'une ambition éducative des enseignants à travers des choix pédagogiques en cohérence avec les caractéristiques des élèves et de l'établissement. L'exigence n'est donc pas figée, elle peut sans cesse être questionnée par les équipes pédagogiques.

En ce sens, le projet d'EPS constitue un outil central, un support de réflexion des équipes qui permet de mettre en exergue les choix opérés au regard des caractéristiques des élèves et des finalités de l'EPS. Les intentions éducatives communes de l'équipe pédagogique se déclinent en transformations prioritaires des élèves au cours de leur parcours de formation.

Cette tâche de formalisation peut parfois s'avérer ardue tant les éléments à prendre en compte sont multiples et interdépendants. Les débats entre enseignants d'une même équipe font naître des orientations pédagogiques fortes et porteuses de sens au sein d'un établissement afin de mettre en œuvre une EPS ambitieuse et réaliste.

L'objet de cet article est de montrer comment la formalisation du projet EPS peut contribuer à construire et mettre en œuvre une exigence partagée au sein d'une équipe pédagogique au service de la réussite des élèves.

Accorder de l'importance à l'élaboration de ce projet, c'est ainsi apporter de la clarté, du sens et de l'exigence à chaque leçon d'EPS.



## Le projet d'EPS : construire collectivement une exigence professionnelle

### Débattre du niveau d'ambition pour l'élève

« Le projet d'Education Physique et Sportive est un outil conçu et réalisé par une équipe, pour une équipe au service des élèves d'un établissement donné, dans un contexte donné. »<sup>(1)</sup>

Si la contextualisation du projet d'EPS se révèle être un incontournable, il n'en demeure pas moins que l'écueil d'une simple juxtaposition des attendus de fin de cycle et de lycée à la programmation des APSA mise en place dans l'EPL (Etablissement Public Local d'Enseignement) ne permet pas d'envisager l'organisation d'une EPS exigeante pour tous. C'est donc à travers une déclinaison précise et critériée des caractéristiques élèves que les attendus de fin de cycle/ lycée et lycée professionnel (AFC/AFL/AFLP) se révèlent être adaptés et exigeants. L'analyse des caractéristiques élèves selon des critères moteur, méthodologique, social et culturel permet de définir collectivement des transformations visées ambitieuses, exigeantes et réalistes.

A la croisée des domaines du Socle commun de Connaissance, de Compétence et de Culture, des objectifs généraux du lycée, il convient d'identifier des enjeux de formation adaptés aux ressources et besoins des élèves afin de répondre à la finalité de l'EPS : « former un futur citoyen cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre ensemble. »<sup>(2)</sup>

### Stabiliser des repères communs pour l'équipe

La rédaction collective du projet d'EPS permet d'établir une forme de priorisation des objectifs d'apprentissage et enjeux de formation au regard des caractéristiques élèves de l'établissement. Ainsi, c'est à la suite de débats que

naissent des choix éducatifs forts contribuant à la mise en œuvre d'une discipline exigeante et à la construction d'une identité propre à l'établissement.

Néanmoins, il est important de veiller également à la cohérence des parcours d'apprentissage de l'élève tout au long de sa scolarité. Si des choix sont opérés dans la priorisation des enjeux de formation, les parcours de formation permettent à l'élève d'enrichir ses expériences motrices et sa culture sportive à travers une programmation d'APSA des plus pertinentes. L'élève bénéficie ainsi de parcours de formation judicieusement élaborés, lui permettant d'acquérir un large panel de compétences, et ce de manière progressive.

Dès lors, la formalisation d'un projet offre un cadre partagé qui garantit une certaine équité entre les classes d'un établissement.

### Ressource 1. Des enjeux de formation exigeants

PROGRAMMATION DES APSA – Enjeux de formation et CG majeures 1 et 3			Classes de 3 <sup>ème</sup> Préparation Métiers							
DOMAINES	Compétences générales et enjeux de formation choisis		Champs d'apprentissage							
			CA1		CA2		CA3		CA4	
			AF1 / AFC1 / AFC3		AF2 / AFC2 / AFC4		AF3 / AFC3 / AFC3		AF4 / AFC4 / AFC4	
1. Les langages pour penser et communiquer	Développer sa maîtrise et construire un langage de corps	<ul style="list-style-type: none"> <li>Acquiescer des techniques spécifiques pour améliorer son efficacité</li> <li>Utiliser un vocabulaire adapté pour décrire la motricité d'autrui et la sienne</li> </ul>	X	X	X	X	X	X	X	X
2. Les outils pour apprendre	S'approprier et utiliser les outils pour apprendre	<ul style="list-style-type: none"> <li>Connaître et mettre en œuvre des projets d'apprentissage individualisés ou collectifs</li> <li>Répéter un geste sportif ou artistique pour le stabiliser et le rendre plus efficace</li> </ul>			X			X		
3. La formation de la personne et du citoyen	Respecter les règles communes des clubs et des compétitions	<ul style="list-style-type: none"> <li>Respecter, construire et faire respecter règles et règlements</li> <li>Agir avec et pour les autres, en prenant en compte les différences (morphologiques, sociales, ...)</li> </ul>	X	X			X			X
4. Les systèmes naturels et les systèmes techniques	Appréhender et utiliser des indicateurs objectifs pour caractériser l'effort physique	<ul style="list-style-type: none"> <li>Connaître et utiliser des indicateurs objectifs pour caractériser l'effort physique</li> <li>Connaître les effets d'une pratique physique régulière sur son état de bien-être et de santé</li> </ul>	X							X
5. Les représentations du monde et l'activité humaine	S'approprier une culture physique et sportive pour améliorer son bien-être, sa santé, son image corporelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>S'approprier, expliciter et savoir expliquer les principes d'efficacité d'un geste technique</li> <li>Acquiescer les bases d'une attitude réflexive et critique face à un spectacle sportif</li> </ul>					X			

### Clarifier les attendus d'apprentissage

Le travail d'analyse et de conception des enseignants revêt une importance considérable dans la définition de « ce qu'il y a à apprendre » pour l'élève. Ainsi, par une déclinaison fine, colorée des caractéristiques élèves, des attendus de fin de cycle, les enseignants sont à même de formuler en langage élève les objectifs de séquences et de leçons.

« *Rendre lisible ce que signifie : réussir en EPS dans le collège X ou Y* »

Le projet d'EPS permet d'explicitier les transformations visées des élèves au niveau moteur, méthodologique et social sur la totalité de la scolarité. L'idée est ici de rendre lisible ce que signifie « réussir en EPS » grâce à des explicitations claires et compréhensibles de tous. L'exemple de l'objectif moteur « passer d'un élève qui s'engage dans l'action et se fatigue vite à un élève qui se connaît et gère ses ressources en toute sécurité » permet d'envisager rapidement, à la lecture de l'intitulé, une mise en œuvre concrète au cœur de la programmation des APSA.

Par la rédaction des étapes progressives des transformations visées, le document commun sert de filigrane à la mise en œuvre didactique de ces objectifs à atteindre pour l'élève.

## Le projet d'EPS : rendre explicite cette exigence partagée pour communiquer

Si la formalisation du projet EPS apparaît essentielle à l'instauration d'une exigence collective, il convient de se questionner également sur les différents statuts que peuvent avoir les lecteurs de ce projet. Le projet EPS est donc un outil de communication auprès de publics différents.

### Communiquer de manière institutionnelle

Fréquemment, les équipes EPS ; lors des phases de rédaction des projets, ont en ligne de mire l'exigence institutionnelle à laquelle ils essayent de répondre. Le corps d'inspection et les équipes de direction représentent des lecteurs attentifs de ce projet.

Une cohérence pédagogique lisible et fortement liée aux exigences programmatiques est donc recherchée mais également une articulation aux objectifs du projet d'établissement.

### Ressource 2. L'articulation des projets

#### LES ARTICULATIONS DU PROJET E.P.S AVEC LES AUTRES PROJETS DE L'ETABLISSEMENT

AXES DU PROJET EPS	PROJET ETABLISSEMENT	PROJET EPS	PROJET OPTION	PROJET AS
<b>FAIRE REUSSIR TOUS LES ELEVES</b>	<b>Axe 1 : La Réussite de TOUS les élèves</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Accompagner les élèves en difficulté</li> <li>Différencier pédagogiquement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>S'adresser à chacun des élèves</li> <li>Faire progresser tous les élèves</li> </ul>	<b>PRATIQUER : ENRICHIR LE VECU DES ELEVES DANS LES DIFFERENTES APSA</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Progresser, apprendre, se découvrir</li> </ul>	<b>OBI : Prendre en compte les besoins et attentes des élèves pour les valider :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Accès à l'AS pour tous : niveau, motivation, vécu, format</li> <li>Partir de leurs envies, leurs besoins</li> <li>Les accompagner pour les faire progresser</li> </ul>
<b>RENDRE LES ELEVES AUTONOMES</b>	<b>Axe 1 : La Réussite de tous les élèves</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Développer l'autonomie des élèves</li> <li>Choix éclairé des élèves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apprendre à se connaître</li> <li>Connaître les attentes</li> <li>S'engager dans la mise en œuvre de son parcours (au-delà de plusieurs)</li> </ul>	<b>REFLECHIR : LA MISE EN PROJET</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>INDIVIDUEL : se connaître, s'organiser, devenir autonome</li> <li>COLLECTIF : coopérer, communiquer, s'organiser</li> </ul>	<b>OBI 2 : rendre les élèves responsables et acteurs de l'AS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Organiser des événements ou des moments forts</li> <li>Prendre des responsabilités : AS répétées</li> <li>Etre membre du comité d'AS pour faire des propositions</li> </ul>
<b>CONSTRUIRE SON PROJET DE MANIERE AMBITIONNEUSE</b>	<b>Axe 1 : La Réussite pour tous</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Fixer l'ambition scolaire</li> <li>Validation par compétence</li> <li>Apprentissage des méthodes</li> <li>Favoriser les initiatives des élèves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Développer et enrichir la confiance en soi</li> <li>Fixer l'ambition scolaire</li> <li>S'engager dans la pratique (soi)</li> <li>Prendre des initiatives et des responsabilités pour être ambitieux</li> </ul>	<b>REFLECHIR : LA MISE EN PROJET</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>INDIVIDUEL : occuper des rôles, prendre des initiatives + faire des choix éclairés + s'engager dans un projet</li> </ul>	<b>OBI 3 : S'ouvrir culturellement et vers l'extérieur</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Construire pour se frayer et aller chercher le maximum de son potentiel</li> <li>Organiser des événements ou des moments forts</li> <li>Raconter et échanger avec d'autres AS</li> </ul>

Si la question de la légitimité de la discipline EPS ne fait plus débat, le projet EPS permet néanmoins de rendre visible la contribution de l'EPS au projet d'établissement. L'exigence est en ce sens portée par une ambition éducative structurée et argumentée.

### Communiquer au sein de l'équipe EPS

Les échanges et débats sur les pratiques pédagogiques peuvent parfois prendre une tournure informelle dans le couloir d'un gymnase ou dans la salle des professeurs. Le temps qu'accorde une équipe pédagogique à la rédaction de ce projet favorise alors les échanges de pratiques et

permet d'harmoniser les attentes collectives des enseignants. Chaque enseignant ayant une sensibilité, une formation professionnelle singulière, il s'agit de prendre le temps de construire une culture professionnelle commune.

L'exigence collective se situe ici dans la formalisation d'un référentiel partagé qui guide les pratiques d'enseignement. Dès lors, un enseignant nouvellement nommé au sein de l'EPL peut s'imprégner de cette culture commune à la lecture de ce projet.



### Communiquer vers des publics extérieurs

Ce support de communication qu'est le projet EPS peut également être lu par les élèves et leurs parents, des partenaires extérieurs (une collectivité par exemple). Cet outil de communication peut permettre de rendre lisible ce que les élèves apprennent en EPS et apporter un réel sens aux apprentissages opérés, ainsi qu'à leur évaluation. Les ambitions éducatives portées par la discipline sont en ce sens valorisées et il est possible de mettre en exergue les savoirs, savoir-faire et savoir-être développés tout au long du parcours de l'élève. Là encore, l'équipe EPS explicite clairement les exigences de la discipline et s'engage collectivement pour viser l'exigence partagée. L'équipe porte alors une attention particulière au caractère lisible et compréhensible de chacun des axes du projet, afin que l'ensemble des acteurs puissent s'y référer.

## Le projet d'EPS : un support pour faire vivre une exigence partagée au-delà du document

### Traduire les ambitions du projet dans les séquences

Par une programmation d'APSA ambitieuse et cohérente, l'équipe pédagogique permet alors à chaque enseignant de décliner les objectifs d'apprentissage au regard des caractéristiques de ses propres classes. Les formes scolaires de pratique viennent appuyer certains objectifs d'apprentissages et faire sens pour les membres de l'équipe éducative.

## Ressource 3. Un projet de séquence articulé au projet EPS

SAVATE BOXE FRANÇAISE		PRIORÉTÉ DE SÉQUENCE...		Champ d'apprentissage 4		dème 3	
Intentions éducatives prioritaires	Domaines du socle	Compétences travaillées	Enjeux d'apprentissage	Ce qu'il y a à apprendre	Attitudes de fin de cycle		
1-Favoriser l'émergence d'une culture de classe permettant à chacun d'assumer pleinement son rôle d'élève à travers le travail en groupe, l'observation et la co-évaluation	Domaine 1 Les langages pour penser et communiquer	Utiliser un vocabulaire adapté pour décrire la motricité d'autrui et la sienne  Acquérir des techniques spécifiques pour améliorer son efficacité	-Acquiescer et stabiliser des techniques spécifiques pour contrôler et mettre en œuvre un projet de jeu afin de battre l'adversaire  -S'approprier une gestuelle, des déplacements et un vocabulaire adapté à l'arbitrage et à l'observation	Le l'éleveur : -Connaitre le vocabulaire spécifique à l'APSA ainsi que le protocole et les commandements de l'arbitre -Se déplacer pour se placer à distance de touche -Battre des touches réglementaires sans risque pour l'adversaire : jarrer, trajectoire, contrôle de la puissance -En défense, maintenir sa garde en déplacement et valiser différentes parades	-Résoudre des actions décisives en situation favorable -Avoir de faire respecter le rapport de force en sa faveur		
2-Permettre aux élèves d'entrer dans une démarche d'apprentissage, par l'élaboration de stratégies individuelles ou collectives, favorisant la réussite de tous	Domaine 2 Les méthodes et outils pour apprendre	Répéter un geste sportif ou artistique pour le stabiliser et le rendre plus efficace Utiliser des outils numériques pour analyser et évaluer ses actions et celles des autres	-Recueillir et interpréter des données dans la situation de jeu	Le l'éleveur : -Se déplacer pour être à distance de touche -Battre des touches réglementaires sans risque pour l'adversaire : jarrer, trajectoire, contrôle de la puissance -En défense, maintenir sa garde en déplacement et utiliser différentes parades <b>Le l'élève/observateur</b> -Identifier et compter les touches en poings ou pieds pour un l'éleveur -Comptabiliser de façon fiable les touches valides de celles non valides	-Adopter non seulement en fonction de son état physique et du rapport de force		
3-Développer le goût de l'effort chez tous les élèves	Domaine 3 La formation de la personne et du citoyen	-Respecter, construire et faire respecter règles et règlements -Agir avec et pour les autres en prenant en compte les différences	-Contrôler son engagement dans des situations d'affrontement pour ne pas mettre l'adversaire en danger -Respecter des règles de fonctionnement collectif -Faire respecter un règlement sportif pour assurer le bon déroulement de l'assaut	Le l'éleveur : -Accepter de toucher et d'être touché par son adversaire -Maîtriser ses émotions et actions liées à la confrontation -Adopter une attitude combative et de far-play lors des assauts <b>Le l'élève/</b> -Appliquer le protocole et les commandements -Intervenir de façon opportune et affirmée pour permettre une pratique sécuritaire des tirours	-Observer et co-arbitrer		

### Construire des repères lisibles pour les élèves

Un projet EPS ambitieux s'attache à expliciter les compétences à construire par les élèves et les indicateurs de progression liés. Dès lors, la définition commune de critères de réussite exigeants dans les objets d'apprentissage abordés est un enjeu important de cette formalisation.

Lorsque les enjeux de formation sont ciblés, l'enseignant peut alors plus aisément les ancrer au cœur des leçons et les faire vivre aux élèves à travers la définition d'objets d'apprentissage, moteurs et non-moteurs. Dès lors, les indicateurs de réussite, lorsqu'ils sont définis avec précision et simplicité mais également lorsqu'ils sont peu nombreux et adaptés aux caractéristiques des élèves, permettent d'apporter un réel sens aux apprentissages et favorisent nettement l'engagement des élèves.

L'exigence réside ici dans les buts que l'enseignant, tout comme les élèves, se fixent pour atteindre des niveaux de compétences ambitieux. Dans cette optique, la co-construction d'une évaluation au fil de l'eau offre la possibilité à chacun de placer un curseur sur une échelle d'exigence réfléchie et porteuse de sens.

### Evaluer collectivement le projet d'EPS

L'actualisation régulière du projet d'équipe en EPS est nécessaire pour garantir son adéquation aux évolutions des contextes d'enseignement et des programmes, ainsi que son appropriation par les nouveaux enseignants. Des temps de concertation permettent une évaluation collective et continue du projet.

Ces échanges visent à analyser les pratiques et à vérifier leur cohérence avec les objectifs fixés. Pour cela, il est indispensable de définir des critères d'évaluation clairs, partagés et exigeants.

Cette démarche réflexive permet aux enseignants d'ajuster leurs pratiques et d'inscrire l'exigence dans une dynamique de développement professionnel.

## Ressource 4. L'évaluation du projet EPS (eduscol)

### Apprécier la pertinence de son projet pédagogique

L'EPS PROPOSÉE DANS L'ÉTABLISSEMENT :	
S'ancre dans :	Le projet d'établissement
Contribue aux :	5 domaines du socle
Permet de travailler les :	5 compétences générales de l'EPS
Permet à tous les élèves de traverser les :	4 champs d'apprentissage en s'appuyant sur des APSA diversifiées
Permet la construction de :	Compétences intégrant différentes dimensions (méthodologique, sociale, motrice)
Permet à chaque élève d'atteindre :	Les attendus de fin de cycle
Propose des situations visant à :	La validation des attendus de fin de cycle dans le cadre de l'attestation de maîtrise du socle
S'inscrit dans le parcours de formation globale de l'élève par sa :	Contribution aux EPI et à l'AP

## Une exigence professionnelle à entretenir et développer

A travers la dynamique professionnelle qu'elle instaure, la formalisation du projet EPS met en exergue l'exigence collective des équipes pédagogiques dans leurs pratiques professionnelles. Afin de faire vivre des ambitions éducatives communes, le temps réflexif nécessaire à la rédaction de ce document constitue la première étape d'un cheminement fait d'aller-retours entre le pratique et le théorique, entre ce qu'est l'élève et ce que l'on souhaite qu'il devienne, entre la réalité et l'ambition visée. Les choix opérés par les enseignants d'une équipe sont ainsi expliqués et valorisés aux lecteurs qui se saisissent de ce document.

Ce cadre de cohérence pédagogique constitue également un outil de communication essentiel à la compréhension de la discipline et ses enjeux, à la contribution de l'EPS aux différents projets éducatifs et rend ainsi visible et lisible l'exigence inscrite au cœur des séquences et leçons d'EPS. En ce sens, différents degrés de lecture peuvent être envisagés afin de permettre une appropriation optimale des ambitions portés par le projet.

Partager une exigence collective au sein de son équipe disciplinaire, c'est inscrire sa pratique professionnelle dans une dynamique qui s'adapte aux réalités du terrain au service d'un enseignement exigeant pour la réussite des élèves.

**Elodie LACHATER**

Professeure d'EPS, Guérande (44).

1. EVAÏN, D. « *Le projet d'EPS au service du suivi des acquis* », revue e-nov N°22, janvier 2022.
2. Bulletin officiel n°30 du 30 juillet 2020 – Programmes d'enseignement EPS du cycle 4.

Photos : Auteure

### Accéder aux ressources

1. Des enjeux de formation exigeants
2. L'articulation des projets
3. Un projet de séquence articulé au projet EPS
4. L'évaluation du projet EPS