

# Enseigner l'EPS

N° 298 | Avril 2025

## Enseignement scolaire

Joue tout en coup droit au « Cartaping » : une proposition pour favoriser l'engagement et le progrès des élèves en tennis de table

Le cartanat : replacer l'adaptation au cœur des activités aquatiques du CA2

Proposition d'outils d'aide à la mise en œuvre de compétences méthodologiques : Un exemple en lutte 6<sup>e</sup>

Optimiser et individualiser les apprentissages en boxe : mieux manipuler les variables didactiques

Le dispositif « école de vol » chez des grimpeurs débutants permet-il de dépasser l'appréhension de la chute en escalade ?

Escala-match : le défi collectif comme amplificateur d'expériences motrices. L'escalade : un sport collectif comme les autres ?

Le biathlon athlétique et les valeurs de la République, dans une approche par compétence

Le numérique en eps, un usage réfléchi pour une réelle plus-value ?



## Des tests en question

La ministre Mme BORNE a présenté la généralisation (sur base de volontariat) de « ces tests de qualités physiques » dès 2025. En parallèle la D.E.P.P.<sup>1</sup> vient de publier les résultats de tests physiques réalisés en 2024 sur une phase expérimentale.

Sauter, courir longtemps, courir vite.

Les plus âgés (et les mieux informés !) d'entre vous pourront sortir leurs collections ; il n'y a rien de bien neuf à proposer des tests en E.P.S. Néanmoins, comme leurs ancêtres, ceux-ci soulèvent encore bien des polémiques et les sciences de l'éducation nous ont bien éclairés sur les difficultés et les biais possibles des tests à l'école.

Les éléments retenus pour leur passation ne risquent-ils pas d'enfermer les collègues dans des logiques de programmation où des activités directement support de ces tests seraient renforcées ?

De plus, ces tests portent sur l'évaluation de qualités physiques ; est-ce au détriment de tout le reste de ce qui fait le sel de notre E.P.S. ; ne réduit-on pas à une vision très « musculaire », l'essentiel de notre discipline à savoir de former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre-ensemble<sup>2</sup> ?

La complexité de notre enseignement ne repose pas uniquement sur la condition physique ; il y a donc -encore- source de confusion entre la discipline et ce que le législateur, le public en perçoit.

Enfin, la réelle fonction de ces tests questionne : Outil de mesure d'un type de déficit déjà constaté par de très nombreux collègues ? Outil réellement prospectif permettant de mettre en œuvre une véritable politique de santé publique au profit des élèves en difficulté ? Outil social pour mieux légitimer certaines pratiques (on pense, pour les plus récentes, à l'Hyrox dont le plus grand rassemblement a lieu au grand palais à Paris fin avril<sup>3</sup>) ? Comparaison d'un établissement à un autre ? Outil « sanitaire »<sup>4</sup> pour témoigner de l'état d'une « condition physique » encore mal définie ? Outil d'évaluation d'un parcours de formation avec une possibilité de le reproduire en fin de cursus scolaire pour identifier les « effets » des propositions des collègues ?

L'analyse des premiers résultats relevés par la D.E.P.P. souligne déjà des difficultés<sup>5</sup> ; des inégalités sociales renforcées, des oublis manifestes (plaisir, engagement, effort) alors que l'on sait qu'ils sont fondamentaux pour envisager une pratique à long terme, des demoiselles en danger du fait de stéréotypes sociaux leur sont nuisibles.

Au-delà de cette première lecture, on peut s'étonner de la « tolérance » accordée<sup>6</sup> : la littérature rapporte des seuils de « satisfaction » d'au moins un palier de plus (e.g. Tomkinson et al. 2018 ; Ortega et al., 2023) pour des enfants de même âge sur le test Navette. Doit-on se contenter, se « résoudre » à une telle inefficience ?

Vérité de Lapalisse : la condition physique de nos élèves est problématique. Si l'on accepte le postulat selon lequel notre discipline, ne se contentant pas de faire passer des tests, peut agir pour pallier les manques, la question revient donc aux moyens supplémentaires apportés. Les finalités attribuées à l'école sont nombreuses, l'EPS en prend déjà toute sa part.

La condition physique ne peut être envisagée comme l'unique but. Elle peut être une résultante des propositions d'équipes favorisant un engagement moteur de plus en plus marqué, de plus en plus autonome, de plus en plus structuré, réfléchi, co-construit avec les autres<sup>7</sup>.

Une Biennale pour avancer !



biennale@aeps.org



Plutôt que de laisser les collègues en difficulté, l'AE-EPS a toujours eu comme ambition d'aider à la construction d'une E.P.S. de qualité et d'alimenter les débats.

C'est pourquoi nous vous donnons rendez-vous à Nancy les 18 et 19 octobre prochain pour notre Biennale 2025 !<sup>8</sup>

Nous avons voulu mettre l'accent sur un des leviers permettant une E.P.S. de choix ; « Une E.P.S. qui contribue à la transformation durable de chacun.e », à travers trois axes :

- Les conditions et les mises en œuvre permettant d'envisager une transformation durable à l'échelle de la situation, de la leçon et/ou de la séquence d'enseignement ;
- Les formes d'évaluations permettant d'envisager une transformation durable des élèves ;
- La cohérence et progressivité au sein du parcours de formation permettant d'envisager une transformation durable.

Au menu : plus de 40 collègues viendront présenter leurs travaux avec, comme toujours, des vidéos d'élèves pour appuyer leurs propos ; des conférences, une table ronde avec nos Groupes Ressources ; des ateliers pratiques pour « vivre les propositions ». Mais il y aura également les échanges et débats qui vont pouvoir émerger durant ces deux jours où collègues, formateurs, inspecteurs, étudiants pourront se retrouver et, ensemble, construire une E.P.S. de qualité !

*Rejoignez-nous en adhérent ; votre association ne peut proposer de tels évènements sans votre soutien !*

*Pour le Bureau National de l'Association pour l'Enseignement de l'Éducation Physique et Sportive, son Co-Président PAINDAVOINE Fabrice*

1) Direction de l'Évaluation de la Perspective et de la Performance <https://www.education.gouv.fr/premiere-evaluation-des-qualites-physiques-des-eleves-de-sixieme-la-rentree-2024-450117>

2) Cf Finalité de l'E.P.S. [https://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN\\_SPE\\_11/75/8/Programme\\_cycle\\_3\\_pour\\_B.O.\\_1424758.pdf](https://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/75/8/Programme_cycle_3_pour_B.O._1424758.pdf)

3) "Un mélange d'endurance, de cardio et de force physique" : connaissez-vous l'Hyrox, cette course de l'extrême ? France Télévision Île de France

4) On lira le post de D. DELIGNIERES, entre autres, à ce sujet <https://didierdelignieresblog.wordpress.com>

5) On lira l'interview de G. DIETSCH dans Le Café Pédagogique <https://cafepedagogique.net/2025/04/04/condition-physique-en-eps-les-resultats-sont-marques-socialement/>

6) On lira le post de O. REY qui souligne bien cette dissonance <https://www.linkedin.com/in/olivier-rey-b1817734b/>

7) À ce sujet, voir le numéro 296 (2024) de la revue « Enseigner l'EPS » dans lequel vous trouverez 2 articles portant sur des tests en E.P.S., articles suivis d'une analyse de J.B. CHIAMA et Ph. GAGNAIRE qui montre notamment que « le recours aux tests d'évaluation peut être une bonne idée sous conditions ».

8) Toutes informations sur notre site [www.aeps.org](http://www.aeps.org)

## Enseigner l'EPS N° 298 | Avril 2025

**Directeur de la publication :** Fabrice PAINDAVOINE

13 rue François Liénart - 59272 DON - fabrice.paindavoine@aeps.org

### Coordination

Cyril Albertini - [cyril.albertini@ac-corse.fr](mailto:cyril.albertini@ac-corse.fr)

Lycée Fesch - 20 000 AJACCIO

Océane Cochon Drouet - [oceane.drouet@aeps.org](mailto:oceane.drouet@aeps.org)

Le Nouy - 74500 THOLLON LES MÉMISES

Eric LEGAT - [eric-legat@aeps.org](mailto:eric-legat@aeps.org)

54 rue des Docteurs Charcot - 42100 SAINT-ETIENNE

06 50 02 04 36

### Co-rédaction

- Lionel AMATTE : [lionel.amatte@aeps.org](mailto:lionel.amatte@aeps.org)

- Romain BARON : [romain.baron@aeps.org](mailto:romain.baron@aeps.org)

- Magali BOIZUMAUULT : [magali.boizumault@aeps.org](mailto:magali.boizumault@aeps.org)

- Betty LEFEVRE : [betty.lefevre@aeps.org](mailto:betty.lefevre@aeps.org)

- Alain LEMOINE : [alain.lemoine@aeps.org](mailto:alain.lemoine@aeps.org)

- Bastien REDDING : [bastien.redding@aeps.org](mailto:bastien.redding@aeps.org)

- Lucie MOUGENOT : [lucie.mougenot@aeps.org](mailto:lucie.mougenot@aeps.org)

- François POTDEVIN : [francois.potdevin@aeps.org](mailto:francois.potdevin@aeps.org)

- Pascal SIBE : [pascal.sibe@aeps.org](mailto:pascal.sibe@aeps.org)

- Thierry TRIBALAT : [thierry.tribalat@aeps.org](mailto:thierry.tribalat@aeps.org)

- Jean-Luc UBALDI : [jean-luc.ubaldi@aeps.org](mailto:jean-luc.ubaldi@aeps.org)

- François LAVIE : [francois.lavie@aeps.org](mailto:francois.lavie@aeps.org)

- Jean-Baptiste CHIAMA : [jean-baptiste.chiama@aeps.org](mailto:jean-baptiste.chiama@aeps.org)

- Philippe GAGNAIRE : [philippe.gagnaire@aeps.org](mailto:philippe.gagnaire@aeps.org)

- Jérôme Bourbousson : [jerome.bourbousson@ac-montpellier.fr](mailto:jerome.bourbousson@ac-montpellier.fr)

- Joël Andréani : [andreani20113@gmail.com](mailto:andreani20113@gmail.com)

- Amelina Girard : [amelina.girard@aeps.org](mailto:amelina.girard@aeps.org)

**ENSEIGNER L'EPS** est une publication trimestrielle.

Éditeur : AE-EPS - 4, avenue de la Pelouse - 94160 SAINT-MANDÉ

Dépôt légal : 2<sup>e</sup> trimestre 2025 - ISBN : 978-2-902568-76-5

**Pour toute demande d'abonnement ou d'expédition, s'adresser à :**

Fabrice PAINDAVOINE - [fabrice.paindavoine@aeps.org](mailto:fabrice.paindavoine@aeps.org)

**Abonnement d'établissement (1 an 3 numéros) : 150 €**

Pour toute observation concernant ENSEIGNER L'EPS, s'adresser au directeur de la publication. L'Association des Enseignants d'EPS, association Loi 1901, a été créée en 1936 par les Anciens Elèves de l'École Normale Supérieure d'Éducation Physique. Elle est ouverte à tous les enseignants d'EPS, étudiants et responsables. L'AE-EPS est agréée par le Ministère de l'Éducation nationale au titre des associations éducatives complémentaires de l'enseignement public. Agrément, paru au Bulletin officiel n° 39 du 16 novembre 2017, et valable pour notre structure nationale mais aussi pour toutes nos régionales.

**Photos couverture :** Jérôme Visioli, Clément Dehandschoewercker

**Conception-Réalisation :** Communicolor - 02 96 42 24 85

Rue de la Maladrerie - 22960 PLÉDRAN

## Sommaire

### Enseignement scolaire

#### Joue tout en coup droit au « Cartaping » : une proposition pour favoriser l'engagement et le progrès des élèves en tennis de table

Jérôme Visioli et Guillaume Martin ..... 2

#### Le cartanat : replacer l'adaptation au cœur des activités aquatiques du CA2

Clément Dehandschoewercker et Laetitia Girardot ... 8

#### Proposition d'outils d'aide à la mise en œuvre de compétences méthodologiques : Un exemple en lutte 6<sup>e</sup>

Nicolas Solbes ..... 11

#### Optimiser et individualiser les apprentissages en boxe : mieux manipuler les variables didactiques

Matthieu Stioui ..... 19

#### Le dispositif « école de vol » chez des grimpeurs débutants permet-il de dépasser l'appréhension de la chute en escalade ?

Laurie Tacite-Gaillard, Cesselin-Gau Océane et Olivier Vors ..... 23

#### Escala-match : le défi collectif comme amplificateur d'expériences motrices. L'escalade : un sport collectif comme les autres ?

Sébastien Harel ..... 27

#### Le biathlon athlétique et les valeurs de la République, dans une approche par compétence

Julien Nanot, Mathilde Neveu et Cédric Déanaz ..... 38

#### Le numérique en eps, un usage réfléchi pour une réelle plus-value ?

Alan Leroux ..... 43

### Interactions...

Au cœur de l'EPS des dynamiques d'échange et de partage sont présentes. Les interactions jouent un rôle clé dans la transmission des savoirs, l'enrichissement des pratiques et le vécu d'expériences particulières. Ce numéro 298 illustre cette synergie en mettant en relation plusieurs articles autour d'un même outil.

Au-delà d'une simple juxtaposition de propositions, il s'agit ici d'un véritable dialogue : comment des outils similaires peuvent-ils être exploités différemment selon les objectifs pédagogiques, les contextes d'enseignement et les publics concernés ? Ce numéro met en avant des propositions allant dans ce sens.

**Jérôme Visioli et Guillaume Martin** viennent stimuler l'engagement des élèves en équilibrant répétition technique et diversité ludique en utilisant le cartaping.

**Clément Dehandschoewercker et Laetitia Girardot** partagent un moyen de développer les habiletés aquatiques des élèves avec l'utilisation du cartanat.

**Nicolas Solbes** propose une approche pour intégrer le pan méthodologique des apprentissages moteurs en EPS illustrée par une forme de pratique scolaire en lutte.

**Matthieu Stioui** vient identifier les effets de plusieurs variables didactiques en boxe dans le but de soutenir les enseignants dans l'intégration des sports de combat.

**Laurie Tacite-Gaillard et Olivier Vors** proposent une approche progressive de l'apprentissage de la chute en escalade permettant de lever les freins affectifs et d'améliorer la motricité des grimpeurs.

**Sébastien Harel** détaille le dispositif « Escala-match », une forme de pratique scolaire transformant l'apprentissage en un défi collectif.

**Julien Nanot, Mathilde Neveu et Cédric Déanaz** partagent par un enseignement des valeurs républicaines à travers une approche par compétences en biathlon athlétique, en développant la coopération, la prise de décision et l'adaptabilité pour former des élèves responsables dans un monde complexe.

Enfin, **Alan Leroux** présente deux expérimentations du numérique en EPS, dans un contexte marqué par une grande hétérogénéité des élèves en termes de capital culturel, d'habiletés motrices et d'inclusion d'élèves allophones et en situation de handicap.

Bonne lecture.

Océane Cochon Drouet et Cyril Albertini



Numéro téléchargeable  
gratuitement pour

les adhérents sur [revue.aeeps.org](http://revue.aeeps.org)

Mots clés : tennis de table, engagement, progrès, élèves, enseignant

Jérôme VISIOLI, MCF, FSSE Brest - [jerome.visioli@univ-brest.fr](mailto:jerome.visioli@univ-brest.fr)

Guillaume MARTIN, Enseignant PRAG, UFR STAPS Caen - [guillaume.martin@unicaen.fr](mailto:guillaume.martin@unicaen.fr)

# « Joue tout en coup droit » au « Cartaping » : une proposition pour favoriser l'engagement et le progrès des élèves en tennis de table

## 1. Engagement et progrès dans l'enseignement du tennis de table en EPS

L'enseignement des activités de raquette en Éducation Physique et Sportive (EPS) pose une double problématique pour l'enseignant : favoriser l'engagement de tous les élèves et les faire progresser de manière significative (Visioli, Petiot, Lena & Dieu, 2021). Plus précisément en tennis de table (TT), une étude (Joing, Bauer & Jospin, 2021) a mis en évidence le faible plaisir ressenti par de nombreux élèves pendant les séquences en EPS, notamment les filles. Simultanément, les résultats montrent

que les élèves réclament plus d'apprentissage. L'enseignement de ce sport laisserait une trace émotionnelle plutôt négative chez les élèves, alors que la qualité des expériences vécues en EPS et les émotions associées conditionnent fortement l'engagement durable envers l'activité physique (Petiot & Visioli, 2022). Les auteurs invitent à réflexion concernant la diversité des formats de pratique et l'utilisation du matériel, tout en soulignant la nécessité de créer les conditions de l'émergence

d'un plaisir d'apprendre. Cet article vise à rendre compte d'une expérience d'enseignement qui tente de fusionner la situation « Joue tout en coup droit » et le « Cartaping » à l'échelle d'une leçon de tennis de table. Cette démarche originale est orientée vers la recherche d'une voie moyenne entre la volonté de faire progresser tous les élèves et l'ambition de favoriser leur engagement.



## 2. « Joue tout en coup droit » pour faire progresser les élèves

La critique d'une EPS « zapping », notamment portée par le CEDREPS (Testevuide & Ubaldi, 2024), débouche en tennis de table sur la nécessité d'un ciblage autour de choix didactiques forts au fur et à mesure du parcours de formation (Visioli & Martin, 2020). Dans cette perspective, R. Galek (2016) propose de centrer l'enseignement du TT autour de la situation « Joue tout en coup droit », qui consiste en un match à thème dans lequel il est interdit aux joueurs de réaliser un revers. Elle est associée à un argumentaire repris et développé par S. Testevuide

(2020), finalisé par la volonté de créer les conditions d'un réel progrès de l'élève dans cette APSA. Les auteurs visent un véritable « pas en avant », c'est-à-dire au-delà d'acquiescer la maîtrise d'une gestuelle du type attaque de CD, mobiliser une organisation posturale et motrice qui rompe avec une « motricité usuelle » (rupture de l'alignement oeil-raquette-balle-cible, avec le référentiel face à la table, avec la tendance à ralentir lorsque l'on veut être précis, avec la tendance spontanée à jouer coup après coup). Le fait de cibler le CD offre une stabilité des

conditions d'apprentissage (répétition, feedbacks, etc.). Simultanément, l'élève est invité à exploiter tactiquement la règle du « joue tout en coup droit », qui amplifie l'exploitation de la latéralité de la table en termes de placement de balle (jouer dans l'espace CD / dans l'espace Revers). S. Testevuide (2020) propose une synthèse des effets potentiels de cette forme scolaire de pratique sur le pratiquant (cf. Figure 1).

Dimensions activité du pongiste Contraintes emblématiques	Produire et contrôler des trajectoires variées	Instaurer une contre-communication motrice	Gérer le score et la maîtrise de soi
Tout en CD	Valorisation du CD et de la vitesse Pas de liaison CD/Re	Déséquilibre dans le rapport de forces connu avant la mise en jeu (pt faible = Re)	Diminuer la complexité du rapport de forces
3/4 de table	Déplacement latéral Faciliter le maintien dans une position pieds décalés	Connaître l'espace de retour possible et anticiper la 3 <sup>e</sup> balle	Possibilité de jouer sur direction et vitesse
2 essais au service	Donner la possibilité de réguler l'action tout de suite	Inviter à prendre le risque de la vitesse	Se concentrer car droit à l'erreur
Série de 5 services	Possibilité de faire des liens en services et retours possibles	Inciter à varier les services	Être un temps long en position de serveur ou relanceur

Figure 1. Effets potentiels du « joue tout en coup droit » sur les élèves (Testevuide, 2020)

Si cette démarche a le mérite d'amplifier le processus d'adaptation des élèves et d'aider l'enseignant à percevoir les objets d'enseignement, reste qu'elle peut aussi nuire au plaisir de l'élève au

fur et à mesure de la séquence et/ou du projet de formation. Les élèves sont en effet très sensibles à la monotonie dans l'enseignement du TT. La systématisation d'une même situation peut générer une

baisse du plaisir, si elle n'est pas associée à une certaine variabilité.

## 3. Le jeu du « Cartaping » au service du plaisir des élèves

Le « Cartaping » a été inventé par J.P. Monnet (2009) afin de « reludiser » la pratique du TT. Cette proposition s'inscrit dans une double tendance actuelle en EPS. La première consiste à considérer que la prise en compte du plaisir de l'élève est une nécessité, et que l'enseignant gagne à « cultiver les émotions » (Gagnaire & Lavie, 2005). La seconde invite à mixer la logique sportive avec celle d'une diversité de jeux (jeux de cartes, jeux de société, jeux vidéo, etc.) (Visioli, 2025), et s'illustre par exemple en escalade avec le « grimpacarte » (Petiot, 2019) ou en natation avec le « cartanat » (Dehandschoewercker & Girardot, 2025).

Le jeu du cartaping est constitué de 78 cartes réparties en quatre catégories :

- Les cartes **ROUGES** imposent une contrainte particulière à l'adversaire
- Les cartes **VERTES** augmentent les possibilités de leur possesseur
- Les cartes **VIOLETTES** modifient le jeu pour les deux joueurs
- Les cartes **ORANGES** n'influencent pas directement le jeu mais changent les cartes des joueurs ou leurs scores

Quelle que soit leur couleur, les cartes possèdent un « quoi ? », un « qui ? » et un « quand ? » et peuvent être jouées selon des règles bien précises. Posées au fur et à mesure d'un match, les cartes ouvrent ou ferment des possibles pour le joueur ou son adversaire. Elles invitent également à l'exploitation d'une diversité d'objets (sur-filet, balles de tailles et

de formes différentes, cibles de tailles variables...). Le « Cartaping » propose finalement une synthèse de situations et d'aménagements matériels. Pour Monnet (2009), ce jeu favoriserait l'engagement des joueurs, permettrait le développement des compétences spécifiques à l'activité du pongiste et l'acquisition de compétences éducatives plus générales.

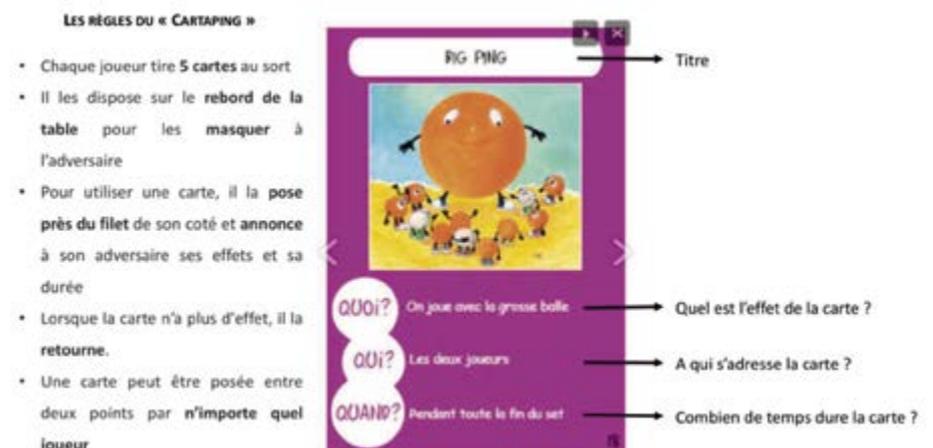


Figure 2. Les principales règles du Cartaping (Monnet, 2009)

Si l'activité sportive est déjà potentiellement porteuse d'une dimension ludique (Bauer, Mousset & Delisle, 2020), le plaisir de l'élève peut être amplifié par l'intermédiaire de cette initiative originale, puisque les cartes induisent une multitude d'adaptations règlementaires et matérielles. Néanmoins, l'impact de ce jeu sur l'activité des élèves est aussi à nuancer (Petiot, Visioli & Vivot, 2024). En particu-

lier, avec ses 78 cartes posant chacune un problème singulier aux élèves, le « Cartaping » est tellement riche qu'il peut déboucher sur un enseignement « zapping ». Le progrès des élèves peut alors s'en trouver impacté. Les risques sont grands, pour l'enseignant comme pour les élèves, de voir s'éloigner les acquisitions recherchées. Ainsi, le jeu ne comporte pas de vertus intrinsèques, qui agiraient

de façon « magique » sur l'activité des élèves, mais des vertus qui s'enseignent en respectant certaines conditions. Dès lors, son exploitation dans un cours d'EPS dépend largement des choix didactiques de l'enseignant, de sa maîtrise simultanée du TT et des cartes du jeu.

## 4. « Joue tout en coup droit » au « Cartaping » : une forme de pratique originale

Nous avons expérimenté l'association du « joue tout en coup droit » et du « Cartaping » avec des groupes d'étudiants STAPS, correspondant globalement à ce que l'on observe dans le cas de classes de lycée. Nous souhaitons créer les conditions pour que les élèves jouent « tout en coup droit » durant l'ensemble d'une séquence, afin qu'ils s'imprègnent de sa logique et qu'ils progressent significativement

dans les acquisitions visées. Simultanément, nous avons disposé sur chaque table sélectionnée dans le jeu de « Cartaping », afin de colorer le jeu en coup droit de manière singulière à chaque match. Soulignons que nous n'avons conservé que la réponse au « Quoi ? », avec une règle systématisée pour les deux joueurs à l'échelle du match. Les élèves ont été associés de telle manière à ce

que le rapport de force soit équilibré, et en tenant compte de dimensions affinitaires. Le fonctionnement reposait sur un système de rotation de table en table, sachant qu'un temps de 5 minutes était accordé pour lire et comprendre la carte, puis réaliser un match « tout en coup droit » dans ces conditions spécifiques.



La contrainte de jouer « tout en coup droit » favorise les acquisitions liées :

- Au placement / déplacement / remplacement pour protéger son espace revers tout en couvrant l'ensemble de la demi-table en latéralité ;
- À la stabilisation de la mise à distance en frappe de CD, à plat ou avec de la rotation avant (top spin frappé ou top spin rotation) ;
- À l'élaboration de choix tactiques dès le service : fixer l'adversaire côté revers, pour ensuite exploiter ce déséquilibre en jouant plein coup droit (ou en recherchant le contre-pied) ; fixer dans le plein coup droit pour aller vers le revers ;

- À la recherche de la rupture de l'échange et d'un jeu orienté vers l'attaque (Visioli, Cremonesi, & Martin, 2021).

Mais simultanément, la variabilité de la pratique induite par les différentes cartes a permis de relancer en permanence l'intérêt des élèves, et de maintenir leur engagement tout au long de la leçon. « Joue tout en coup droit » au « Cartaping » permet donc a priori d'associer répétition et variabilité. Cette situation est finalisée par un challenge entre les deux joueurs à l'échelle de la leçon : chaque match gagné rapporte un point au joueur (10 tables = 10 cartes = 10 matchs = 10 points mis en jeu).

Il est possible d'enrichir ce fonctionnement à l'échelle d'une séquence de TT :

- En modifiant le dispositif de manière à constituer des équipes stables de deux joueurs de niveau hétérogène, qui seront amenés à rencontrer différents adversaires de leur niveau et cumuleront leurs performances. Cette organisation est susceptible de favoriser une cohésion opératoire et de donner du sens à l'entraide lors de temps d'échange durant lesquels les élèves alternent les rôles de joueurs et d'entraîneurs.
- En plaçant différentes cartes sur chaque table, et en commençant chaque match par un tirage au sort ou un choix stratégique d'une des cartes, afin de ré-intégrer de l'aléa et de la stratégie caractéristique du jeu de « Cartaping » original.

## 5. Pertinence du choix des cartes et acquisitions visées pour les élèves

Un enjeu fort lors de cette situation est le choix des cartes à disposer sur les tables. En effet, toutes les cartes du « Cartaping » ne sont pas compatibles avec la situation « Joue tout en coup droit ».

Plus précisément, nous avons fait le choix de cartes renvoyant :

- À l'utilisation de cibles plus ou moins grandes à disposer sur la demi-table adverse (« La grande cible » et « La petite cible ») qui offrent la possibilité à chaque joueur de marquer directement un bonus de points lorsqu'elles sont touchées, et encore davantage lorsqu'en plus cet impact est associé au gain du point. Cela développe la précision, mais également la dimension tactique pour savoir où placer la cible sur la demi-table adverse.
- À l'utilisation de balles de différentes tailles (« Balle en Mousse » ou « Big Ping »), ce qui permet de modifier les sensations de toucher de balle, d'atténuer les effets, de ralentir le jeu, et de répéter les frappes de coup droit avec une certaine variabilité favorable à l'amélioration du « sens du mouvement ». Le rebond est plus bas avec les balles en mousse. Cela induit des comportements recherchés en tennis de table (par ex. fléchir sur ses jambes et prendre la balle tôt pour réduire le temps disponible laissé à l'adversaire et ainsi augmenter la pression temporelle que l'on fait peser sur lui).
- À l'utilisation d'un double rebond sur la demi-table et au sol (« Laisse tomber »), ce qui oblige à se reculer de la table, à identifier rapidement la trajectoire de la balle pour se placer à distance convenable et à la relever avec une rotation avant (début d'apprentissage du top spin). Plus l'adversaire est loin de la table et plus la volonté de jouer « petit côté » est pertinente, car elle augmente grandement les déplacements et replacements imposés à l'adversaire.
- À la limitation du jeu sur une demi-table au choix des joueurs (« Mi à Mi »), ce qui nécessite une précision accrue et permet aussi aux joueurs d'anticiper davantage en réduisant la surface de jeu. Au niveau tactique, comme en double au service, pour pallier à la diminution de l'incertitude spatiale imposée, l'apprentissage du service court peut prendre tout son sens d'un point de vue tactique.
- À l'utilisation d'une plaquette à placer sous l'aisselle (« Ping... Ouin »), ce qui impose une mise à distance constante pour se placer à « un avant-bras » de la balle, favorise le passage



d'un fonctionnement en corps référent (« je ne bouge pas et je modifie constamment mon geste ») à un fonctionnement en corps référé (« je conserve le même geste et je me place à une distance constante de la balle »).

- À un positionnement collé à la table (« Scotché à la table ») ou au contraire à distance de la table (« No Man's Land »), derrière une latte adhésive située à 1 m en arrière de la table, ce qui permet d'apprendre à prendre la balle très tôt après le rebond dans le premier cas, et de créer des frappes plus longues et plus puissantes dans le second cas).
- À la systématisation d'un jeu sans effet (« N'œuf à plat »), ce qui permet une diminution de l'incertitude événementielle qui favorise l'utilisation de frappe à plat, de bloc, de contre-attaque et de service bombe.
- À l'exploitation du service (« 5, 4, 3, 2, 1 ») et du retour (« Retour express »), ce qui oriente la concentration des élèves sur les choix et la réalisation des premières frappes de l'échange, ainsi que la mise en ne place de schémas tactiques. Cela peut être associé à la proposition de Testevuide (2020) consistant à accorder 2 essais sur chaque service de façon à inviter l'élève à prendre des risques et produire des services rapides et éventuellement placés.
- À la valorisation d'un smash gagnant annoncé en cours d'action (« Boom ») par l'attribution de deux points, afin d'encourager les élèves à la prise d'initiative, mais aussi à la recon-

naissance d'une configuration favorable pour prendre la décision, ou encore à la construction tactique du point afin de se créer l'opportunité de frapper fort en coup droit.

- À une adaptation matérielle consistant à coller deux tables dans leur longueur (« Table à rallonge ») et à jouer en rajoutant un rebond entre les deux fils, ce qui ne permet plus de jouer en piston mais engage les élèves dans la réalisation de frappes plus longues et puissantes.

Ainsi, l'enjeu n'est pas seulement d'amplifier les dimensions ludiques liées au « Cartaping », mais bien de prolonger les acquisitions recherchées en introduisant des variables didactiques supplémentaires, dont l'impact est pensé en amont par l'enseignant. Cette réflexion intègre pleinement la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves au sein d'une même classe (Dillet, 2021). En effet, au fur et à mesure de la séquence, l'enseignant peut progressivement sélectionner les cartes en fonction des besoins identifiés dans des groupes d'élèves (débutant, débrouillé, confirmé), puis aller encore plus loin en permettant aux élèves de choisir eux-mêmes les cartes qui leur semblent pertinentes. Enfin, alors que « Joue tout en coup droit » offre les conditions du progrès, notamment en termes d'acquisitions spécifiques, l'utilisation des cartes permet aussi d'amplifier la richesse des apprentissages méthodologiques et sociaux (lecture et compréhension des cartes, inférence des possibilités ouvertes, richesse des échanges entre les élèves pour s'accorder sur le règlement, etc.) (Petiot, Visioli & Vivot, 2021a).

## 6. Le « joue tout en coup droit » au « Cartaping » du « dedans » : qu'en pensent les élèves ?

La pratique du « joue tout en coup droit » au « Cartaping » apparaît comme une expérience originale, ludique et exigeante pour les élèves dans l'enseignement du tennis de table en EPS. Nous avons interrogé certains étudiants après une séquence reposant sur cette proposition. La majorité exprime des émotions positives, comme l'illustre l'extrait suivant : « j'apprécie énormément le Cartaping, car en tennis de table, je suis facilement découragée. Ce jeu est très ludique, ce qui me motive à m'engager davantage dans la pratique de ce sport. On a bien rigolé et beaucoup échangé autour des contraintes apportées par les cartes avec mon partenaire. Par ailleurs, j'ai remarqué un réel progrès dans mon jeu grâce à toutes les indications matérialisées sur les

*cartes. En ajoutant au Cartaping cette idée de "joue tout en coup droit", j'ai d'abord été sceptique, le coup droit n'étant pas mon point fort par rapport au revers. J'ai cru que j'aurais encore plus de difficultés. Mais à mon grand étonnement, le "joue tout en coup droit" auquel on ajoute le Cartaping rend les choses bien plus intéressantes. On développe des façons de se déplacer, on comprend mieux l'importance d'être bien placé sur ses appuis, on trouve des intentions de jeu pour déstabiliser notre adversaire qui doit obligatoirement jouer en coup droit. Par exemple, ce qui m'a marqué, c'est la carte qui nous cloue les pieds au sol. Lorsque mon adversaire était placé au centre de la table, je jouais sur son revers, et il lui était quasi impossible de renvoyer la balle. Lorsqu'il*

*comprendait qu'il devait se placer plus sur le côté de la table pour ne pas que je le déstabilise sur cette frappe interdite, alors je jouais sur son espace coup droit. Et comme il était trop éloigné, je gagnais le point. Il fallait donc faire évoluer continuellement nos intentions de jeu. Grâce au Cartaping, je suis plus motivée à jouer au tennis de table, et avec cette imposition du coup droit, j'apprends à me déplacer et à créer des projets, ce qui me permet de progresser. » Certains élèves insistent néanmoins sur l'importance fondamentale du choix des cartes par l'enseignant, car toutes ne leur semblent pas d'un même niveau de pertinence et d'intérêt.*



## 7. Penser l'activité de l'enseignant pour accompagner les élèves

Associer « Joue tout en coup droit » et le « Cartaping » n'est pas une condition suffisante. L'activité de l'enseignant pendant la leçon est essentielle pour maintenir une dynamique de classe favorable autour d'enjeux de savoirs (Petiot, Visioli & Vivot, 2021b). Premièrement, il doit réaliser des choix de cartes pertinents au regard des caractéristiques des élèves et des objectifs de progrès au fur et à mesure du parcours de formation. Deuxièmement, il doit s'assurer des rotations des élèves de table en table, mais aussi et surtout de la bonne compréhension des cartes en début de chaque match. Troisièmement, l'observation, l'interprétation et l'accompagnement des élèves reposent sur une

double maîtrise de la situation « Joue tout en coup droit » et des différentes cartes retenues dans le « Cartaping », afin de pouvoir prendre en compte l'expérience vécue dans la pratique et « enseigner l'invisible en tennis de table » (Bréau & Méard, 2020). À certains moments de la leçon, la situation peut être stoppée momentanément afin de basculer sur des exercices techniques complémentaires, basés sur la coopération ou l'opposition conciliante. Elles prendront d'autant plus sens pour les élèves que l'enseignant aura réussi à les connecter avec des intentions tactiques ayant « émergées » de la situation globale du « joue tout en coup droit » au « Cartaping ». Nous pensons à l'apprentissage et

l'amélioration du smash, du top spin frappé ou du top spin rotation, mais aussi à un travail plus ciblé sur le service afin d'exploiter au mieux le « Joue tout en coup droit ». On peut aussi s'inspirer des propositions de Testevuide (2020) qui soulignent justement la nécessité d'articuler le « Joue tout en coup droit » avec des situations techniques complémentaires. C'est alors un moment privilégié pour basculer vers des dyades dissymétriques et/ou une entraide joueur / coach. Également, comme le propose l'auteur, l'enseignant peut évaluer la pertinence d'une évolution vers « Tout en coup droit et un seul revers » qui permet une ouverture tactico-technique dans le jeu, puisqu'il est désormais possible

de placer un revers en cours d'échange. Cela se justifie lorsque l'adversaire nous a pris de vitesse et que nous ne pouvons contourner le revers, mais également pour introduire une variation ponctuelle

au service ou en cours d'échange. Par exemple, l'utilisation d'un revers coupé permettra de changer le rythme dans l'action. Ceci devient incontournable quand un élève joue intelligemment tactiquement,

et qu'il possède les « armes » techniques rendant trop difficiles l'adaptation de l'adversaire (par ex. le serveur sert court côté coup droit, puis agresse l'adversaire dans son plein revers).

## 8. Une invitation à l'expérimentation dans le cadre d'une « EPS des émotions »

L'objectif de cet article était de rendre compte d'une expérience d'enseignement fusionnant le « joue tout en coup droit » et le « Cartaping » à l'échelle d'une leçon de tennis de table. Après avoir présenté notre choix d'organisation de l'activité des élèves à travers un format de pratique précis, nous avons détaillé et justifié le choix des cartes utilisées, avant de rendre compte de l'expérience des élèves et d'insister sur le rôle de l'enseignant. Son rôle reste essentiel en cours d'action afin de trouver le point d'équilibre entre réussir à engager tous les élèves et les faire progresser de manière significative.

Cette proposition expérimentale tente de fusionner les tendances didactiques majeures dans le domaine de l'enseignement des activités de raquette en EPS (Visioli, Petiot & Martin, 2021) : favoriser les matchs à thème pour « faire apprendre » en jouant, engager les élèves dans des projets collectifs et réflexifs, et utiliser le potentiel des aménagements matériels. Elle s'inscrit dans une démarche visant à basculer d'un enseignement « zapping » à une pédagogie de la compétence (Deslisle & Visioli, 2020). Il semblerait intéressant de penser sa transposition dans l'enseignement du badminton, d'autant qu'il existe désormais un « Cartabad ».

Il faut nécessairement souligner que cette proposition ne permet pas de conserver toute la richesse du « Joue tout en coup droit » et du « Cartaping ». Elle cherche par contre à s'inscrire dans une conception de l'EPS qui articule engagement et apprentissage : c'est par des choix didactiques et pédagogiques pertinents autour de la culture sportive et artistique qu'il devient possible de susciter des émotions variées chez les élèves (hédonisme, affiliation, accomplissement, auto-détermination), et de s'inscrire ainsi dans une « école des émotions » favorable à la résonance des élèves (Visioli, 2023).

## BIBLIOGRAPHIE

- Bauer, T., Mousset, K. & Delisle, H. (2020). Une histoire du tennis de table en milieu scolaire de la fin du <sup>xix</sup><sup>e</sup> siècle à nos jours. In J. Visioli & O. Petiot (Éds.), *Regards croisés sur les activités de raquette*. Montpellier : Éditions AFRAPS.
- Bréau, A. & Méard, J.A. (2020). Enseigner l'invisible en tennis de table. In J. Visioli & O. Petiot (Éds.), *Regards croisés sur les activités de raquette*. Montpellier : Éditions AFRAPS.
- Deslisle, H. & Visioli, J. (2020). D'un enseignement « zapping » à une pédagogie de la compétence : proposition d'une démarche dans les activités de raquette en EPS. In J. Visioli & O. Petiot (Éds.), *Regards croisés sur les activités de raquette*. Montpellier : Éditions AFRAPS.
- Dillet, J. (2021). Comment gérer l'hétérogénéité des élèves d'une même classe. *Contrepied*, 28.
- Gagnaire, P. & Lavie, F. (2005). Cultiver les émotions en EPS. In L. Ria (Éd.), *Les émotions*. Revue EPS.
- Galek, R. (2016). *Tout en Coup Droit*. Cahiers du CEDRE / CEDREPS, 15.
- Girardot, L. & Dehandschoewercker, C. (2025). Le cartanat : replacer l'adaptation au cœur des activités aquatiques du CA2. *Revue Enseigner l'EPS*.
- Monnet, J.P. (2009). Cartaping. *Revue EPS*, 338.
- Monnet, J.P. (2020). Le jeu dans l'enseignement des activités de raquette en EPS : l'exemple du Cartaping. In J. Visioli & O. Petiot (Éds.), *Regards croisés sur les activités de raquette*. Montpellier : Éditions AFRAPS.
- Petiot, O. (2019). Favoriser l'implication des élèves en escalade et un climat positif grâce au grimpacarte : des effets tributaires de l'intervention de l'enseignant. *Revue Enseigner l'EPS*, 5, 68-73.
- Petiot, O. & Visioli, J. (2022). *Les émotions en contexte scolaire*. De Boeck : Bruxelles.
- Petiot, O., Visioli, J. & Vivot, A. (2021). Enseigner le tennis de table grâce au jeu du « Cartaping » : à quelles conditions ? *Dossier AE-EPS*.
- Petiot, O., Visioli, J. & Vivot, A. (2021). Le Cartaping : quels effets sur l'activité des élèves en tennis de table ? *Dossier AE-EPS*.
- Petiot, O., Visioli, J., & Vivot, A. (2024). Analyse de l'activité d'élèves confrontés au jeu du « cartaping » en EPS : une étude exploratoire. *Carrefours de l'éducation*, n° 58(2), 173-193. <https://doi.org/10.3917/cdle.058.0173>.
- Testevuide, S. (2020). « Tout en CD » et « 1 seul revers » : 2 FPS pour tout un cursus en ping. *Cahiers du CEDRE / CEDREPS*, 17.
- Testevuide, S. & Ubaldi, J.L. (2024). Repères pour enseigner-apprendre en EPS. Propositions du CEDREPS. *Les cahiers du CEDRE / CEDREPS*, 19.
- Visioli, J. (2025). Penser le jeu en EPS : points de repères et perspectives d'innovation. *L'éducation physique en mouvement*.
- Visioli, J. & Martin, G. (2020). Enseignement par compétence et parcours de formation en tennis de table. In J. Visioli & O. Petiot (Éds.), *Regards croisés sur les activités de raquette*. Montpellier : Éditions AFRAPS.
- Visioli, J. (2023). Vers une « école des émotions » favorable à la résonance des élèves. *Revue de l'AFAE*.
- Visioli, J., Cremonesi, B. & Martin, G. (2021). Tous et toutes d'attaque en tennis de table. *Contrepied*, 28.
- Visioli, J., Petiot, O. & Martin, G. (2021). Les propositions professionnelles sur les activités de raquette depuis les années 2000 : trois tendances principales. *Dossier AE-EPS*.
- Visioli, J., Petiot, O., Llana, C. & Dieu, O. (2021). *Favoriser l'engagement et le progrès des élèves en EPS : le cas des activités de raquette*. Les dossiers Enseigner l'EPS, 6.

Mots clés : savoir nager, adaptation, incertitude, CA2, cartanat

Laetitia GIRARDOT, Professeure d'EPS, Collège Nina Simone (Lille) - laetitia.girardot@ac-lille.fr

Clément DEHANDSCHOEWERCKER, PRAG ULCO - clement.dehandschoewercker@univ-littoral.fr

En collaboration avec le groupe « Savoir Nager » de l'Académie de Lille

## Le Cartanat : replacer l'adaptation au cœur des activités aquatiques du ca2

L'enseignement du savoir nager en sécurité permet de valider un ensemble de compétences aquatiques protectrices des noyades en milieu artificiel. Toutefois, confronter de manière répétée les élèves à un test standardisé (comme celui de l'ASNS), ne leur permet pas réellement de développer des compétences d'adaptation face à des événements imprévus. S'adapter à des événements de manière spontanée, sans avoir de plan d'actions totalement défini à l'avance revêt un intérêt majeur dans l'éducation aquatique. En effet, les nombreux rapports épidémiologiques relatifs aux accidents de noyade depuis 2002 proposés par l'institut de la veille sanitaire puis Santé publique France mettent en évidence que le manque d'adaptation face à un état de fatigue ou à l'environnement (courants, vagues qui s'élèvent, etc.) représentent les circonstances principales des accidents chez les nageuses et nageurs.

Ce constat a été le point de réflexion initial de la conception d'un jeu éducatif, « le Cartanat ». Celui-ci a été conçu pour permettre à un groupe classe, par définition hétérogène, de développer ses habiletés aquatiques tout en les mobilisant dans des scénarios imprévus nécessitant une adaptation.

### 1. Un jeu « ouvert » pour s'adapter

Le « Cartanat » est composé d'un ensemble de cartes catégorisées en deux thématiques : « actions » et « déplacements ». Dans la thématique « actions », des sous thématiques sont présentées : les entrées dans l'eau, les immersions, les surplaces (verticaux et horizontaux), les ancrages et les sorties. Dans la thématique « déplacements », différentes modalités

sont proposées : goulotte, ventral, dorsal, costal, sur et sous l'eau, libre, cible à atteindre, ... Pour chaque catégorie, il existe des niveaux de difficultés croissants (rouge, jaune, vert et vert foncé en lien avec la validation de compétences dans le milieu scolaire). Lorsqu'un-e élève arrive à une zone de cartes, il-elle lit les cartes actions disponibles

puis réalise un choix en fonction de ses capacités, de son ressenti du moment, de son état de fatigue, effectue l'action demandée puis lit, choisit et réalise une carte « déplacements » qui le la mène à la zone suivante.

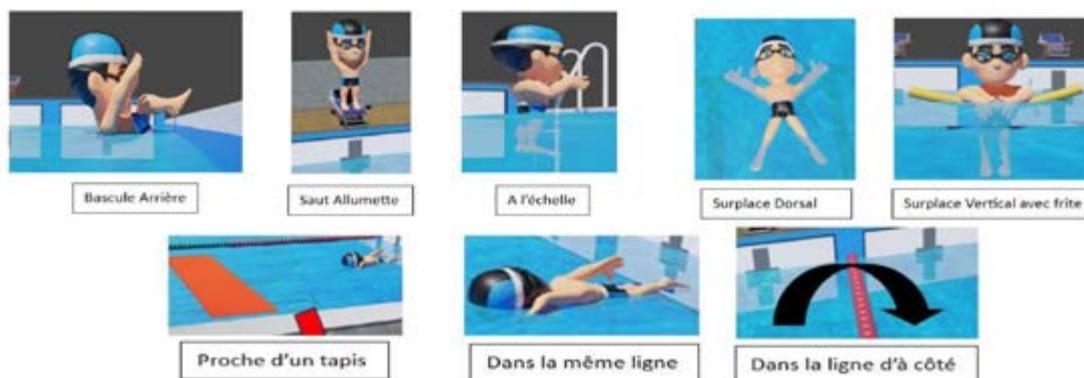
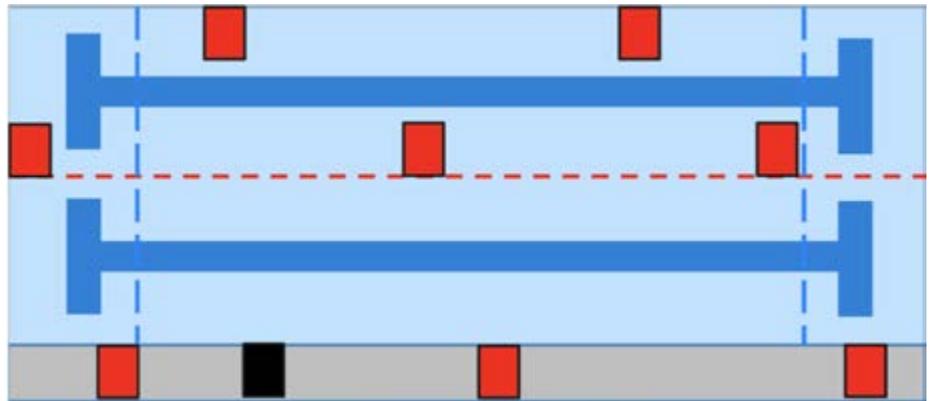


Figure 1. Exemples de cartes du Cartanat.

Les cartes plastifiées sont disposées sur le bord du bassin et/ou attachées sur les lignes d'eau, collées sur une planche soit en position verticale (bord du bassin) soit à l'horizontale (ligne d'eau) (cf. figure 2). Ces cartes délimitent ainsi un parcours d'évolution d'un groupe d'élèves dont la distance, la difficulté et le but du jeu varient selon le niveau.

**Figure 2. Exemple de disposition des planches sur lesquelles sont posées les cartes (rouge). Des planches d'une autre couleur délimitent la sortie officielle (fin du parcours), soit des échappatoires.**



## 2. Un jeu pour tou-te-s

Plusieurs modalités de jeu sont possibles :

**Pour les débutants dont la maîtrise du savoir nager reste faible** (besoin du mur/d'appuis solides pour se déplacer), le parcours prend la forme d'une ligne droite (bord ou ligne tendue) et les élèves réalisent successivement les tâches décrites par les cartes. La distance dépend de l'effectif et de l'espace disponible. Elle est souvent comprise entre 12,5 et 25 mètres.

L'incertitude repose ici sur la non-connaissance de l'ordre des actions à réaliser. Le niveau proposé des actions à réaliser est adapté au niveau de ressource des élèves.

**Pour un niveau intermédiaire**, une autre modalité réside en un parcours « au temps ». Il s'agit de remporter le plus de points possibles en réalisant le maximum de tâches, coefficientées par leur difficulté. L'organisation dans ce cas, prend place sur deux lignes d'eau afin de permettre une circulation plus fluide entre les élèves.

L'incertitude repose ici sur la découverte des actions et des déplacements à réaliser.

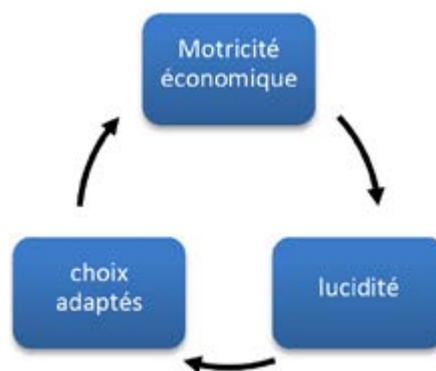
**Pour un niveau confirmé** (élèves sachant réaliser l'ensemble des cartes actions et déplacements), une troisième modalité consiste à réaliser le parcours en tentant le plus haut niveau de difficulté pour chacune des tâches.

L'incertitude amène ici une adaptation : non seulement « quel choix de carte je fais en lien avec mon état de fatigue », mais aussi « quel choix de carte je fais en fonction de l'objectif » (rapidité, durée ou cumul de points par exemple).

D'autres niveaux d'incertitudes peuvent être progressivement amenés : si l'enseignant jette un ballon dans l'eau, l'élève doit obligatoirement aller le toucher avant de continuer son parcours. Cela nécessite donc une prise d'informations en continu sur l'ensemble de l'environnement renforçant ainsi le degré d'adaptation de chacun.

Afin d'attester d'une réelle adaptation (motrice,

énergétique, informationnelle) au milieu, il convient de varier le but de la situation pour les élèves : durer le plus longtemps possible, ramener le plus de cartes en un temps limité, effectuer un certain niveau de cartes etc. L'ensemble des possibilités nous apparaît très vaste et tout à fait pertinentes avec la logique des expériences à faire vivre au sein du champ d'apprentissage 2 (figure 3) : adapter sa motricité pour s'économiser, afin de garder sa lucidité permettant de faire des choix éclairés.



**Figure 3. Représentation de l'expérience à vivre en CA2.**

Le jeu est présenté à des élèves de tous niveaux. Les premières leçons de la séquence ont un double objectif : familiariser les élèves avec la terminologie relative aux catégories et développer les capacités techniques sans réelle incertitude liée au scénario. Lorsque les élèves sont capables de se déplacer en autonomie sur 5 mètres (2 fois la largeur d'une ligne d'eau) et de réaliser un surplace vertical pendant 10 secondes, le jeu peut être présenté. Les élèves en grande difficulté participent en ayant accès à des appuis solides (goulotte, perche traversante, tapis flottant fixé). Une des règles de base consiste à ne montrer que 2 ou 3 cartes en exemple afin de préserver un effet de surprise lors des tentatives de

parcours. Le panel important de cartes que l'enseignant peut créer, permet de garder un degré d'incertitude acceptable tout au long de la séquence. De plus, il est important de noter que ce test ne prend fin que lorsque les élèves parviennent à se rendre au point de sortie, permettant d'éprouver une des compétences centrales relative au savoir nager : « savoir renoncer ». Ainsi un travail lié aux ressentis (essoufflement, fatigue musculaire, augmentation du degré de « panique ») est effectué en parallèle.

À l'issue de tentatives échouées ou de difficultés rencontrées, les élèves sont invité-e-s à des ateliers de remédiation pour développer les habiletés aquatiques défaillantes. Dans le cas d'un-e enseignant-e seul-e, cela passera par une alternance entre la situation du Cartanat et des ateliers de remédiations sous la forme de la double boucle (Ubaldi, 2003). Un renfort des Déplacements de Moindre Effort Aquatique (comme le « dos méduse » où les bras remontent simultanément le long du corps et non pas hors de l'eau pour bénéficier de la poussée d'Archimède en continu, ou la « brasse sécuritaire ») et des Positions de Moindre Effort Aquatique (rétropédalage et godilles) sont à envisager. Lorsqu'il y a la présence de deux enseignant-e-s, une zone de remédiation est déterminée au départ. Elle permet de sortir les élèves momentanément du jeu pour les faire travailler spécifiquement sur une ou plusieurs habiletés motrices défaillantes. Cela permet ainsi lors du réengagement dans le jeu de vérifier l'utilisation à bon escient des nouvelles habiletés, en évoluant plus longtemps, ou en effectuant des actions de niveaux plus élevés.

Afin de garantir la sécurité, chaque parcours est composé d'un point d'entrée et de plusieurs sorties au début, puis d'une seule en fin de séquence. Des échappatoires sont également mises en place pour permettre de sortir du jeu si besoin. L'enseignant, s'il-elle est seul-e, se place de sorte que tou-te-s les élèves soient dans son champ de vision.

Niveau	Actions	Déplacements	Niveau	Actions	Déplacements
	Entrée dans l'eau par l'échelle	Dorsal le long du bord		Entrée dans l'eau en sautant en grande profondeur	Dorsal sans reprise d'appui immédiate possible
	Surplace avec frites sous les bras 15"	Ventral le long du bord		Surplace 15" sans matériel	Ventral sans reprise d'appui immédiate possible
	Entrée dans l'eau en sautant en petite profondeur	Ventral au milieu du couloir		Entrée dans l'eau en bascule arrière	Se déplacer en crawl
	Surplace vertical avec pull dans les mains 15"	Dorsal au milieu du couloir		Surplace vertical 15" mains hors de l'eau	Se déplacer en dos crawlé

Tableau 1. Exemple de niveaux d'actions et de déplacements (à adapter en fonction des élèves)

## Conclusion et perspectives :

Ce dispositif, développé au sein du groupe ressource Savoir Nager de l'Académie de Lille, a été testé avec des élèves de CM2, 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, en seconde bac pro et en première année STAPS. Les premiers bilans montrent que les élèves s'engagent facilement, attirés par le côté à la fois ludique (nouvelle manière d'explorer le bassin) et de défi (marquer le plus de points, tenter des actions nouvelles). Les progrès moteurs nous paraissent supérieurs, notamment dans les capacités à enchaîner des actions par rapport à un enseignement plus traditionnel où les différentes habiletés sont généralement développées de manière isolées puis juxtaposées. Du point de vue de la connaissance de soi, le jeu contraint l'élève à constamment prendre des décisions sur le niveau d'actions ou de déplacements à réaliser en fonction de l'état de ses ressources. De notre point de vue, cette exposition constante à la prise de décision développe la capacité d'auto-évaluation.

De plus, ce dispositif invite à repenser les modalités de nage à développer dans le CA2 : envisager le dos « méduse » et la brasse sécuritaire plutôt que le crawl et le dos crawlé afin de s'économiser, pour garder sa lucidité et prendre les bonnes informations afin d'optimiser ses choix d'actions. Cette volonté de diversifier les modalités de nage renforce à la fois le sens donné à l'action et permet d'éviter la répétition du crawl et du dos dans l'ensemble des activités aquatiques :

**ASNS** : « je veux m'économiser » : brasse sécuritaire et dos méduse

**Sauvetage** : « je me déplace rapidement en m'informant » : crawl polo et dos polo

**Natation vitesse** : « je me déplace rapidement » : crawl et dos crawlé.

La gestion de classe représente un véritable changement pédagogique. Les élèves ne travaillent plus en ligne, se croisent à la surface ou sous l'eau, doivent prendre en compte les positionnements et déplacements des autres élèves obligeant une prise d'informations continue. Ces « flux » de déplacement inédits s'organisent progressivement à partir des premières leçons. Le jeu ne peut se mettre en place totalement qu'à partir de la quatrième leçon pour acquérir, intégrer les règles du jeu et s'approprié l'environnement. Après les premières parties du jeu, ce dispositif permet à tous les élèves, quel que soit leur niveau, de vivre le même jeu. En ce sens, l'hétérogénéité ne pose plus de problème de gestion en termes de consignes ou de feedbacks. Pour les élèves allophones, les images permettent de s'affranchir de la barrière de la langue. Pour les élèves à besoin éducatif particulier, des images plus grandes ou des polices adaptées peuvent être mises en place.

La multitude de possibilités offerte par ce jeu de cartes permet également d'envisager une progression vers le sauvetage aquatique en complexifiant les actions (cartes sous l'eau, déplacement avec le mannequin, immersions plus longues avec des points de sorties précis dans un cerceau, obstacles verticaux etc.) tout en complexifiant encore plus le milieu d'évolution par des vagues créées par d'autres élèves, des méduses (bouteilles d'eau lestées) comme proposé par C. Albertini en 2020, laisser les planches « à la dérive » pour forcer l'élève à s'informer tout en se déplaçant pour rejoindre l'objectif visé.

Ce type de jeu de cartes à l'image du « Cartaping » [joue tout en coup droit en cartaping, J. Visioli, G. Martin, article suivant], nous semble intéressant pour à la fois ouvrir le champ des possibles en ludifiant les pratiques, tout en permettant de s'adapter aux possibilités de chacun-e afin de faire évoluer leurs motricités et la renforcer par l'acquisition de nouvelles techniques corporelles. En effet, cette forme de pratique permet de développer des intentions tactiques, de favoriser l'acquisition d'une motricité riche et variée susceptible d'aider le-a joueur-se à faire basculer le rapport de force en sa faveur dans le cadre du CA4.

Notre forme de pratique scolaire du Cartanat est en tout point modulable : nombre de cartes, positionnement des cartes, niveaux des cartes, points d'entrée, de sorties etc. Il appartient donc à chaque enseignant d'en définir les modalités en fonction du public qui lui fait face et de ses objectifs pédagogiques : tirage de carte aléatoire, contrôlé (en fonction du niveau), dirigé (un seul thème) en vue de construire des apprentissages opportuns pour progresser.

Notre ambition est de proposer un dispositif ludique et inclusif qui répond à la nécessité de développer l'ensemble des habiletés motrices protectrices de noyades, dans un contexte d'imprévu/d'incertitudes. Reste un autre défi pédagogique, celui d'adapter nos dispositifs pratiques pour permettre aux élèves de vivre pleinement ces expériences d'adaptation.

## BIBLIOGRAPHIE

Albertini, C. (2020). Un radar indicateur de compétence pour éduquer au choix et permettre à l'élève de s'engager /renoncer dans le CA2. Une illustration en sauvetage aquatique. *Revue Enseigner l'EPS* n°281.

Madelain, O. Dehandschoewercker, C. Verdier, C. (2023). Les PME Aquatiques, *Dossier Enseigner l'EPS* n°8.

Potdevin, F. Pelayo, P. (2012). *Manuel de natation(s)*, Édition Amphora.

Santé Publique France. (2023). Surveillance épidémiologique des noyades suivies de décès sur le lieu de noyade durant l'été 2023, [www.santepubliquefrance.fr](http://www.santepubliquefrance.fr)

Ubaldi, J.L. Philippon, S. (2003). Quelle EPS ? *Revue EPS* n°299.

**Mots clés :** outils d'aide, compétence méthodologique, lutte, forme de pratique scolaire, collège

**Nicolas SOLBES**, professeur agrégé d'EPS, Collège Jean Guiton 17000 Lagord - nicolas.solbes@ac-poitiers.fr

# Proposition d'outils d'aide à la mise en œuvre de compétences méthodologiques : Un exemple en lutte 6<sup>e</sup>



La volonté de proposer en EPS des contenus d'enseignement relatifs au pan méthodologique des apprentissages moteurs, s'impose comme une permanence dans les textes officiels. Leur mise en œuvre au cœur de la leçon nécessite pour l'ensei-

gnant un effort de clarification du concept afin de les intégrer au cœur des formes de pratiques scolaires proposées en EPS.

Notre article propose une démarche simple où les apprentissages relatifs à la facette méthodologique

seront clairement identifiés dans l'activité de l'élève et définis par l'enseignant. Nous proposerons une forme de pratique scolaire (FPS) de lutte expérimentée avec une classe de sixième.

## 1. Un concept aux limites et contenus à éclaircir avant toute proposition

Parler de contenus d'enseignement méthodologiques consiste selon nous à s'intéresser au travail « de l'intérieur » que déploie l'élève en cours d'EPS lorsqu'il réalise ou bien corrige son activité. Ce travail recouvre « la connaissance que le sujet a de ses propres connaissances, et le contrôle qu'il exerce sur son propre système cognitif » (Nguyen-Xuan et al, 1990, p212)

Les métacognitions ainsi définies sont assimilables aux méthodes abordées, elles impliquent qu'un

élève lors d'une leçon d'EPS comme dans n'importe quelle autre leçon, puisse avoir le temps et la possibilité de mettre en œuvre « une opération de mise à distance » consciente sur ses apprentissages. L'importance de la métacognition a été relevée comme un paramètre de première importance dans l'efficacité des apprentissages (Wang, et al, 1990) et pour certains auteurs, la métacognition en EPS « concerne la maîtrise et l'utilisation de stratégies d'apprentissage » (Durand et al., 1993, p245).

Ainsi, les compétences méthodologiques recouvriraient en EPS la construction de stratégies d'apprentissage. Ces dernières à travers la pratique des APSA permettraient de construire la réussite des élèves en rendant les apprentissages moteurs efficaces par une activité réflexive de régulation. Il s'agit là, d'un contrôle volontaire de son activité ou de ses actions à partir de la connaissance portant sur l'écart entre l'effet attendu et obtenu dans la pratique de l'APSA.

Kermarrec et Guinar (2004) ont identifié de façon empirique six catégories de stratégies d'apprentissage mises en œuvre par les élèves lors de la leçon d'EPS :

- Utiliser les consignes. (Il s'agit ici de stratégie de récupération de l'information en maintenant en mémoire de travail les consignes données.)
- Réfléchir et comprendre. (Cela concerne ici une stratégie portant sur l'élaboration d'une réponse. L'élève recherche comment faire en mettant en relation le but les procédures et les résultats.)

- Observer et imiter. (La stratégie porte sur l'imitation et observation aussi bien sur le modèle de l'enseignant que de l'élève.)
- Visualiser et imaginer. (La stratégie porte sur la simulation et la visualisation du geste à réaliser.)
- Focaliser son attention. (La stratégie concerne la focalisation de l'élève sur un élément extérieur (une balle) ou sur lui-même (mouvement/ geste).)
- Répéter. (La stratégie traite de l'augmentation de la quantité de travail avant ou après la réussite dans la tâche.)

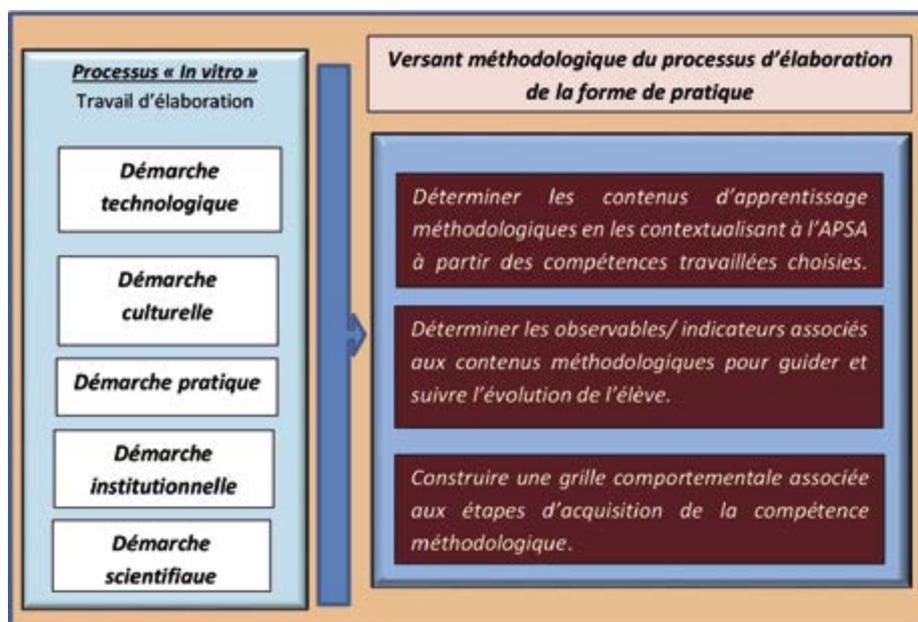
Nous compléterons ces données en précisant que la compétence méthodologique n'existe pas par elle-même. En effet, cette dernière est à considérer dans une perspective holistique de la compétence, qui ne s'attache pas à isoler dans sa mise en œuvre les pans moteurs, méthodologiques et sociaux. L'élève apprend en EPS dans l'interdépendance de ces trois dimensions pour réussir (Delignières, 2022). À cet égard, Terré (2019) parle de compétence à « dominante méthodologique » car elle agglomère des éléments constitutifs hétérogènes parmi lesquels certains ne sont que « méthodologiques ».

## 2. Intégrer les contenus méthodologiques dans l'élaboration d'une forme de pratique scolaire

La construction d'une FPS relève d'un travail d'ingénierie didactique, travail complexe à l'interface de trois formes de construction de sens (Mascret, 2007) que l'enseignant met en œuvre (constructions de sens « in vivo » ; « in vitro » et « in situ »). Créer un environnement d'apprentissage relève de choix pédagogiques et didactiques pour circonscrire ce qu'il y a à apprendre autour d'objets d'enseignement limités et identifiés. (Coston et Ubaldi, 2007)

Dans cette perspective, intégrer les objets d'enseignements méthodologiques à une FPS, revient selon nous à mettre la focale sur le processus « In Vitro ». Celui-ci se caractérise et s'organise autour de cinq étapes par lesquelles passe l'enseignant lorsqu'il construit la FPS. Celles-ci permettent d'élaborer la FPS autour de trois grands axes, qui selon nous structurent le versant méthodologique de la FPS.

**Tableau 1. Étapes du processus d'élaboration du pan méthodologique de la FPS à partir du processus « In vitro » de Nicolas Mascret (2007)**



Ce moment de la construction de la FPS est central, car c'est là que l'enseignant intègre les contenus d'apprentissage méthodologiques à l'activité de l'élève dans sa motricité, sa relation aux autres.

Pour aider l'enseignant à mettre en œuvre la composante méthodologique dans son travail de construction didactique, nous avons associé dans un tableau les stratégies d'apprentissage aux aménagements matériels et à l'activité de l'élève qui en découlait. En parallèle, nous avons croisé ces données aux compétences travaillées (en cycle trois et quatre) associées à la compétence générale « s'approprier seul ou à plusieurs par la pratique, les méthodes et outils pour apprendre » des textes officiels du collège (BO spécial n°11 26/11/2015).



<b>Stratégies d'apprentissage</b>	<b>Activité cognitive de l'élève</b>	<b>Observables mis en œuvre par les élèves</b>	<b>Organisation de l'environnement d'apprentissage/ éléments structurels de la forme de pratique scolaire proposée aux élèves dans l'APSA</b>	<b>Cycle 3</b>	<b>Cycle 4</b>
<i>Réfléchir et comprendre</i>	Raisonner	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Vérification d'hypothèse</li> <li>· Mettre en relation les causes et les effets (procédures/résultats)</li> <li>· Analyser les résultats de l'action (écart par rapport aux critères de réussite)</li> <li>· Mettre en relation des données de nature différente pour comprendre (règles d'action / règlement/ connaissance du résultat)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Organiser un temps d'analyse pour l'élève</li> <li>· Mettre en place des outils d'aide à l'analyse (vidéo différée / tableur)</li> <li>· Mettre en place des ressources (fiches / vidéos/ démonstration)</li> </ul>		1
	Se projeter	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Se fixer des buts</li> <li>· Organiser par étapes une action à mettre en œuvre</li> <li>· Être capable d'établir des hypothèses</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Établir un projet d'action</li> <li>· Fiche d'évaluation formative au cours de la leçon et de la séquence</li> </ul>		1
	Reproduire	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Mobiliser les mêmes connaissances dans des situations différentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Utilisation d'une tâche complexe</li> </ul>		2
	S'évaluer	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Mettre en relation des indicateurs de réussite et des indicateurs de réalisation</li> <li>· Interpréter les effets de l'action</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Mise en place de score parlant</li> <li>· Fiche d'évaluation formative. (Papier/ tableur/ compteur)</li> </ul>	1 3	3
<i>Observer imiter</i>	Observer	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Focaliser son attention sur des indices précis</li> <li>· Utiliser des outils numériques de capture de données</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Choisir/ limiter-proscrire/amplifier certains critères de réalisation</li> <li>· Capture de vidéos/ arrêts sur image</li> </ul>	1 3	4
	Reproduire	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Mémoriser une action ou une succession d'actions</li> <li>· Organiser les répétitions de façon méthodique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Prévoir un moment de répétition / ou un lieu de répétition de l'ensemble d'une séquence sur un atelier particulier</li> <li>· Fonctionnement en binôme avec un pratiquant et un élève aide / guide</li> </ul>	2	2
<i>Focaliser son attention</i>	Observer	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Focaliser son attention sur des indices précis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Choisir/ limiter-proscrire/amplifier certains critères de réalisation : Concernant l'espace / le temps / la motricité attendue</li> </ul>	1 3	4
<i>Écouter les consignes</i>	Se représenter	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Coder ou décoder ce qu'il y a à faire à partir de données (schémas / mots / vidéos...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Organiser des temps/espace d'interactions langagières à partir de situations et/ou de documents (informatiques / écrits) entre élèves ou avec le professeur</li> </ul>		
<i>Visualiser et imaginer</i>	Inventer	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Imaginer/ élaborer plusieurs solutions à un même problème</li> <li>· Combiner/ associer/ manipuler des informations de façon variée et parfois inédite</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Organiser des temps de recherche/ d'exploration et de démonstration</li> <li>· Aide/guide supports sonores/ informatiques pour aider à la recherche (fichier informatique / QRCode)</li> </ul>		3
<i>Répéter</i>	Reproduire	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Mémoriser une action ou une succession d'actions</li> <li>· Organiser les répétitions de façon méthodique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Prévoir un moment de répétition / ou un lieu de répétition de l'ensemble d'une séquence sur un atelier particulier</li> <li>· Fonctionnement en binôme avec un pratiquant et un élève aide / guide</li> </ul>	1	2
<b>COMPÉTENCE GÉNÉRALE</b>					
<b>S'approprier seul ou à plusieurs par la pratique, les méthodes et outils pour apprendre cycle 3 et cycle 4</b>					
<b>COMPÉTENCES TRAVAILLÉES</b>					
1. Apprendre par l'action, l'observation, l'analyse de son activité et celle des autres			1. Préparer-planifier-se représenter une action avant de la réaliser.		
2. Répéter un geste pour le stabiliser et le rendre plus efficace			2. Répéter un geste sportif ou artistique pour le stabiliser et le rendre plus efficace.		
3. Utiliser les outils numériques pour observer, évaluer et modifier ses actions.			3. Construire et mettre en œuvre des projets d'apprentissage individuel et collectif		
			4. Utiliser les outils numériques pour analyser et évaluer ses actions et celles des autres.		
<b>CYCLE 3</b>			<b>CYCLE 4</b>		

Tableau 2. Association compétences travaillées/ stratégies d'apprentissage sollicitées/ activité induite chez l'élève aménagement matériel du milieu correspondant

### 3. Un exemple de mise en œuvre de la composante méthodologique en lutte sixième

Pour prolonger nos propositions, nous aborderons maintenant leur mise en œuvre en illustrant l'élaboration étape par étape de notre FPS en lutte. Cette démarche peut être retranscrite selon nous pour toutes les APSA, à partir de notre tableau.

#### 3.1. Déterminer les contenus d'enseignements méthodologiques contextualisés à l'APSA à partir de la compétence méthodologique travaillée choisie

##### Temps 1 : Choix des compétences travaillées dans notre forme de pratique scolaire lutte

Nous avons tout d'abord choisi à partir des textes officiels (BO spécial n°11 26/11/2015) les différentes compétences générales (elles-mêmes associées à des domaines du socle) qui se rapportaient

selon nous à notre FPS lutte. Ces dernières, furent associées à une compétence travaillée correspondant selon nous à un « pôle » moteur, méthodologique ou social de notre FPS.

Dans notre exemple, nous avons choisi la compétence travaillée relative à la dominante méthodologique (code couleur blanc) « Utiliser des outils numériques pour observer, évaluer et modifier ses actions. »

Lutte Champ d'apprentissage CA 4	Domaine du socle	Compétences générales
	« Des langages pour penser et communiquer. »	« Développer sa motricité et apprendre à s'exprimer avec son corps. »
	« Les méthodes et outils pour apprendre. »	« S'approprier seul ou à plusieurs par la pratique, les méthodes et outils pour apprendre. »
	« La formation de la personne et du citoyen. »	« Partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités. »
COMPÉTENCES TRAVAILLÉES CHOISIES (Cycle 3 lutte)		
<b>PÔLE MOTEUR</b>	Acquérir des techniques spécifiques pour améliorer son efficacité.	D1
<b>PÔLE MÉTHODOLOGIQUE</b>	Utiliser des outils numériques pour observer, évaluer et modifier ses actions.	D2
<b>PÔLE SOCIAL</b>	Assumer les rôles sociaux spécifiques aux différentes APSA et à la classe.	D3
<b>Forme de pratique lutte proposée (Au niveau local)</b>	« S'engager dans un combat au sol en toute sécurité, en recherchant le gain loyal du combat par l'application de contrôles et de formes de corps nécessaires au tombé ». Assurer grâce à l'outil numérique l'arbitrage et la gestion des combats.	

Tableau 3. Choix des compétences générales, compétences travaillées et domaines du Socle visés dans notre FPS

Nous avons ensuite pris appui sur notre tableau pour déterminer les stratégies d'apprentissage que nous voulions solliciter dans notre FPS, au regard de la

compétence méthodologique travaillée « Utiliser des outils numériques pour observer, évaluer et modifier ses actions ».

Le tableau nous renseigne dans le même temps sur l'activité de l'élève à rechercher mais aussi sur les éléments saillants de l'architecture didactique à mettre en œuvre pour notre future FPS

Stratégies d'apprentissage	Activité cognitive de l'élève	Observables mis en œuvre par les élèves	Organisation de l'environnement d'apprentissage/ éléments structurels de la forme de pratique scolaire proposée aux élèves dans l'APSA	Cycle 3
Réfléchir et comprendre	S'évaluer	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mettre en relation des indicateurs de réussite et de réalisation</li> <li>Interpréter les effets de l'action</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mise en place de score parlant</li> <li>Fiche d'évaluation formative. (Papier /tablette / tableur)</li> </ul>	3
Observer imiter	Observer	<ul style="list-style-type: none"> <li>Focaliser son attention sur des indices précis</li> <li>Utiliser des outils numériques de recueil de données</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Choisir/ limiter-proscrire/amplifier certains critères de réalisation</li> <li>Recueil de vidéos /données/ image</li> </ul>	3
Focaliser son attention	Observer	<ul style="list-style-type: none"> <li>Focaliser son attention sur des indices précis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Choisir/ limiter-proscrire/amplifier certains critères de réalisation :</li> <li>Concernant l'espace / le temps / la motricité attendue</li> </ul>	3
1. Apprendre par l'action, l'observation, l'analyse de son activité et celle des autres				
2. Répéter un geste pour le stabiliser et le rendre plus efficace				
3. Utiliser les outils numériques pour observer, évaluer et modifier ses actions.				
<b>CYCLE 3</b>				

Tableau 4. Mise en relation compétence travaillée, stratégie d'apprentissage, et aménagement de la FPS

## Temps 2 : La construction de notre forme de pratique

Pour construire l'ossature de notre FPS nous nous sommes appuyés à la fois sur les éléments de notre tableau (tableau 4) mais aussi sur la mise en œuvre

d'une stratégie d'enseignement de type « Proscrire, amplifier et connecter » (Adé et Komar., 2014)<sup>1</sup>.

Cette dernière nous sert de trame pour organiser, structurer, et agencer les affordances de notre FPS lutte. L'objectif didactique est de limiter le champ

des réponses possibles (le proscrire de la PAC) que l'élève pourra construire dans l'écologie de la situation. Le squelette de la FPS induit un « zoom » sur les éléments de savoir à la fois moteur et méthodologique à construire, un effet d'amplification obtenu grâce au score parlant.

### ➡ Déroulement :

- **Position de départ :** les deux combattants ont un genou au sol et un levé et n'ont pas le droit de se lever.

- **Le système de point :**

- 100pts pour un tombé (=les deux omoplates au sol 3s)
- 10pts pour une mise en danger (=roule sur une ou les deux épaules moins de trois secondes)
- 1 pt si j'arrive à faire sortir mon camarade de l'aire de combat.

Limitation / amplification de certains critères de réalisation

Score parlant

Un système de sanctions facultatif : 1pt pour le premier avertissement / 10 pts le deuxième avertissement / 100pts pour le troisième et le combat est perdu au quatrième avertissement. La saisie à la tête, ou bien le refus de combattre peuvent être sanctionnés par l'arbitre.

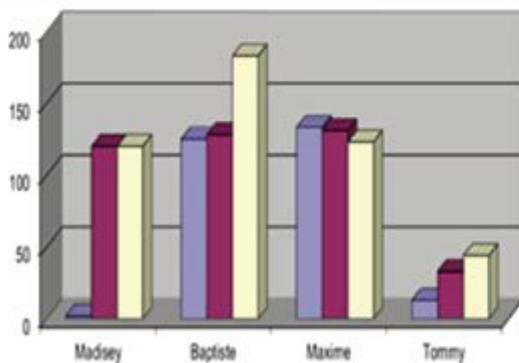
Recueil de données

- **Temps :** 2min30 maximum.

- **Sécurité :** ne pas faire mal, ne pas se faire mal, ne pas se laisser faire mal.

- mises-en en place de poules de niveau équivalent (poids /tonicité)avec une tablette avec multi-compteurs.

- ➡ Pour chaque séance et à partir des feuilles de combat les élèves recueillent le total des points réalisés.
- ➡ Un tableur Excel suit l'évolution des points marqués par l'élève à chaque leçon, et sert d'évaluation formative pour réguler ses actions au cours de séquence. Un ordinateur portable est accessible pour pouvoir utiliser le logiciel.



### Evaluation formative

		Barre de formule				Quadrillage	En-têtes	Onglets de class
	A	B	C	D	E			
1		Poule 1	Seance1	Seance2	Seance3			
2	Madisey		2	120	120			
3	Baptiste		125	128	183			
4	Maxime		133	131	123			
5	Tommy		13	33	44			

### Les différents rôles sociaux :

- **Arbitre :** Annonce le début /fin du combat (les combattants se serrent la main et celle de l'arbitre) ; arrête le combat en cas de danger (sortie de tapis, contrôle douloureux pour l'adversaire) et annonce le score (il valide ou non les tombés et les mises en danger ainsi que les sanctions)

- **Scoreur :** valide le score sur la tablette ; fait les totaux ; annonce le vainqueur.

- **Chronométreur :** L'élève gère le temps arrête le chronomètre lors d'un tombé et le déclenche quand les combattants sont en place.

Tableau 5. Présentation de la forme de pratique lutte Sixième

1) La stratégie « PAC » s'est enrichie d'un quatrième temps consistant à « enquêter » sur l'activité et le sens donné par l'élève dans son expérience vécue dans l'APSA

Enfin, le « connecter » de notre stratégie d'enseignement s'opérationnalise dans notre FPS par l'évolution du score de l'élève par le biais d'une évaluation formative prenant la forme d'une représentation graphique. Cette organisation permet à l'élève de relier [« le connecter »] son score moyen obtenu

à son efficacité motrice en s'interrogeant sur le nombre d'unités, dizaines, centaines réalisées et les voies de progression à réaliser pour améliorer son score.

### Temps 3 : définition des contenus d'enseignement associés à la compétence méthodologique travaillée

Enfin, nous avons déterminé les contenus d'enseignement à partir du triptyque capacité-connaissances-attitude en les contextualisant à l'APSA lutte.

CE QU'IL Y A À APPRENDRE AU NIVEAU MÉTHODOLOGIQUE		
Utiliser des outils numériques pour observer, évaluer et modifier ses actions.		
CAPACITÉS	CONNAISSANCES	ATTITUDE
<p>→ Adapter ses techniques de retournement en fonction des différents adversaires rencontrés.</p> <p>→ Se fixer des scores à atteindre avant le combat en fonction de son adversaire et de ses possibilités techniques.</p> <p>→ Être capable de reconnaître ses points forts/faibles et ceux de ses adversaires.</p> <p>→ Être capable d'interpréter et d'expliquer son score à partir des combats produits et la courbe du tableur.</p>	<p>→ Connaître ses points forts et déterminer des techniques de retournement préférentielles.</p> <p>→ Connaître le comptage des points pour pouvoir se fixer un score adapté à son potentiel réel et non supposé.</p> <p>→ Connaître le compteur associé à l'observable.</p> <p>→ Remplir un tableur Excel, savoir mettre en forme le tableur (largeur, hauteur des colonnes, mise en forme automatique).</p> <p>→ Générer un graphique en sélectionnant les données de mon groupe sur les séances demandées.</p> <p>→ Savoir programmer sa tablette sur « score parlant »* en paramétrant sa tablette avec six compteurs (deux à un/deux à dix/deux à cent).</p>	<p>→ Accepter le résultat du combat et le score obtenu.</p> <p>→ Comprendre son score et être capable de l'expliquer à partir du tableur.</p>
<p><b>Comprendre pour l'élève :</b></p> <p>→ Un score avec que des unités, reflète un manque d'efficacité sur la prise de garde et la gestion du corps à corps.</p> <p>→ Un score avec que des dizaines illustre un manque d'efficacité dans la liaison forme de corps-tombé (liaison retournement-finale manque de continuité).</p> <p>→ Un score avec centaine illustre la maîtrise de la liaison retournement-immobilisation.</p>	<p>*Application numérique de Jérôme SACARD sur le site « Webjéjé »</p>	
Indicateurs	<p>■ Mise en place du score parlant.</p> <p>■ Évolution du score moyen obtenu sur les trois dernières séances.</p>	

Tableau 6. Décomposition de la compétence travaillée et indicateurs utilisés dans la FPS

Nous avons par ce biais, donné corps aux contenus qui constituent les stratégies d'apprentissage (Réfléchir/comprendre ; Observer/imiter, focaliser son attention) qui selon nous sont à la base de la compétence méthodologique travaillée « Utiliser des outils numériques pour observer, évaluer et modifier ses actions » de notre forme de pratique.

## 3.2. Déterminer les observables/indicateurs associés aux contenus méthodologiques pour guider/suivre les progrès de l'élève

Le score parlant mis en place consiste à associer des comportements typiques de lutte à un score (ici : 1 pt / 10 pts / 100 pts). Ces indicateurs vont servir de référence à l'élève, qui à partir de données quantitatives (son score) va pouvoir apprécier le pan qualitatif, en associant à sa marque une action spécifique. Pour notre séquence de lutte nous avons proposé :

- 100 pts pour un tombé (= les deux omoplates au sol trois secondes<sup>2</sup>)
- 10 pts pour une mise en danger (= roule sur une ou les deux épaules moins de trois secondes)
- 1 pt si j'arrive à faire sortir mon camarade de l'aire de combat.

C'est l'interprétation et l'évolution des scores obtenus par l'élève qui nous serviront d'indicateurs pour suivre l'état d'acquisition de la compétence méthodologique contextualisée en lutte. L'ensei-

gnant aura donc deux éléments pour juger de l'état d'acquisition des contenus méthodologiques :

→ L'interrogation de l'élève sur l'interprétation de son score d'une part, et les voies d'améliorations possibles d'autre part pour la leçon suivante de la séquence à partir des unités, dizaines, et centaines marquées.

→ L'évolution du score moyen sur les trois dernières séances du cycle pour juger de l'état d'acquisition des compétences travaillées avec le même groupe de combat.



<sup>2</sup> Nous nous sommes volontairement détachés des deux secondes de la pratique sociale de référence pour ici grâce aux trois secondes « amplifier » la construction des contenus relatifs au tombé chez nos élèves.

### 3.3. Construire une grille comportementale associée aux étapes d'acquisition de la compétence méthodologique

Pour notre exemple nous avons élaboré une grille comportementale à partir d'observables issus de l'activité cognitive déployée par l'élève (cf. tableau 4) au regard de la compétence à dominante méthodologique travaillée.

Nous avons ensuite dégagé quatre niveaux pour évaluer l'état d'acquisition de nos contenus d'enseignement.

Activité cognitive de l'élève	Observables mis en œuvre par l'élève	Etape 1	Etape 2	Etape 3	Etape 4	Compétence Travaillée
Observer	Focaliser son attention sur des indices précis	Ne différencie pas les actions et associe rarement la bonne cotation de points à l'action observée.	Se centre sur un à deux items mais n'envisage pas le troisième (souvent score limité aux 1pts 10pts)	L'élève arrive à différencier les trois actions associées à la marque.	Toutes les étapes de marque sont comprises et interprétées par l'élève.	Utiliser les outils numériques pour observer, évaluer et modifier ses actions.
	Utiliser des outils numériques de recueils de données	-Utilise difficilement la tablette et commet régulièrement des erreurs sur le décompte des points en confondant les compteurs unité/dizaine/centaine -Remplit le tableau de résultat et n'arrive pas à générer une représentation graphique.	-L'élève arrive à suivre le score du combat avec les différents compteurs. - Arrive à saisir les données sur son tableau et à générer une représentation graphique une fois sur deux.	- Le comptage des points sur la tablette et les compteurs est sûr. -Arrive à générer de façon régulière et maîtrisée une représentation graphique à partir de données saisies de façon sûre dans un tableau.	- L'emploi de la tablette est sûr (paramétrage compteur/utilisation ) - L'emploi du tableur est maîtrisé dans la saisie des données et leur représentation graphique.	
S'évaluer	Interpréter les effets de l'action Evolution du score moyen 3 dernières séances	-Après le combat l'élève accepte ses scores. -Comprend la décomposition de son score , mais n'envisage pas de changement ou de voies d'amélioration pour les combats suivants.	- L'élève constate sa centration autour d'un type de marque et envisage ce qu'il faut faire comme changement moteur pour améliorer son score. Mais les améliorations n'intègrent qu'une partie du comptage de points.	L'élève arrive à décrire son score et à envisager les marques et surtout LES AMELIORATIONS MOTRICES à apporter pour obtenir un score plus élevé de façon régulière. -Commence à envisager les améliorations à prévoir sur sa propre réussite de combattant.	-Le score après chaque combat est interprété. - Les solutions envisagées le sont en termes d'évolutions techniques à construire.	
	Mettre en relation des critères de réalisation et de réussite					

Tableau 7. Grille comportementale de l'activité méthodologique déployée par l'élève.

## 4. Conclusion

Nous avons proposé dans cet article une définition possible de la compétence méthodologique, en nous appuyant sur des données scientifiques pour éclairer le concept en lui-même et les notions pouvant s'y rattacher. Dans le prolongement de ces premiers éléments, nous avons abordé leur mise en œuvre à travers le processus de création d'une FPS. Nous avons pour cela illustré nos propos avec

l'élaboration et l'utilisation d'outils pratiques dans le cadre d'une séquence de lutte de sixième.

Au final, nous retiendrons que l'effort de caractérisation de la composante méthodologique des apprentissages moteurs détermine selon nous une partie de l'identité scolaire de l'EPS. En effet, la réflexion autour des objets d'enseignements associés à la composante méthodologique des

apprentissages moteurs invite l'enseignant à créer des dispositifs didactiques et pédagogiques originaux à même de participer à la définition d'une EPS scolaire distincte d'une pratique purement sportive.

Pour notre part, nous serions tentés de parler de l'émergence d'une « motricité intelligente » accessible à tous nos élèves, qui puisse leur permettre d'exploiter au mieux leurs potentialités au cours de la leçon d'EPS.

## BIBLIOGRAPHIE

- Adé, D. et Komar, J. (2014). « Un PAC pour les compétences en Eps » *Revue Eps*, n°363, p. 14-16.
- Coston, A. et Ubaldi, J.L. (2007). « une EPS malade de ses non-choix. » in Pour une culture scolaire des APSA en EPS. *Les cahiers du CEDRE* numéro 7.
- Delignières, D. (2014). *Vers une pédagogie des compétences : apprendre à gérer la complexité*. In M. Quidu (Éd.), Innovations théoriques en STAPS et implications pratiques en EPS (pp. 478-489). Paris : L'Harmattan.
- Delignières, D. « Compétences méthodologiques et sociales » et « rôles sociaux ». Quelques arguments critiques. Sur le site de Didier Delignières. <https://didierdelignieresblog.wordpress.com/2022/09/12/competences-methodologiques-et-sociales-et-roles-sociaux-quelques-arguments-critiques/>
- Durand M., Fagot P.H. et Riff J. (1993). « *Apprentissage et enseignement en Eps* ». Éditions-Afraps.
- Fayol, M., & Monteil, J. M. (1994). Stratégie d'apprentissage / apprentissage de stratégies. *Revue Française de pédagogie*, 106, 91-110.
- Kerमारrec, G. (2004). Stratégies d'apprentissage et autorégulation. Revue de question dans le domaine des habiletés sportives. *Sciences et motricité*, n°53, p. 10-38.
- Kerमारrec, G. et Guinard, J-Y. (2006). « Une méthode qualitative-quantitative pour décrire les stratégies d'apprentissage d'élèves en Eps ». *Revue de Science de l'Éducation*, Vol32, n°2 p. 261-507.
- Mascrot, N. (2007). « L'élaboration d'une forme de pratique d'APSA en EPS : un geste professionnel complexe. » Actes du colloque AE-EPS, Clermont-Ferrand. <https://www.aeeps.org/productions/1086-lelaboration-dune-forme-de-pratique-dapsa-en-eps-un-geste-professionnel.html>
- Nguyen-Xuan A., Hoc J.M., et Richard J.F. (1990). « *Contrôle de l'activité* ». Traité de psychologie cognitive 2. Dunod, p. 212.
- Terré N., conférence A3 (2019) « Le développement des compétences » <https://www.associationa3.com/conferences>.
- Wang M.C., Haertel G.D. et Walberg H.J. (1990). What influences learning ? A content analysis of review literature. *Journal of Educational Research*, 1, 30-43.

## Adhérer à l'AE-EPS

### Adhésion et abonnements (aeeps.org)

- Permet la participation aux évènements organisés par les “Régionales” ou la “Nationale”
- Comprend l'abonnement à la revue de l'AE-EPS « *Enseigner l'EPS* »  
3 numéros par an en version papier ET/OU électronique.
- Donne un crédit de 50 téléchargements d'articles du fonds documentaire pour la période d'adhésion
- Permet de bénéficier d'un quota supplémentaire de 50 téléchargements pour 25 €
- Inclut le suivi des informations de la vie professionnelle et/ou de l'AE-EPS sur votre messagerie @
- Permet de s'abonner à la revue EP&S au tarif “étudiant”.

#### Qui peut adhérer ?

Toute personne physique visant au développement et à la promotion de la discipline d'enseignement EPS et du sport scolaire au sein de la communauté éducative, en France ou ailleurs.

**Durée** : L'adhésion est sur une durée d'un an à partir de la date de l'enregistrement.



**Mots clés :** activités de boxe, variables didactiques, individualisation

**Matthieu STIOUI, PRAG EPS, Faculté des Sciences du Sport, Marseille - matthieu.stiou@univ-amu.fr**

# Optimiser et individualiser les apprentissages en boxe : mieux manipuler les variables didactiques

Bien que les « activités de boxe » (Stiou, 2022) se soient développées ces dernières années, les rapports de la commission nationale de l'évaluation de l'éducation physique et sportive aux baccalauréats général, technologique et professionnel et au CAP (Commission nationale de l'évaluation de l'EPS, 2024) mentionnent régulièrement que la savate boxe française, seule activité pugilistique présente dans la liste d'APSA nationale au lycée général et technologique reste extrêmement peu présente dans les programmations EPS des évaluations certificatives (entre 0,20 et 0,30%). Si ces taux ne reflètent que les protocoles des classes à examen, ils pourraient néanmoins être un indicateur global de leur faible programmation dans le parcours de formation des élèves dans l'enseignement du second degré. Pour autant, les notes obtenues par

ces derniers restent satisfaisantes et les écarts de réussite entre les filles et les garçons sont très faibles voire en faveur des filles, ce qui est assez rare au sein du champ d'apprentissage n°4. Cela suggère que les éventuelles difficultés rencontrées par les élèves ne peuvent expliquer cette sous-représentation. D'autres hypothèses peuvent être avancées : la dilution d'un grand nombre d'APSA et de groupements d'activités au sein du champ d'apprentissage 4, la perception du caractère prétendument dangereux de ces activités ou encore le manque de formation initiale et continue des enseignants. Parmi ces facteurs, nous avons la conviction que le faible sentiment de maîtrise didactique de ces APSA chez les enseignants constitue la principale explication de leur faible programmation.

Par ailleurs, nous partageons le constat selon lequel les publications françaises scientifiques comme professionnelles en lien avec l'enseignement des APSA en EPS accordent peu de place à l'approfondissement des impacts des différentes variables didactiques mobilisées, au mieux « cantonnées à un élément descriptif de la situation d'apprentissage » (Klonowski et al., 2023). Face à ce double constat, notre proposition vise à établir une classification de variables didactiques mobilisables dans les activités de boxe en fonction de leurs effets sur le comportement et la motricité des élèves. En renforçant l'expertise des enseignants, nous espérons leur offrir les moyens d'optimiser les progrès de leurs élèves tout en leur permettant d'individualiser les trajectoires d'apprentissage.

## Les variables didactiques au service des apprentissages des élèves

Le concept de variable didactique émerge des travaux de Brousseau qui les définit comme les « paramètres de la situation qui, lorsqu'on agit sur eux, provoquent des adaptations et des régulations » (Brousseau, 1986). Dès lors, si l'on considère une situation d'apprentissage en EPS comme un système de contraintes susceptibles de permettre aux élèves de dépasser leur motricité spontanée pour faire naître des adaptations durables aboutissant à des apprentissages, ces variables didactiques représentent l'ensemble des éléments paramétrables de cette situation. Elles permettent de contraindre et d'orienter plus finement les transformations notamment motrices des élèves. Les situations d'apprentissage peuvent être envisagées comme des environnements capacitants dans lesquels évoluent les élèves. Si les variables didac-

tiques constituent les paramètres contraignants de ces environnements, l'enseignant d'EPS doit devenir un expert de chacune de ces variables afin d'en connaître les effets précis pour les faire correspondre aux besoins constatés chez les élèves.

Après analyse de la littérature existante à ce sujet (Klonowski et al., 2023), trois constats s'imposent. Le premier concerne la pluralité ou l'évolution des définitions de la notion même de variable didactique. Le deuxième porte sur la faible place accordée à ce concept comme mentionné précédemment. Enfin, le troisième est lié à la classification de ces variables didactiques, qui comme tous les efforts de catégorisation réalisés au cours de l'histoire de notre discipline, reste sujette à débats et controverses. En ce qui concerne notre proposition, nous

porterons notre attention davantage sur les effets produits chez l'élève en activité que sur la nature des paramètres sur lesquels l'enseignant agit. Par exemple et pour des raisons que nous détaillerons, des paramètres spatiaux tels que la distance entre les deux adversaires seront classés en tant que variables temporelles car c'est bel et bien ce résultat temporel qui est vécu par les boxeurs<sup>1</sup> et qui facilite ou non leurs adaptations motrices. Cette classification reste totalement arbitraire et contestable mais vise simplement à permettre à l'ensemble des intervenants de maîtriser l'impact de chaque variable dans la progression d'un boxeur afin de les utiliser à bon escient tout en permettant une individualisation des apprentissages au sein d'une même situation.

1) Pour parler d'un élève vivant une expérience dans n'importe quelle activité de boxe, le terme « boxeur » sera employé.

## Une proposition de classification de variables didactiques en activités de boxe

Nous choisissons de nous centrer sur les effets obtenus sur l'activité adaptative de l'élève plutôt que sur le type de paramètres mobilisés. Nous considérons également que l'activité du boxeur est indissociable de celle de son adversaire, c'est donc dans le cadre de l'interaction des deux adversaires que nous concevons l'analyse des variables potentielles. Cela aboutit à une sélection de cinq types de variables : les variables spatiales, d'interaction, d'incertitude, temporelles et stratégiques. Pour chacune d'entre elles nous nous efforcerons d'expliquer et de justifier les effets obtenus chez le boxeur afin de permettre à chaque enseignant de progresser vers une expertise didactique. Cette approche vise à éviter une oscillation entre homogénéité de l'enseignement face à une diversité de comportements d'élèves et un tâtonnement stérile entre plusieurs leviers didactiques souvent peu opportuns. Dans cette logique, nous choisissons de prendre comme point de départ les comportements initiaux des élèves, en identifiant les variables didactiques susceptibles d'orienter leur activité adaptative vers le progrès.

### Les variables spatiales

Ce qui peut varier : la taille et la forme de l'espace de confrontation.

Ce que cela implique chez les boxeurs : le contrôle de la touche, la dépense énergétique, la capacité à cadrer son adversaire et le type de déplacement des boxeurs.

La taille de l'espace de confrontation (ring ou enceinte) doit faire l'objet d'une adaptation au niveau et à la morphologie des élèves engagés, particulièrement chez les débutants. Ces derniers se déplacent souvent vers l'avant puis vers l'arrière simultanément, créant ainsi un effet « accordéon ». Ces déplacements vers l'avant génèrent alors une vitesse horizontale dont l'énergie se transmet à l'impact, générant des touches non contrôlées ou des chocs entre les boxeurs. Afin de limiter ces grands déplacements, l'espace doit être contraignant et relativement restreint. Dans ce cadre, la dépense énergétique diminue ce qui est également de nature à aider les élèves à contrôler leurs touches. L'espace peut alors être un carré de 3, 4 ou 5 mètres de côté en fonction de la taille des boxeurs.

Lorsque les élèves avancent dans leur continuum de formation, la capacité à cadrer (limiter les déplacements adverses afin de transformer une cible mobile en cible immobile) devient un enjeu d'apprentissage (Hilton & Jecker, 1998). Ces déplacements doivent donc être sensiblement importants pour donner du sens à cette acquisition et ne peuvent s'opérer que dans un carré de 5 mètres de côté.

Par ailleurs, la forme elle-même de cet espace de confrontation peut varier afin de contraindre ou stimuler certains comportements ou déplacement par un aménagement du milieu. Ainsi pour favoriser les sorties de couloir d'opposition directe, l'espace de confrontation peut devenir un couloir large d'un mètre. En cas d'attaque impliquant la sortie d'un appui de ce couloir (décalage) ou de deux (débordement), les touches peuvent être bonifiées (Béraud, 1992). D'autres aménagements spatiaux peuvent être envisagés comme des enceintes rondes susceptibles de favoriser des déplacements circulaires de la part des boxeurs. Il est également possible au contraire de restreindre les déplacements des boxeurs pour neutraliser certaines motricités au profit de nouvelles plus efficaces. C'est le cas notamment lorsqu'un contre-attaquant est contraint de ne pas sortir d'un cercle qui lui est attribué, l'empêchant ainsi de réaliser une esquive totale arrière qui est bien souvent son comportement spontané. L'émergence du contre ou du coup d'arrêt devient alors l'adaptation motrice la plus efficace et représente un progrès permis par cet aménagement spatial.

### Les variables d'interaction

Ce qui peut varier : le mode d'interaction (coopération, semi-opposition, opposition) entre les boxeurs.

Ce que cela implique : le niveau d'incertitude des boxeurs et les ressources principalement ciblées.

Le mode d'interaction entre deux boxeurs peut varier en fonction du niveau d'incertitude qui pèse sur chacun d'entre eux. Si cette incertitude est nulle et que chaque boxeur sait à la fois ce qu'il doit faire et ce que va faire son partenaire, la tâche est assimilée à de la coopération. Ce type d'interaction peut prendre du sens dans une perspective d'apprentissage moteur, technique car ces ressources sont isolées de toute perturbation perceptivo-décisionnelle.

En revanche, dès lors que de l'incertitude apparaît (spatiale, événementielle ou temporelle) pour l'un ou les deux boxeurs, ils sont en semi-opposition ou opposition. Nous parlerons d'opposition lorsqu'aucune autre contrainte que le règlement de l'activité ne pèse sur les boxeurs et de semi-opposition chaque fois que des contraintes spécifiques sont affectées à l'un ou aux deux boxeurs telles que des rôles prédéfinis, une limitation des armes, cibles ou trajectoires ou un type d'action à valoriser, par exemple. Dans ces cas de figure, les apprentissages perceptifs et décisionnels sont davantage mis en exergue. Lorsqu'il s'agit de semi-opposition l'enseignant se doit d'individualiser le niveau de difficulté à chacun, notamment en manipulant les variables d'incertitude et les variables temporelles développées ci-après.

### Les variables d'incertitude

Ce qui peut varier : le type et la quantité d'incertitude auxquels sont confrontés les boxeurs.

Ce que cela implique : le temps de réaction des boxeurs.

Les activités de boxe sont des activités ouvertes (Schmidt, 1993), ce qui signifie que les boxeurs évoluent avec une certaine incertitude quant aux actions et réactions de leur adversaire direct auxquelles ils doivent s'adapter. Cette incertitude à gérer est d'autant plus complexe qu'elle se fait dans une pression temporelle importante qui ne permet pas toujours aux boxeurs de réagir en disposant de l'intégralité des informations nécessaires. Il en résulte souvent des réactions totalement inadaptées voire une absence de réaction, car le temps de réaction complexe humain augmente avec la quantité d'informations à traiter (Fitts, 1954). L'enseignant peut alors progressivement et individuellement faire varier ces incertitudes pour offrir des trajectoires d'apprentissage optimisées à ses élèves, notamment dans des semi-positions.

L'incertitude spatiale peut être modulée en limitant plus ou moins partiellement les cibles autorisées à la touche. En savate boxe française et kickboxing, trois lignes de touche peuvent être distinguées (ligne haute, ligne médiane, ligne basse) contre seulement deux en boxe anglaise (cible basse interdite). Ces cibles peuvent être démultipliées si l'on distingue la face antérieure des deux faces latérales du corps et de la tête de l'adversaire. En supprimant temporairement certaines cibles autorisées, la quantité d'incertitude varie et permet d'être facilement individualisée. Par exemple dans une situation d'apprentissage proposée à une classe en boxe pieds-poings dans laquelle un boxeur A doit attaquer un boxeur B, les élèves attaqués peuvent montrer des différences de réussite dans leur moyens défensifs, notamment en raison d'une plus ou moins grande sollicitation voire saturation de leur capacité informationnelle. En supprimant chez les élèves les plus en difficulté la possibilité d'être attaqué en ligne médiane, l'incertitude diminue (ils ne peuvent désormais être attaqués qu'en ligne haute ou basse) et la tâche devient plus accessible. L'enseignant peut donc faire varier ce paramètre pour individualiser le niveau de difficulté d'une même situation d'apprentissage en fonction des ressources informationnelles immédiatement disponibles de chaque élève.

Ici, nous avons volontairement fait le choix d'évoquer la suppression de la cible médiane pour ne pas aborder la question de la mise en place de la cible tête. Si nous sommes favorables à son intégration précoce (Jecker, 2008 ; Stioui, 2023), nous insistons

sur le fait que ce choix doit rester indépendant de la question de la gestion de l'incertitude car les enjeux de formation liés à cette cible (la construction de la sécurité active notamment) sont suffisamment importants pour ne pas être éludés.

**L'incertitude événementielle** peut être limitée en suivant le même principe. Les armes sont au nombre de quatre en savate boxe française et kickboxing (bras avant, bras arrière, jambe avant, jambe arrière) et deux en boxe anglaise (les jambes étant interdites). Quelle que soit l'activité de boxe, les trajectoires possibles de touche sont au nombre de deux, circulaire ou rectiligne (en considérant que les directs, crochets, fouettés et chassés ou équivalents sont les trajectoires de touche les plus souvent mobilisées en milieu scolaire). Cela implique une combinaison de touches codifiées que nous ne détaillerons pas ici mais qui ont déjà été identifiées (Lalès, 1996). En jouant sur les possibilités offensives basées sur ces deux composantes (armes et trajectoires), l'enseignant peut à nouveau limiter et faire évoluer progressivement l'incertitude événementielle à laquelle est confronté un boxeur. Par exemple dans le cas d'une situation d'apprentissage proposée à une classe dans laquelle le boxeur A doit riposter après une attaque d'un boxeur B, l'incertitude à laquelle fait face le boxeur A peut être modulée en fonction des possibilités d'attaque du boxeur B. Cette dernière peut être limitée aux armes poings ou pieds dans un premier temps pour les élèves en difficulté avant de cumuler ces possibilités et augmenter ainsi progressivement l'incertitude de l'élève riposteur.

Enfin, **l'incertitude temporelle** correspond à la méconnaissance du moment de l'attaque que subit un boxeur par son adversaire. La mise en place d'un pré-signal accessible à tous peut être un moyen efficace de neutraliser cette incertitude dès lors qu'il n'est pas trop éloigné temporellement de l'attaque. Dans le cas d'une situation d'apprentissage dans laquelle un des deux boxeurs est identifié comme étant à l'initiative d'une attaque, ce pré-signal peut être géré directement par l'enseignant ou l'arbitre avec un signal sonore autorisant la touche des attaquants tout en prévenant les défenseurs ou contre-attaquants de son imminence. Ce pré-signal peut également être initié par le boxeur attaqué en réalisant lui-même une attaque stéréotypée (direct bras avant par exemple) qui déclencherait à la manière d'une riposte l'attaque prévue par le boxeur envisagé initialement comme un attaquant.

Enfin, le dernier moyen de faire varier l'incertitude chez le boxeur consiste à autoriser ou interdire les feintes, qui sont de nature à perturber la prise d'informations chez le boxeur. Ces feintes peuvent elles-mêmes être de plusieurs natures ce qui permet d'envisager une progressivité entre l'interdiction totale et l'autorisation sans discernement : feinte d'arme, feinte de cible, feinte de trajectoire, feinte de déplacement ou toute combinaison de ces types de feintes.

Dans cette perspective, la quantité d'informations à faire varier est aussi importante que le temps alloué aux boxeurs pour les traiter et réduire leur incertitude. Les variables temporelles deviennent alors à leur tour déterminantes pour optimiser les apprentissages des élèves.

## Les variables temporelles

Ce qui peut varier : la distance entre les boxeurs, les trajectoires de touches autorisées, les cibles visées et les armes utilisées.

Ce que cela implique : le temps dont disposent les boxeurs pour prélever des informations pertinentes et réagir.

Les activités de boxe sont caractérisées par une grande pression temporelle qui limite généralement la capacité des boxeurs à prélever l'ensemble des informations nécessaires à une prise de décision et une organisation motrice optimales. De plus, les débutants sont caractérisés par des stratégies de prise et de hiérarchisation des informations totalement anarchiques et inefficaces. Plutôt que de réduire la vitesse d'exécution des attaques produites pour laisser plus de temps à l'adversaire, solution dont nous pensons qu'elle dénature l'authenticité de l'activité, nous préférons augmenter artificiellement le temps dont dispose l'élève attaqué.

Nous avons déjà évoqué dans les variables d'incertitude les armes, les cibles et les trajectoires autorisées ou interdites en fonction de l'importance de l'incertitude à gérer pour les boxeurs. Nous allons désormais les envisager en les hiérarchisant du point de vue temporel, en considérant qu'elles ne représentent pas les mêmes contraintes pour l'élève attaqué. En effet, toutes les touches ne sont pas égales en termes de vitesse de délivrance et l'enseignant peut donc jouer sur ces facteurs pour laisser plus ou moins de temps à l'élève attaqué de prendre de l'information.

Ainsi :

- Les segments arrière mettent plus de temps à atteindre leur cible que les segments avant.
- Les trajectoires circulaires mettent plus de temps à atteindre leur cible que les trajectoires rectilignes.
- Les armes pieds mettent plus de temps à atteindre leur cible que les armes poings.
- Lors d'une touche pied, plus la cible est haute plus le temps de l'attaque est long.
- Lors d'une touche poing, c'est l'inverse : plus la cible est basse plus l'attaque est longue.
- En combinant finement tous ces curseurs quelle que soit la tâche mise en place, l'enseignant peut proposer une progressivité dans la pression temporelle à laquelle les élèves attaqués sont confrontés.
- De manière distincte ou complémentaire, il est possible de moduler la pression temporelle

en jouant sur la distance entre les boxeurs, directement liée au temps dont disposent les boxeurs pour agir et réagir. Par exemple, en imposant aux boxeurs de se replacer légèrement hors distance de touche (à une distance où aucune touche n'est possible sans déplacement), la pression temporelle diminue. À l'inverse, plus la distance est faible entre les boxeurs et plus la pression temporelle augmente.

Le dernier aspect des variables temporelles concerne le temps d'opposition entre les boxeurs. Certes, la capacité à maintenir un engagement moteur sur une période suffisamment importante est un objectif louable, par ailleurs mentionné dans les programmes actuels du collège (*Bulletin Officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015*). Néanmoins, l'enjeu de sécurité nous semble prévaloir. Un temps d'opposition trop long entraîne une fatigue qui permet de moins en moins aux boxeurs de contrôler leurs touches en raison de la mobilisation de plus en plus faible des muscles antagonistes dans leur fonction freinatrice durant la délivrance des touches. Ainsi nous proposons des temps d'opposition allant de 45" à 1' au collège et de 1' à 1'30" au lycée pour un équilibre optimal entre la gestion de l'engagement moteur des élèves et celle de leur sécurité.

## Les variables stratégiques

Ce qui peut varier : le rôle ou le thème imposé à un des deux boxeurs.

Ce que cela implique : la nécessaire adaptation stratégique de l'adversaire.

Nous considérons ces variables comme les paramètres sur lesquels l'enseignant peut jouer afin de faire émerger chez les boxeurs des adaptations stratégiques. Ces dernières se concrétisent par des planifications de choix tactiques et techniques à privilégier compte tenu des caractéristiques de l'adversaire (morphologie, tendances offensives et défensives, type de garde, vitesse, etc.). Par souci de concision, nous n'aborderons pas en détail ces adaptations précises par ailleurs déjà traitées dans la littérature professionnelle (Hilton & Jecker, 2001 ; Loudcher & Faget, 1999). Dans un contexte d'opposition caractéristique des activités de boxe, il est possible de faire émerger des comportements ciblés chez un boxeur en orientant l'activité de l'adversaire. L'enseignant peut imposer aux boxeurs lors d'assauts à thèmes des rôles à tenir en fonction des stratégies travaillées. Quelques exemples non exhaustifs peuvent être envisagés :

- En imposant à l'adversaire le rôle de contre-attaquant, celui-ci est amené à développer ses qualités d'anticipation guettée, ses moyens défensifs et contre-offensifs. Il est amené à ne pas être touché et toucher, en identifiant les attaques adverses pour proagir ou réagir

le plus efficacement possible. L'enseignant peut faciliter cette progression en combinant à cette variable stratégique des variables temporelles ou d'incertitude évoquées précédemment. À l'inverse afin de perturber l'activité du contre-attaquant, l'attaquant doit progressivement varier sa boxe pour la rendre la moins prévisible et stéréotypée possible. Il s'agit donc de développer une boxe variée (en cibles, en armes et en trajectoires), des préparations d'attaque ou des feintes (anticipation provoquée).

- En opposant deux adversaires aux gardes inversées (un gaucher contre un droitier), les deux boxeurs sont confrontés au même problème. Cela les amène à privilégier des déplacements du côté des segments avant de l'adversaire pour s'exposer le moins possible aux segments arrière. Il peut s'agir de débordements circulaires dans le dos de l'adver-

saire pour s'offrir de nouvelles cibles ou de décalages latéraux à l'extérieur de la garde adverse pour favoriser les attaques en trajectoire rectiligne avec les armes arrière.

- En imposant à l'adversaire de boxer en avançant majoritairement, le boxeur doit abandonner le comportement spontané inefficace qui consiste à reculer. Au contraire, il peut choisir entre boxer sur place, en utilisant des coups d'arrêt ou contres en trajectoire rectiligne, ou sortir du couloir d'opposition directe (grâce à des décalages ou des débordements latéraux) tout en utilisant des trajectoires circulaires.
- En opposant deux adversaires de taille différente, l'accent est mis sur la gestion stratégique de la distance entre les boxeurs. Le plus grand doit chercher à maintenir cette distance en utilisant des trajectoires rectilignes, priori-

tairement avec les segments avant tout en adoptant une posture profilée. À l'inverse, le plus petit doit chercher à « casser » la distance, éventuellement en riposte ou en sortant du couloir d'opposition directe.

- En imposant à un boxeur le thème du cadreur, il doit développer sa capacité à limiter les déplacements de son adversaire en le contraignant à évoluer dans la périphérie du ring ou de l'enceinte. Cet objectif peut être atteint par la mobilisation de trois leviers : l'utilisation des limites de l'espace de confrontation, la construction d'un corps obstacle et l'utilisation de trajectoires contradictoires aux déplacements adverses. Le boxeur acculé en périphérie doit quant à lui sortir du cadrage en multipliant les feintes de déplacement, les déplacements circulaires ou les touches poings pour conserver la fonction locomotrice de ses jambes.

## Conclusion

La quête de la réussite de tous les élèves passe par la recherche d'un enseignement « sur-mesure » pour correspondre aux besoins des élèves. La maîtrise des variables didactiques permet d'envisager une

granularité plus fine dans cette individualisation ainsi que la mise en place d'une progressivité des apprentissages maîtrisée, loin d'un tâtonnement approximatif. Cette proposition pourrait donc

permettre aux enseignants de s'engager dans ces APSA avec une maîtrise plus affirmée des conditions de réussite et de progrès des élèves.

## BIBLIOGRAPHIE

Béraud, P. (1992). *Boxe et apprentissage*.

*Bulletin Officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015*.

Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches En Didactique Des Mathématiques*, 7(2), 33-115.

Commission nationale de l'évaluation de l'EPS. (2024, mai). *L'évaluation de l'éducation physique et sportive aux baccalauréats général, technologique et professionnel et au CAP - Rapport annuel session 2023*.

Fitts, P. M. (1954). The information capacity of the human motor system in controlling the amplitude of movement. *Journal of Experimental Psychology*, 47(6), 381-391. <https://doi.org/10.1037/h0055392>

Hilton, B., & Jecker, J.-M. (1998). Cadrage et enchaînement. *Revue EPS* n° 273.

Hilton, B., & Jecker, J.-M. (2001). Adaptation tactique à différents types d'adversaires. *Revue EPS* n° 291.

Jecker, J.-M. (2008). Cible visage et sécurité. *Revue EPS* n° 330.

Klonowski, P., Musard, M., & Loizon, D. (2023). Les variables didactiques en badminton : Une revue de littérature : *Staps*, N° 138(4), 63-77. <https://doi.org/10.3917/sta.138.0063>

Lalès, C. (1996). Les savoirs attaquer. *Revue EPS* n° 258.

Loudcher, J.-F., & Faget, E. (1999). Technique tactique stratégie, leur exploitation didactique. *Revue EPS* n° 280.

Schmidt, R. A. (1993). *Apprentissage moteur et performance*. Vigot.

Stioui, M. (2023). En boxe, le pari de la sécurité active. *Revue EPS* n° 398.

Stioui, M. (2022). Pour une vision plurielle des « activités de boxe » en EPS. *Enseigner l'EPS* n° 286.

Mots clés : chute, peur, escalade

Laurie TACITE-GAILLARD, Enseignante PRAG, FSS, Aix-Marseille Université - [Laurie.gaillard@univ-amu.fr](mailto:Laurie.gaillard@univ-amu.fr)

Océane CESSÉLIN-CAU, Monitrice d'escalade, Master EOPS FSS Luminy, Aix Marseille Université

Olivier VORS, Enseignant chercheur, INSPE d'Aix Marseille, ISM UMR CNRS 7287 - [oliviavors@wanadoo.fr](mailto:oliviavors@wanadoo.fr)

## Le dispositif « école de vol » chez des grimpeurs débutants permet-il de dépasser l'appréhension de la chute en escalade ?



Nombre d'élèves, débutants ou débrouillés, sont freinés dans leur apprentissage de l'escalade par des obstacles affectifs liés à l'appréhension de la chute. Sans accepter de prendre le risque de tomber, il semble compliqué d'améliorer la motricité de grimpeur de nos élèves (transfert d'appuis, équilibre dynamique...). Or un élève ne peut prendre ce risque que s'il est en confiance vis-à-vis de son assureur et du matériel.

Face à ce constat, nous présentons une recherche sur le dispositif « école de vol », très souvent utilisé dans le monde fédéral comme dans celui de l'EPS, permettant l'apprentissage progressif de la chute en moulinette ou en tête. Nous avons constaté empiriquement que ce dispositif permettait à des élèves ayant des blocages affectifs liés à la chute de lever progressivement ces obstacles.

Ce dispositif est également en accord avec les textes régissant la sécurité dans les APPN. D'abord, le texte national qui préconise de « permettre un apprentissage progressif des chutes sans conséquence » (Circulaire n° 2017-075 du 19-4-2017), mais également les protocoles de certaines académies, notamment

celui de celle d'Aix-Marseille qui recommande que chaque élève puisse faire « une expérience de la chute et de sa parade à chaque séance ».

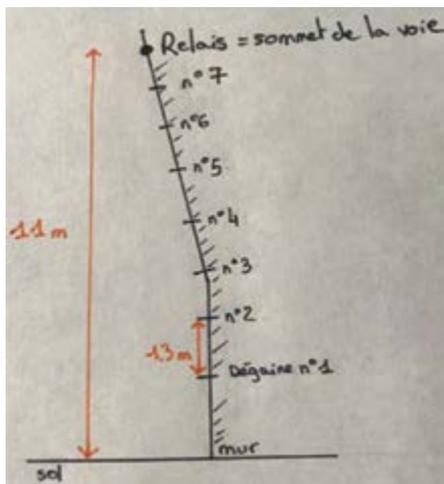
Généralement ce dispositif est utilisé en 2<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup> séance d'escalade en tête ou en moulinette, il consiste à réaliser des chutes successives en augmentant progressivement la hauteur de chute. Cet exercice permet de démystifier la chute en montrant que les grimpeurs sont en totale sécurité, il permet aussi d'apprendre les contenus spécifiques à la chute (Yankova, 2019) : se mettre face à la paroi, laisser partir les fesses en arrière pour se retrouver « assis » dans le baudrier, regarder la zone de chute pour anticiper le contact avec le mur et fléchir les jambes pour amortir le contact. Il permet également à l'assureur et au contre-assureur d'apprendre à sécuriser des chutes « prévues » dans un premier temps pour intégrer les contenus liés à cet apprentissage de la chute et éviter les mauvais réflexes lors des chutes imprévues, à savoir : être équilibré sur ses appuis, proche du mur, prendre appui sur le mur avec un pied lors de la chute pour

éviter de se cogner au mur ou de lâcher une main pour rattraper un déséquilibre, fermer la main sur le brin de vie en maintenant la main vers le bas pour fermer l'angle de la corde dans le descendeur.

Notre recherche vise à accéder à l'expérience des grimpeurs pour analyser le dispositif « école de vol ». Pour cette étude nous nous sommes appuyés sur le programme de recherche du cours d'action qui place au centre l'interaction sujet-environnement (Saury et al., 2013). L'accès à l'expérience des grimpeurs se fait par des entretiens d'auto-confrontation. Ces entretiens permettent d'accéder à la conscience préréflexive qui est montrable, mimable, simulable, racontable et commentable à tout moment moyennant un entretien directif basé sur les traces les plus riches possibles de l'expérience passée à partir d'enregistrements audio-visuels (Theureau, 2015). Ce programme de recherche a montré sa fécondité dans la compréhension de l'expérience des élèves en cours d'EPS (Aouni-Ouederni et al., 2022; Boizumault & Gottsmann, 2024; Colin & Vors, 2020; Paintendre et al., 2023; Terré & Adé, 2022).

## Protocole

Les cinq participants (trois filles et deux garçons) âgés de 12 ans, inscrits au club d'escalade Climb Up Aubagne, débutaient sur la grimpe en tête. Il leur a été demandé de suivre le dispositif « école de vol » en tête. La séance commençait par un accueil des participants suivi d'un échauffement. Ce dispositif a été réalisé dans une voie facile pour eux en léger dévers (Figure 1) Cela permet au grimpeur de tomber sans risquer de « râper » le mur, ce qui est donc plus confortable et dans un premier temps, demande moins de « compétences » liées à la chute. Les participants étaient assurés par un moniteur d'escalade. Le dispositif se composait de deux conditions :



### Condition 1 (pré-test et post-test spécifique à cette recherche) : chute d'environ 3 mètres

La consigne était de grimper en tête jusqu'au sommet de la voie sans passer la corde dans le relais (sommet de la voie). La dernière dégaine clipée par le grimpeur était la n°7. Une fois arrivés en haut, il leur a été demandé de se lâcher lors du signal sonore afin de réaliser une chute. Après avoir réalisé sa chute, le grimpeur redescendait en bas de la voie afin de remplir un questionnaire mesurant son état d'anxiété.

Figure 1 : Schéma de la voie d'escalade

### Condition 2 (« école de vol ») : chutes progressives

L'objectif était le même mais la réalisation s'est faite par étapes. Pour commencer, il leur a été demandé de chuter au niveau de la dégaine n°7, c'est-à-dire de lâcher les prises-mains et les prises-pied (la corde passée dedans, chute d'environ 20 cm liée à l'élasticité de la corde).

Ensuite, ils escaladaient de nouveau la voie afin d'avoir les pieds au-dessus de la dégaine n°7 (chute d'environ 50 cm), puis de 1 m. À la fin de chaque chute, le grimpeur redescendait en bas de la voie afin de remplir le même questionnaire mesurant son état d'anxiété.

Pour réaliser le protocole complet, les grimpeurs devaient suivre la condition 1 puis la condition 2 et enfin refaire le post-test en condition 1. Lors de leur passage, les participants étaient filmés et des entretiens d'auto-confrontation ont été réalisés par la suite.

## Résultats

Les résultats montrent des composantes communes de l'expérience des grimpeurs pendant le dispositif. Ces résultats qualitatifs issus des entretiens sont convergents avec ceux des questionnaires renseignant leur état d'anxiété.

- Les émotions sont omniprésentes et organisent l'activité de tous les grimpeurs, qu'elles soient positives ou négatives, la chute en escalade fait vivre des émotions fortes à nos élèves.
- La chute de 2 mètres en condition 1 (i.e. sans expérience progressive auparavant), génère de la fatigue chez les grimpeurs. Ceci est probablement lié à l'anxiété procurée par la chute.
- Le stress évoqué par certains grimpeurs dans le pré-test est diminué dans les conditions de chutes progressives et apparaît encore inférieur lors du post-test, ce qui corrobore notre hypothèse de l'efficacité du dispositif « école de vol » sur le blocage affectif de certains grimpeurs.
- Il est important de noter le sentiment de confiance qui se développe vis-à-vis de l'assureur, ce qui renforce notre hypothèse que le dispositif est susceptible de construire

et de renforcer un lien de confiance entre le grimpeur et son assureur. Cette confiance mutuelle pourrait être bénéfique aux apprentissages moteurs futurs mais également au développement des compétences méthodologiques et sociales liées à l'assurage et à la communication grimpeur-assureur.

Au-delà des similitudes, l'analyse mixte (quantitative et qualitative) met en évidence deux profils de grimpeurs vivant des expériences différentes.

Le premier profil renvoie à des grimpeurs « en quête de sensations ». Chez eux « l'école de vol » est vécue comme une source d'émotions positives et de sensation fortes. Dans notre étude ce profil correspond à 3 grimpeurs sur 5, cependant on peut s'attendre à une proportion moindre en établissement scolaire, même si à l'adolescence certains élèves recherchent ce type de sensations fortes (Visioli, 2022). En témoignent les grimpeurs 1 et 2 qui se sont exprimés en ces termes lors des entretiens : « je m'y attendais », « j'avais envie de faire la chute ». La chute est perçue comme une sensation de plaisir. Or comme le montre le groupe

PLAISIR&EPS de l'AE-EPS (Lavie & Gagnaire, 2014), la recherche du plaisir est un fort catalyseur d'engagement dans la tâche, il est même à l'origine de tout apprentissage en tant que première étape conative (Bui-Xuân, 1998). Cette attente positive qui se crée, augmente au fil des sauts : « La dernière c'était vraiment cool, ..., j'ai kiffé », « j'avais envie d'arriver à la chute ». Lors de la dernière chute, les grimpeurs ne se préoccupaient plus de la chute. « Comme je l'avais réussi une fois je peux le réussir une 2<sup>e</sup> fois » [grimpeur 5]. Leur expérience était marquée par leur sensation ressentie : « on sent le laps de temps lors de la chute, ..., comme si on était détaché de tout, ..., j'aime me souvenir de ce que j'ai ressenti » [grimpeur 1]. Ici notre grimpeur va chercher à approfondir ses perceptions vis-à-vis de la chute.

Le deuxième profil renvoie à des grimpeurs « en quête de sécurité ». Chez eux « l'école de vol » est vécue dans un premier temps comme une source d'appréhension. On peut s'attendre à ce que ce type de profil corresponde à une majorité de nos élèves en EPS. Ces grimpeurs vivent des expériences évolutives dans le dispositif « école de vol », passant, au fil du dispositif d'une sensation d'appréhension à une sensation de confiance. En début de dispositif, les grimpeurs se

Les contacts, adresses et programmes détaillés des organisateurs sont sur le site national :

[www.aeeps.org](http://www.aeeps.org)

## Vie nationale - Vie associative



Retrouvez le compte-rendu complet sur notre site :  
Menu Adhérent / Vie associative / Vie administrative

### La question du site

Nous avons été destinataires, de la part de Mikaël Fourny, d'un « document martyr » à compléter pour élaborer un cahier des charges complet. À cette occasion, nous sommes revenus sur une possible répartition des tâches dans ce dossier.

### Célébration des 90 ans de l'Association

La question de l'édition d'un numéro spécial ou d'un ouvrage pour les 90 ans de l'association a été abordée, avec une préférence pour une célébration sur une

année plutôt qu'un événement unique, avec une forme de Label 90 ans pour valoriser les actions régionales ?

Ce dossier sera traité en lien avec le numéro 300 de la revue. Une réunion entre les responsables est à prévoir.

### Assurance pour Expositions

La question de l'assurance pour les expositions a été soulevée, avec des préoccupations concernant la protection des œuvres.

## Compte-Rendu des réunions des bureaux nationaux 13 janvier, 18 février, 27 février & 2 avril 2025

### Point sur la biennale 2025

Les projets de textes retenus sont en cours d'élaboration et de relecture. L'équipe de Nancy Metz continue de travailler à l'affinement des besoins en termes logistiques. Un premier échange sur ce point a permis de dégager des choix possibles qui seront finalisés lors d'une prochaine réunion.

### Projet d'ouvrage Coopér@ction

L'équipe de coordination de ce projet nous a présenté un devis avec plusieurs propositions en termes de nombre d'exemplaires. Nous pensons que cet ouvrage se vendra bien pour plusieurs raisons, les programmes à venir, le côté pluri catégoriel et pluri disciplinaire, actualité du sujet. Il est envisagé d'imprimer 2000 exemplaires pour maximiser les bénéfices, avec un prix de vente entre 25 et 30 euros.

### Changement de distributeur pour les envois d'ouvrages

Nous sommes à la recherche d'une solution moins coûteuse financièrement mais également humainement pour Jean-Yves Carn qui s'en occupe.

### Ventes d'ouvrages

Les ventes de productions professionnelles sont en déclin, et il est nécessaire de revoir les stratégies de vente. Nous devons y réfléchir avec les responsables régionaux notamment.

Inviter les groupes ressources et les responsables régionaux à valoriser les ouvrages lors des événements régionaux.

**Problème de moyen de paiement dans les régionales, les participants aux événements n'ont plus de liquide ou de chèques. Les équipes régionales qui veulent s'équiper de « monético » ; ils peuvent le faire en prenant contact avec le CME de leur région.**

### Ouvrage numérique AFRAPS

Une mise en forme en interne a été réalisée par Mathilde Cornet (régionale de Marseille) avec la supervision de Jérôme Visioli (AFRAPS) sur le modèle de ce qui est réalisé pour la collection verbatim.

Les auteurs se verront adresser gratuitement l'ouvrage complet.

L'ouvrage est en vente entier ou article par article. Un court texte au début de chaque article explique le contexte d'ensemble et, en pied de chaque page, il y a un rappel des 2 associations et de l'événement.

Le prix de l'article est fixé à 2 € pour les non adhérents ou adhérents dépassant leur quota, l'ouvrage est à 15 € (il y a 17 articles).

L'introduction et la conclusion sont en accès libre.

L'ensemble des auteurs a été prévenu des précautions à prendre à propos de la diffusion de leur texte sur les réseaux sociaux.

« Les textes publiés dans une publication de l'AE-EPS, dans les ouvrages, les revues et/ou sur le site de l'association sont sa propriété. Elles ne peuvent pas être exploitées à d'autres fins sans l'autorisation de l'association. Bien entendu, les idées présentées restent la propriété des auteurs. Vous pouvez inviter vos contacts, notamment sur les réseaux sociaux, à se rendre sur le site de notre association pour consulter les articles en ne faisant apparaître sur votre âge que la couverture du document auquel vous avez contribué ainsi que la 1<sup>re</sup> page de votre article et en envoyant le lien vers l'article complet. »

## Partenariats

■ La société Equip EPS propose que, comme les éditions EP&S, nous puissions présenter dans leur catalogue 2025 des textes ayant trait à des innovations en termes de matériel pédagogique au service des apprentissages.

Cette année, trois textes ont été proposées, nous sommes en attente de la confirmation de leur intégration dans le catalogue. Il s'agit d'une proposition de « stop goal » par François Lavie et Félix Roussel, d'un projet de « scoreur » de Julien Candat et du groupe EPIC, et de haies pouvant s'ouvrir au centre au passage du coureur par Mehdi Belhouchat, Fabien Bodart et Gautier Deseille.

Si cela fonctionne bien, il est prévu que nous proposons de nouveaux projets l'année prochaine.

### ■ Relations avec Revue EPS / Publications :

Il est envisagé de préparer un communiqué pour clarifier les conditions de publication et soutenir la revue EPS mais aussi pour clarifier les conditions de publications avec nous. En effet, nous sommes déjà contactés à ce sujet. Nous réaffirmons la nécessité de maintenir la spécificité des publications tout en répondant à cette demande croissante, que ce soit pour la revue ou pour l'ensemble de nos collections.

■ Nous avons été reçus par l'inspection générale à propos du projet de programme des collèges.

La trame du texte est à préciser notamment dans la dimension motrice, et les champs d'apprentissage. Il est par ailleurs à noter que le groupe 1<sup>er</sup> degré va solliciter une audience à propos des programmes de primaire, militant notamment pour que leur structure formelle et terminologique soit la même au 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> degré.

■ Nous sommes invités à une journée d'études à Reims à l'occasion des cinquante ans des STAPS. Lors de la table ronde portant sur la filière Éducation et Motricité, « *Il s'agira de discuter les interprétations qui seront proposées au sujet des enjeux de l'évolution de cette filière au sein des STAPS* ». Laurent Grün participera à cette table ronde au nom de l'AE-EPS.

Une convention avec la C3d est à l'étude. Elle nous permettrait d'être mieux connus (certains organismes de formation ne sont par exemple pas abonnés à la revue « Enseigner l'EPS »). Cette convention n'aurait pas bien entendu de valeur contraignante.

Avec le réseau des INSPE, nous sommes également en attente de conventionnement.

## Du côté des groupes ressources de l'AE EPS

### ■ CEDREPS

La coordination de ce groupe, le premier créé au sein de notre association, évolue avec la mise en place de 4 axes de travail, chacun disposant d'une coordination. Kevin Delaup et Michaël Fleury (coordonnateurs pour les échanges avec la revue AE-EPS) nous ont transmis les informations suivantes : le début de l'année 2025 a été l'occasion pour le CEDREPS de définir un nouveau projet. Dans la suite de la parution des cahiers 18 et 19, il était important de poursuivre la dynamique de travail engagée. La tenue du **séminaire CEDREPS les 1<sup>er</sup> et 2 février à Lyon**, ayant réuni près de 40 personnes, a fait émerger cinq thématiques qui vont structurer l'activité du CEDREPS dans les 2 prochaines années :

- Le projet d'émancipation de l'EPS comme objet propre de la discipline EPS
- Le traitement de nouvelles PPSAD ou de nouveaux OE en continuité avec le cahier 19
- Une EPS plus inclusive : quelles propositions didactiques ?
- Le numérique au service de la communication du CEDREPS et de l'enrichissement des propositions didactiques du CEDREPS
- Les interventions de l'enseignant dans la classe pour faire apprendre tous les élèves.

Les réflexions, expérimentations et productions liées à ces thématiques feront l'objet d'un nouveau cahier du CEDREPS, le vingtième du nom, à horizon fin 2026.

D'autre part, le séminaire a permis un **élargissement du comité de pilotage** du groupe, facilitant ainsi la répartition des tâches, l'ancrage au sein de l'AE-EPS, et la possibilité de collaboration avec les autres groupes ressources.

### ■ Coopér@ction

Le coordonnateur Anthony Van de Kerkhove nous transmet les informations suivantes :

En novembre, le groupe a participé avec un très grand plaisir à la **journée Jean Zoro** sur le thème « *Quelle EPS voulons-nous ?* ». Cela a été l'occasion de présenter les options coopér@ction à travers des enjeux de société, des orientations éducatives et des illustrations de terrain, notamment sous forme de vidéos. De nombreux collègues ou étudiants présents dans le public sont venus à notre contact, ayant apprécié la présentation : dans sa forme, avec l'articulation d'éclairages théoriques, de repères pratiques et de vidéos ; et dans le fond, avec des options coopératives qui paraissent de plus en plus partagées. En particulier, la question du développement des capacités psychosociales des élèves est une question qui intéresse de plus en plus la profession, au regard des enjeux sociétaux mais aussi de la possibilité d'aboutir à de réelles transformations motrices durables chez nos élèves. Enfin, nous avons pu constater les profondes convergences avec les différents groupes ressources de l'AE-EPS, dont les travaux ont toujours nourri nos propositions.

L'**ouvrage Coopér@ction** est en cours d'écriture. Il comportera une quarantaine d'articles très variés autour de la coopération en EPS et à l'école : des articles scientifiques et professionnels, de la maternelle au lycée, en EPS, dans d'autres disciplines et à travers des projets collectifs... Y participent des auteurs de différents horizons : des membres de Coopér@ction mais aussi de l'ensemble des groupes ressources de l'AE-EPS et également hors AE-EPS, avec des

auteurs reconnus comme Sylvain Connac ou Philippe Meirieu. La sortie du livre est prévue pour le 18 octobre 2025, à l'occasion de la biennale AE-EPS de Nancy.

Notre **activité interne** : le séminaire d'hiver s'est tenu le 1<sup>er</sup> février dernier et a été l'occasion de faire le point sur la vie du groupe : les dossiers en cours ont été étudiés... nous avons dansé ! Cocktail habituel de sérieux et de convivialité ! Notre séminaire d'été se tiendra le 25 et 26 août prochain à Vitry aux Loges, en forêt d'Orléans, à proximité d'un étang et d'un sauna en rondins...

Enfin, petit point sur notre **Cadre Théorique Augmenté** ! Le format de cette production - qui couple un article, des fiches pédagogiques et des vidéos - semble trouver son public. Nous constatons notamment que les vidéos sont de plus en plus consultées et nous en sommes ravis. Elles sont en accès libre et le QR code ci-après vous mène vers une table des matières.



## EPIC

*Le Groupe Ressources EPIC a eu l'honneur de répondre à l'invitation de l'association A3 de l'ENS et de venir partager les points de vues du groupe, et les illustrer, dans le cas d'un séminaire autour de l'évaluation (ENS Bruz). Nous remercions vivement les anciens et nouveaux étudiants de l'ENS pour cette invitation.*

*Le GR EPIC a aussi répondu à une invitation de l'INSPE de l'Académie de Nice et est venu présenter aux étudiants de Master 1 MEEF la démarche et les outils du groupe.*

Son coordonnateur Régis Fayaubost, nous informe du lancement d'un projet avec le groupe Analyse des pratiques. L'ambition est de construire des outils d'analyse à partir de cadres scientifiquement validés pour s'emparer des expériences vécues par les élèves et apporter une plus-value à la professionnalité des enseignants. Les propositions de la démarche EPIC seront ainsi identifiées et analysés.

Les responsables des deux groupes souhaitent monter un dossier de subvention auprès de l'IFE dans le cadre d'un programme de recherche portant sur les Lieux d'Éducation Associés à la Recherche, programme où, à ce jour, l'EPS est absente. C'est, par une officialisation de la recherche-action, la volonté de gagner en reconnaissance scientifique et institutionnelle.

À noter de plus une dimension interdisciplinaire. Chaque membre du groupe EPIC doit trouver un collègue d'une autre matière.

Il ne s'agit en aucun cas de fusionner les groupes. Par contre, la démarche est intéressante de par le développement d'un réseau et la structuration de l'AE-EPS.

Au bout des 3 ans, un ouvrage devrait être produit, avec, entre temps, des articles dits « de sang mêlé » dont les auteurs seraient issus de plusieurs Groupes Ressources.

## PLAISIR & EPS

### Interventions

Jérôme GUINOT et Mehdi Belhouchat ont représenté le groupe lors de la journée Jean Zoro en novembre 2024 (Quelle EPS voulons-nous ?) autour de "Inscrire des traces d'EPS positives chez chaque élève".

Mehdi Belhouchat est intervenu en janvier à l'AE-EPS de Nantes : "faire vivre aux élèves une expérience source de plaisir et de progrès en gymnastique acrobatique".

Jérôme GUINOT est intervenu en février à l'AE-EPS Lorient et en mars à l'AE-EPS Bordeaux sur la thématique : inscrire des traces de plaisirs dans la pratique en EPS : une nécessité !

Un atelier de pratique basket-ball a illustré la démarche ("et si le plaisir de s'affronter et celui de s'entraider se rencontraient").

Loïc Lecroisey est intervenu en avril à l'AE-EPS de Saint-Brieuc : "le plaisir de courir ensemble en demi-fond : de la coopération à la compétition pour fournir des efforts et se dépasser".

### Réflexions

- Du lundi 25 au mercredi 27 août, se tiendra le séminaire annuel du groupe. Une trentaine de collègues sont attendus.
- Des réunions en visio avec les membres du groupe ont lieu pour partager, échanger et avancer concernant la démarche.

### Productions

- Un projet d'ouvrage est engagé. Date de parution envisagée : début 2026.
- Le groupe participe à l'ouvrage du groupe "Coopér'action". Titre de l'article provisoire. Badmin'team : manipuler les formats collectifs pour favoriser le plaisir de mieux pratiquer, tous ensemble, en badminton.
- Le groupe "PLAISIR & EPS" présentera 4 interventions orales et 1 intervention pratique à la biennale AE-EPS 2025 à Nancy.
- Une co-intervention inter-groupe (avec le groupe 1<sup>er</sup> degré) est également envisagée.

**Hyper-info de chaque revue : ne pas hésiter à transmettre des informations relatives à la vie dans les régions.**

## ■ EPS et 1<sup>er</sup> Degré

Le groupe a sollicité deux rencontres en visio ; l'une avec Christophe Schnitzler au sujet du concept de littératie physique et l'autre avec la DGESCO.

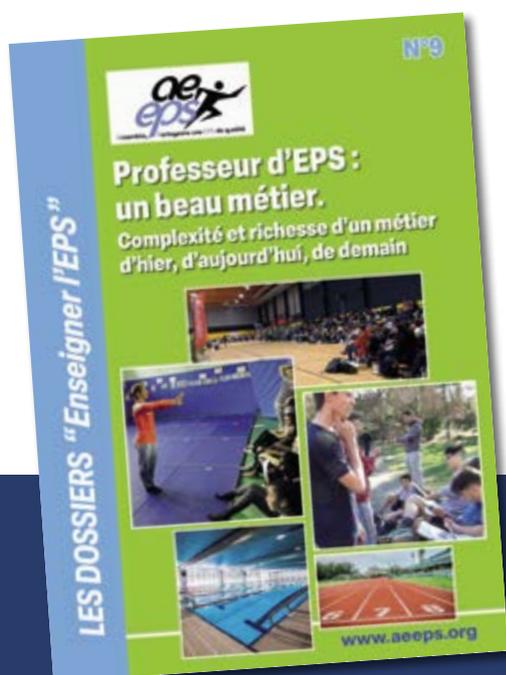
Les deux sollicitations sont liées par le fait que les responsables de l'EPS au 1<sup>er</sup> degré interrogent ce concept dans la perspective de nouveaux programmes pour l'école primaire. Nous souhaitons mieux le comprendre et mieux percevoir les enjeux de son arrivée dans le discours.

La DGESCO a identifié avec nous trois thèmes d'intérêt pour l'EPS dans le premier degré : l'éducation physique en maternelle, l'aisance aquatique, et la complémentarité possible entre les APQ et l'EPS. Le groupe va les analyser afin, le cas échéant, d'être force de proposition.

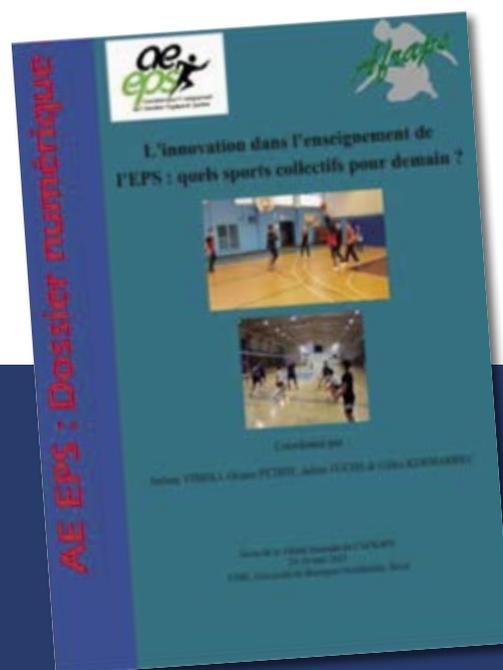
Le groupe a été sollicité par l'USEP pour venir présenter, lors du stage annuel des dirigeants de cette association, le point de vue de l'AE-EPS sur la complémentarité entre l'EPS et le sport scolaire, plus précisément dans le 1<sup>er</sup> degré.

### Viennent de sortir

#### Dossier Enseigner l'EPS n°9 « Professeur d'EPS, un beau métier »



Actes de la 10<sup>e</sup> biennale de l'AFRAPS  
À retrouver uniquement au format numérique  
sur le site de l'association.  
Achat possible de l'ouvrage entier ou à l'article.



préoccupaient davantage de la hauteur de la chute, comme en témoigne le grimpeur 3 « *ah ouais c'est haut* ». Cette peur qui est associée à la chute les fait hésiter, leurs mouvements sont tremblants, ils mettent du temps pour se lâcher. Cependant, au fur et à mesure des chutes (pour certains après la première chute), ils construisent en acte la connaissance que ce n'est pas « *dangereux en fait* », que « *ça ne fait pas mal* ». Par exemple, le grimpeur 4 nous dit qu'« *au final c'était bien* ». Au fur et à mesure des ressentis lors des chutes, les grimpeurs se transforment. La condition 2 de chutes progressives, leur a permis de

s'approprier les sensations induites par la chute via un meilleur contrôle de leurs émotions. En effet, ces derniers grimpeurs sont meilleurs lorsque la chute la plus haute n'est pas réalisée en premier : « *c'était trop bien, la 3<sup>e</sup> en particulier c'était la meilleure parce que je n'avais plus de stress* ». Une sensation de confort et de confiance s'est mise en place. Nos grimpeurs 3 et 4, dont le saut était associé à la peur et induisait du stress en début du dispositif, percevaient la chute en fin de dispositif comme moins impressionnante et ils étaient davantage confiants : « *je l'avais déjà fait avant, ça allait, ..., j'avais pas du tout peur* » (grimpeur

3) ou « *au début je n'étais pas confiant de la première chute mais après les deux autres, ça allait mieux pour la dernière* » (grimpeur 4). Le dépassement de la peur est permis par la construction de la connaissance sur l'assureur et la déconstruction de la croyance sur le fait que « *ça fait mal* ». Ce processus est analogue à celui décrit par Fayaubost et al. (2019) sur le dépassement des phobies par prise de conscience du non-danger en apprenant en acte à ré-éduquer le cerveau. Le dispositif a même créé une attente de sensation pour le grimpeur 3 : « *je me disais que ça allait être trop bien* ».

## Le pas en avant du dispositif pour chaque profil

Le dispositif « école de vol » nous est apparu favorable à la diminution du stress pour les grimpeurs de profil « sécurité », ce qui semble positif pour la suite de leur apprentissage en escalade. Cela permet d'envisager un engagement plus important dans la pratique et ouvre des possibilités de progrès

moteurs qui impliqueront des équilibres plus précaires ou dynamiques pouvant parfois mener à la chute.

Pour les grimpeurs de profil « sensations fortes » ce dispositif pourrait sembler moins indispensable,

cependant il est important qu'ils intériorisent les contenus spécifiques à la chute pour voler en toute sécurité lorsque la chute n'est pas prévue. Nous pensons que ce dispositif est intéressant également pour ce profil d'élèves.

## Dispositif pouvant être envisagé en EPS

Dans des conditions d'EPS il est difficilement envisageable que l'enseignant assure lui-même « l'école de vol ». De plus les compétences liées à la chute doivent être acquises pour les grimpeurs mais également pour les assureurs et contre-assureurs. Notre étude a par ailleurs montré que « l'école de vol » permettait de renforcer la confiance du grimpeur envers le matériel et envers son assureur. Cette relation de confiance nous paraît essentielle à la progression de la motricité du grimpeur.

C'est pourquoi nous proposons une mise en place systématique du protocole « école de vol » à chaque leçon, pour chaque élève. Cela pourrait s'opérationnaliser de la façon suivante : en moulinette, au

moins une fois dans la leçon, l'élève prévient son assureur et, quand ils sont prêts tous les deux, il chute. Dans un premier temps, la chute se fait corde tendue, puis progressivement le grimpeur peut choisir d'augmenter la hauteur de chute. C'est lui qui demande à l'assureur de laisser de 20 à 50cm de mou.

Les chutes en dévers sont les plus confortables pour les grimpeurs car il y a moins de risque de « râper » le mur mais les élèves doivent apprendre à chuter en toute sécurité sur différentes inclinaisons de mur.

Dans un contexte d'AS ou d'enseignement en lycée, « l'école de vol » peut être mise en place en tête, comme présentée dans le dispositif 2 de notre recherche. Dans ce cas, privilégiez, pour les raisons citées précédemment, une voie en dévers dans un premier temps et une chute dans le dernier tiers de la voie. Cela permettra à la fois d'éviter les retours au sol et d'augmenter la longueur de corde déployée. Cela permet de diminuer le facteur de chute et donc la force de choc encaissée par le grimpeur. De plus cela permet d'intégrer de nouveaux contenus liés à la dynamisation de la chute, d'autant plus, que c'est une attente de la majorité des protocoles de sécurité académique.

## Conclusion

Rappelons que les grimpeurs n'avaient jamais réalisé un dispositif semblable auparavant. Ce dispositif leur a permis une meilleure appréhension de la chute en escalade associée à une diminution de l'anxiété via la construction de nouvelles connaissances. De plus, les grimpeurs souhaitent, d'eux-mêmes, refaire ce

dispositif dans leur séance. C'est donc un exercice utile et non négligeable qui peut être mis en place par tous les enseignants et moniteurs afin de dépasser les blocages émotionnels et faire apprendre les techniques de chute. Il est important de laisser choisir aux élèves la progressivité de la hauteur de la chute

afin que cela corresponde à leur préoccupation et leur émotion. Dans un souci de sécurité, ces « écoles de vol » devront être faites en haut de la voie avec un contrôle accru de l'enseignant en respectant bien la circulaire de 2017 sur la sécurité dans les APPN (Circulaire n° 2017-075 du 19/4/2017).



## BIBLIOGRAPHIE

AOUNI-QUEDERNI, C., ARBONA-VALEZ, C., & VORS, O. (2022). Savoir échouer pour mieux apprendre. *Cahiers pédagogiques*, 574(1), 20-21. <https://doi.org/10.3917/cape.574.0020>

BOIZUMAULT, M., & GOTTSMANN, L. (Éds.). (2024). *Outils et méthodes d'analyse de l'activité d'élèves en EPS : Regards croisés sur ce qui se voit et ce qui se vit*. AE-EPS.

BUI-XUAN, G. (1998). *Le Corps mobilisé* [HDR non publiée]. Université de Montpellier.

COLIN, J., & VORS, O. (2020). Au secours, j'enseigne en REP ! *Revue EPS*, 388, 22-25.

FAYAUBOST, R., MAIRE, S., & ROCHE, L. (2019). Phobies360 : La vidéo 360° et la réalité virtuelle pour lutter contre les phobies en natation et en escalade. *Revue Enseigner l'EPS*, 278. <https://www.dropbox.com/scl/fi/9ixjg4b5yiaehafx9by60/Revue%20Enseigner%201%27EPS%20n%C2%B0278%20-%20Fayaubost%20Maire%20Roche.pdf?dl=0&rlkey=qejx6ldgvvtzt2di4ujli0a0>

LAVIE, F., & GAGNAIRE, P. (2014). *Plaisir et processus éducatif en EPS. Une pédagogie de la mobilisation. Synthèse des travaux du groupe ressource*. Plaisir & EPS (AE-EPS). Éd. AE-EPS.

PAINTENDRE, A., TERRE, N., & GOTTSMANN, L. (2023). Vers une conception holiste de l'activité de l'élève et de ses apprentissages : Repenser la relation à son corps et à son environnement ? *Revue EPS*, 389.

SAURY, J., ADE, D., GAL-PETITFAUX, N., HUET, B., SEVE, C., & TROHEL, J. (2013). Actions, significations et apprentissages en EPS : Une approche centrée sur les cours d'expérience des élèves et des enseignants. *Revue EPS*.

TERRE, N., & ADE, D. (2022). L'appropriation d'outils de la recherche par les enseignants d'Éducation Physique : Illustration dans une leçon d'escalade. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, Hors-série N°5, Article Hors-série N°5. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.8128>

THEUREAU, J. (2015). *Le cours d'action : L'enaction & l'expérience*. Octarès.

YANKOVA, L. (2019). *Escalade, les clés pour un apprentissage réussi : Manuel pédagogique pour les parents et les enseignants* (Illustrated édition). Glénat Livres.

**Mots clés :** champ d'apprentissage, esca-la-match, défis collectifs, expériences de grimpeurs

**Sébastien HAREL**, professeur agrégé d'EPS, Faculté des Sciences du Sport et de l'Education, UBO, Brest (29) - sebastien.harel@univ-brest.fr

## Esca-la-match : le défi collectif comme amplificateur d'expériences motrices. L'escalade : un sport collectif comme les autres ?



« L'éducation physique et sportive développe l'accès à un riche champ de pratiques, à forte implication culturelle et sociale, importantes dans le développement de la vie personnelle et collective de l'individu » (Programmes EPS de collège 2015 et lycée 2019). Ce « riche champ de pratiques » des programmes d'EPS repose sur des Champs d'Apprentissage (CA) qui illustrent les adaptations motrices de l'élève face aux grandes catégories d'expériences les plus représentatives du champ culturel des APSA. Ces CA constituent la base de la classification actuelle des APSA utilisées en EPS au collège en particulier. La discipline EPS en a fait un trait fort de son identité : « Un champ d'apprentissage délimite un contexte de pratique dans lequel l'élève apprend de la relation principale qu'il crée avec le temps et l'espace (CA1), avec l'environnement (CA2), par le regard de l'autre (CA3), par l'opposition à autrui (CA4), et par lui-même à travers l'entretien et le développement de soi (CA5) » (Programme EPS lycée professionnel, Arrêté du 3/4/2019)<sup>1</sup>. La volonté institutionnelle est alors de proposer une classification des activités qui se détache d'influences culturelles et dévelop-

pementales trop marquées pour l'ancrer sur des types d'expériences motrices rémanentes.

La classification des champs d'apprentissage (héritée des domaines d'action de 1993) fait donc aujourd'hui office de référence en EPS pour la construction du parcours de formation de l'élève. Naturellement, dans ce cadre, les activités physiques sportives et artistiques (APSA) ne disparaissent pas mais elles ne sont plus premières dans la formation de l'élève. Ainsi l'escalade conserve sa légitimité culturelle mais celle-ci passe en arrière-plan de l'expérience d'adaptation motrice à un contexte d'environnement varié (collège 2015) et/ou incertain (lycée 2019). Le « savoir nager » ou le « sauvetage aquatique » qui font également partie de ce champ d'apprentissage, participent tout autant que l'escalade au développement des compétences visées dans ce cadre. Les équipes pédagogiques ont alors pour tâche de sélectionner les APSA pour construire des formes de pratique scolaire qui vont servir de support aux élèves pour la construction d'expériences corporelles et culturelles riches et variées.

« Chacun des champs d'apprentissage s'organise autour de classes de problèmes caractéristiques nécessitant des apprentissages moteurs et non-moteurs spécifiques. Ces champs permettent d'ordonner des pratiques physiques scolaires afin de faciliter la construction de parcours de formation en EPS équilibrés, au regard de la richesse et de la diversité du champ culturel de référence » (Ressources d'accompagnement des programmes de lycée 2019). L'escalade est considérée comme un candidat parfait au CA2 indépendamment de la façon dont elle est enseignée. Pour autant, sans précautions, son enseignement peut s'apparenter à une gymnastique verticale ou à un sprint vertical ressemblant plus, dès lors, à une activité de performance ou à une activité de reproduction de forme. De fait, il est très difficile de respecter les traits structurants du champ lorsque l'environnement, trop standardisé, trop connu ou pas assez varié ne le permet pas. L'exercice du « à vue » dans ce cadre scolaire reste exceptionnel et difficile à mettre en oeuvre<sup>2</sup>. Aussi, les forts enjeux sécuritaires dépassant les autres enjeux, les principaux contenus

1) Dans une approche similaire, les travaux du CEDREPS (Testevuide & Ubaldi, 2024) proposent que les grandes catégories d'expérience soient ensuite travaillées à l'aune des mobiles d'action, principes d'efficacité, et rapport structurant à l'autre afin de formaliser un fond culturel expérientiel qui oriente les propositions de formes de pratique scolaires idoines.

2) Même si des propositions pédagogiques régulières sont faites pour y œuvrer (Rochais, 2023 ; Testevuide & Ubaldi, 2024).

travaillés portent trop souvent sur les habiletés préventives en dehors de tout contexte adaptatif même lorsque celui-ci est potentiellement présent. L'objet de cet article est de proposer un dispositif d'enseignement visant d'une part à faciliter l'engagement de tous les élèves, mais surtout à leur faire vivre une tranche de vie de grimpeur au travers de défis interindividuels, qui ne se résume pas à la

rencontre de soi avec une paroi, mais qui les engage dans des rapports structurants à autrui, simulant une épreuve collective. La forme de pratique scolaire (FPS) appelée « Escala-match » fait du défi collectif le centre de la démarche d'enseignement. Elle s'affranchit alors de la classification institutionnelle pour proposer des contenus qui répondent davantage ou autant aux Attendus de Fin de Cycle

du CA4 qu'à celui du CA2 sans renoncer pour autant à son identité culturelle.

En outre cet article pourra également participer à donner des pistes concrètes aux enseignants d'EPS confrontés à des élèves qui pratiquent dans un environnement relativement pauvre en nombre et variété de voies.

## 1. Première partie : Comment appréhender les champs d'apprentissage 2 et 4 ?

### Le cadre du CA2 : « se déplacer en s'adaptant à des environnements variés et/ou incertains »

Tout d'abord nous constatons que la notion de champ d'apprentissage n'est pas strictement définie par l'institution. À partir de quand une activité appartient-elle à un champ et à partir de quand n'y appartient-elle plus ? Quels sont les critères à prendre en compte qui définissent l'assimilation à un champ d'apprentissage ? Il y a finalement peu de travaux théoriques et scientifiques pour nous guider dans une définition stricte et incontestable des éléments de cette classification<sup>3</sup>. En reprenant les termes de la dénomination du CA 2 des programmes nous pouvons toutefois émettre quelques pistes :

Il s'agit d'abord d'un **déplacement finalisé** (d'un point A, le bas de voie, à un point B, le haut de voie) : ce déplacement doit se construire en amont de sa réalisation (activité de lecture et de **choix**) puis être réalisé de façon le plus rapide possible, mais aussi le plus économique. Une mesure de l'efficacité de ce

déplacement doit donc pouvoir être faite. Il implique de travailler sur une motricité riche et spécifique qui doit permettre de faciliter l'adaptation au milieu physique dans lequel évolue le pratiquant.

**Adapter** : Au cours du déplacement, il est attendu que le pratiquant gère son déplacement au regard des **difficultés** rencontrées dans l'environnement physique en maintenant des conditions de sécurité objective. L'adaptation est donc à la fois motrice mais se fonde aussi sur une modification dans l'action du projet initial. Cette adaptation repose sur le principe qu'un pratiquant doit être confronté à un environnement inconnu ou peu connu : le « à vue » en escalade, une carte et/ou un tracé inédit en Course d'orientation.

**Environnement varié / incertain** :

- La **variété** c'est à la fois le changement de structure et de configuration du terrain : structure : en course d'orientation terrain gras, sec, encombré... ; en escalade type de roche, type de prises. Configuration : en course d'orientation terrain plat, en dévers, avec plus ou moins de dénivelé, réseau et densité de lignes variable ; en escalade : dévers, dièdres, dalles ; taille, nombre et densité des prises...

- 3 paramètres (formulés ici comme des adjectifs qualificatifs) peuvent selon-nous caractériser un milieu **incertain** dans le cadre du CA 2 : Naturel (un milieu changeant, mouvant, donc compliqué à lire) ; Mystérieux (on ne sait pas à quoi s'attendre, on ne peut pas tout anticiper : donc adaptation réactive nécessaire) ; Difficile donc exigeant et qui mobilise pleinement les ressources de l'élève en particulier sur les trois plans affectifs, moteurs et informationnels. L'ensemble peut être résumé en un terme qui est repris de Parlebas (1987) : la Sauvagerie du milieu.

Ensemble, ces éléments viennent charger le milieu de toute une symbolique : liberté, défi, risque, plaisir, nature, épreuve... et engagent donc fortement les émotions de l'acteur contribuant à ce que ce dernier vive une micro-aventure<sup>4</sup>.

Ainsi cinq critères, à nos yeux, semblent pouvoir définir le champ. Nous proposons alors un outil d'évaluation que les équipes pédagogiques peuvent utiliser pour mesurer l'adéquation entre ce qui est proposé lors de leurs séquences d'enseignement de l'APSA et le champ auquel ils la font appartenir (tableau 1. Outil score CA2).

Tableau 1. Outil score CA2

	Dans quelle mesure les élèves...				
	... Évaluent-ils dans un <b>Milieu incertain</b> (naturel, mystérieux et difficile) ?	... Évaluent-ils dans un <b>Milieu varié</b> (en structure et configuration) ?	... Sont-ils amenés à faire des <b>Choix</b> (de niveau, de parcours, de déplacement...) qui les conduit à ajuster leurs projets ?	... Doivent-ils <b>adapter leurs déplacements</b> (dont leur Motricité qui s'éloigne alors de la grimpe à l'échelle) ?	... Vivent-ils des <b>émotions</b> réelles (mise en jeu de soi, épreuve : entre risque et sécurité) ?
Très souvent	4	4	4	4	4
Souvent	3	3	3	3	3
Parfois	2	2	2	2	2
Rarement	1	1	1	1	1
Jamais	0	0	0	0	0

SCORE / 20 :

3) Citons toutefois les contributions du CEDREPS à l'élaboration d'un curriculum en EPS.

4) Sur cette notion de micro-aventure et pour aller plus loin, nous proposons deux références au lecteur : l'une historique sur le processus de scolarisation des activités physiques de nature en EPS (Morizur & Harel, 2024) et l'autre didactique en lien avec les propositions du CEDREPS sur les champs d'expériences (Testevuide & Ubaldi, 2024).

Dans un contexte d'enseignement de l'escalade où la moyenne au score C.A 2 n'est pas atteinte ou/et à l'un des 5 critères - ce qui discrédite son appartenance au champ - où les élèves ont peu de temps moteurs, peu d'expériences d'adaptations, très peu de choix à faire et sont confrontés à un milieu pauvre en variété et incertitude nous nous positionnons sur les principes suivants :

- D'abord donner le primat à la construction des expériences de grimpeur. Il s'agit avant tout de faire vivre des situations d'escalade plurielles à partir desquelles l'élève pourra, à moyen et long terme, mettre en mémoire des connaissances et faire des choix raisonnés. Nous pensons donc, tout comme Alain Coston et Serge Testevuide (2015) que vivre des expériences précède le fait d'avoir de l'expérience (mise en mémoire) puis d'apprendre de son expérience. Nous avons d'ailleurs eu l'occasion d'écrire ailleurs, en course d'orien-

tation, que l'élève novice n'est pas un décideur parce qu'il n'a pas mis en mémoire suffisamment d'expériences motrices pour pouvoir lire le milieu et comparer des solutions possibles afin de faire des choix (S. Harel, 2018).

- Ensuite il s'agira de maximiser l'engagement moteur des élèves en réduisant la part du temps consacré à l'enseignement des habiletés préventives et aux phases d'analyse (lecture prédictive) de la voie. En conséquence il faut trouver des modalités d'enseignement qui facilitent l'engagement des élèves. Nous faisons alors le choix du défi collectif comme étant le centre de l'engagement des acteurs<sup>5</sup>. Nous nous appuyons sur l'idée défendue par O. Zanna - dans un autre contexte (publics en rupture) mais que nous croyons généralisable à tous, selon lequel le fait de vivre une épreuve commune et des émotions partagées est l'une des principales sources de connivence et

d'engagement des élèves (O. Zanna, 2019)

Pour autant, et c'est l'objet de notre proposition, une stratégie d'enseignement centrée sur le défi collectif aura également pour conséquence de mettre en jeu le rapport à autrui comme un élément-clef, sans que ce rapport à autrui soit principalement celui de la relation grimpeur-assureur. Pour parvenir à déplacer le regard, nous empruntons en partie nos propositions à ce qui pourrait, par ailleurs, relever d'une logique du CA4 (logique de l'affrontement interindividuel) afin de faire du dispositif un véritable amplificateur expérientiel de la relation à l'autre. Dans l'escala-match, on gagne ou perd, on attaque et défend, on s'entraide et se conseille pour mieux « faire équipe ».

Pour une analyse du CA4 se reporter en annexe (tableau annexe) ou au lien présenté avec l'article.

## 2. Seconde partie : Les mises en œuvre des situations de matchs d'escalade (escala-match)

### 2.1. Diagnostiquer pour rendre l'affrontement viable

La première leçon permettra de faire le point sur les niveaux de réalisation de chaque élève à qui l'enseignant imposera deux voies : une voie du niveau le plus simple (4-) et une voie d'un niveau avancé (5). L'ensemble des élèves passeront devant l'enseignant sur ces deux voies (même ligne). Celui-ci vérifiera alors à la fois le bon respect des consignes sécuritaires et observera chaque élève grimpeur pour le déterminer selon trois niveaux (tableau 2) :

Tableau 2. Fiche de niveaux (divisions - leçon 1)

NOM Prénom	Poids	DIVISION 3 (D3)	DIVISION 2 (D2)	DIVISION 1 (D1)	Niveau initial proposé
		Performance / Comportement			
		Cotation 4 ou inférieur. <b>Élève ventouse</b> (collé à la paroi, statique, crispations excessives)	Cotation 4 supérieur. <b>Élève tracteur</b> (monte ses mains, tracte sur ses bras avant de pousser sur ses pieds)	Cotation 5. <b>Élève simple face</b> (élève grimpe toujours de face quels que soient l'agencement des prises et leur orientation)	
KETTON Mouss	45				D1
LOTTE Milo	38				D2

Ces trois niveaux<sup>6</sup> permettront par la suite de créer des cordées homogènes entre elles et hétérogènes en leur sein. Nous donnons ici, pour discriminer les niveaux, le primat à la réalisation plutôt qu'au résultat. En effet des élèves avec un bon rapport poids/puissance et une certaine endurance de force pourront réaliser des voies difficiles (5b et +) tout en grimant en tractions de bras.

### 2.2. Le dispositif « escala-match » cycle 4 - 5<sup>e</sup> - séquence 1

La séquence se déroule dans une S.A.E (structure artificielle d'escalade) classique pour un établissement scolaire de 8 m environ de haut et comportant

13 lignes (13 relais pour une trentaine de voies) en dalle (pas de dévers) qui présente 3 niveaux de voies différents : voies de difficultés de niveau 4 - voies de difficultés de 5a à 5b - voies de difficultés de 5b+ et +.

Les élèves sont en cordée de trois. Ils sont regroupés en cordées hétérogènes (1 élève de D1, D2 et D3) si possibles de même poids (assurance) et de sexes différents. Ils sont tous munis d'une chasuble de même couleur pour renforcer le sentiment d'appartenance à une équipe.

Trois tablettes filment l'ensemble du mur à chaque séance et permettent le visionnage différé<sup>7</sup>. Une banque vidéo est également disponible sur une quatrième tablette, dans l'ENT sur laquelle les élèves peuvent voir chacune des voies réalisées par

un bon grimpeur (films réalisés lors de l'A.S Escalade si elle existe). Ces données doivent permettre aux élèves de s'épargner la phase de lecture de l'itinéraire pour laquelle ils ne sont pas outillés et donc de gagner du temps d'action. En outre elles permettent de réaliser un comparatif entre ma réalisation et celle qui est visible sur la vidéo. La construction de l'expérience par comparaison sera alors facilitée.

Le principe est que chaque élève de la cordée passe à tour de rôle sur une voie défi proposée par l'équipe adverse. Cette situation défi Escala-match est proposée soit aux leçons 4, 6, 8 et 10 d'une séquence de 10 leçons de deux heures (tableau 3), soit aux 4 dernières leçons d'une séquence de 8 leçons. Chaque défi doit être annoncé dès la fin de la leçon précédente.

5) Idée également défendue par le groupe « Plaisir et EPS » au travers de ses propositions pour une pédagogie de la mobilisation.

6) Empruntés au cadre de Céline Fergeau et Yohann Rochais - Académie de Poitiers.

7) Logiciel de type Delayed Camera.

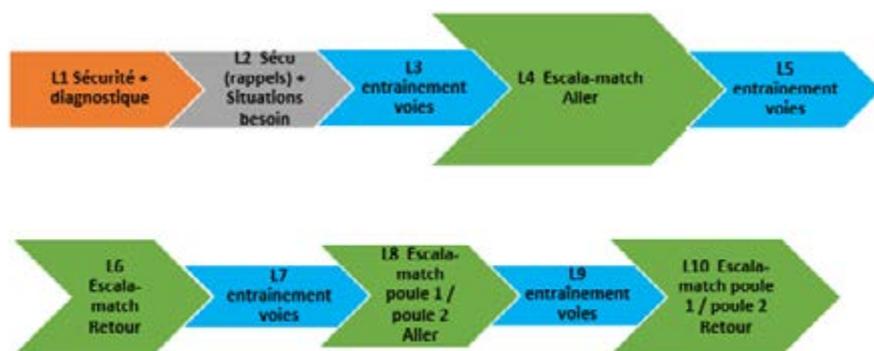


Tableau 3. Séquence 10 leçons

La cordée de trois élèves est donc assimilée à une équipe qui concourt contre une autre qu'elle doit défier. Le but, par équipe de 3, qu'ils soient en statut d'attaquant ou de défenseur, est alors de grimper chacun des défis jusqu'en haut et de marquer le plus de points au travers d'un score individuel et collectif.

Les défis reposent sur l'escalade de voies classiques. Le choix d'une voie défi (position d'attaquant) ou l'imposition de cette dernière (position de défenseur) doit conduire les pratiquants d'une part à s'engager davantage en relevant l'enjeu de l'opposition individuelle et collective, d'autre part de créer des conditions d'affrontement adaptées au niveau de chacun<sup>8</sup>, mais aussi à construire une pensée tactique en accentuant leur analyse in situ pour mettre en difficulté l'adversaire direct. L'objet d'enseignement est alors, pour les élèves au statut d'attaquant, d'être capable de « Choisir et Réaliser une voie à son meilleur niveau en jouant sur les variables vitesse et amplitude pour mettre en difficulté ses adversaires... ». Pour les défenseurs il est de « S'adapter aux voies imposées par les attaquants en réalisant celles-ci et contre-attaquer ces derniers en jouant sur les mêmes variables ». Pour le collectif il convient de « collaborer, s'entraider pour réussir collectivement le défi... »

Il s'agit, plus que de savoir lire un itinéraire, d'essayer de le réussir en jouant sur les conditions de réalisation de celui-ci : choisir le niveau et le type de voie que je pense être capable de grimper, et réussir

l'itinéraire en jouant sur les paramètres de vitesse de réalisation ou d'amplitude... ce qui implique d'identifier les zones où la voie est plus difficile, les zones où je peux prendre du repos, les zones faciles où je peux rythmer ma grimpe, les zones où je peux valoriser un pied, une main pour shunter une ou plusieurs prises... En quelques mots : « gérer les conflits entre grimper vite et grimper avec précision », ce qui constitue donc l'objet d'enseignement (OE) principal. Le choix d'axer le travail prioritairement sur la vitesse et l'amplitude est un choix pensé en direction de conduites adaptatives spécifiques : l'amplitude [réduire le nombre de prises utilisées] doit permettre de privilégier l'action des jambes sur celles des bras ; la vitesse doit permettre de travailler sur les coordinations motrices... Cela encourage aussi la mise en œuvre effective de coopérations sous ses formes les plus riches et variées : débats d'idées, conflits socio-cognitifs, conseils mutuels, soutien émotionnel. L'ensemble de ces éléments sera traité par la suite.

### 2.3. Les phases du dispositif Escala-match

PHASE PRÉALABLE (semaine 1) : chaque groupe s'entraîne sur une ou plusieurs voies et propose le défi à l'équipe adverse prévue (tableau 4 des rencontres) la semaine qui précède celui-ci. Cette dernière peut prendre connaissance du défi et peut aller consulter la banque de données vidéo dispo-

nible dans l'ENT.

PHASE 1 (semaine 2) : chaque groupe organise l'ordre de passage, les rôles sociaux : assureur et contre-assureur / arbitres et juges (tableau 5 : fiche de défis individuels)

PHASE 2 : pendant 6 minutes chaque grimpeur de l'équipe attaquante essaye de gravir la voie. S'il chute il doit repartir du bas de voie dans la limite des 6 minutes (4 minutes pour réussir la voie) maximum dont il dispose. La voie est donc chronométrée.

PHASE 3 : à l'issue de cette réalisation l'équipe défensive se concerte avant que chacun des grimpeurs essaye à son tour de gravir la voie (6'). Elle peut annoncer une contre-attaque en :

- annonçant et réalisant un chronomètre de 15 secondes en moins (défi vitesse);
- annonçant et réalisant la voie sans utiliser une ou plusieurs prises (défi amplitude).

PHASE 4 : chaque équipe se situe sur les différents tableaux de résultats (tableau 7 : cumul des points). Il compare les scores avec l'équipe adverse et cherche à se situer individuellement sur le radar du grimpeur (tableau 11 : outil repère coaching) en vue de l'orientation du travail individuel de la semaine suivante semaine 3).

PHASE 5 : chaque cordée repère une nouvelle ligne pour la semaine suivante sur laquelle ils commencent à s'entraîner.

NOM des ÉQUIPES	Ondra	Garnbret	Schubert	Bertone	Bouin	Grossman	Megos	Miroslaw
Ondra		1		2		3		4
Garnbret	1		2		3		4	
Schubert		2		1		4		3
Bertone	2		1		4		3	
Bouin		3		4		1		2
Grossman	3		4		1		2	
Megos		4		3		2		1
Miroslaw	4		3		2		1	

Tableau 4. Le tableau des rencontres (pour un effectif d'environ 24 élèves) :

En rouge (verticale) l'équipe au statut d'attaquant, en bleu (horizontale) l'équipe au statut de défenseur. Le tableau est affiché dès le début de la séquence si bien que chaque équipe<sup>9</sup> sait par avance qui elle va rencontrer pour pouvoir préparer ses défis en conséquence.

8) Par le choix de voies réalisables mais dans une zone de délicate incertitude (Brunelle et al. 1988).

9) Le nom des équipes fait ici référence à des champions actuels du monde de l'escalade sportive.

## 2.4. Les défis :

Ils consistent à proposer à son adversaire direct (de même division) de réussir une voie selon deux modalités différentes :

- **Attaque** : réussir la voie en moins de 4 minutes sans chute ou sec avec possibilité d'ajouter un défi parmi les deux possibles (défi vitesse, défi amplitude)
- **Défense** : relever le défi individuel proposé et éventuellement proposer une contre-attaque en ajoutant un défi

**Défi vitesse** : réaliser la voie en un temps de 15" inférieur à son adversaire

**Défi amplitude** : réaliser la voie sans utiliser une ou plusieurs prises

DÉFI 1	ONDRA vs GARNBRET		
Grimpeurs	1. Paul (D3)	2. Jeanne (D2)	3. Eli (D1)
<b>A. Soraya (D3)</b>	<b>Défi Soraya</b> : L8 voie rouge 4b - défi vitesse <b>Défi Paul</b> : défi vitesse (15" de moins que Soraya)		
<b>B. Magalie (D2)</b>		<b>Défi Magalie</b> : L5 voie blanche 4c - pas de défi <b>Défi Jeanne</b> : défi amplitude	
<b>C. Kevin (D1)</b>			<b>Défi Kevin</b> : L9 verte 5a défi vitesse et amplitude (-2 prises) <b>Défi Eli</b> : pas de défi
<b>Assure</b>	B	C	A
<b>Contre-assure</b>	C	A	B
<b>Juge</b>	2	3	1
<b>Arbitre</b>	3	1	2

Tableau 5. Fiches de défis individuels

Ce tableau est complété en fin de leçon de semaine 1 par l'équipe attaquante (en rouge ici) et en début de leçon de semaine 2 par l'équipe en défense. Chaque équipe essaye à tour de rôle le défi. Lorsqu'un

grimpeur n'est pas directement engagé dans un défi il est soit assureur, contre-assureur, arbitre (prise de temps) ou juge (validation de la réussite et comptabilisation des points). Il passe ainsi dans les

4 rôles au cours de la séance. L'arbitre est chargé en outre de faire démarrer la tablette pour enregistrer le passage du grimpeur (le contrôle du temps est opéré directement sur la tablette).

## 2.5. La comptabilisation des points :

Des points peuvent être gagnés par l'équipe attaquante ou par l'équipe en défense selon le système suivant (tableau 6 : Comptabilisation des points) :

Tableau 6. Comptabilisation des points

	LA VICTOIRE « SUR LE FIL »	LA VICTOIRE « HAUT LA MAIN »	LA VICTOIRE « LES DOIGTS DANS LE NEUF »
<b>ATTAQUE</b>	Réussi sa voie sans variable défi dans le temps imparti des 4 minutes	Réussi sa voie avec une variable (défi vitesse Ou défi amplitude)	Réussi sa voie avec deux variables (défi vitesse Et défi amplitude)
	<b>10</b>	<b>20</b>	<b>40</b>
<b>DÉFENSE</b>	Réussi le défi dans le temps imparti	Réussi le défi avec une variable	Réussi le défi avec deux variables
	<b>15</b>	<b>30</b>	<b>60</b>

Selon ce système de comptage de points chaque élève a la possibilité de briller en réussissant son propre défi ou en réussissant le défi proposé. Les élèves qui réussissent le défi proposé gagnent davantage de points (un tiers de plus) parce qu'ils ont réussi à s'adapter à un contexte imposé pour lequel ils ne sont pas préparés spécifiquement.

C'est l'attaquant qui grimpe le premier (grimpe « après travail »). Cela doit permettre au défenseur d'avoir une première lecture de la voie et d'identifier les passages difficiles ou à exploiter (grimpe « flash »).

L'équipier défié a aussi le droit d'ajouter une variable au défi initial pour cumuler davantage de points. Mais s'il échoue dans sa tentative il ne marque aucun point hormis ceux relatifs à la réussite de la voie dans le temps imparti (10 points). C'est aussi valable pour l'attaquant qui, s'il ne réussit pas l'ensemble des défis qu'il lance à son adversaire, ne marque aucun point supplémentaire). Cela vise à inciter à prendre des risques raisonnables parce que raisonnés de manière individuelle mais aussi de manière collective.

Dans l'exemple proposé dans le tableau 8 Soraya réussit sa voie mais Paul grimpe 15" plus vite qu'elle. Soraya marque donc 10 points (réussite de sa voie

sans variable vitesse) et Paul 30 points (réussit la voie avec la variable vitesse). Magalie réussit sa voie et Jeanne échoue (elle chute) en voulant shunter une prise et elle ne parvient pas à atteindre le sommet de la voie dans les 6 minutes impartis (elle repart du bas de voie après être tombée et essaye de réussir la voie dans le temps imposé de 4 minutes). Magalie marque 10 points et Jeanne 0 points. Enfin Kevin réussit sa voie mais avec une seule des deux variables (défi vitesse) et Eli réussit également la voie. Kevin marque 10 points et Eli 15 points. L'équipe Garnbret au statut de défenseur gagne par 45 points contre 30 pour l'équipe Ondra au statut d'attaquant (tableau 8).

## 2.6. Les élèves en difficulté

Pour les élèves en difficulté qui ne parviendraient pas à réaliser une voie sans chuter avec comme conséquence un double échec, le leur et celui de l'équipe, nous proposons un défi « 6 prises de main » qui consiste, comme son nom l'indique à réaliser

une ligne en essayant avec 6 déplacements de main d'atteindre la prise la plus haute possible (prise qui doit être annoncée avant le départ). Le joueur défié peut réussir le défi (il marque 10 points) et proposer une contre-attaque en défi vitesse (10 secondes plus vite) ou amplitude (atteinte d'une prise plus haute).

À l'issue de chacune des rencontres nous généralisons le Check ou la poignée de main telle qu'elle se pratique en sports d'affrontement pour habituer les élèves aux valeurs de respect dans la victoire comme dans la défaite.

Le cumul de points est inscrit dans le tableau suivant (tableau 7 : cumul des points) :

ÉQUIPES	Équipiers	DÉFI 1	DÉFI 2	DÉFI 3	DÉFI 4	TOTAL
ONDRA	Soraya (D1)	10				
	Magalie (D2)	10				
	Kevin (D3)	10				
	Équipe (total)	30				
GARNBRET	Paul (D1)	30				
	Jeanne (D2)	0				
	Eli (D3)	15				
	Équipe (total)	45				
SCHUBERT	...					

Tableau 7. Cumul des points

Le tableau est mis à jour par l'enseignant à l'issue de chaque leçon et déposé sur l'ENT. Le comptage de points témoigne alors de la valeur individuelle et collective de l'équipe et des équipiers.

Si les élèves attaquants veulent réussir leur défi ils comprennent assez vite qu'ils doivent d'abord

essayer une voie de la ligne, puis essayer de la réussir différemment si la réussite est facile : en ne se servant pas d'une ou plusieurs prises et enfin en jouant sur la vitesse. Ils doivent aussi tenir compte de l'adversité et chercher à prendre des informations sur les adversaires : savoir qui sont les adver-

saires, ce qu'ils travaillent, leurs points forts et leurs points faibles...

Les élèves défenseurs doivent s'adapter au défi proposé et connaître leurs propres qualités pour chercher à contre-attaquer et marquer des points pour soi et son équipe.

Tableau 8. Résultats (juge)

Équipe ONDRA		Soraya	Magalie	Kevin	TOTAL
Défi attaque	Réussite (O/N)	0	0	0	30
	Temps	3 :45	3 :12	2 :18	
	Défi Amplitude*		24	18	
	Défi attaque	V	-	V + A	
	Défi 6 prises**				
	POINTS	10	10	10	
Équipe GARNBRET		Paul	Jeanne	Eli	TOTAL
Défi défense	Réussite (O/N)	0	N	0	45
	Temps	3 :05	6 :00	3 :12	
	Amplitude		-	18	
	Défi défense	-	A	-	
	POINTS	30	0	15	

\*Nombre de mouvements de mains

\*\* Réservé aux élèves de Division 1

VICTOIRE : Garnbret

## 2.7. Des repères pour les élèves

À l'issue des défis les élèves sont invités collectivement à se situer sur le « radar du grimpeur » (tableau 11) selon le système de notation sémantique en Échelle de Likert suivant (tableau 9) :

0	10	20	30	40
Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent

Tableau 9. Échelle de Likert

Les critères choisis pour se repérer sont (tableau 10) :

<b>VITESSE</b>	Je grimpe trop lentement : je ne réussis pas les défis vitesse ou je ne réussis pas ma voie en moins de 4 minutes
<b>AMPLITUDE</b>	Je grimpe avec trop peu d'amplitude : je ne réussis pas les défis amplitude, je ne parviens pas à saisir les prises lorsqu'elles sont trop éloignées
<b>FATIGUE</b>	Je me fatigue trop vite : j'ai très mal aux bras et je n'arrive plus à tenir les prises
<b>PRÉCISION</b>	je « zippe » régulièrement, j'anticipe peu, je vise mal les prises
<b>ENGAGEMENT</b>	Je ne m'engage pas : je suis crispé, je n'ose pas me déséquilibrer, j'ai peur de chuter

Tableau 10. Fiche de niveaux (divisions – leçon 1)



Tableau 11. Outil repères coaching

Cet outil, utilisé en fin de leçons Escala-match, doit permettre de se situer et d'orienter le travail de début de leçon suivante. Sur cette dernière les élèves sont invités à travailler sur une « petite boucle »<sup>10</sup> d'apprentissage en fin de leçon ou en début de leçon suivante. Cette dernière s'organise en quatre temps : un échauffement de 15 minutes ritualisé, le travail thématique de 30 minutes, le travail sur voies et la formalisation du projet pour la séance suivante sur le reste de la leçon.

## 2.8. Les petites boucles d'apprentissage :

Des fiches situations sont proposées pour travailler chacun des thèmes sur la première partie de la leçon suivante. Les élèves sont libres de s'orienter vers la thématique de leur choix. Néanmoins l'enseignant aura veillé à enquêter en fin de leçon précédente sur ces besoins à l'issue de leurs réalisations (Encadré : Les modalités d'intervention de l'enseignant) pour les guider vers des apprentissages requis.

Cinq fiches thématiques sont proposées aux élèves. Ils les choisissent selon les besoins prioritaires identifiés précédemment et s'organisent ensuite en autonomie relative.

Chaque fiche propose des conseils en lien avec le thème (encadrés jaunes), des consignes organisationnelles et de sécurité (encadré gris), des repères de réussite (encadré orange), des dispositifs pour apprendre (encadré bleu). Les élèves peuvent travailler sur leur besoin dans leur voie de travail ou bien dans une autre voie ou encore en bloc.

### Zoom sur grimper vite :

Grimper vite est avant tout une question de coordination. L'objectif est donc de devenir plus fluide dans sa grimpe en optimisant les coordinations tractions de bras et poussée de jambe.

**VITESSE**  
**Grimpe fissa fissa**

Pour grimper plus vite je dois :

- repérer les sections qui semblent plus dures où je dois grimper plus vite ;
- rythmer l'escalade grâce à la respiration ;
- coordonner rapidement poussée de jambes et traction de bras

En moulinette  
Par trois  
Chronomètre

**A l'assurage suivre le rythme du grimpeur.**  
Communiquer si mou trop important

**Je grimpe + vite MAIS avec fluidité**  
Vite MAIS précis

**1** Vite-lent-vite : dans une voie changer le rythme de progression toutes les 3 prises sur le mode « vite (3\* plus vite)-lent (3\* plus lent)-vite ».

**2** Respire : rythmer l'escalade grâce à la respiration : PME = respirations longues et profondes / Crux = inspirations brèves et rapides

**3** Time's out : repérer dans sa voie de travail des sections plus dures (= enchaînement de 4 à 8 mouvements difficiles). Réaliser chaque section en moins de 30"

**4** Contre la montre : défi vitesse dans la voie de travail. Essayer de battre son record.

Moulinette Bloc

10] En référence aux propositions de J.L Ubaldi, 2016.

**Zoom sur grimper ample :**

Grimper ample est avant tout une question de poussée de jambes. Il ne suffit pas de pousser sur les jambes mais il faut se mettre en position de pouvoir pousser sur les jambes.

Trois autres fiches sont proposées pour les trois autres thèmes (téléchargeables avec le lien proposé avec cet article).

## 2.9. Comment faire du dispositif Escala-match un levier pour les apprentissages ?

Ainsi le dispositif Escala-match emprunte un peu à la logique du CA4, en organisant des « matchs », afin d'en faire un levier d'apprentissages moteurs et décisionnels en escalade. Cette situation de match est une situation de performance collective qui doit permettre d'inciter les élèves à coopérer en créant une interdépendance positive où les efforts de chaque membre sont utiles pour le succès du groupe.

Cette interaction est facilitée par :

- la mise en place de groupements hétérogènes en leur sein permettant d'alterner entre tutorat fixe (dissymétrie compétences) et tutorat réciproque (symétrie compétences) et homogènes entre eux permettant d'instaurer un défi collectif pour un enjeu de « pair-formances » [s'entraider pour que chacun réalise les meilleures performances individuelles au bénéfice du collectif]
- l'anticipation des rôles dévolues aux élèves qui alternent entre les rôles d'exécutant (grimpeur, assureur, contre-assureur) et les rôles sociaux de coach, d'arbitre ou de juge.
- parce que les élèves ont à disposition des outils (Vidéos de leur activité et de celle des autres sur les voies, Radar du grimpeur, Fiches situations) dont ils peuvent se servir pour progresser.
- l'activité de l'enseignant qui va superviser l'activité des élèves en les questionnant et en les guidant (tableau 12 : modalités d'intervention de l'enseignant)

Tableau 12. Les modalités d'intervention de l'enseignant



	Contenus de l'interaction	Attitude de l'enseignant
<b>Comprendre</b>	Questionnement ouvert pour inviter l'élève à décrire l'expérience vécue en termes d'intentions : « <i>Qu'as-tu cherché à faire ?</i> », d'actions : « <i>qu'as-tu fait ?</i> », de perceptions : « <i>qu'as-tu ressenti ?</i> »	Empathie et compréhension
<b>Orienter (Support : le Radar du grimpeur)</b>	Orienter vers des dispositifs d'apprentissage par rapport à des catégories de problèmes [confiance, placements de pieds, gestion des déséquilibres, lecture, énergie et rythme, mémorisation, réorganisations...]	Exigence et réalisme
<b>Faciliter (Support : les fiches situations thématiques)</b>	Proposer un choix dans les dispositifs proposés dans les fiches situations (format bloc ou voies par thèmes). Superviser l'activité des élèves dans le dispositif en l'encourageant, le guidant, ...	Encouragements et conseils. Contrôle de l'atteinte indicateurs de réussite. Rappel exigences voie défi

## 3. Quelle expérience d'affrontement collectif ?

### L'escala-match, inspiré par la logique du CA4, permet de :

- **Rendre l'affrontement viable** (incertain dans son issue) grâce à la mise en place dès le début de séquence de cordées de grimpeurs

homogènes entre elles et hétérogènes en leur sein. À l'issue de la deuxième leçon des cordées de trois grimpeurs issus des trois divisions sont constituées dans lesquelles seuls les élèves appartenant à la même division ont le droit de se défier (classe de 24 = 3 divisions de 8. Classe de 30 = 3 divisions de 10).

- **Intégrer le but de l'affrontement** (Gagner le duel) par la mise en place de tableaux de rencontres et d'un système de comptabilisation de points précis.
- **Organiser l'affrontement au regard du niveau de ressources des pratiquants.** Le but du jeu et les conditions des gains des « escala-matches »

sont présentés dès la leçon 2 ou la leçon 3. Chacun choisit sa voie selon ses ressources et ce qu'il pense être capable de faire.

- Instaurer très rapidement une pensée tactique. Chacune des voies de la salle ont été grimées et filmées et sont disponibles sur l'ENT des élèves. Cela doit permettre de leur éviter l'expérience compliquée de lecture de

bas de voie mais aussi de favoriser la mise en projet. Les défis sont prévus dès le début de la séquence et chaque cordée sait à l'avance quelle équipe elle affrontera. Le film de la séance précédente est visionnable à l'issue de chaque leçon.

- Sécuriser l'affrontement : par la mise en place de conditions de sécurité simples et efficaces

et aussi par l'instauration de rôles de juges et d'arbitres qui doivent garantir le bon déroulement des rencontres.

Les différents AFC du Cycle 4 du CA4 auront ainsi pu être abordés au cours de cette séquence (tableau 13) :

AFC 1	•Réaliser des actions décisives en situation favorable afin de faire basculer le rapport de force en sa faveur ou en faveur de son équipe
AFC 2	•Adapter son engagement moteur en fonction de son état physique et du rapport de force
AFC 3	•Être solidaire de ses partenaires et respectueux de ses adversaires et de l'arbitre
AFC 4	•Observer et co-arbitrer
AFC 5	•Accepter le résultat de la rencontre et savoir l'analyser avec objectivité



Tableau 13. AFC CA4

## Conclusion

Aujourd'hui, cinq champs d'apprentissage (associés aux attendus de fin de cycle) balisent le parcours de formation des élèves et ambitionnent de nourrir les cinq objectifs assignés à l'EPS. Cette perspective invite les équipes pédagogiques à penser leur enseignement en sortant d'une logique pure de l'APSA pour centrer leur réflexion au niveau de la transversalité expérientielle supposée contenue dans les champs d'apprentissage. De la sorte, une part d'interprétation très importante est laissée aux équipes pédagogiques, dans la délimitation des objets d'enseignement et dans les dispositifs pédagogiques susceptibles de les concrétiser. Nous sommes donc ici sur le registre du sens profond que nous accordons à chacune des activités. « Selon les APS et les analystes, elle peut relever de la sphère symbolique ou fantasmatique, de l'engagement émotionnel ou encore de connotations socio-culturelles qui accompagnent ou gouvernent la pratique de l'APS ou sa simple évocation » (Boda et Recopé, 1991). Passer des Pratiques Sociales de Référence (PSR), ici l'escalade, à une Forme de Pratique Scolaire (FPS), l'escala-match, est donc une construction personnelle qui doit savoir s'abstraire de modèles taxonomiques parfois trop figés. L'EPS, grâce à des formes de pratiques « originales » et « consistantes » peut permettre à tous les élèves de faire des expériences qui les ouvrent aux trois mondes des pratiques physiques (du sport, de l'art, de la forme), de vivre singulièrement ce qui fonde l'ensemble des pratiques sociales d'une même spécialité (fonds culturel) ; ceci afin d'accéder par

expérimentation (hypotheses, observations, projet) à plus d'expertise, à plus de compétence, à plus de culture en étudiant des objets d'enseignement qui leurs permettront de réaliser un véritable pas en avant dans la signification et l'organisation de la conduite adaptative de l'élève pratiquant (A. Coston, S. Testevuide, 2015). Ici le fonds culturel des APPN, ce que Bernard Jeu nomme l'épreuve, au travers de l'aventure, l'épreuve vécue en défiant un milieu au risque de tomber, est conservée. Le défi existe à la fois dans le choix de difficulté de la voie et des variables choisies pour la réaliser mais aussi et peut être surtout dans le défi à la fois pour (son équipe) et contre les autres (les adversaires).

En utilisant certains des traits constitutifs des sports collectifs on encourage l'immersion et l'engagement des élèves dans une activité authentique d'escalade (aspect culturel). Le choix de la traiter sous le format d'opposition collective est alors, selon nous, le meilleur garant d'un développement moteur, méthodologique et social des élèves.

Finalement considérer que l'EPS adopte des formes hybrides de pratiques est prometteur au regard des approches expérientielles, voire même questionne avec plus d'intensité le fait que certaines pratiques appartiennent facilement à différents champs plutôt qu'à un seul, et ce d'autant que les formes de pratique proposées peuvent être largement modifiées au regard de la pratique sociale de référence. Il en sera ainsi de l'escalade qui peut appartenir tout autant au CA 1 (les compétitions de vitesse ou/et la réalisation

à son meilleur niveau et à une échéance donnée d'une ou plusieurs voies de la meilleure des difficultés), au CA2, au CA3 (danse escalade, grimper « beau ») ou au CA4 (établir une stratégie de cordée pour battre la ou les cordées adverses) selon l'angle pédagogique choisi par l'enseignant.

Pour autant il convient de rappeler que les activités du CA2 sont assez peu enseignées. Celles du CA4 sont par contre omniprésentes dans les programmations d'EPS. Proposer une forme d'escalade alimentant le CA4 ne réduit pas ce déséquilibre dans le parcours des élèves. C'est pourquoi il est important dans les équipes pédagogiques d'essayer de faire coïncider la logique culturelle de l'activité avec celle du champ d'appartenance le plus déficitaire dans la formation de l'élève. Ainsi c'est davantage dans la transversalité et dans la complémentarité des AFC inter CA qu'il faut comprendre notre proposition.

Poussée à son terme, ce type de réflexion est susceptible de conduire les enseignants d'EPS à réfléchir en amont des programmations aux conditions d'enseignement de leur activité et à établir les planifications qui intègrent les AFC visés et pas uniquement le CA auquel on fait appartenir l'APSA (tableau 14 : programmation par AFC).

Un grand remerciement aux étudiants de spécialité escalade de la Faculté des Sciences du Sport et de l'Éducation de Brest qui ont conduit cette séquence d'enseignement originale et aux élèves de la classe de 4<sup>e</sup>2 du collège de l'Harteloire pour s'être prêtés au « jeu ».

PROGRAMMATION CYCLE 4 : 5 <sup>e</sup> - 4 <sup>e</sup> - 3 <sup>e</sup>								
CHAMPS	AFC CYCLE 4	Escalade	BB	Lutte	Danse	Ultimate	Courses	...
CA1	AFC 1 : Gérer son effort, faire des choix pour réaliser la meilleure performance dans au moins deux familles athlétiques et/ou au moins de deux styles de nages							
	AFC 2 : S'engager dans un programme de préparation individuel ou collectif							
	AFC 3 : Planifier et réaliser une épreuve combinée							
	AFC 4 : S'échauffer avant un effort							
	AFC 5 : Aider ses camarades et assumer différents rôles sociaux (juge d'appel et de déroulement, chronométreur, juge de mesure, organisateur, collecteur des résultats...)							
CA 2	AFC 1 : Réussir un déplacement planifié dans un milieu naturel aménagé ou artificiellement recréé plus ou moins connu							
	AFC 2 : Gérer ses ressources pour réaliser en totalité un parcours sécurisé							
	AFC 3 : Assurer la sécurité de son camarade							
	AFC 4 : Respecter et faire respecter les règles de sécurité							
CA 3	AFC 1 : Mobiliser les capacités expressives du corps pour imaginer, composer et interpréter une séquence artistique ou acrobatique							
	AFC 2 : Participer activement, au sein d'un groupe, à l'élaboration et à la formalisation d'un projet artistique							
	AFC 3 : Apprécier des prestations en utilisant différents supports d'observation et d'analyse							
CA4	AFC 1 : Réaliser des actions décisives en situation favorable afin de faire basculer le rapport de force en sa faveur ou en faveur de son équipe							
	AFC 2 : Adapter son engagement moteur en fonction de son état physique et du rapport de force							
	AFC 3 : Être solidaire de ses partenaires et respectueux de son (ses) adversaire(s) et de l'arbitre							
	AFC 4 : Observer et co-arbitrer							
	AFC 5 : Accepter le résultat de la rencontre et savoir l'analyser avec objectivité							

Tableau 14. Programmation par AFC

## BIBLIOGRAPHIE

Boda B., Recope M. (1991). « Instruments d'analyse et de traitement de l'APD à des fins d'enseignement de l'EPS ». *Revue EPS*, 213.

Brunelle, J., Drouin, D., Godbout, P. & Tousignant, M. (1988). « La supervision de l'intervention en activité physique ». Gaëtan Morin Éditeur.

Coston A., Testevuide S. (2015). « Expériences culturelles en EPS. Un allant de soi pas si évident que ça... ». *Cahiers du CEDREPS*, 14.

Deleplace, R. (1983). « La recherche sur la spécialisation sportive, l'entraînement, la performance ». *Actes du colloque : la recherche en STAPS*, 93-151.

Harel, S. (2018) « La course d'orientation en EPS : une activité de prise de décision ? » Les activités sportives de nature à l'école, Dir. de André Suchet et Jean-Michel Meyre. Éd. AFRAPS.

Jeandrot R. (2012). « Les compétences en EPS ». Dossier EPS n°82, Éd. *Revue EPS*.

Jeu B. (1977). « Le sport, l'émotion, l'espace ». Éd. Vigot.

Morizur, Y., Harel S. (2024). « L'aventure enseignée ? Histoire d'une scolarisation ambivalente des Activités Physiques de Nature au prisme des articles de CO et d'Escalade de la *Revue EPS* (1975-2019) ». *Movement and sport sciences*.

Mottet M. (2020). « Le « shaker O'défi » : vivre une tranche de vie d'orienteur en square, c'est possible ! ». *Les cahiers du CEDRE/CEDREPS*, vol. 17, 93-112

Parlebas P. (1987). « Éléments de sociologie du sport ». *Revue Française de Pédagogie*.

Rochais Y. (2023). « Escalade : De l'inédit à l'infini !!! L'escalade scolaire, de l'incertitude au service d'un projet de transformation global des ressources ». *Revue Enseigner l'EPS*, 293, Testevuide, S., Ubaldi, J.L. (2024). « Repères pour enseigner-apprendre en EPS. Propositions du CEDREPS ». Collection les cahiers du CEDRE/CEDREPS, vol 19. Paris : Éditions AE-EPS.

Ubaldi J-L. (coord.) (2016). « L'EPS dans les classes difficiles ». Dossier EPS n°64, ed. *Revue EPS*.

Zanna O. (2019). « L'éducation émotionnelle pour prévenir la violence. Pour une pédagogie de l'empathie », éd. Dunod, collection « Pédagogie[s] ».

## Annexe

### Le cadre du CA 4 : « conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel pour gagner »

Trois termes communs à la définition des 3 programmes (Clg, Lyc et Lyc pro)

**Conduire (et maîtriser)** - Rechercher le meilleur moyen pour faire basculer le rapport de force en sa faveur. - Prendre des informations et des décisions pertinentes pour gérer au mieux cette opposition. - Réalisation d'actions efficaces

**Affrontement individuel ou collectif** - Dans un cadre réglementaire - Dans le respect de l'adversaire et de l'arbitre - Dans une dialectique attaque / défense.

**Pour gagner (lycée)** - Finaliser l'affrontement

Pour que cette expérience d'affrontement existe plusieurs conditions semblent donc devoir être remplies :

D'abord rendre l'affrontement viable (incertain dans son issue) : pour que l'affrontement puisse s'opérer, il faut que le rapport de forces soit équilibré de manière à préserver l'égalité des chances des opposants dans l'atteinte du résultat final. Il faut pouvoir « basculer de l'égalité des chances vers l'inégalité du résultat » (B. Jeu, 1977).

Puis Intégrer le but de l'affrontement (le finaliser) : l'affrontement prend sens à travers la compréhension du but du jeu (marquer plus de points que l'adversaire), la reconnaissance de la validité des points (règlement) et la médiatisation du résultat (classement).

Ensuite Organiser l'affrontement au regard du niveau de ressources des pratiquants : afin que l'affrontement puisse être conduit et maîtrisé par le joueur (que ce soit sur un plan tactique, technique, physique, affectif ou social), il faut que les conditions d'oppositions soient adaptées à son niveau de ressources : taille du terrain, nombre et niveau des

joueurs, intégration dans un collectif...

Instaurer très rapidement une pensée tactique : pour que le duel ne se résume pas à des actions plus ou moins intentionnelles, le professeur cherchera dès le début de l'enseignement à permettre à ses élèves d'établir une relation entre leurs actions et celles de leur adversaire. L'occupation de différents rôles (observateur, coach...), ainsi que les analyses in situ (dans l'instant, sur le lieu) contribuent à instaurer cette dimension.

Enfin Sécuriser l'affrontement : il convient de faire en sorte que l'intégrité physique (modalités de pratique, règlement) et morale (respect de l'arbitre et des adversaires) des pratiquants soit assurée.

Ainsi de la même façon que pour le CA2 nous proposons un outil (tableau 2 : outil score CA4) qui doit permettre de mesurer l'adéquation entre une séquence d'enseignement et le champ d'apprentissage à laquelle on l'assimile.

Tableau annexe : outil score CA4

	Dans quelle mesure les élèves...				
	Vivent-ils un <b>rapport de force équilibré</b> (rendre l'affrontement viable) ?	Peuvent-ils développer une <b>intention de gagner</b> (cible claire, système de points compréhensible, valide et médiatisé) ?	Sont-ils amenés à construire une <b>pensée tactique</b> (analyses in situ possibles) ?	Vivent-ils des <b>Conditions d'affrontement adaptées au niveau de leurs ressources</b> (taille du collectif, durée et espace d'affrontement) ?	S'affrontent-ils dans un <b>environnement sécurisé</b> (système d'arbitrage, respect des pratiquants...)?
Très souvent	4	4	4	4	4
Souvent	3	3	3	3	3
Parfois	2	2	2	2	2
Rarement	1	1	1	1	1
Jamais	0	0	0	0	0

SCORE / 20 :

Mots clés : biathlon, valeurs de la République, approche par compétence, complexité

**Julien NANO**, agrégé EPS, collège Pierre Deley, Marseillan (34) - [julien.nano@ac-montpellier.fr](mailto:julien.nano@ac-montpellier.fr)

**Mathilde NEVEU**, professeur d'EPS, collège Jeu de Mail, Montpellier (34) - [mathilde.neveu@ac-montpellier.fr](mailto:mathilde.neveu@ac-montpellier.fr)

**Cédric DÉANAZ**, agrégé EPS, collège Arthur Rimbaud, Montpellier (34) - [Cedric-Gerard-L.Deanaz@ac-montpellier.fr](mailto:Cedric-Gerard-L.Deanaz@ac-montpellier.fr)

Membres du Groupe Académique de Réflexion sur l'Enseignement de l'EPS (GAREEPS) de Montpellier

# Le biathlon athlétique et les valeurs de la République, dans une approche par compétence

La liberté, l'égalité et la fraternité constituent, dans notre période marquée par de multiples événements antirépublicains, des valeurs qui s'enseignent en tant que piliers fondateurs de notre société. Si elles demeurent des valeurs acceptées et encouragées par toutes et tous, elles semblent être absorbées par notre enseignement tant et si bien qu'il est difficile de savoir précisément où elles se trouvent, à la fois pour les enseignants et pour les élèves.

Nos propositions souhaitent mettre en lumière l'enseignement des valeurs de la République, c'est-à-dire leur identification par les élèves et leur confrontation. Pour cela, nous viserons la construction de compétences indispensables (Lamri, 2018) : la créativité, l'esprit critique, la communication, et la coopération (qui selon les principaux modèles de compétence font référence au niveau mondial). Ces compétences leur permettront de mieux appréhender la société dans laquelle ils se construisent. Les valeurs sont envisagées comme éléments signifiants par l'expérience motrice.

## La « complexité » au centre de notre réflexion :

Pour Edgar Morin (2000), « il est nécessaire de développer l'aptitude naturelle de l'esprit humain à situer toutes ses informations dans un contexte et un ensemble ». Autrement dit nous devons apprendre aux élèves à mettre en relation, « saisir ce qui est tissé ensemble », c'est à dire, le complexe.

Parmi l'ensemble des principes de construction des situations complexes, nous retiendrons notamment :

- **Le principe d'incertitude** : l'élève doit se trouver dans un contexte nouveau pour apprendre à s'adapter en mobilisant ses connaissances d'une manière singulière. Nous retenons donc que « l'élève engagé dans la scolarité apprend à réfléchir, à mobiliser ses connaissances, à choisir ses démarches et des procédures adaptées, pour penser, résoudre un problème, réaliser une tâche complexe ou un projet, en particulier dans une situation nouvelle ou inattendue » (S4C, 2015). Ce principe sera traité dans la situation complexe d'évaluation en biathlon athlétique (SCE).
- **Le principe hologrammatique** : l'organisation humaine et matérielle en tant que situation impose une coordination et une entente entre tous les élèves, jusque dans l'évaluation que nous voulons collective. La globalité de la situation, avec toutes les ressources à mobiliser pour résoudre le problème posé, constitue donc un « complexe » plus riche et intéressant, par rapport à des connaissances ou capacités empilées les unes sur les autres et dissociées de leur contexte et leur ensemble. Par conséquent la totalité est supérieure à la somme de chaque partie, et le tout est dans la partie qui est dans le tout. En biathlon athlétique, les élèves sont par 6 et toutes les performances individuelles seront additionnées. L'entente et organisation humaines (coureurs, observateurs, chronométreurs) constitue un tout supérieure à la somme des parties.
- **Le principe dialogique** : Il s'agit d'assembler des idées antagonistes mais pourtant complémentaires et indissociables, où l'unité est dans la dualité. Ici, les coureurs ont besoin des observateurs / chronométreurs pour leur donner des informations et les faire progresser. Pris séparément, aucun de ces éléments n'existerait.
- **Le principe de récursion** : l'objet produit est producteur du sujet qui le produit. D'une manière générale, les individus construisent la société qui construisent les individus. Ici, les élèves font évoluer les éléments de la situation de biathlon athlétique qui les font eux-mêmes évoluer (en termes de stratégie à élaborer par exemple).

## La compétence :

L'idée de compétence fait référence à un « savoir-agir réfléchi » (Develay, 1996), et à cette capacité à mobiliser ses ressources devant une tâche ou une situation complexe (Charte du Conseil Supérieur des Programmes, 2014). Les élèves sont amenés à imbriquer leurs ressources d'une manière singulière pour répondre à la complexité d'une situation nouvelle ou inhabituelle (adaptabilité). Celle-ci nous paraît

donc indissociable de notre démarche par compétence, puisque d'un point de vue de la formation des élèves, « le morcellement et la compartimentation de la connaissance rendent inapte à percevoir et concevoir les problèmes fondamentaux et globaux » (E. Morin, 2011). De ce point de vue, cette approche sollicite la zone du cerveau (cortex préfrontal) qui mobilise et développe l'intelligence et la capacité à

s'adapter à notre société du <sup>xxi</sup> siècle (Lamri, 2018). Nous verrons dans la présentation du biathlon athlétique que chaque élève pourra, « à sa manière », réussir et contribuer à la réussite du groupe en s'adaptant à la situation.

## Présentation de notre contexte d'enseignement :

Notre public scolaire présente des problèmes de confiance en soi qui vont impacter leur motivation. Cela se traduit dans chacun des domaines suivants :

- Le domaine 1 (moteur) : manque d'engagement par peur de montrer son éventuelle incompétence.
- Le domaine 2 (méthodologique) : faible autonomie, notamment dans sa capacité à faire des choix.
- Le domaine 3 (social et relationnel) : peu de communication entre eux et de volonté d'aider autrui.

Leur attitude positive est en revanche un atout pour initier un travail nouveau pour eux.

## Les valeurs de la République comme point d'appui à notre démarche :

Nous nous appuyons sur la « théorie de l'autodétermination » (Deci et Ryan, 2002) et ses trois besoins psychologiques fondamentaux, qui vont s'exprimer de manière singulière dans le cadre scolaire et de manière originale en EPS :

- Le besoin d'autonomie : se percevoir acteur, auteur, source de son propre comportement qui reflète son identité. Être à l'initiative de ce qu'on entreprend et voir ses progrès. Ceci contribue au développement de la liberté.
- Le besoin de compétence : se sentir efficace pour pouvoir poursuivre ses efforts parce qu'on en perçoit le sens. Ceci contribue au développement de l'égalité des chances à la réussite, ou l'équité.
- Le besoin d'affiliation : appartenir à un groupe, à une société, pour créer des interactions sociales, facteurs d'apprentissages cognitifs. Ceci contribue au développement de la fraternité.

**La liberté** : Pour que les élèves s'affranchissent de la domination traditionnelle de l'enseignant, nous les laissons faire des choix. Ils passent de consommateurs à acteurs de leur parcours de formation. Pour cela, et au-delà des choix à réaliser pendant la situation complexe d'évaluation (SCE), les élèves sont amenés à co-construire certains principes de la SCE. Ils identifient leurs besoins prioritaires grâce à leurs pairs, afin de s'engager dans un travail plus ciblé en élaborant des stratégies d'apprentissage.

**De l'égalité vers l'équité** : Nous différencions l'égalité (la même chose pour tous, ce qui nous semble injuste face aux ressources des élèves qui sont au départ diverses) et l'équité (traitement de la situation différemment selon les ressources des élèves, pour une égalité des chances de réussite). Nous pensons qu'il est nécessaire, pour plus de justice, de passer d'une performance avec barème unique pour tous, à une performance auto-référencée (en partant des ressources propres des élèves). Nous pouvons également mettre en relation cette

notion avec la logique du champ d'apprentissage 1 : « produire une performance optimale » (BO n°16 du 16/11/15). Ici, les élèves partiront d'un test de capacités physiques pour ajuster individuellement leurs objectifs de performance.

**La fraternité** : Nous la définissons comme le lien fraternel qui unit nous unit en tant qu'espèce. Cet amour implique notamment l'apprentissage de la connaissance de soi, le respect et l'acceptation des différences. Pour cela, nous faisons le choix de constituer des équipes de 6 élèves, hétérogènes en leur sein (en regroupant par exemple des binômes affinitaires) tout en construisant des évaluations en « interdépendance positive » (Buchs et al., 2004), dans lesquelles « les individus présentent un but commun, et le résultat de chacun est affecté par le résultat des autres » afin d'encourager la coopération entre les élèves. Il nous semble également important d'organiser les temps de parole à l'intérieur des groupes de travail pour faire l'expression concrète de la valeur d'égalité ou de respect mutuel.

## Présentation de la séquence de biathlon athlétique : enchaînement course et lancers

### 1. Tests : VMA et lancers

Nous commençons notre séquence par des tests VMA (ou de capacité cardio-respiratoire) et de lancer de balles de tennis (ou vortex). Nous prenons la meilleure performance pour situer les capacités des élèves et ainsi partir de leurs ressources pour plus d'équité. Chaque élève doit s'engager au maximum de ses capacités et certains indicateurs

permettent de s'en assurer (essoufflement/pouls en course, intensité des gestes en lancer...).

### 2. La Situation Complexe d'Évaluation (SCE) :

Deux temps consécutifs sont proposés :

- Une première mise en activité des élèves en toute sécurité à partir de l'énoncé d'un

système de contraintes minimales.

- Un deuxième niveau d'engagement en appui sur des règles et principes supplémentaires. Ce nouveau système de contraintes répond aux problèmes constatés et aux besoins identifiés par les élèves.

#### Temps 1 : Situation minimale :

**Objectif** : Courir la distance maximale en 3min. Le temps est fractionné en 6 tours de 30 secondes.

**Déroulement :** Pour chaque tour d'une durée de 30 sec, les élèves partent de la zone jaune et doivent arriver dans cette même zone avant de pouvoir repartir. À la fin du temps de course, les élèves doivent lancer 3 vortex le plus loin possible. À chaque lancer raté, les élèves effectuent un tour de pénalité, identique pour tous.

**Figure 1. Rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages et de leur situation complexe d'évaluation**

Cette organisation minimale fait apparaitre un certain nombre d'incompréhensions (qui gagne ? comment gagne-t-on ?). Les élèves coupent leur effort ; l'engagement n'est pas continu.

Nous organisons des groupes de travail sur les obstacles constatés (manque d'objectifs, de lien avec l'évaluation, d'intérêts de courir en équipe...) afin de leur faire prendre conscience de ces problèmes et les faire réfléchir, en groupe, à des pistes d'évolution à partir de principes tels que la réussite de la situation, mais aussi à des valeurs telles que l'équité et la fraternité (mode de constitution des groupes, performance...).

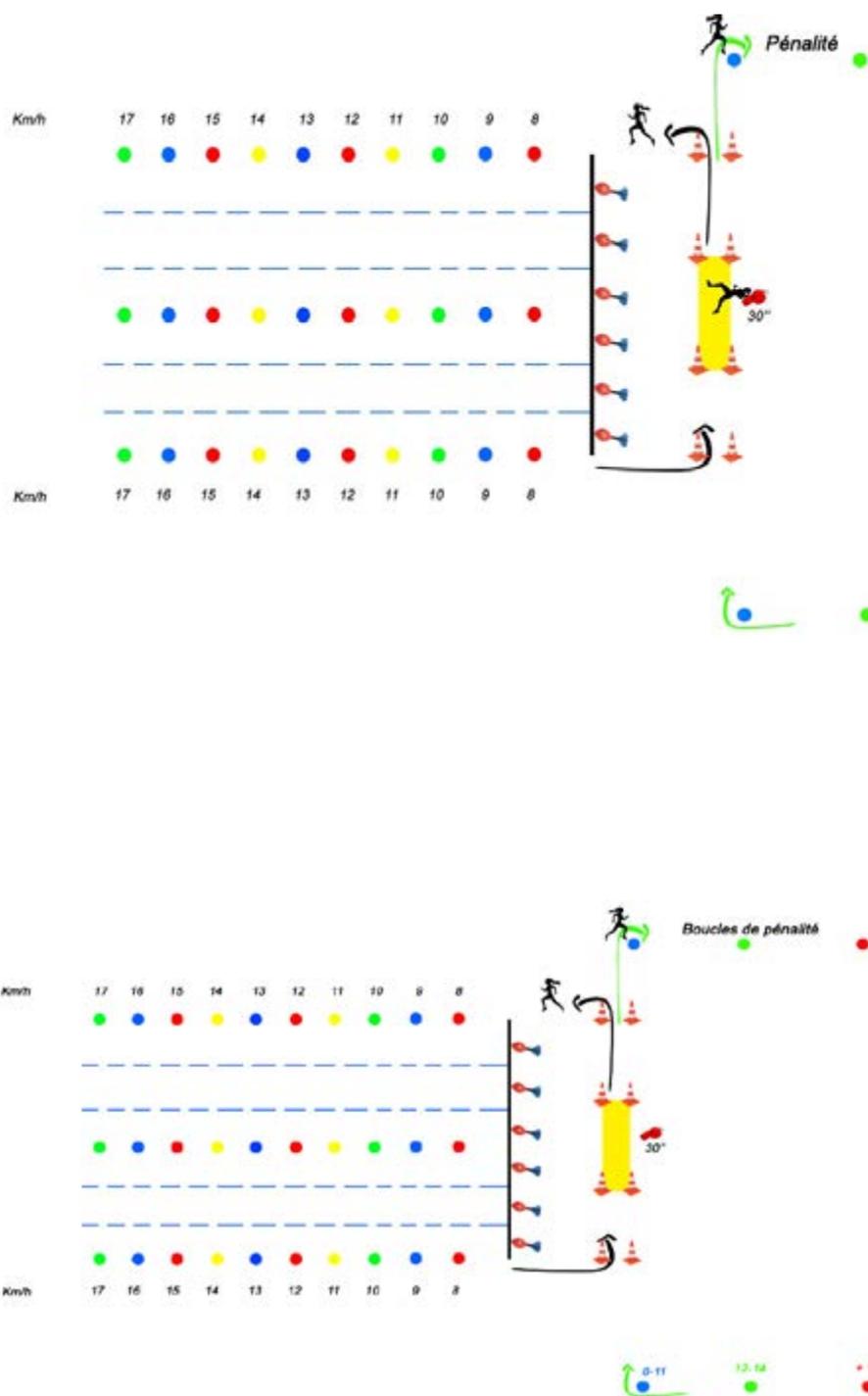
L'idée sera ensuite en classe entière de négocier des principes de travail avec les élèves. Les nouvelles règles partagées seront testées par les élèves par la suite.

**Temps 2 : Évolution de la SCE :**

**Objectif :** Courir la distance maximum en 3min. Le temps est fractionné en 6 tours de 30 secondes.

**Déroulement :** À chaque tour les élèves partent de la zone jaune de départ et doivent arriver dans cette même zone, puis attendre le coup de sifflet (toutes les 30 sec) avant de pouvoir repartir. Chaque plot de couleur correspond à une vitesse, allant de 8 km/h à 17 km/h. Une fois les 3min écoulées, les élèves lancent 3 balles de tennis (ou vortex) pour atteindre au minimum leur distance cible. S'ils ne parviennent pas à lancer à cette distance, ils doivent effectuer un tour de pénalité (adapté à sa VMA pour une égalité des chances de réussite) pour chaque lancer raté.

**Figure 2. Situation Complexe d'Évaluation**



**Organisation des rôles :** Les observateurs cochent sur la fiche individuelle de performance des coureurs, à chaque tour, le nombre de points correspondant au plot franchi par le coureur. Plus celui-ci aura une vitesse de course élevée par rapport à sa VMA, plus il gagnera des points.

**Figure 3. Fiche individuelle de performance**

Fiche 13 km/h

Plot cible des lancers :					
Coureur :	1 pt	2 pts	3 pts	4 pts	5 pts
	11 km/h	12 km/h	13 km/h	14 km/h	15 km/h
Passage 1					
Passage 2					
Passage 3					
Passage 4					
Passage 5					
Passage 6					

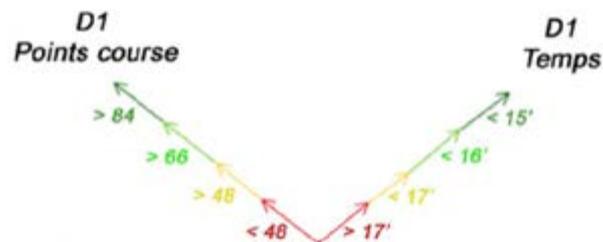
Nous voyons donc dans cette SCE la notion d'**équité** dans le sens où chaque performance élève est rattachée et adaptée à sa VMA selon le principe d'auto-référencement (le nombre de points course, la distance des lancers ainsi que les tours de pénalité sont donc fonction de chaque performance cible). La logique du champ d'apprentissage reste prégnante dans cette expérience vécue par les élèves dans le sens où les tests de début de séquence sont réalisés au maximum de leurs capacités.

### 3. Se situer par l'évaluation :

Le nombre de points course et le temps constituent donc les deux indicateurs de cette situation d'évaluation en ce qui concerne le domaine moteur. Sur leur fiche d'équipe, les élèves additionnent leurs points **par équipe** (pour un développement de la fraternité) et se situent sur le barème suivant en termes de niveau de maîtrise.

Fiche groupe				
Coureur 1 :				
Coureur 2 :				
Coureur 3 :				
Coureur 4 :				
Points coureur 1 :				
Points coureur 2 :		Points groupe :		
Points coureur 3 :				
Points coureur 4 :				
Temps coureur 1 :	min			
Temps coureur 2 :	min	Temps groupe : min		
Temps coureur 3 :	min			
Temps coureur 4 :	min			

Figure 4. Fiche collective de performance



La notion de **fraternité** se retrouve ici dans la somme des performances (points course et temps de l'épreuve - fonction de leurs lancers ratés) prise en compte dans l'évaluation collective du domaine moteur.

### 4. « Inférer des stratégies d'apprentissage » (Scallon, 2004) :

S'ensuit un temps de réflexion personnel permettant de prendre conscience des besoins (nombre de points insuffisant ou temps d'épreuve trop important), afin de s'engager dans un travail plus spécifique pour progresser individuellement et faire progresser son équipe. Nous faisons référence ici à la notion de complexité (Berthoz, 2009) où les indicateurs simples et lisibles (points et temps) permettent aux élèves de comprendre la situation d'évaluation dans toute sa complexité. L'élève seul choisit donc l'axe de travail « course » ou « lancer ». Nous développons ici notamment le besoin d'autonomie des élèves (liberté).

### 5. Situation Complexe de Résolution de Problème (SCRP) :

Une fois que l'élève a choisi son travail spécifique, il s'engage dans l'un ou l'autre des contextes d'activité (lancer ou course).

Dans ces situations, les élèves sont amenés à tester différentes solutions pour trouver le moyen le plus efficace pour résoudre le problème.

Par exemple, 2 séries de 6 x 30/30 à 100% VMA (arriver dans la zone de départ à 30" en gardant son allure) pour **intérioriser l'allure**.

En lancer, des séries de 10 lancers avec observation de la trajectoire, de la position du bras lanceur et du pied avant...



Figure 5. Situation complexe de résolution de problème

## 6. Situation de Transformation de l'Organisation Motrice (STOM) :

Si l'élève se trouve encore en difficulté, l'élève aura le choix entre plusieurs exercices très spécifiques de régulation centrés sur l'habileté qui pose encore problème. L'enseignant encore une fois sera un guide pour aider l'élève à choisir sa STOM.

Par exemple, afin de travailler spécifiquement sur la trajectoire lors des lancers, nous plaçons les élèves face à une cage de football ou face à un grillage.

Figure 6. Situation de transformation de l'Organisation Motrice



## 7. Retour à la SCRP puis à la SCE

À la suite, les élèves pourront revenir à la SCRP. Ils pourront tester en conditions « complexes » leur habileté, avant de revenir à la SCE de départ pour se confronter de nouveau à la situation d'évaluation.

## Le statut de l'erreur dans l'approche :

Nous sommes ici dans une démarche d'approche par compétences où l'élève est confronté à des choix, et où l'erreur fait partie intégrante de l'apprentissage. Il s'agit aussi de donner du temps aux élèves

pour qu'ils progressent, mesurent leurs progrès (grâce à l'accès immédiat aux critères de réussite) et envisagent des régulations adaptées à leur stratégie d'apprentissage. L'adaptabilité et l'esprit

critique nous paraissent ici déterminantes pour « apprendre à apprendre ».

## Conclusion :

Nous avons traité l'activité biathlon à travers le prisme des valeurs de la République. Nous nous sommes focalisés sur les principes de liberté et d'autonomie (choix, prises de décision), d'équité (égalité des chances de réussir) et de fraternité (interdépendance positive), que nous lions aux trois

besoins psychologiques fondamentaux de la théorie de l'autodétermination.

Dans notre société du <sup>xxi</sup>e siècle, l'analyse des informations, l'adaptation à l'environnement et la prise d'initiatives sont déterminantes. L'organisation des formats pédagogiques doivent rendre les élèves

acteurs et auteurs de leurs apprentissages pour leur faire construire leur parcours de formation. Dans ce sens, notre proposition vise à les rendre plus compétents tout en les formant au monde de demain.

## BIBLIOGRAPHIE

Berthoz, A. (2009). *La Simplicité*. Odile Jacob.

Buchs, C., Filisetti, L., Butera, F., Quiamzade, A. (2004). Comment l'enseignant peut-il organiser le travail de groupe de ses élèves ? In E. Gentaz & P. Dessus (Eds.), *Comprendre les apprentissages. Sciences cognitives et éducation* (pp. 169-183). Paris : Dunod.

Charte du Conseil Supérieur des Programmes, 2014

Deci, E., Ryan, R. (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.

Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris, ESF.

Lamri, J. (2018). *Les compétences du <sup>xxi</sup>e siècle*. Dunod.

Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.

Morin, E. (2014). *La Voie : Pour l'avenir de l'humanité*. Fayard.

Programmes EPS, BO n°16 du 16/11/15

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétence*. De Boeck.

Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture, 2015.

Mots clés : usages du numérique, EPS, enseignement, TICE

Alan LE ROUX, enseignant agrégé d'EPS, Collège International Joseph Vernier, Nice - alan.le-roux@ac-versailles.fr

## Le numérique en eps, un usage réfléchi pour une réelle plus-value ?

Depuis 2013 et la Loi Peillon, le numérique est envisagé à l'école comme l'une des principales pistes de l'innovation pédagogique. La même année, le référentiel de compétence des enseignants indique qu'il est primordial « d'intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier » (BO du 25 Juillet 2013).

Toutefois, le manque de moyens matériels dans certains établissements rend parfois l'application de cette injonction institutionnelle très délicate sur le terrain. En effet, comment parvenir à intégrer le numérique dans notre discipline, lorsque nous ne disposons que d'un seul outil pour une trentaine d'élèves ? Comment dépasser cette difficulté pour réussir à utiliser le numérique de manière efficace afin d'en faire un outil au service des apprentissages ?

Au cours de mes différentes expériences professionnelles, j'ai toujours été plutôt réticent à l'idée d'utiliser le numérique en EPS, notamment en raison de la problématique liée à la sédentarité

croissante chez nos élèves, à l'heure où « 80% des jeunes scolarisés dans le monde ne pratiquent pas assez d'activité physique » (Revue The Lancet Child & Adolescent Health, 2019). En effet, si nous souhaitons que le numérique demeure un atout pour l'enseignement, son utilisation ne doit pas impacter négativement le temps de pratique effectif de nos élèves. Il doit rester un outil qui permet de fournir une aide pédagogique pour renseigner l'enseignant et les élèves sur leur pratique ou encore, un outil qui permet de limiter les pertes de temps et ainsi optimiser le temps de pratique. C'est pourquoi son utilisation doit être anticipée et réfléchie en amont par l'enseignant qui sera amené à faire différents choix didactiques et pédagogiques en fonction de ses installations, des outils numériques à disposition et bien sûr des profils d'élèves.

Je me suis donc interrogé sur la place à accorder au numérique dans mon enseignement. Comment l'intégrer efficacement pour trouver un compromis

entre la plus-value que son utilisation pourrait apporter à ma démarche d'enseignement sans pour autant tomber dans l'écueil de ce que Michel Desmurget (2019) appelle « la fabrique du crétin digital » ? À travers cette expression, Desmurget met en lumière les potentiels dangers que pourrait représenter une utilisation hégémonique des écrans sur le développement cognitif et sur la stabilité émotionnelle des enfants. En partant de ce postulat, nous pouvons également nous interroger sur les écueils qu'une telle utilisation du numérique pourrait avoir sur les enseignants, notamment dans une démarche où le numérique viendrait supplanter l'enseignant, nous pourrions alors parler d'enseignants tablettes voire de tablettes enseignantes.

Plus spécifiquement, je me suis demandé à quels besoins le numérique pouvait répondre dans mon quotidien d'enseignant d'EPS ? Comment l'aborder afin que les élèves puissent se l'approprier non pas dans un but récréatif mais bien dans une démarche éducative ?

### En m'appuyant sur mon parcours, deux axes de réflexions se sont alors dégagés :

- Le premier étant d'utiliser le numérique afin d'optimiser le temps de pratique moteur effectif en limitant toutes les pertes de temps liées à l'explication des consignes, des critères de réussite et de réalisation, ainsi qu'au remplissage des fiches de score et d'observation.
- Le second étant de permettre aux élèves d'obtenir davantage de renseignements sur leur pratique via des données chiffrées ou à l'aide d'un feedback-vidéo afin d'identifier leurs besoins prioritaires pour progresser plus efficacement. Ces données seront également utiles pour l'enseignant qui pourra utiliser ces traces d'activité afin d'obtenir immédiatement des informations sur la compétence des élèves.

Ainsi, nous présenterons deux expérimentations réalisées en 2023 / 2024 au Collège international

Joseph Vernier de Nice. Le public que nous accueillons au collège est très hétérogène tant au niveau du capital culturel et économique des familles que des habiletés motrices des élèves avec notamment une grande différence entre les élèves de section internationale et les élèves de filière classique. Nous accueillons également des élèves allophones issus du dispositif UPE2A ainsi que des élèves en situation de handicap issus du dispositif ULIS qui intègrent ponctuellement les classes en filière classique notamment dans le cadre de l'EPS.

Il s'agira au cours de ces expérimentations d'intégrer le numérique de manière réfléchie afin qu'il soit une aide et un support pour les élèves comme pour l'enseignant. Nous chercherons à en faire un outil qui permet aux élèves d'évoluer, de se renseigner et d'évaluer leurs acquisitions. Son utilisation doit permettre d'enrichir l'expérience vécue sans pour

autant en être l'élément central, car contrairement à l'usage hégémonique du numérique dans notre société contemporaine, j'estime que son utilité en EPS réside dans son rôle de complément à l'action, à l'analyse et à l'expertise de l'enseignant. Celui-ci doit quant à lui garder à l'esprit que le numérique n'est pas une finalité en soi et qu'il lui appartient de se l'approprier en fonction de ses choix didactiques et pédagogiques pour en tirer profit.

D'après Potdevin à travers son ouvrage « Le vidéo-feedback » paru en 2013, l'usage du numérique en EPS augmenterait la motivation, la coopération et l'autonomie des élèves. Pour aller plus loin, Potdevin (2018) identifie plusieurs éléments clés qui influencent l'efficacité du vidéo feedback dans l'apprentissage moteur :

- **Moment du feedback** : Il peut être immédiat (juste après l'exécution) ou différé. Un

feedback immédiat aide à corriger rapidement les erreurs, mais un feedback différé permet une analyse plus approfondie et une meilleure mémorisation.

- **Fréquence d'utilisation** : Trop de feedback peut entraîner une dépendance et limiter l'auto-correction. Il est préférable d'adopter une approche progressive, en espaçant les retours pour favoriser l'autonomie de l'apprenant.
- **Qualité des images et des explications** : Des statistiques ou un retour vidéo bien cadré et accompagné d'explications pertinentes notamment de la part de l'enseignant facilite la compréhension et l'assimilation des comportements à modifier.
- **Type de feedback** : Pour des élèves débutants, il serait sage de privilégier des statistiques simples et explicites comme un score parlant. Concernant l'usage de la vidéo, il serait sage de privilégier les arrêts sur images ou les ralentis pour leur laisser plus de temps pour se représenter le mouvement à corriger ou à réaliser. Tandis que pour des élèves experts, nous pourrions envisager de proposer des statistiques plus poussées ou encore de laisser le Vidéo feedback en flux continu différé puisqu'ils sont plus facilement aptes à comprendre les données chiffrées ou à repérer les éléments moteurs à améliorer.

Toutefois, en tant qu'enseignant, il est essentiel d'éviter de tomber dans l'écueil de la surcharge cognitive qui intervient quand trop d'informations sont données à la fois ce qui peut perturber l'apprentissage. Il est essentiel de cibler quelques points clés plutôt que de donner un retour trop détaillé. De même, si le feedback est mal formulé ou trop axé sur les erreurs, il peut décourager l'apprenant au lieu de le motiver. Il est donc important de proposer un retour équilibré en s'appuyant sur la vidéo, notamment en mettant en avant les points positifs au même titre que les axes d'amélioration. En effet, l'interprétation reste subjective et il faut garder à l'esprit que l'apprenant peut ne pas percevoir son erreur de la même manière que l'enseignant, d'où l'importance du dialogue pour s'assurer que le message est bien compris.

En résumé, pour être efficace, les données statistiques fournies par l'utilisation d'un score parlant ou du vidéo feedback doivent être bien dosées et adaptées aux capacités de l'apprenant et intégrées intelligemment dans le processus d'apprentissage. Les stratégies d'enseignement ne peuvent donc être identiques à tous les profils d'élèves si l'on veut favoriser les apprentissages.

## Expérimentation I :

Selon les approches constructivistes, laisser l'élève être acteur de son apprentissage augmenterait sensiblement son sentiment d'autodétermination et donc

son engagement dans la tâche. Le numérique par l'utilisation de tablettes ou d'outils vidéo sur des ateliers spécifiques, permet une plus grande autonomie des élèves qui peuvent ainsi s'auto-réguler seul ou en groupe, ce qui est favorable à la satisfaction de leur besoin d'autonomie et d'affiliation (Deci et Ryan, 1985). Prenons l'exemple d'un outil comme Accro EPS qui est une application qui fournit des capsules vidéo, des images ainsi que des critères de réalisation aux élèves. L'utilisation de ce type d'applications en petits groupes sur des ateliers spécifiques en EPS permet aux élèves de s'entraider, de débattre, de communiquer en s'appuyant sur des données fiables mises à leur disposition.

En partant de ce postulat, j'ai choisi d'expérimenter une première utilisation du numérique en Badminton avec une classe de 5<sup>e</sup> composée de 28 élèves dont deux UPE2A et un élève issu du dispositif ULIS.

Nous chercherons à travers cette expérimentation à confirmer l'émergence de comportements autonomes chez nos élèves lorsqu'ils sont en possession d'une tablette ainsi qu'à mesurer le gain que cela nous procure sur le temps de pratique effectif.

Nous sommes en séance n°3 / 8 avec une classe de 5<sup>e</sup>, lors des deux premières séances, les élèves ne disposaient pas de tablette. À l'issue de la première séance d'évaluation diagnostique, nous avons pu regrouper les élèves par poules de 4 de niveau homogène en leur sein.

Une tablette sera fournie à chaque poule avec l'application « EPS : Match et Score » disponible sur Android et IOS. Pour assurer le bon déroulement des rencontres, les élèves se relayeront dans différents rôles sociaux (2 badistes, 1 arbitre et 1 compteur de points muni de la tablette). Dans le cadre de notre expérimentation, c'est le compteur de points qui aura la charge de renseigner le score sur l'application avec toutefois un critère précis à observer en lien avec l'objectif de leçon qui est de : Déplacer l'adversaire afin de marquer un maximum de points en zone avant ou arrière pour chercher la rupture de l'échange.

Nous mettons donc en place un système de score parlant (Bellard, 2005) afin de rendre compte de cette compétence avec une bonification de 10 points qui sera accordée pour tout volant qui tombe en zone avant ou arrière sans avoir été touché par l'adversaire, tout autre point marqué vaut 1 point. Les zones pourront être matérialisées par des coupelles / lattes sur le bord du terrain (annexe 1). L'élève compteur de points devra donc accorder le bonus lorsque le point sera marqué en zone avant ou arrière sans avoir été touché par l'adversaire. Les données recueillies permettront ensuite à l'enseignant de situer chaque élève sur sa capacité à faire déplacer son adversaire pour rechercher la rupture de l'échange.

Les résultats du tournoi seront automatiquement sauvegardés dans la rubrique « archives » (annexe 2) ce qui pourra permettre à l'enseignant de différencier son enseignement en formant des groupes

de besoins ou de niveaux à posteriori en fonction du niveau de compétence atteint par chaque élève pour de futurs matchs à thème ou ateliers. Ici, le numérique permet donc une différenciation pédagogique entre les élèves grâce aux différentes données recueillies qui constituent un support pour l'enseignant. Ces données peuvent lui permettre de proposer des formes de groupement par niveaux ou des ateliers différenciés en fonction des besoins de chaque élève pour la suite de la séquence. Ces données sauvegardées permettent à l'enseignant de gagner un temps précieux dans la constitution de ses groupes, il pourra alors varier ses stratégies d'apprentissage et choisir de proposer des formes de groupements homogènes comme hétérogènes en leur sein ou encore en fonction des besoins des élèves face à l'objectif fixé et cela en s'appuyant sur des données précises et facilement consultables d'une séance à l'autre. De plus, ces données permettent une progressivité des apprentissages pour l'élève qui pourra comparer son score sur un même exercice au fil des séances, l'application est donc ici un marqueur de progrès.

Dans une perspective diachronique, l'application ne permet pas de consulter le classement de la poule ou les résultats des différentes rencontres avant la fin, contrairement à une fiche de tournoi papier. Cela a un effet bénéfique puisque les élèves restent centrés sur l'enchaînement des matchs et ne perdent pas de temps à se comparer socialement, ce qui évite donc toute forme de dilution de l'attention qui serait liée à la comparaison sociale. En effet, si l'opposition est un moteur pour certain, elle peut être un obstacle pour d'autres qui mettent alors en place des stratégies d'évitement de la performance afin de préserver leur estime de soi.

Pour ma part, je fais le choix de jouer sur des matchs au temps de 4 min afin que toutes les poules avancent au même rythme. L'application est utile de ce point de vue puisque les différents rôles sociaux sont déterminés automatiquement et les matchs peuvent s'enchaîner très rapidement. Une fiche papier peut également faire l'affaire mais la plus-value de la tablette ici est que la fiche de tournoi n'est pas égarée ou déchirée, l'application peut également fournir des statistiques précises en fin de match avec des ratios points gagnants / fautes directes par exemple ce qui permet aux élèves d'exercer des rôles sociaux comme celui d'observateur ou de coach avec des données à renseigner sur la tablette qui se chargera de calculer des statistiques plus complexes.

À tout moment, les élèves savent où aller et quel est leur rôle, ce qui leur laisse peu de place pour se dissiper. Lors de cette séance, j'ai par exemple mesuré un écart moyen entre les matchs inférieurs à 30 secondes, ce temps de mise ou de remise en place entre chaque rencontre était sensiblement plus long sans l'utilisation de la tablette. L'application nous permet ici de limiter grandement les pertes de temps liées à la répartition des rôles, ce

qui est très bénéfique dans notre optique d'optimisation du temps de pratique effectif.

À la fin de toutes les rencontres, le classement final ainsi que les différentes statistiques sont facilement consultables pour les badistes, les « élèves entraîneurs » dans le cadre de dyades dissymétriques ainsi que pour l'enseignant. Ces traces d'activité avec le score parlant permettent à l'enseignant d'obtenir des informations sur la compétence de chaque élève en fonction de l'élément moteur ou stratégique travaillé. Ici [annexe 2], nous observons que l'élève A est moins performant que l'élève B sur la compétence « marquer en zone avant ou arrière sans que le volant ne soit touché » avec 29 % de « points

bonus » marqués. L'élève B quant à lui est à 56 % de point bonus, il est donc très compétent pour faire déplacer son adversaire afin de s'ouvrir un espace et ainsi rompre l'échange. Le score parlant permet aussi à l'enseignant d'identifier immédiatement le nombre de points bonus marqués en 4 min de jeu : prenons l'exemple du match A / B [annexe 2] où le score est de 19 à 87. L'enseignant sait donc immédiatement que l'élève B a marqué 8 points bonus et 7 points normaux quand l'élève A n'a marqué qu'un seul point bonus pour 9 points non bonifiés.

Ces données fournies immédiatement par l'application comme les pourcentages d'efficacité face à la tâche demandée représentent un gain de temps

important ainsi qu'un repère intéressant pour l'enseignant qui pourra ainsi facilement orienter les apprentissages en fonction du niveau atteint par l'élève.

Pour évaluer et situer les élèves sur cette compétence spécifique et en lien avec les travaux du groupe EPIC de l'AE-EPS, j'ai créé cette grille qui permet de situer les élèves en fonction du pourcentage de points bonus marqués sur l'ensemble des rencontres. Ce qui permet de révéler la compétence de chacun sur l'aspect moteur travaillé. Pour ensuite permettre à l'enseignant de différencier les apprentissages en proposant des situations individualisées en fonction du score obtenu :

NIVEAU 1	NIVEAU 2	NIVEAU 3	NIVEAU 4
entre 0 et 20 %	entre 20 et 30 %	entre 30 et 40 %	supérieur à 40 %
L'élève est dans la continuité de l'échange et ne parvient pas à déplacer son adversaire.	L'élève parvient ponctuellement à s'ouvrir un espace.	L'élève parvient à déplacer son adversaire et marque régulièrement.	L'élève maîtrise l'affrontement et oriente le jeu où il le souhaite afin de rompre l'échange.

Tableau 1. Niveaux des élèves

En somme, l'utilisation du numérique avec l'application « EPS : Match et Score » nous permet de gagner du temps en nous fournissant immédiatement des informations et des statistiques importantes sur les matchs mais également sur le niveau de maîtrise atteint par les élèves. Ces données permettront ensuite à l'enseignant d'individualiser et d'orienter les apprentissages moteurs de chaque élève en fonction de ses habiletés et/ou difficultés.

Le système de score parlant mis en place nous permet de renseigner immédiatement l'enseignant et les élèves sur leur pratique en leur fournissant différentes données pour situer leur niveau en fonction de la compétence travaillée.

L'utilisation d'une telle application permet également de faire travailler les élèves sur les dimensions sociale et méthodologique de la compétence en valorisant les différents rôles sociaux d'arbitre et de compteur de points, d'une manière peut être plus ludique qu'avec une simple feuille papier. J'ai en effet observé un engagement plus important dans ces rôles avec l'utilisation de la tablette par rapport à une transcription manuscrite sur papier puisque des statistiques précises sont automatiquement fournies par l'application, ce qui motive davantage les élèves à remplir leur rôle efficacement.

Ces rôles sont importants pour assurer le bon déroulement des rencontres et pour renseigner l'élève sur les aspects méthodologiques et sociaux de la compétence. Cette relation entre l'arbitre et le compteur de points permet cela puisque en s'affranchissant de certaines tâches qu'il délègue

au compteur de points, l'arbitre peut rester concentré sur l'application du règlement avec moins de contraintes informationnelles à gérer. Tandis que le compteur s'occupe de renseigner le score et d'éventuelles bonifications sur la tablette sans avoir à se soucier de l'application du règlement durant la rencontre. J'ai également pu noter qu'avec l'aide de cette application, les élèves sont bien plus autonomes et concentrés sur le roulement entre les rôles sociaux ainsi que sur l'enchaînement des rencontres. Une autre plus-value avec EPS : Match et score est que les poules peuvent être conservées d'une séance à l'autre dans la rubrique archives ce qui permet de reprendre un tournoi inachevé facilement, ce qui représente un gain de temps non négligeable.

### Résultats de l'étude sur l'impact de l'application «Match & Score» en badminton :

- **Objectif** : Évaluer l'impact de l'utilisation de **Match & Score** sur le **temps de pratique effectif** et la **progression des élèves** en badminton, en fonction des différents profils d'élèves.
- **Public cible** : Une classe de 5<sup>e</sup> ayant déjà vécu un cycle de badminton en 6<sup>e</sup> et composée de **28 élèves** comprenant : **25 élèves de filière classique et internationale, 2 élèves UPE2A et 1 élève ULIS**
- **Durée de l'expérimentation** : 3 séances de 2h (1 séance de réappropriation de l'activité et d'évaluation diagnostique ; 1 séance

sans utiliser l'application ; 1 séance avec l'application)

- **Tâche évaluée** : Progression sur des matchs de simple, évaluée selon les critères de gestion du score, efficacité des frappes et autonomie dans le partage et l'application des rôles d'arbitre et de compteur de point. Les élèves sont observés lors des matchs de poules en fin de séance. Les poules sont homogènes en leur sein et sont composées de 4 élèves qui remplissent les rôles de badistes, d'arbitre et de compteur de points. Chaque élève rencontre ses trois camarades sur le format suivant : matchs au temps de 4 min ; 3 matchs par élèves ; 6 matchs en tout ; les élèves doivent s'engager dans les 3 rôles.
- **Groupes** :  
**Séance 2 (sans Match & Score)** :  
 - Arbitrage et suivi des scores manuels (papier ou verbal).  
 - Feedbacks donnés par l'enseignant et les pairs sans support numérique.  
**Séance 3 (utilisation de Match & Score)** :  
 - L'application est utilisée pour auto-arbitrer les matchs, enregistrer les scores et suivre la progression.  
 - Les élèves analysent leurs performances avec des statistiques générées après chaque match.

Critères observés	Sans l'application - Séance n°2	Avec l'application - Séance n°3
Durée pour terminer les 6 matchs de poules (24min de temps de pratique effectif)	30 minutes soit 1min de moyenne entre chaque rencontres	27 minutes soit 30s de moyenne entre chaque rencontres
Précision des scores parlant	Quelques contestations et /ou problèmes signalés	Aucune réclamation
Variété et efficacité des frappes (points bonus)	Pas d'amélioration du % de points bonus	On constate une augmentation des points bonus marqués par rapport à la séance 3 (+10%).
Autonomie des élèves dans les différents rôles	Rotation relativement rapide mais certains ne veulent pas compter les points ou se désintéressent de la tâche	Rotation plus rapide et investissement accru notamment pour le rôle de compteur de points qui est très apprécié
Compréhension des règles et des stratégies (UPE2A)	Les élèves ne comprennent pas toujours le but à atteindre	Le score parlant et les statistiques permettent de donner du sens et de dépasser la barrière de la langue
Engagement dans les rôles et repérage dans l'espace (ULIS)	Ne sait pas toujours où il doit aller ni comment remplir la fiche de score	Système simplifié avec l'application, l'élève parvient à remplir efficacement son rôle

Tableau 2. Résultats après 3 séances

### ● Analyse des résultats :

#### ■ Gain de temps :

· L'utilisation de l'application permet une diminution du temps de près de 50 % lors de la phase de roulement et d'attribution des rôles entre les rencontres. Il faut ajouter à cela le temps gagné en fin de séance lors de la mise en commun des fiches de poules et des données.

· Derrière ce chiffre, nous devons rappeler que ce gain peut varier en fonction des poules et des dynamiques individuelles. Toutefois, nous constatons que mis bout à bout, cela représente un gain de temps non négligeable à la fois entre les matchs mais également à la fin des tournois puisque toutes les données sont enregistrées et sauvegardées automatiquement sur la tablette. Au global, l'utilisation de l'application permet un gain de temps de 6 min sur 30 min de tournoi soit 1 / 5<sup>e</sup> du temps alloué. Dans le détail, nous gagnons du temps sur la rotation et l'attribution des rôles entre les rencontres (3min) et lors de la récolte des données en fin de séance (3min). À cela, nous pourrions ajouter le temps gagné lors de l'analyse des rencontres à l'aide des scores parlants et des différentes statistiques mais cela est difficilement quantifiable et relève davantage du domaine de l'apprentissage.

#### ■ Amélioration de l'autonomie et de l'arbitrage

· L'application permet une gestion simplifiée et plus précise du score, réduisant ainsi les conflits et les erreurs d'arbitrage.

· Les élèves sont plus autonomes, ce qui libère du temps pour l'enseignant.

#### ■ Bénéfices pour les élèves UPE2A

· L'application, avec ses interfaces visuelles et son fonctionnement intuitif, facilite la compréhension des règles et de la stratégie de jeu. L'implication dans les différents rôles sociaux est ainsi simplifiée.

· Moins de difficulté liée au vocabulaire spécifique du badminton.

### ■ Bénéfices pour l'élève ULIS

· Meilleur repérage dans l'espace grâce à l'attribution automatique des rôles ainsi que sur le terrain avec l'aide des statistiques qui permettent de mettre en lumière les zones où l'élève concède le plus de points ou au contraire là où il en marque le plus.

· L'aspect ludique de la tablette augmente l'engagement dans les différents rôles sociaux.

· Avec le score parlant, l'élève peut visualiser ses progrès sans dépendre uniquement des feedbacks oraux.

· L'autonomie laissée aux groupes via la tablette laisse plus de temps à l'enseignant pour s'occuper des élèves les plus en difficulté.

#### ■ Amélioration des performances globales

· L'analyse des statistiques individuelles pousse les élèves à varier leurs frappes et optimiser leurs déplacements.

· L'analyse des statistiques permet de baliser les apprentissages en informant l'élève sur sa propre pratique et sur sa progression, ce qui contribue à donner du sens aux apprentissages.

### Conclusion de l'étude I :

L'utilisation de Match & Score en badminton permet une optimisation du temps de pratique effectif, améliore l'autonomie, la gestion du score et la précision des feedbacks. C'est un outil pertinent pour rendre l'apprentissage plus efficace, interactif et inclusif, particulièrement bénéfique pour les élèves en difficulté linguistique (UPE2A) et pour ceux ayant besoin de davantage de repérage visuel (ULIS).

### Expérimentation II :

Au cours de cette seconde expérimentation, nous chercherons à vérifier la plus-value du numérique via l'utilisation du feedback-vidéo. Selon Potdevin (2018), l'utilisation de la vidéo en complément d'un feedback verbal de l'enseignant améliorerait la motricité et la motivation des élèves et contribue-

rait ainsi à renforcer leur sentiment d'efficacité personnelle ainsi que leur engagement dans la tâche.

Avec le feedback-vidéo, le numérique permet un visionnage immédiat de la performance réalisée ce qui peut représenter un appui pour l'enseignant et les élèves. Pour optimiser les apprentissages moteurs, l'enseignant doit user d'analogies ou encore de critères de réalisations précis pour outiller et guider l'élève. L'outil vidéo ne se substitue évidemment pas à lui mais il peut lui permettre d'offrir dans un second temps un retour plus précis à l'élève en fonction de son niveau en exploitant les ralentis et les arrêts sur image pour les plus en difficultés ou encore en utilisant un retard en flux continu (delay) pour des élèves plus compétents et autonomes, afin de mettre l'accent sur tel ou tel aspect de la motricité.

Dès lors, le numérique permet d'optimiser l'efficacité de la démonstration en orientant l'attention de l'élève vers des gestes plus ou moins spécifiques qu'il aurait eu du mal à se représenter sans images. En effet, selon De La Garanderie (1980), certains élèves seraient davantage réceptifs aux feedbacks visuels que kinesthésiques ou auditifs. Toutefois, l'élève peut se représenter le geste sans pour autant le reproduire efficacement. Nous pourrions également envisager de faire travailler les élèves sous formes de dyades dissymétriques (Darnis et Lafont, 2008) avec une relation tuteur / tutoré pour aider à la confirmation des différents critères de réalisation en situation. L'élève tutoré pouvant ainsi se référer à un camarade plus à l'aise qui pourra lui fournir des feedbacks précis en lien avec l'outil vidéo.

Toutefois, il existe quelques limites à l'utilisation du feedback-vidéo, il aurait notamment tendance à diriger l'attention de l'élève et de l'enseignant vers l'aspect purement technique du geste. Or, les expérimentations de Wulf (1998) remettent en question l'idée qu'il serait bénéfique de diriger l'attention de l'élève sur la technicité du geste qu'il qualifie de « focus interne ». En effet, il semblerait

qu'il soit préférable de stimuler dès le départ l'automatisation du programme moteur via ce qu'il appelle le « focus externe ».

Cela s'explique notamment par l'hypothèse de l'action contrainte selon laquelle lorsque l'élève dirige son attention sur ses propres mouvements, il contraint lui-même sa motricité et s'éloigne d'un contrôle automatisé et naturellement efficace du corps (Wulf et Shea, 2001). Cela tend bien entendu à s'inverser lorsque nous parlons de sportifs de haut niveau ou d'élèves que nous pourrions qualifier d'experts dans une APSA.

En EPS, le focus externe serait donc généralement plus efficace que le focus interne pour l'apprentissage, la performance et le développement de compétences motrices. Il serait donc préférable d'éviter de diriger l'attention des élèves sur la technique et mettre davantage l'accent sur les buts et les sous-buts de la tâche. L'apprentissage par le focus externe peut se faire en utilisant des analogies à la place de critères de réalisations trop techniques afin de limiter la surcharge informationnelle. L'usage de la vidéo n'étant pas propice à cela du fait de sa focalisation sur l'aspect technique.

Cependant, en 2007, Kunzell nous explique que l'impact favorable du focus externe varie selon les activités. En effet, la supériorité du focus externe serait bien présente dans les activités « topocinétiques », c'est-à-dire à but environnemental comme les sports collectifs. En revanche, le focus interne serait préférable dans les activités « morphocinétiques » c'est-à-dire à but de forme comme l'acroport ou la gymnastique où l'utilisation du feedback-vidéo peut s'avérer tout à fait opportun. Pour l'enseignant, l'idée est donc d'adapter ses feedbacks en fonction de la nature de l'activité.

À travers cette seconde expérimentation, nous chercherons à déterminer si l'usage de la vidéo peut avoir un impact positif sur la progression de nos élèves dans une activité morphocinétique. Pour cela, nous utiliserons l'application Vidéo-Delay ainsi que la caméra de la tablette avec une classe de 5<sup>e</sup> en Acroport. Une seule tablette peut suffire pour cette expérimentation, en la plaçant sur un trépied dans un espace de débriefing matérialisé par quatre coupelles. Lorsqu'ils en ressentent le besoin ou lorsque l'enseignant le leur propose, les différents groupes peuvent accéder à cet espace afin d'utiliser la tablette. Lorsque cela est matériellement possible et en fonction du niveau d'autonomie et de maîtrise des élèves, l'enseignant peut également choisir de laisser une tablette par groupes.

Vidéo-Delay permet de revoir une prestation physique a posteriori en paramétrant le retard temporel souhaité, cela permet à un groupe de travailler en autonomie sans avoir besoin de

quelqu'un pour les filmer. L'autre outil mis à disposition est bien entendu l'application caméra de la tablette, qui nous permettra cette fois d'exploiter des ralentis et des arrêts sur image afin de s'attarder sur des éléments plus spécifiques de la motricité. Nous utiliserons également l'application Acro-EPS qui est un incroyable recueil de figures classées par niveaux de difficultés et par nature : duo / trio / quatuor / figures dynamiques (annexe 3) avec des conseils sur le positionnement du corps, sur les prises de mains ou encore des vidéos d'exemple de montage et de démontage des figures. Avec toutes ces données, nous serions tentés de laisser les élèves dans une totale autonomie et c'est en effet possible pour les groupes les plus efficaces. Toutefois, les feedbacks de l'enseignant permettent d'orienter plus aisément les élèves les plus en difficultés ou ayant des troubles de l'apprentissage comme les élèves ULIS en apportant un regard extérieur sur la prestation proposée. Notamment sur des éléments moteurs et chorégraphiques précis comme l'alignement des segments, l'utilisation de l'espace ou encore sur la tenue de la figure.

Selon Delignières et Garsault, la participation de l'EPS au renforcement de l'estime de soi des élèves est considérée comme un objectif essentiel de la discipline. C'est pourquoi, filmer la prestation physique d'un ou d'une élève en réussite peut permettre de renforcer son estime de soi. Toutefois, nous devons garder à l'esprit que le corps et son image sont des dimensions sensibles chez les adolescents, l'usage de la vidéo peut donc également avoir un effet dévastateur chez certains élèves (Amadiou, 2005). De plus, en tant qu'enseignant nous devons rester attentif pour ne pas tomber dans l'écueil d'une évaluation a posteriori portant sur des éléments vidéo trop techniques et non perceptibles par les élèves.

Ici, à l'aide de l'application les élèves peuvent s'auto-réguler en faisant leurs propres choix de figures et de difficultés parmi tout le répertoire de l'application, ce qui est propice à la naissance de conflits sociaux cognitifs et d'une émulation collective au sein de l'espace de débriefing qui est favorable à l'engagement en satisfaisant le besoin d'autonomie des élèves et donc leurs apprentissages. Toutefois, cette émulation collective au sein de cet espace peut dans certains groupes conduire à une perte de temps puisque certains profils d'élèves peuvent ne pas réussir à se mettre d'accord. C'est alors à l'enseignant d'intervenir afin des les guider en leur proposant des figures adaptées au niveau du groupe pour limiter les pertes de temps liées au choix des figures.

Ensuite, les élèves peuvent tenter de reproduire les différentes figures en étant filmés. Cela permet de

s'auto-évaluer à l'aide de la vidéo sur des critères préalablement donnés par l'enseignant comme la tenue d'une figure, l'alignement des segments, l'orientation des appuis, l'aspect sécuritaire du montage et du démontage ainsi que le positionnement du dos et le verrouillage des articulations... autant de critères qui peuvent parfois être très difficile à observer en temps réel. De ce point de vue, le feedback-vidéo permet d'améliorer la qualité du retour verbal de l'enseignant avec des élèves qui se représentent mieux le positionnement de leur corps en action. De plus, cela permet aux groupes de fonctionner en autonomie sans demander à un autre groupe de les observer en temps réel ce qui permet d'optimiser le temps de pratique moteur. Cette autonomie permet également à l'enseignant de s'atteler plus librement et spécifiquement aux groupes les plus en difficultés afin de leur apporter des conseils précis et de les aider à faire le lien entre ce qu'ils ressentent en situation et ce qu'ils observent a posteriori sur la vidéo.

Dans une activité comme l'acroport où l'aspect sécuritaire est au cœur des préoccupations, cet espace de débriefing avec la tablette permet un visionnage des différents éléments techniques avec des explications qui garantissent une mise en place sécuritaire de la figure (annexe 3). Ce dispositif ne remplace évidemment en rien les protocoles de sécurité et l'expertise de l'enseignant mais il vient fournir une banque de données complémentaires qui guide les élèves dans leur démarche de sécurisation.

### Étude sur l'impact du vidéo-feedback en acroport :

- **Objectif** : Évaluer l'impact de l'utilisation du vidéo-feedback sur la progression des élèves en **acroport**, en comparant un groupe utilisant la vidéo et un groupe n'utilisant que des feedbacks verbaux.
- **Public cible** : Une classe de **28 élèves** comprenant :
  - 2 élèves UPE2A
  - 1 élève ULIS
  - 25 élèves de filière classique
- **Durée de l'expérimentation** : 3 séances d'acroport (1h30 par séance).
- **Tâche évaluée** : Réalisation d'une figure d'acroport (ex : pyramide à 3 niveaux) en respectant les critères de stabilité, posture et synchronisation.
- **Groupes** :
  - Groupe A (vidéo-feedback) : Analyse de leurs performances via la vidéo après chaque essai.
  - Groupe B (feedback verbal uniquement) : Analyse uniquement via les observations de l'enseignant et des pairs.

Critères évalués	Groupe A (vidéo)	Groupe B (sans vidéo)
Placement postural	Meilleur placement postural ce qui implique une plus grande stabilité des figures.	Quelques soucis de représentations dans l'espace, notamment au niveau de l'orientation et du placement des appuis ce qui implique une instabilité sur certaines figures à niveaux notamment.
Synchronisation du groupe	Peu d'erreurs lors de l'enchaînement	Quelques oublis et mauvais placements dans l'espace
Compréhension des consignes (UPE2A)	Les ressources d'acro-EPS ainsi que les retours vidéo permettent de mettre le doigt sur des aspects moteurs essentiels sans avoir à donner de nombreuses consignes.	Les élèves manquent manifestement de repères et se mettent souvent en retrait.
Mémorisation des enchaînements (ULIS)	Nous constatons une amélioration du temps de mémorisation de l'enchaînement	Difficultés à mémoriser l'ensemble de l'enchaînement et à se repérer dans l'espace
Engagement et co-construction des apprentissages	Les rôles d'observateurs / juges avec l'utilisation de la tablette ainsi que les conflits sociaux cognitifs sont moteurs d'engagement chez les élèves.	Le groupe n'ayant pas accès à la tablette prend plus de temps à débriefer les prestations et à se mettre d'accord sur les éléments à corriger.

Tableau 3. Résultats après 3 séances

### Résultats de l'étude : sur les différentes plus-values observées de l'utilisation du vidéo-feedback en fonction des différents profils d'élèves.

#### - Élèves ULIS (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire)

Les élèves ULIS peuvent présenter des troubles cognitifs, moteurs, sensoriels ou comportementaux. Le vidéo-feedback les aide à surmonter certaines de leurs difficultés :

- Favorise la compréhension des consignes, les élèves peuvent revoir plusieurs fois les mouvements, ce qui compense les troubles de la mémoire et de l'attention.

- Valorise les progrès et la confiance en soi, en se voyant en action, les élèves prennent conscience de leurs réussites et gagnent en motivation.

- Facilite l'auto-correction et le guidage par l'enseignant, un retour visuel immédiat permet de mieux identifier les erreurs et de proposer des ajustements concrets.

#### - Élèves UPE2A (Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants)

Ces élèves sont en cours d'apprentissage du français, et la vidéo offre plusieurs avantages pour leur intégration au parcours de formation et leur progression en EPS :

- Compensation de la barrière linguistique, l'observation des démonstrations vidéo permet une

meilleure compréhension des attentes sans passer uniquement par le langage verbal.

- Facilite l'apprentissage du vocabulaire et des consignes, en associant les mouvements aux termes techniques de l'activité, les élèves enrichissent leur lexique de manière concrète.

- Renforce l'engagement et la motivation, se voir évoluer aide à mieux comprendre les principes de l'acro-sport et favorise la participation active.

#### - Élèves de filière classique

- Affinement de l'analyse posturale et technique, la vidéo permet de comparer la performance réalisée avec le modèle attendu et facilite ainsi l'ajustement moteur.

- Favorise l'autonomie et l'auto-évaluation, les élèves apprennent à analyser leurs prestations et à proposer des améliorations sans dépendre uniquement du regard de l'enseignant.

- Développement du travail collaboratif, en observant leurs camarades et en échangeant sur les vidéos, ils progressent dans l'élaboration de leur enchaînement par un processus de co-construction et de conflits sociaux cognitifs qu'il faut toutefois veiller à superviser en tant qu'enseignant.

#### Conclusion de l'étude II :

Le vidéo-feedback en acrosport est un outil inclusif et efficace qui s'adapte aux besoins de chaque profil d'élève. Il compense les difficultés cognitives et linguistiques, augmente la motivation et

améliore la technique en offrant un retour visuel direct. Son usage permet une meilleure appropriation des consignes, une progression plus rapide et un engagement accru dans la pratique.

- Les élèves utilisant la vidéo montrent une amélioration plus rapide et plus significative dans la stabilisation et la qualité de leurs figures.
- Les élèves UPE2A bénéficient particulièrement du support visuel, car ils compensent la barrière linguistique.
- L'élève ULIS progresse mieux en mémorisation des enchaînements grâce au feedback vidéo.
- La motivation des élèves du groupe vidéo est plus forte, car ils perçoivent plus concrètement leurs progrès et avancent sensiblement plus vite.

Les résultats démontrent une nette plus-value du vidéo-feedback, particulièrement pour les élèves ayant des besoins spécifiques. L'outil vidéo est un levier d'inclusion et d'apprentissage efficace qui favorise la compréhension, la mémorisation et la précision des gestes. Il ne peut néanmoins se suffire à lui-même et doit toujours faire l'objet d'un retour de l'enseignant qui peut s'appuyer sur la vidéo pour prendre des exemples concrets et parlants pour les élèves tout en apportant de nouveaux éléments pour compléter cette analyse.

## Conclusion

En conclusion, l'usage du numérique en EPS peut avoir de nombreux avantages tant pour les élèves que pour l'enseignant. Il peut permettre de recueillir des statistiques et des images relatives aux traces d'activité des élèves qui peuvent servir de support à toute forme d'évaluation. Le numérique permet également une différenciation pédagogique tout en favorisant la co-action et les conflits sociaux cognitifs.

La mise en place de ces artefacts cognitifs permet de baliser la progression de l'élève qui pourra

également se référer à de nombreuses ressources numériques ou il pourra trouver des fiches explicatives, des exemples vidéo, des règlements, des fiches de scores ou de tournoi...

Dans une perspective diachronique, l'usage du numérique peut faciliter la continuité des apprentissages avec la réutilisation de certaines données ou de vidéos d'une année sur l'autre afin de permettre une continuité des apprentissages. Le numérique peut également constituer une aide précieuse hors du gymnase en facilitant le partage de documents

sur l'ENT par exemple. Le fait de délocaliser certains contenus d'enseignement hors du cours d'EPS contribue à impliquer les élèves dans leurs apprentissages ainsi qu'à optimiser leur temps de pratique en classe. Nous pourrions par exemple envisager de mettre en place un dispositif de formation à distance aux rôles de juge et d'arbitre avec des contenus en ligne sur le règlement ou encore sur le vocabulaire de l'activité. Cela dans une optique d'optimisation du temps de pratique moteur en classe puisque ces aspects sont déjà connus et maîtrisés par tous.

Comme nous l'avons vu au cours de nos deux expérimentations, il est bon de rappeler que l'usage du numérique ne doit pas se confondre avec le projet didactique et pédagogique de l'enseignant. Ce n'est pas le numérique qui fait le projet de l'enseignant, c'est plutôt son projet qui s'enrichit de l'utilisation d'outils numériques pour élargir les possibilités et répondre à une problématique ciblée.

En somme, la plus-value du numérique dans notre discipline réside dans sa capacité à enrichir les apprentissages des élèves tout en optimisant le temps de pratique. D'une part, l'usage des outils numériques favorise une individualisation accrue des apprentissages en permettant un feedback immédiat et personnalisé, en facilitant l'auto-éva-

luation et en stimulant l'engagement des élèves par l'utilisation d'applications interactives et immersives. L'analyse différée des performances via le vidéo-feedback contribue à affiner la perception de l'action motrice et à développer une réflexion métacognitive sur les gestes et stratégies adoptés. D'autre part, l'intégration du numérique dans la gestion du temps de pratique physique permet de minimiser les phases d'organisation au profit d'un engagement moteur prolongé. L'automatisation de certaines tâches, la mise en place de supports numériques favorisant l'autonomie des élèves et l'accès immédiat aux consignes et aux démonstrations réduisent les interruptions non productives. Dès lors, le numérique devient un levier d'efficience

pédagogique, non seulement en maximisant le volume d'activité physique réelle, mais également en optimisant la qualité des apprentissages en EPS. Tous ces bénéfices supposent une réflexion didactique approfondie sur l'intégration de ces outils, qui ne doivent pas être une simple transposition technologique mais bien un vecteur d'innovation au service des finalités éducatives de l'EPS. L'enjeu réside donc dans la capacité de l'enseignant à proposer un usage raisonné et structuré du numérique, conciliant progrès technologique à l'aube de l'avènement de l'IA avec les principes fondamentaux de l'apprentissage moteur et cognitif.

## BIBLIOGRAPHIE

Amadiou, J. F. (2005). « *Le poids des apparences* », Éditions O. Jacob.

Darnis, F., Lafont, L. (2008). Apprentissage coopératif en dyades en EPS, *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 79, 69-83.

Deci, E., Ryan, R. (1985). *La théorie de l'autodétermination*.

De La Garanderie, A. (1981). Les profils pédagogiques, *Revue Française de Pédagogie*, 57, 79-84.

Delignières, D., Garsault, C. (2004). Une pédagogie de la compétence en EPS, in *Libre Propos sur l'éducation physique*, Chapitre 5, *Édition EPS*.

Desmurget, M. (2019). *La fabrique du créatin digital*, Éditions seuil.

Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., Bull, F. C. (2019). Global trends in insufficient physical activity among adolescents, *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(1), 23-25.

Künzell, S. (2007). Optimal attentional focus in practical sport settings : Always external or task specific. *E-Journal Bewegung und Training*, 1, 27-28.

Potdevin, F., Bernaert, F., Huchez, A., Vors, O. (2013). Le feedback vidéo en EPS, *EJRIEPS*, 30.

Potdevin, F. (2018). L'engagement de l'élève et le vidéo feedback en EPS in Travert, M. & Rey, O (Éds.), *Dossier EPS 85, Revue EPS*, p.179-185.

Wulf, G. (1998). Instructions for motor learning, *Journal of Motor Behavior*, p.169-179.

Wulf, G., Shea, E. (2001). *L'hypothèse de l'action contrainte*.

# ÉQUIPEPS

LA 1<sup>ÈRE</sup> MARQUE EPS



**Solutions  
de financement<sup>(1)</sup>**



**LA BANQUE  
DU MONDE  
DE L'ÉDUCATION**

Crédit photo : Gettyimages.

**POUR TOUS LES PROJETS  
QUI COMPTENT POUR VOUS,  
vous pouvez compter sur nous.**

Un crédit vous engage et doit être remboursé.  
Vérifiez vos capacités de remboursement avant de vous engager.

**Crédit  Mutuel**  
**Enseignant**

(1) Après étude et sous réserve d'acceptation du dossier par la Caisse de Crédit Mutuel. Après expiration du délai de mise à disposition des fonds et d'un délai de rétractation de 14 jours.  
Caisse Fédérale de Crédit Mutuel et Caisses affiliées, société coopérative à forme de société anonyme au capital de 5 458 531 008 euros, 4 rue Frédéric-Guillaume Raiffeisen, 67913  
Strasbourg Cedex 9, RCS Strasbourg B 588 505 354 - N° ORIAS : 07 003 758. Banques régies par les articles L.511-1 et suivants du Code monétaire et financier.