

VISER L'EXIGENCE ÉMANCIPATRICE EN EPS

Entre audaces acrobatiques et ambition inclusive en acroport

« 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

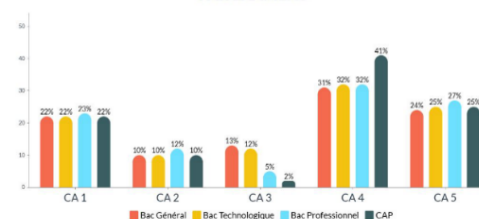
Cela passe par la nécessité de leur faire confiance, de croire en la capacité des élèves à se transformer, à dépasser leur « déjà-là », à sortir de leur zone de confort pour aller puiser des ressources qu'ils ne soupçonnaient pas eux-mêmes. L'exigence ne relève pas d'une sévérité normative ; elle relève 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'acroport : 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
FREQUENTATION DES C.A.
PAR EXAMENS



Les champs d'apprentissage 2 et 3 sont toujours très en deçà en termes de fréquentation ; la différence est encore plus marquée en CAP où le CA 3 ne représente que 2% de fréquentation des élèves.

Source- Rapport annuel session examen, janvier 2026

En acroport, 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 pédestres – 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)⁽¹⁾. 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)⁽²⁾ 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⁽³⁾ 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



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)⁽⁴⁾.

Ressource 1. Les registres d'engagement acrobatique

Les différents REGISTRES D'ENGAGEMENT ACROBATIQUE en 1^{ère} 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 volants ou position renversée, en rotation	Etape 3: enchaînement de 5 (à 7 max) figures acrobatiques Figures de « as » aériennes
Registre d'engagement acrobatique VERT « Les Opérateurs » 1 pt	Réaliser 3 figures acrobatiques comportant au moins 2 DMS 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
Registre d'engagement acrobatique BLEU « Les Techniciens » 10 pts	Réaliser 2 DUOS 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

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)⁽⁵⁾ :

« 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.

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 ^{ère} PRO – « Chaque audace est une expérience utile ».					
Audace en cuivre	Audace en bronze	Audace en argent	Audace en or	Audace en rubis	Audace en diamant
AMR avec un engagement (volonté/motiv.) Un pompe de chaque côté ou un appui bras/bras ou un appui bras/bras	ATR avec 2 porteurs	ATR avec un porteur	ATR SANS PAREUR	ATR roulade plat dos sur tapis semi-faible ou ATR roulade avant	ATR marche sur les mains sur 5 appuis ou ATR VALSE UN TOUR
42 validité lors de la leçon	42 validité lors de la leçon	42 validité lors de la leçon	42 validité lors de la leçon	42 validité lors de la leçon	42 validité lors de la leçon
Rotation avant	Roulade avant sur plan incliné	Roulade avant	Roulade avant surlevée sur tapis	Roulade avant surlevée sur tapis SANS POSE DES MAINS	Salto avant arrière debout sur tapis à 90°/180°
42 validité lors de la leçon	42 validité lors de la leçon	42 validité lors de la leçon	42 validité lors de la leçon	42 validité lors de la leçon	42 validité lors de la leçon
Rotation arrière	Roulade arrière sur plan incliné	Roulade arrière arrière accroupie ou debout	Roulade arrière papillon AVEC PAREUR	Roulade arrière papillon SANS PAREUR	Roulade arrière ATR avec porteur ou roulade ATR avec sautoir (couple)
42 validité lors de la leçon	42 validité lors de la leçon	42 validité lors de la leçon	42 validité lors de la leçon	42 validité lors de la leçon	42 validité lors de la leçon
Vers registre d'engagement VERT		Vers registre BLEU		Vers registre ROUGE	
*1 validité si les TROIS critères sont présents sur 4 essais : ① ATR tenu 1", ② bras tendus, ③ alignement bras-torse-jambes.		*2 validité si les TROIS critères sont présents sur 4 essais : ① rotation dans l'axe, ② corps groupé sans rupture de rythme, ③ attitude stabilisée.		*3 validité si les TROIS critères sont présents sur 4 essais : ① rotation dans l'axe, ② corps groupé/tenus en AMR sans rupture de rythme, ③ attitude stabilisée.	



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'acroport 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			
AUDACES COLLECTIVES vertes 1pt	SAUTER/SAUTER	LANCER	TD DV1 + démontage dynamique TD DV2 + enchaînement renversement
AUDACES COLLECTIVES bleues 10pts	180°	+ DÉMONTAGE DYNAMIQUE vers l'arrière rattrapage avant après renversement	TD DB1 + démontage dynamique TD DB2
AUDACES COLLECTIVES rouges 100pts	TD DR1	* Saut de main : voliteur départ mains au sol ; porteurs avec mains en berceau	TD DR2
AUDACES COLLECTIVES noires 1000pts	TD DN1	Saut de main, appui mains sur cuisses des porteurs	TD DN2



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 ne 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 repais 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)	« Il est nécessaire que chacun sache ce qu'il a à faire à chaque moment de l'enchaînement » :	« Tel acrobate doit réaliser plus d'éléments gymniques pour relier la figure 1 à la figure 2 »...	« Bravo il faut maintenir cette énergie et réaliser cet enchaînement dans un temps limité ».
	« Travailler sur la mémorisation » :	« Accentuer le travail sur le démontage dynamique » (en roulade avant sur le corps du porteur par exemple)	
	« Utiliser des ATR, roulades, roues entre les figures »		



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 ⁽⁶⁾ 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.

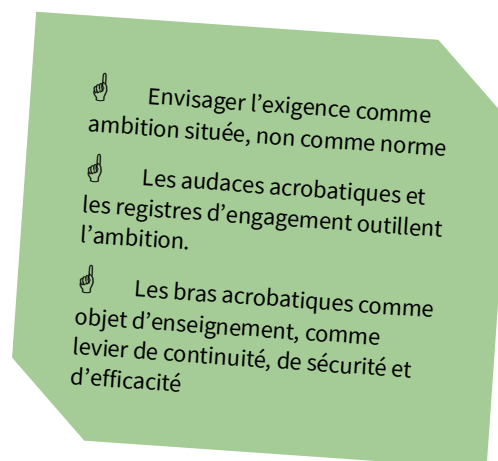
Ainsi, l'exigence n'est pas un filtre : elle devient un cadre inclusif parce qu'elle reconnaît la pluralité des itinéraires et des temporalités d'apprentissage, ainsi que la légitimité des aides intégrées à l'action, tout en maintenant une ambition motrice réelle. En donnant à chacun les moyens de comprendre 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.