

Enseigner l'EPS

N° 301 | Avril 2026

Enseignement scolaire

Lutte au collège : une forme scolaire de pratique pour repérer et exploiter les opportunités dans le combat

Enseigner le Run and Bike au lycée professionnel

Proposition d'un *curriculum* respiratoire en Natation

Les sensibilités des élèves à l'épreuve du temps en EPS : Formalisation d'un « parcours sensible » en CA4

Des rôles sociaux moteurs au service des apprentissages des élèves : l'exemple du distributeur en badminton

Développement « harmonieux » des qualités physiques en badminton

Tresser le fil vert social aux autres composantes de la compétence... ou comment donner une véritable épaisseur à la dimension sociale dans la construction de la compétence, une proposition EPIC

Points de vue

Débat, controverse, polémique ou l'art du rebond en EPS

Figures d'apprentissages et temporalités en Éducation physique scolaire. Du linéaire au tourbillon : état des lieux



Ensemble, Partageons une EPS de qualité

Une association en mouvement

Lorsque ce numéro 301 sera publié, le Bureau National 2026-2029 de notre association sera en passe d'être élu par les membres de son Conseil National.

L'occasion m'est donc donnée de féliciter, encore et toujours, celles et ceux qui ont fait avancer l'AE-EPS ces dernières années. Certain-e-s souhaitent renouveler leur mandat, les citer tous est un honneur !

Mesdames GOTTSMAN Léa, JULIEN Laure, MATHIEU Chantalle ; messieurs BARON Romain, BERTHELET Quentin, CHIAMA Jean-Baptiste, FOURNY Mikael, LAVIE François, SIBE Pascal, soyez remerciés-ées et fier-ières du travail accompli. Nous n'étions jamais seuls ; des chargés de missions étaient à nos côtés madame COCHON-DROUET Océane, messieurs ALBERTINI Cyril, BERTIN Anthony, CARN Jean-Yves, LABROSSE Franck, LEGAT Eric. Rarement essouffés car notre association est bien une fédération d'antennes régionales et de groupes ressources ; merci également à l'ensemble de leurs membres qui font rayonner notre association !

Bénévoles oui, benêts¹ non...

En effet, nos responsables locaux, les élus, les coordonnateurs de groupes ressources, de la revue, les responsables du site, des communications, des publications, les groupes de travail... toute cette dynamique repose sur un réel don de soi, de son temps, de son énergie.

- Certes, cet engagement nous procure une satisfaction incommensurable, nous fait réfléchir et avancer, nous permet de maintenir notre indépendance totale et notre liberté de proposer ce qui NOUS semble primordial.
- Bien entendu, nous sommes fiers de nos publications, des événements nationaux et locaux qui contribuent à faire avancer la discipline.

• Évidemment, voir que l'engouement suscité par nos travaux nous permet de poursuivre l'aventure de cette association, et de faire prospérer le capital extraordinaire dont nous ne sommes que les passeurs.

• Rien ne nous satisfait plus que de voir ce qui fait le sel de l'AE-EPS ; le partage, les échanges entre des acteurs différents qui composent nos regroupements ; collègues de tous âges et de tous horizons, étudiants, inspecteurs, formateurs...

Mais (il y a un mais) ce don, cet engagement peuvent si facilement être remis en question, si aisément critiqués, si souvent bafoués. Nous le répétons ; nous maintiendrons dans nos productions non seulement une réelle diversité d'approches, mais aussi une exigence sans cesse quelque peu exacerbée. Nous ne publierons que ce qui respecte nos valeurs d'ouverture, de qualité, d'expertise (avec un accompagnement d'une équipe dédiée). Enfin, si les débats contradictoires garderont toute leur place, notre liberté nous permettra encore et toujours de multiplier les formats, les collaborations sans perdre notre temps précieux pour répondre aux piques qui ne satisfont que les égos de celles et ceux qui les formulent.

Ces valeurs alimentent notre association depuis 90 années, et ses prochains élus s'engageront à les faire renforcer, perdurer, évoluer. En octobre, nous fêterons cet anniversaire avec un ouvrage qui fera date dans le paysage de l'EPS, restez bien vigilants !

Plus que jamais, adhérez pour, ensemble, continuer à construire une Éducation Physique et Sportive de qualité !

PAINDA VOINE Fabrice
coprésident national de l'AE-EPS



1) L'adjectif n'a pas de féminin... doit-on y voir un signe ?

Enseigner l'EPS N° 301 | Avril 2026

Directeur de la publication : Fabrice PAINDA VOINE

24 rue Léo LAGRANGE - Apt 13 - 59160 LOMMEN - fabrice.paindavoine@aeeeps.org

Coordination

Cyril Albertini - cyril.albertini@ac-corse.fr

Eric LEGAT - eric-legat@aeeeps.org

Lycée Fesch - 20 000 AJACCIO

54 rue des Docteurs Charcot - 42100 SAINT-ETIENNE

Océane Cochon Drouet - oceanedrouet@aeeeps.org

06 50 02 04 36

Le Nouy - 74500 THOLLON LES MÉMISES

Expertise et relecture

- Jean-Baptiste CHIAMA
- Amelina GIRARD
- Joël ANDREANI
- Kévin DELAUP
- Bastien REDDING
- Pascal SIBÉ

- Cyril ALBERTINI
- Océane COCHON DROUET
- Magali Boizumaut
- Philippe Gagnaire
- François Potdevin
- Alain Lemoine

- Jérôme Bourbousson
- François Lavie
- Jean Luc Ubaldi
- Lionel Amatte
- Romain Baron
- Mickael Fleury

ENSEIGNER L'EPS est une publication trimestrielle.

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

Dépôt légal : 2^e trimestre 2026 - ISBN : 978-2-902568-81-9

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

Fabrice PAINDA VOINE - fabrice.paindavoine@aeeeps.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'Ecole 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.

Conception-Réalisation : Communicolor - 02 96 42 24 85
Rue de la Maladrie - 22960 PLÉDRAN

Sommaire

Enseignement scolaire

Lutte au collège : une forme scolaire de pratique pour repérer et exploiter les opportunités dans le combat

Ophélie Bal, Rezqui Hachemi, Sébastien Meyer 2

Enseigner le Run and Bike au lycée professionnel

Romuald Papot, Sylvain Rauche 6

Proposition d'un curriculum respiratoire en Natation

Clément Dehandschoewercker, Pascal Deck et Didier Coucoulis 10

Les sensibilités des élèves à l'épreuve du temps en EPS : Formalisation d'un « parcours sensible » en CA4

Yannick Linossier, Florian Godon 14

Des rôles sociaux moteurs au service des apprentissages des élèves : l'exemple du distributeur en badminton

Seloua Kerbout 21

Développement « harmonieux » des qualités physiques en badminton

Michael Phomsoupha, Matthieu Fablet, Ibrahime Stéphane 28

Tresser le fil vert social aux autres composantes de la compétence... ou comment donner une véritable épaisseur à la dimension sociale dans la construction de la compétence, une proposition EPIC

Emmanuel Testud 35

Points de vue

Débat, controverse, polémique ou l'art du rebond en EPS

Olivier Gonzalez 40

Figures d'apprentissages et temporalités en Éducation physique scolaire. Du linéaire au tourbillon : état des lieux

Pascal Bordes 44

Une EPS riche et variée

Au regard du sommaire de ce numéro 301, nous pouvons être fiers de mettre en avant une EPS riche et variée, une EPS de qualité. En effet, ce numéro est le reflet de la richesse et de la diversité des activités physiques, sportives et artistiques que nous enseignons. Lutte, natation, badminton, run and bike... Neuf contributions qui traversent les niveaux scolaires, les champs disciplinaires et les approches pédagogiques. Ce qui les unit ? Un souci commun de comprendre ce qui se joue du côté des élèves, pour mieux les accompagner dans leurs apprentissages.

Plusieurs contributions interrogent la façon dont les élèves s'approprient les rôles, les sensations et les stratégies au cœur des activités. D'autres proposent des formes scolaires de pratique innovantes. Enfin, deux points de vue apportent le débat autour de la construction des apprentissages en EPS.

Ensemble, ces propositions montrent une EPS vivante, ancrée dans les réalités du terrain et attentive aux défis d'aujourd'hui.

Ophélie Bal, Rezqui Hachemi et Sébastien Meyer proposent une forme scolaire de pratique de la lutte au collège, pensée pour permettre aux élèves de mieux lire le combat et d'agir avec efficacité.

Romuald Papot et Sylvain Rauche mettent en avant une proposition originale autour du run and bike qui offre un cadre stimulant pour travailler l'endurance, la coopération et la prise de décision.

Clément Dehandschoewercker, Pascal Deck et Didier Coucoulis offrent un cadre curriculaire cohérent en articulant les apprentissages autour de la maîtrise de la respiration comme compétence clé.

Yannick Linossier et Florian Godon analysent la manière dont les élèves s'approprient et expriment leurs sensibilités dans une séquence d'enseignement en CA4.

Seloua Kerbout explore l'intérêt pédagogique des rôles sociaux moteurs pour favoriser les apprentissages en EPS, à travers l'exemple du rôle de distributeur en badminton.

Michael Phomsoupha, Matthieu Fablet et Ibrahime Stéphane s'intéressent au développement des qualités physiques spécifiques au badminton, en proposant une démarche qui articule travail athlétique et logique interne de l'activité.

Emmanuel Testud s'appuie sur la démarche EPIC pour montrer comment la dimension sociale peut être pleinement intégrée à la construction des compétences en EPS, sans rester un vague objectif transversal.

Olivier Gonzalez invite à considérer le débat, la controverse et la polémique comme des ressources pédagogiques à part entière en EPS. Ces trois notions seront clairement distinguées et abordées à la lumière de trois études de cas.

Pascal Bordes propose une réflexion sur l'écart souvent constaté entre les visées des différentes théories de l'apprentissage moteur et la construction réelle des compétences en EPS. Crises, bouleversements, turbulences... de certains de nos élèves adolescents viennent bousculer les conceptions linéaires ou additives trop souvent mises en avant.

Bonne lecture.

Océane Cochon Drouet et Cyril Albertini



Numéro téléchargeable
gratuitement pour

les adhérents sur revue.aeeps.org

Mots clés : lutte, forme scolaire de pratique, situation complexe, champ d'apprentissage 4

Ophélie BAL, agrégée d'EPS, UFR-STAPS Lyon - ophelie.bal@univ-lyon1.fr

Rezqui HACHEMI, agrégé d'EPS, collège des Gratte-Ciel, Villeurbanne et formateur à l'UFR-STAPS Lyon 1 - rezqui.hachemi@univ-lyon1.fr

Sébastien MEYER, agrégé d'EPS, UFR-STAPS Lyon 1 - sebastien.meyer@univ-lyon1.fr

Lutte au collège : une forme scolaire de pratique pour repérer et exploiter les opportunités dans le combat

Présente dans la liste de l'oral 1 du CAPEPS externe ainsi que dans les « épisodes » de l'épreuve d'écrit 2, la lutte est une activité régulièrement perçue par nos étudiants sous un prisme « sécuritaire ». Ses dimensions tactiques et stratégiques, pourtant essentielles dans le champ d'apprentissage 4, sont parfois occultées. D'autre part, cette APSA étant généralement présente en début de cursus dans les programmations EPS en collège (6^e ou 5^e), nous constatons une littérature professionnelle peu abondante, particulièrement pour aborder la lutte debout¹. Face à ce constat, la situation complexe que nous proposons en lutte s'adresse à des élèves de cycle 4 ayant construit les prérequis sécuritaires leur permettant de s'engager dans un combat debout avec des degrés d'opposition divers. Au-delà, cette proposition peut être considérée comme un « espace d'actions encouragées »², notamment car elle proscrit certaines actions et perceptions qui nourrissent l'expérience du lutteur.

À ce stade de leur cursus, certains comportements sont fréquemment repérés en combat debout : les élèves fuient l'affrontement ou ne font que se repousser, ils ont alors souvent des difficultés à aller chercher la saisie ou à la transformer en véritable contrôle pour pouvoir agir sur l'adversaire. Ils s'opposent trop souvent « force contre force »,

sans repérer et donc encore moins initier le sens de déplacement propice à la mise en déséquilibre. Pour certains, « opposer sa force », c'est avant tout éviter d'engager une technique, en raison d'une peur résiduelle de la chute ou tout simplement par crainte de se faire contrer et de perdre des points³. Un décalage s'observe fréquemment entre les situations « ciblées » où les élèves parviennent à faire chuter grâce à diverses techniques, sans opposition, et les situations de combat où ils ne parviennent pas toujours à réinvestir. En relation à l'attendu de fin de cycle 4 « réaliser des actions décisives en situation favorable afin de faire basculer le rapport de force en sa faveur » [programmes d'EPS pour le cycle 4] et ancrée dans les comportements des élèves, nous proposons la compétence suivante « pour remporter un combat debout aménagé, repérer et exploiter des opportunités de déséquilibre, en mettant en place un projet d'action à partir des résultats fournis par un observateur »⁴. Au cœur de cette forme scolaire de pratique nous retrouvons donc l'objet d'enseignement suivant : exploiter le déséquilibre de l'adversaire pour l'amener au sol.

Le cœur de la situation repose sur le choix, par l'attaquant, de son degré d'opposition, qui dépend de deux décisions avant le combat⁵ :

- **Le choix de l'espace de combat** et donc de la contrainte de déplacement qu'il impose au défenseur
- **Le choix des saisies de départ** pour l'attaquant

Espace de combat	Choix des saisies de départ par l'attaquant (sur le haut du corps)
L'adversaire est dans le couloir et cherche à avancer ou reculer pour marquer des points 1 ★	Saisies engagées, au corps à corps ⁶ 1 ★
L'adversaire est dans le cercle et cherche à rejoindre une des 4 cibles autour de celui-ci pour marquer des points 2 ★★	Les mains posées sur le haut du corps 2 ★★
L'adversaire est dans le cercle et cherche à en sortir en tirant ou en poussant pour marquer des points 3 ★★★	Une seule main posée 3 ★★★

1) Relevons toutefois les propositions de Rusquet, V. (2016), Delarche S et Perez-Cano E. (2020). Notre proposition est également dans la lignée de l'ouvrage de Ray D. (2005) La lutte de l'école aux associations, Ed. Revue EPS.

2) Adé D., Terré N. (2023). « une EPS énaquée : une méthode d'intervention », *Revue EPS* n° 398, pp. 26-29

3) Nous identifions ici « l'étape émotionnelle » telle que décrite par Bui-Xuan G. (1989).

4) Nous nous inscrivons ici en continuité avec Barbot A (2004) qui identifie comme objet d'enseignement essentiel en sport de combat de préhension « passer de la seule activité de poussée peu efficace la gestion de l'alternative : pousser / utiliser la poussée de l'adversaire ».

5) Ces choix se retrouvent également dans d'autres publications en sports de combat, notamment Auge J., Meuley P. (2002), Auge J., Gaineteon L., Lavie F., Meuley P. (2007).

6) Les contrôles les plus fréquemment identifiés seront : le contrôle tête et bras, le contrôle bras intérieur, le contrôle dos et bras. D'autre part, il est possible de différencier encore plus finement le degré d'engagement de la saisie : complètement engagée (demi-tour totalement effectué), semi-engagée (seulement un quart de tour effectué par rapport au défenseur). Ces variables pourront être apportées en situation complexe ou dans une situation plus ciblée.

Tableau 1 : les choix à disposition de l'attaquant

Pour attester d'un niveau, il est nécessaire de le valider sur au moins 2 adversaires au cours de la séquence.

Illustration 1 : schéma de l'espace de combat au centre d'une zone de sécurité d'au moins 1m. Le cercle fait entre 4 et 5 mètres de diamètre.

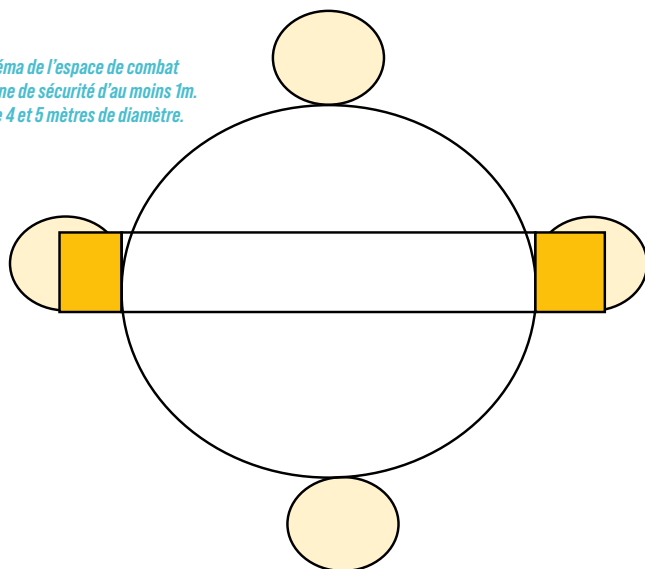


Photo 1 : l'espace de combat avec le cercle, les cibles et le couloir.

La situation se déroule en 4 manches pendant lesquelles les statuts seront systématiquement différenciés :

- Sur les 2 premières manches de 1'30, le même lutteur est attaquant, l'autre est défenseur.

- Sur les deux suivantes, on inverse les statuts.

Un combat dure donc 4 x 1'30. Des élèves sont désignés pour être juges et arbitres. Pour éviter un phénomène de lassitude dans ces rôles, le fonctionnement peut se faire à 6 autour du tapis

avec une rotation après chaque manche (2 lutteurs, 2 arbitres, 2 juges, changement de rôle après chaque manche jusqu'à ce que chacun ait réalisé 4 x 1'30 contre le même adversaire).

Tableau 2 : résumé des 2 statuts et de ce que chacun doit faire

Quand je suis attaquant...	Quand je suis défenseur...
Je choisis l'espace de combat et mes saisies de départ. J'informe mon adversaire, ainsi que les juges et les arbitres.	Mon attaquant m'impose un espace de combat.
Je peux marquer de 2 façons :	Je dois rester debout.
• Le tombé (les 2 omoplates collées au sol le temps de dire « tom-bé ») [5 points] • Amener au sol de manière contrôlée (en accompagnant la descente au sol) [1 point]	Je marque des points en amenant l'attaquant dans les « cibles », en fonction de l'espace de combat choisi par l'attaquant (de part et d'autre du couloir ; les 4 cibles ; sortir du cercle) : 1 point dès que j'amène l'attaquant dans une des cibles prévues (ses 2 pieds dans la cible).

Au terme du combat, on cumule les points gagnés en tant qu'attaquant et défenseur sur les 4 manches.

Un tableau de validation de la compétence articule les points du combat ainsi que les « étoiles »

obtenues via le projet (cumul des étoiles récoltées dans les 2 périodes en tant qu'attaquant).

	Les points du combat (Cumul des 4 manches : 2 en tant qu'attaquant, 2 en tant que déf)			
	< 5 points	5 à 9 points	10 à 14 points	> 15 points
Les étoiles « projet » [cumul des 2 manches en tant qu'attaquant]				
5 à 6 étoiles ★				
3 à 4 étoiles ★				
2 à 3 étoiles ★				

Le choix de l'espace de combat et l'imposition des statuts

Nous privilégions des statuts imposés lors de cette situation complexe pour plusieurs raisons. Tout d'abord cela simplifie la prise d'information des élèves et les choix à leur disposition, car ils savent quelles tâches ils doivent accomplir pendant la manche (cf. tableau ci-dessus). Nous espérons

ainsi éviter au moins en partie les comportements d'élèves « timorés », trop sur la défensive, qui n'osent pas engager de techniques par crainte de se faire contrer. Le degré d'incertitude est moindre, nous pensons que cela facilite leur investissement dans le combat. D'autre part, l'imposition des statuts

permet surtout à l'attaquant de choisir son espace de combat. Cet espace de combat vise en effet à orienter les déplacements du défenseur : dans le couloir, ces déplacements sont simples, il peut soit tirer l'attaquant, soit le pousser, pour atteindre le « fond du couloir »⁷. Dans les niveaux suivants,

ces déplacements se complexifient, et il peut aller dans différentes directions, voire dans toutes les directions pour la modalité « cercle » : l'adversaire étant en mesure de sortir du cercle en poussant ou en tirant, cela intègre à la fois les techniques vers l'avant et vers l'arrière. Pour l'attaquant, l'incertitude du sens de son attaque augmente donc au fur et à mesure des niveaux⁹.



Photo 2 : l'attaquante amène l'adversaire au sol sur un contrôle bras-tête. L'élève en défense était en train d'avancer sur elle pour rejoindre l'extrémité du couloir.

Cette orientation des déplacements du défenseur facilite le travail de l'attaquant en l'aidant à repérer l'opportunité pour amener au sol. Cela sollicite

fortement les ressources informationnelles et décisionnelles, au cœur de l'expérience à vivre dans le CA4. Pensée comme un « *espace d'actions encouragées* », la situation est riche d'opportunités. En questionnant les élèves, l'enseignant peut les amener à reconnaître des « *configurations d'indices perceptifs* »⁹, favorables à l'expression de telle ou telle technique. Par exemple, quand je sens l'adversaire me pousse, au lieu de chercher à le repousser frontalement en jouant uniquement sur la force pour le surpasser, je peux résister un temps pour qu'il continue à pousser, puis utiliser le sens du déséquilibre pour le décaler sur le côté, ou même déplacer mes appuis pour effectuer un hanché. Quand je sens qu'il me tire, je me sens alors « partir » en avant, je peux résister avant d'aller rapidement dans son sens pour utiliser sa réaction et donc son déséquilibre pour l'attaquer sur l'arrière. Nous souhaitons souligner qu'aucune technique n'est interdite a priori¹⁰, mais certaines s'avèrent plus fructueuses selon le contexte et les déplacements de l'adversaire.

Le projet, reposant sur deux choix (l'espace de combat et les saisies de départ), permet de tracer plusieurs voies d'accès à la réussite. Ainsi, un élève peut être à l'aise pour prendre les saisies ou passer d'une saisie à un contrôle¹¹, mais en difficulté pour percevoir le sens du déséquilibre. Dans ce cas, il peut choisir un niveau « 3 étoiles » pour les saisies, et un

niveau « 2 étoiles » ou « une étoile » pour l'espace d'opposition, ce qui lui permettra de se focaliser sur son besoin prioritaire, en étant éventuellement guidé par un camarade « conseiller » ou par l'enseignant pour réaliser ce choix. Cette opposition « choisie » et non « subie » nous paraît un axe fondamental de cette situation complexe, notamment au regard de l'engagement de tous, y compris les élèves a priori peu combattifs ou réticents dans le combat. Nous insistons sur la nécessaire adaptation à la classe et aux élèves : si les élèves ne sont pas prêts, il est possible de supprimer un palier du projet (par exemple, ne laisser ouvertes que les modalités « couloir » et « cibles »), et d'envisager la totalité des choix dans une autre séquence au cours du cycle 4. Ponctuellement dans la séquence, une opposition « retardée »¹² est également envisageable : les élèves peuvent débiter en duo puis initier le duel à partir d'un « top » ou d'une limite tracée dans le couloir. Inversement, dans une future séquence en cycle 4, il est possible d'évoluer vers une opposition « totale », avec des statuts indifférenciés. Dans ce cas, les élèves évolueront du seul repérage de l'opportunité, à la création de l'opportunité : « mon adversaire ne bouge plus, c'est à moi de le faire bouger pour engager le déséquilibre ! ». Il s'agit alors d'aller vers des systèmes d'attaque plus élaborés, avec des préactions permettant de faire réagir l'adversaire.

Le choix des saisies de départ

L'attaquant a également à sa disposition le choix des saisies de départ. Il s'agit ici moins de solliciter les ressources informationnelles que de lui faciliter la tâche pour prendre l'ascendant sur le défenseur. En effet, dans la modalité la plus simple, le contrôle est déjà pris, ce qui signifie que l'attaquant peut agir sur le défenseur et engager directement une technique : on peut par exemple travailler le contrôle tête et bras avec les élèves, afin de les inciter à se rapprocher avec l'adversaire.



Photo 3 : l'attaquant tente d'amener au sol à l'aide d'un contrôle tête et bras.

Dans les autres modalités, les mains sont simplement posées sur le haut du corps de l'adversaire (une main sur l'épaule, une main à l'intérieur du

coude par exemple), ce qui signifie que c'est à l'attaquant d'aller rechercher la saisie, puis le contrôle. En évoluant dans les différentes modalités, l'élève passe d'une distance d'affrontement proximale, au corps à corps, facilitant les leviers et déséquilibres, à une distance de plus en plus éloignée, qui impose de construire des saisies puis les contrôles nécessaires au rapprochement des combattants et donc au déséquilibre. Nous constatons en tout cas

avec les élèves débutants en collège la nécessité d'imposer un contact au départ du combat, même minime : certains comportements sont ainsi évités (par exemple, les fuites de tapis), et la saisie oriente d'emblée l'intention des élèves dans le rapport de force : pour l'attaquant, chercher à amener au sol, pour le défenseur, chercher à tirer/pousser l'adversaire dans une des « cibles » prévues.

Choix complet du projet ou contextes successifs

Selon l'expérience des élèves dans l'APSA mais aussi leur niveau d'autonomie et de réflexion, il est possible de proposer des « contextes successifs » aux élèves, plutôt que de leur laisser tous

les choix ouverts dans le projet. Par exemple, les élèves peuvent tester sur un des tapis le contexte « couloir + contrôle engagé » ; puis sur un autre tapis le contexte « 4 cibles + contrôle engagé ». Il

7) Nous nous inspirons ici pleinement de certaines situations d'apprentissage proposées par Ray, D. (2005). *La lutte de l'école aux associations*, Ed. Revue EPS.

8) À noter que dans la modalité « cercle », pour permettre à l'attaquant d'affiner encore davantage ses choix, celui-ci pourrait imposer à l'adversaire de sortir du cercle « uniquement en poussant » ou « uniquement en tirant » selon sa / ses techniques préférentielles.

9) Nous empruntons ce terme à Hauw D. (2002). *Enseignement et apprentissage : une vision située*, *Revue EPS* n° 29.

10) Dans les limites de ce qui a été autorisé par l'enseignant (par exemple, pas d'arraché ou de souplesse pour ce niveau de pratique).

11) À la différence d'une simple saisie, le contrôle offre la possibilité d'imposer un état à l'adversaire (Ray, D. Rimet, D., (1986). « activités de lutte », *Spirales* n° 1, pp. 71-102). Il permet donc d'engager une forme de corps pour mettre en difficulté l'adversaire, tout en se protégeant.

12) Terrisse, A (1996). « Analyse de la transposition didactique en judo », *Revue française de pédagogie*, vol. 116, pp.65-75.

est également possible de proposer des contextes d'opposition différents sur des leçons différentes. En effet, nous constatons que les jeunes élèves sont parfois indécis quant au projet d'action, ou alors ils s'orientent systématiquement vers le projet ramenant le « plus d'étoiles », indépendamment de leur niveau de réussite dans le combat. Proposer des contextes successifs leur permet alors d'éprouver les sensations typiques de chaque espace de combat (couloir, cibles ou cercle) afin qu'ils puissent ensuite faire un choix lucide, sans s'enfermer dans la répétition systématique de la ou des 2 mêmes techniques quelle que soit l'opportunité, le déplacement, l'adversaire. Par exemple,

en passant du « couloir » au « multicibles », l'élève attaquant peut avoir la sensation d'être désorienté, perdu, de ne plus savoir quoi faire car le défenseur peut désormais le manœuvrer dans plusieurs directions. L'enseignant peut amener les élèves à corréliser ce ressenti au résultat objectif obtenu (par exemple, une diminution du nombre de tombés ou d'amenés au sol). Plusieurs solutions sont alors à envisager, en concertation avec l'élève : est-il nécessaire d'envisager de nouvelles techniques pour amener au sol, en conservant ce niveau d'opposition ? Inversement, est-il préférable de rester pour l'instant dans un degré d'opposition plus « accessible », pour renforcer l'exploitation d'opportunités

plus « lisibles » (l'adversaire me pousse ou l'adversaire me tire) ? À ce titre, la succession des différentes « manches » facilite les interactions entre l'enseignant et les élèves et même entre les élèves entre eux. Les « mi-temps » fréquentes permettent de récupérer mais aussi d'observer le résultat, de se projeter vers un autre contexte, ou d'envisager des ponts avec des situations d'apprentissage plus ciblées. Nous pensons également que l'utilisation de ce même dispositif à chaque leçon (couloir, cibles, cercle) permet de « connecter »¹³ les situations les unes avec les autres. Les élèves évoluent tout au long des leçons dans la même configuration, ce qui facilite le réinvestissement.

Perspectives et exploitation de la situation

Ce dispositif offre la possibilité d'être exploité et modulé dans différentes dimensions. Nous avons par exemple opté pour un score très simple en début de cycle 4, différenciant simplement le tombé et l'amené au sol contrôlé. Dans la suite du cycle, celui-ci peut évoluer, en fonction des objectifs fixés à la séquence : par exemple, il est possible de valoriser les lutteurs et lutteuses capables d'engager une diversité de techniques sur l'ensemble des combats. Le score peut aussi être différencié pour bonifier certaines techniques (par exemple, valoriser les élèves qui s'engagent dans un ramassement de jambe, après la saisie initiale sur le haut du corps).

Enfin, comme tout dispositif en EPS, cette situation complexe ne fonctionne pas « seule », mais est systématiquement accompagnée par l'enseignant. Par exemple, l'enseignant peut réaliser :

- Un arrêt sur image pour faire verbaliser l'attaquant « à chaud » sur ce qu'il ressent, alors que l'adversaire l'oriente vers une cible : « qu'est-ce que tu ressens dans les bras ? Dans les jambes ? L'adversaire te pousse, ou te tire ? Où veut-il « t'embarquer » ? »
- Un feed-back consécutif à une action marquée par l'attaquant, pour valoriser la pertinence d'une technique. Par exemple, suite

à un décalage en rotation en ceinture qui a fonctionné : « tu vois, c'est plus facile à placer quand le défenseur réagit sur l'avant ou qu'il avance sur toi ! »

- Un questionnement collectif avec les observateurs et les lutteurs, lorsque l'attaquant semble « s'enfermer » dans une technique contre-productive (par exemple, forcer le barrage de hanche sur un adversaire qui recule) : à votre avis, où veut l'amener le défenseur ? pourquoi la technique ne semble pas fonctionner ? comment peut-il faire pour mieux utiliser la force de l'adversaire ?

En conclusion...

En donnant aux élèves des choix pendant le combat, nous espérons faciliter leur engagement dans la logique du rapport de force, caractéristique du champ d'apprentissage 4. Il est question ici à la fois d'apprentissages spécifiques à lutte et aux activités

d'opposition, puisqu'il s'agit de repérer et d'exploiter les déséquilibres, mais aussi d'apprentissages méthodologiques et sociaux, car les élèves doivent éprouver et valider un projet d'action qui leur correspond, en bénéficiant d'un retour sur leur prestation.

Cette imbrication entre les dimensions motrices, méthodologiques et sociales, caractéristiques d'une approche par compétences, nous semble également porteuse d'une éducation aux choix.

13) Komar J., Adé D. (2014). « Un PAC pour les compétences en EPS », *Revue EPS.*, 363, 14-16.

BIBLIOGRAPHIE

- ADE, D., TERRE, N. (2023). « une EPS énaïve : une méthode d'intervention », *Revue EPS* n° 398, pp. 26-29.
- AUGE, J., LAVIE, F. & MEULEY, P. (2002). *Judo. Une pédagogie du savoir-combattre*, Collection de l'école aux associations, Éditions EP&S.
- AUGE, J., GAINETON, L., LAVIE, F. & MEULEY, P. (2007). Judo - lutte en EPS : même combat ! *Revue EPS* n° 323, janvier-février 2007.
- BARBOT, A. (2004). Une forme de pratique scolaire d'une APSA, adaptée à nos élèves porteuses d'une compétence attendue en EPS : le cas des sports de combats de préhension, in : EPS et pratiques sociales des APSA. Révérence ou références ? *Les cahiers du CEDRE*, Éditions AE-EPS.
- BUI-XUAN, G. (1989). Évaluation et stratégies de formation en combat de préhension in Gilles BUI-XUAN, G. (textes réunis par), *Méthodologie et didactique de l'éducation physique et sportive*, Éditions AFRAPS, Clermont-Ferrand.

- DELARCHE, S. ET PEREZ-CANO, E. (2020). « Articuler les dimensions motrices, méthodologiques et sociales des compétences : une proposition d'exemple en situations », *Revue Enseigner l'EPS*, vol. 281, pp. 9-14.
- KOMAR, J., ADE, D. (2014). Un PAC pour les compétences en EPS », *Revue EPS.*, 363, 14-16.
- LAVIE, F., MEULEY, P. (1995). Judo : pour un aménagement optimal de l'opposition, *Revue EPS* n° 256, novembre-décembre 1995.
- RAY, D. (2005) *La lutte de l'école aux associations*, Ed. Revue EPS.
- RAY, D. RIMET, D., (1986). « Activités de lutte », *Spirales* n° 1, pp. 71-102.
- RUSQUET, V. (2016). « Évaluation de la compétence de niveau 2 en lutte sans observation... ou presque », *Les dossiers « Enseigner l'EPS »*, vol. 2, pp. 91-95.
- TERRISE, A. (1996). « Analyse de la transposition didactique en judo », *Revue française de pédagogie*, vol. 116, pp. 65-75.

Mots clés : Run and Bike, Lycée professionnel, Engagement de tous

Romuald PAPOT, Professeur d'EPS au LP Réaumur, Poitiers (86) - romuald.papot@ac-poitiers.fr

Sylvain RAUCHE, Professeur d'EPS au LP Réaumur, Poitiers (86) - sylvain.rauche@ac-poitiers.fr

Enseigner le Run and Bike au lycée professionnel

■ Une stratégie pour aider les élèves à persévérer dans l'effort

Les difficultés de concentration, la propension au chahut, le renoncement face aux efforts de type scolaire caractérisent le public accueilli dans notre établissement composé à plus de 96 % de garçons. En EPS, ce sont les problèmes récurrents rencontrés pour enseigner la course longue qui nous ont conduit à expérimenter le Run and Bike (R&B). Une partie non négligeable de nos élèves n'est pas sportive au sens où elle ne pratique pas une activité physique régulière. Le fait de courir longtemps en rebutait beaucoup et la démobilisation rapide occasionnée par cette perspective compliquait la relation pédagogique. L'idée de courir tout en sachant que l'on peut à tout moment utiliser un vélo

nous a semblé profitable. Toutefois, il serait faux de penser que dans un lieu qui regroupe des jeunes dont le parcours scolaire a souvent été compliqué, le remplacement de la course par le R&B suffit. Les effets positifs ne se font ressentir qu'accompagnés de rappels réguliers à l'ordre scolaire. Si l'analyse de l'activité des élèves dans l'APSA et de ce qui pouvait faire obstacle à leur engagement a constitué une étape clé de notre choix, la confrontation à un problème accessible organisé par des repères stables répondait aussi à la question de la durabilité de la mobilisation de tous les élèves. Précisions également que si l'engagement durable dans l'activité représente un enjeu important, cela ne doit

pas faire oublier qu'à l'école, les apprentissages restent au cœur de la relation pédagogique. Aussi, la confrontation à une situation problématique que nous proposons aux élèves chaque semaine sur un temps long (8 semaines) répond à un enjeu prioritaire : mettre au point une stratégie commune pour réaliser un effort long grâce à un investissement adapté de chacun. Cette stratégie répond également à l'objectif principal de notre projet d'EPS : favoriser et valoriser le travail coopératif entre les élèves (notre établissement accueille des élèves qui viennent d'établissements dispersés au sein de toute notre académie, voire au delà).

■ Les conditions propices à un engagement durable

Premièrement, concernant le matériel, l'un des avantages de la course résidait dans le fait qu'elle ne sollicitait pas beaucoup d'investissements en équipements ou sur le plan financier. La pratique du vélo nécessite quant à elle des investissements conséquents en termes de matériels. Le premier objectif fut donc de doter l'établissement d'un nombre suffisant de cycles pour pouvoir débiter ce nouveau projet. C'est grâce au dispositif du budget participatif lycéen (BPL¹) que nous avons pu obtenir une quinzaine de VTT il y a environ douze ans. À partir de là, une pratique pédagogique toujours destinée à amener les élèves à faire un effort long tout en les faisant collaborer a pu être envisageable.

Toujours d'un point de vue opérationnel, la plaine de jeu voisine de notre établissement nous permettait de matérialiser un tour de 250 mètres (document annexe) sur lequel les élèves restaient sous notre regard. Deuxièmement, et toujours dans cette perspective d'obtenir un engagement durable du plus grand nombre, il est apparu important de faire en sorte que l'accessibilité de ce qui était proposé et attendu des élèves se manifeste à travers la lisibilité des exigences. Le tableau (Tableau 1) qui suit illustre cette volonté. Il constitue un outil pédagogique susceptible d'accompagner les élèves dans la construction de leur projet.



« Des sourires qui en disent long »

■ Toujours un problème commun à résoudre

Le projet pédagogique d'EPS du LP Réaumur cherche à traiter chacune des APSA programmées pour favoriser les interactions entre les élèves afin de

développer chez eux l'entraide et la solidarité. De ce point de vue, la substitution du R&B à la course semble pertinente dans la mesure où l'essence

même de la première activité est de type collaboratif. Ensuite, et au-delà de la seule essence de l'APSA, une conception didactique de l'ensei-

¹ Le budget participatif lycéen était un dispositif mis en place par la région (Poitou-Charentes de l'époque) permettant de financer des projets souvent conçus en concertation avec les élèves, ce qui, pour une discipline comme l'EPS, s'est avéré être intéressant.

gnement du R&B qui reste fidèle aux principes qui organisent les autres pratiques est nécessaire. Le choix de confronter les élèves à un problème qu'ils sont capables de résoudre collectivement dans le temps imparti de la séquence (huit séances d'une heure vingt minutes de pratique effective) est

important. Notre stratégie est élaborée à partir de deux principes qui semblent décisifs pour viser des transformations stables pour tous : la constance des repères et la progressivité de l'effort. Il s'agit dans le cas du R&B de choisir en commun, au fur et à mesure de son expérience, une durée d'effort, une

intensité et une stratégie de course. La qualité de ce travail est ensuite appréciée en fonction de la précision des prévisions du binôme par rapport à la performance réalisée.

Les vertus du champ d'apprentissage n° 5

L'intérêt du champ d'apprentissage n° 5 (CA5) réside dans le fait qu'il promeut l'engagement de chacun dans un projet personnalisé. Il propose une alternative à une forme de culture sportive davantage orientée par la mesure des capacités au regard d'un modèle indexé sur une pratique de haute performance. C'est la raison pour laquelle, même si le R&B peut aussi s'inscrire dans le CA1, nous avons choisi de le traiter didactiquement dans le cadre du CA5. Les programmes de 2019 pour les classes de LP en donnent la définition suivante : « réaliser et orienter son activité physique pour développer ses ressources et s'entretenir ». Le texte précise notamment qu'il s'agit à ce niveau de « s'engager avec une intensité ciblée et persé-

vérer dans l'effort pour envisager des progrès ». Plus loin, il est précisé qu'il s'agit là « d'agir avec et pour les autres en vue de la réalisation du projet d'entraînement en assurant spontanément les rôles sociaux ». Dispensé, l'élève peut aussi jouer le rôle de coach ou de chronométrateur. Nous voyons à quel point le R&B peut adéquatement correspondre à l'esprit insufflé par l'institution ainsi qu'aux objectifs que des enseignants comme nous peuvent se fixer localement. Une large partie du *Contrepied* de décembre 2022 consacré au vélo en EPS s'appuie sur le retour d'expériences pédagogiques de nombreux collègues qui témoignent qu'il y a dans cette activité une conjonction avec une demande certaine des élèves.



« Un travail toujours collectif »

Des outils pour mieux comprendre sa pratique et réussir

Pour stimuler le travail de tous, l'engagement durable et la réussite, l'élaboration et la mise à disposition de supports permettant aux élèves de construire leur projet sont vite apparues indispensables pour accompagner leur pratique. À chaque séance, ils peuvent se référer au tableau qui suit

(Tableau 1) pour mieux identifier leurs efforts et la façon dont ils sont valorisés. Il met en relation la note obtenue en fonction de la performance réalisée en termes de vitesse et de durée. Pour que les élèves accèdent rapidement à des repères, il détaille également ce que la performance repré-

sente pour un tour de 250 m. L'objectif de ce premier tableau est clairement d'encourager la réalisation d'un effort long. En effet, quelle qu'en soit l'intensité, c'est la durée qui est ici valorisée.

Tableau 1. Barème : vitesses, temps au tour, contrats/20

Durée en minutes →		30	35	40	45	50
Vitesse en km/h ↓	Temps moyen au tour du binôme	Contrat 10/20 en tours	Contrat 12/20	Contrat 14/20	Contrat 17/20	Contrat 20/20
7,5	2'00"	15	17,5	20	22,5	25
8	1'52"	16	18,5	21,5	24	26,5
8,5	1'46"	17	20	22,5	25,5	28
9	1'40"	18	21	24	27	30
9,5	1'35"	19	22	25,5	28,5	32
10	1'30"	20	23,5	26,5	29	32,5
10,5	1'26"	21	24,5	28	31,5	35
11	1'22"	22	25,5	29,5	33	37
11,5	1'18"	23	27	30,5	34,5	38
12	1'15"	24	28	32	36	40
12,5	1'12"	25	29	33,5	37,5	42
13	1'09"	26	30,5	34,5	39	43,5
13,5	1'07"	27	31,5	36	40,5	45

Pour harmoniser les pratiques de tous les enseignants, un référentiel d'évaluation (ci-dessous) qui fait état des modalités de l'épreuve avec lesquelles

chaque binôme doit composer et auxquelles il doit « se soumettre » a été conçu. Il précise les modalités d'attribution d'une note finale qui représente une

proportion importante de l'évaluation semestrielle. Celle-ci repose en partie sur la capacité de planifier sa performance. Cette capacité d'anticipation

permet de révéler le travail effectué lors du cycle et son efficacité. L'objectif est donc de valoriser un investissement sérieux et lucide dans le travail. Deux élèves sportifs qui choisiraient de ne mettre

l'accent que sur la durée lors de l'épreuve finale (50 minutes) seraient sanctionnés pour leur incapacité à programmer leur performance. *A contrario*, deux élèves non sportifs qui seraient capables de

projeter avec précision ce qu'ils vont faire en termes d'écart à la durée annoncée et d'écart à l'intensité annoncée obtiendraient une note supérieure.

Tableau 2. Proposition de référentiel du LP Réaumur

RUN AND BIKE de Niveau 3		
Compétences attendues en classe de Première En binôme, concevoir et réaliser un projet adapté à ses ressources.		
Principes d'élaboration de l'épreuve et d'attribution de la note - En Run and Bike, chaque binôme conçoit et réalise un projet intégrant 2 paramètres : intensité et durée. - Le binôme communique son projet avant de le réaliser. - La précision de la relation entre ce qui a été envisagé et ce qui est réalisé est appréciée. - Chaque binôme dispose d'un vélo et d'un chronomètre et effectue à deux des tours de 250 m balisés tous les 50 m. - La durée de course de chaque coureur doit être au moins égale à la moitié du temps de l'épreuve plus ou moins 5 min. L'exigence pour un élève « non sportif » est donc de courir un minimum de 10 min (fractionnable ou non). - Un arrêt prolongé supérieur à 2 secondes vaut arrêt de l'épreuve pour celui qui s'arrête. Son partenaire peut continuer en courant un tour sur 2 (l'autre tour en vélo) ou en continu. - Dans le but de valoriser l'assiduité et l'investissement des élèves jusqu'à l'épreuve finale, la présence et le travail à chaque séance sont valorisés. L'absence ou le manque d'investissement lors d'une séance sont sanctionnés d'1 pt.		
POINTS À AFFECTER	ÉLÉMENTS À ÉVALUER	BARÈME
Se référer au tableau de notation	Écart à la durée annoncée	Les binômes s'engagent sur des projets de Run and Bike de 30, 35, 40, 45 ou 50 min auxquels sont attribués respectivement 10, 12, 14 et 17, 20 pts. Les élèves perdent 2 pts par minute d'écart à son projet (cf. tableau joint)
<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	Les binômes choisissent une vitesse moyenne de course. L'élève perd 0,5 pt par tranche de 50 m d'écart à son projet (cf. tableau joint)

Paroles d'élèves sportifs... ou non

Laisser les élèves s'exprimer au sujet de ce qu'ils ont vécu et recueillir leur parole semble intéressant. Au-delà de ce qu'on observe et de ce qu'on peut en penser, l'accès à ce qu'ils disent peut être utile pour statuer sur le degré de pertinence des choix pédagogiques. Pour recueillir cette parole, deux courts entretiens ont été effectués avec deux binômes qui

ont vécu tout le cycle de R&B avant de se réaliser l'épreuve finale. Le premier, composé de Y et G a choisi une durée de 50 minutes et a réalisé 47 tours, soit une vitesse moyenne d'environ 13,5 km/h. Le second, composé de T et K, a choisi une durée de 40 minutes et a réalisé 27 tours, soit une vitesse moyenne d'environ 10 km/h. Pour conférer à la

retranscription le caractère dynamique et vivant de l'entretien, la succession sans commentaire de questions et de différentes réponses viennent au mieux étayer l'idée que le R&B facilite l'engagement dans un effort long ou le travail collaboratif.

« Vous avez fait du R&B cette année, qu'est-ce que vous pouvez dire sur ce que vous avez vécu ? »

T : « Ben en vrai c'était trop bien parce que ça change de d'habitude. Faire du vélo, c'est pas un truc qu'on fait souvent en sport... et le fait d'en faire c'est incroyable. C'est mieux que d'la course normale, on s'fatigue moins et c'est plus plaisant. C'est un peu une course à pied améliorée ».

K : « Moi en fait ce sport R&B j'avais un mauvais a priori parce que j'connaissais pas trop... et me dire que j'allais faire de la course j'me suis dis ça va être compliqué. Sauf qu'en fait c'est beaucoup plus facile qu'on ne le pense. Du coup c'est trop bien... Et puis c'est un esprit d'équipe aussi parce qu'il faut faire confiance à son coéquipier... quand il est fatigué et qu'il court ben... on alterne à ce moment là quoi. C'est une vraie cohésion d'équipe ».

Y : « Moi c'est un sport que je n'ai pas aimé ».

G : « Moi c'est un sport que j'aime bien parce qu'on pratique la course plus le vélo donc euh... moi j'adore la course, j'adore le vélo. Donc c'est assez complémentaire ».

« Quel est l'avantage du R&B par rapport à la course ? Y. tu dis j'ai pas aimé ça mais est-ce que tu aurais préféré faire de la course ? ».

Y : « Non, parce que le vélo ça permet de se reposer. Surtout que... il y a davantage moyen d'avoir une bonne note si on est un peu plus reposé et qu'on échange les places ».

« Est-ce que c'est plus intéressant de faire du R&B que de la course pour travailler ensemble ? »

Y : « Ben c'est mieux de faire du R&B parce qu'on est deux ».

G : « Oui parce que si mon coéquipier il fait pas le temps et la distance ben j'serai pénalisé, ou y sera pénalisé... du coup on s'encourage ».

Y : « Pis l'avantage c'est que si la personne qui court elle est vraiment fatiguée, tu peux échanger avec le gars qu'est sur le vélo pour qu'il le gars y s' repose ».

Ces réflexions de quelques élèves témoignent d'un phénomène observable à l'échelle de toutes les classes qui pratiquent le R&B. La plupart des élèves manifestent en effet beaucoup moins de résistances à l'engagement dans un effort de longue durée et des objectifs ambitieux sur le plan de l'engagement physique peuvent être poursuivis. De

plus, les enjeux en termes d'apprentissage ne sont pas revus à la baisse (bien au contraire) puisque les élèves construisent ensemble progressivement leur projet de course à partir de l'articulation entre leurs expériences successives et les connaissances qu'ils acquièrent. Ce constat nous encourage évidemment à poursuivre l'enseignement du R&B, activité

nouvelle à laquelle beaucoup d'élèves semblent être sensibles (« c'est incroyable » nous dit T.). Une réelle préoccupation existe toutefois concernant la pérennité du R&B qui provient davantage de la dimension matérielle de la pratique que de sa dimension pédagogique.

Gestion et entretien, une question pas si « bassement matérielle »

La plus grande inquiétude quant à la pérennité de l'enseignement du R&B provient du matériel. L'usage des VTT dans le cadre de l'EPS ou dans le cadre des sorties de l'association sportive (AS) est une cause normale de dégradation et d'usure. Plusieurs solutions ont permis de maintenir un nombre suffisant de vélos pour travailler : petites réparations aux ateliers avec des élèves et un enseignant de

motocycle, intervenants extérieurs, achat de vélos supplémentaires avec les crédits pédagogiques EPS. Toutefois, nous rencontrons aujourd'hui de réelles difficultés pour maintenir une flotte de VTT suffisante. Les petites réparations ne suffisent plus, le coût d'une intervention extérieure est devenu trop onéreux par rapport à nos ressources et l'achat de vélos est devenu difficile eu égard à la diminution

de nos crédits d'enseignement. Une opportunité est apparue pour que les réparations des cycles soient prises en charge par un CFA qui forme de futurs mécaniciens vélo. C'est actuellement la piste la plus prometteuse pour envisager une suite positive à un projet qui, redisons-le, permet aujourd'hui à tous les élèves de vivre un effort de longue durée.

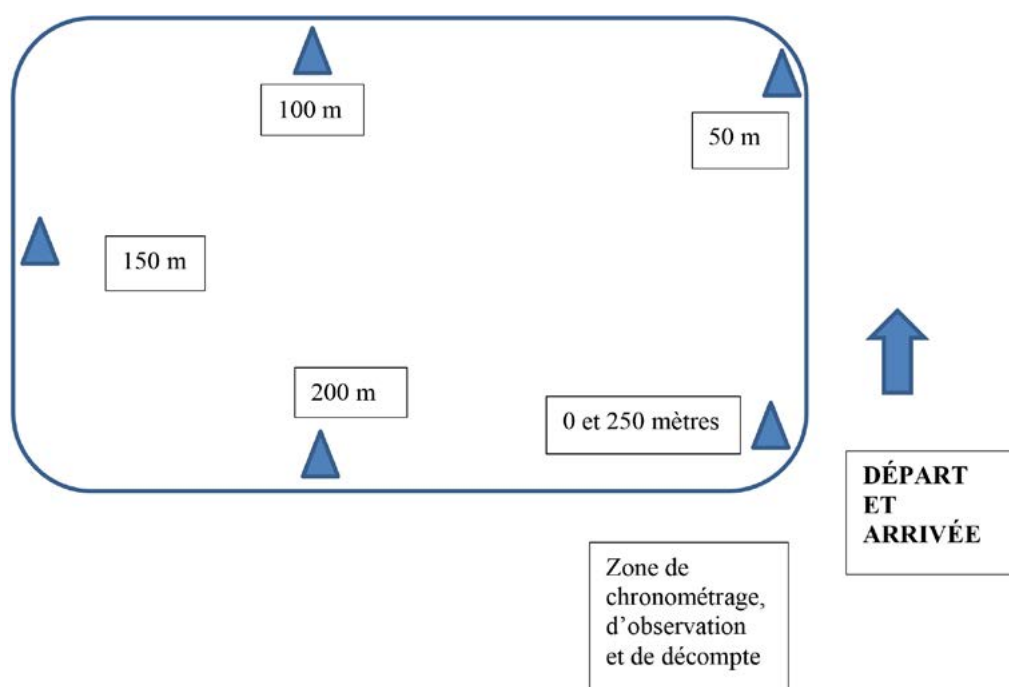
Conclusion

Le R&B fait désormais partie des activités solidement inscrites dans la programmation. Avec plus d'une décennie de recul, il est possible d'attester d'un réel profit quant à son enseignement. Contrairement à ce que nous constatons avec la course, la pente s'est inversée au profit d'une augmentation des élèves capables de réaliser un effort long. Nous partions en effet d'une situation où de plus en plus d'élèves refusaient de participer à ce type d'effort sous la forme exclusive de la course à pied, d'autres venaient à reculons et se soumettaient à

nos demandes sans jamais atteindre une réelle satisfaction. La relation pédagogique en devenait de plus en plus difficile. Désormais, nous envisageons ces séquences dans un autre état d'esprit car nous ne sommes plus confrontés à des refus ou à des formes diverses d'évitement de ce que nous proposons. En outre, chaque année, les performances des élèves attestent d'un autre rapport au travail et à l'effort. De plus, dans la continuité de cet enseignement, certains poursuivent la pratique du VTT dans le cadre des sorties qui leur sont propo-

sées à l'association sportive. Certains vont même jusqu'à s'engager en compétition à l'UNSS. Sous ces différentes formes, le R&B offre aux élèves de belles opportunités de développer leur goût de l'effort et de la collaboration. Nous avons ainsi acquis la conviction que le choix de cet enseignement leur a permis de se transformer et qu'en ce sens, il fait modestement écho à des propos de Charlie Chaplin² que nous paraphaserons ainsi pour l'occasion : « Tous les enfants peuvent faire des efforts, le tout est de trouver des formes de pratique attractives ».

Document annexe
Schématisation de l'espace d'évolution



2] « Tous les enfants ont du talent. Le tout est de le faire apparaître ».

Mots clés : Indice, respiration, curriculum

Clément DEHANDSCHOEWERCKER, PRAG ULCO (59) - clement.dehandschoewercker@univ-littoral.fr

Pascal DECK, Professeur Agrégé, LGT G. De La Tour, Metz (57) - pascal.deck@ac-nancy-metz.fr

Didier COUCOULIS, Professeur Agrégé, LGT Frantz Fanon, Martinique (972) - didier.coucoulis@ac-martinique.fr

Proposition d'un *curriculum* respiratoire en Natation

L'objectif de cette communication est de présenter une progression respiratoire par étape, inspirée du modèle conatif (Bui-Xuan, 1993), permettant à l'élève de transformer une respiration subie avec un blocage inspiratoire réflexe en une respiration maîtrisée et contrôlée. Celle-ci va favoriser la flottabilité, la construction de l'équilibre horizontal du nageur, l'économie de nage par un meilleur hydrodynamisme et une optimisation de la propulsion en « rythmant la nage ». Ainsi, la construction progressive des compétences respiratoires (apnée, expiration forcée et maximale, inspiration réflexe, débit, rythme) constitue la colonne vertébrale des

acquisitions en vue d'une autonomie aquatique de plus en plus grande, génératrice d'efficacité propulsive et de performance. Un indice respiratoire, inspiré des travaux d'Ubaldi sur le fil rouge lié à la réduction du temps de prise d'air (1998) est également présenté pour aider les nageurs à mieux réguler leurs échanges respiratoires tout au long de la course.

S'inscrire dans un *curriculum* conatif fait écho à la fois aux ressources que possède l'élève issues de son vécu aquatique, mais également de ses besoins prioritaires pour progresser. Une vigilance est portée

à ne pas sauter d'étapes pour limiter les frustrations / rejets de l'activité dues aux erreurs (par exemple, passer directement à l'apprentissage de la respiration latérale) qui ralentiraient considérablement les pas en avant moteurs liés aux dominantes de la natation reprises par le PIROG (cadre d'analyse de la motricité du nageur) de Vanlerberghe et Tournebize (1993) : la Propulsion, l'Information, la Respiration l'Orientation, et la Gestion de l'effort dans le milieu aquatique. Ces éléments serviront de points de repère pour attester d'une transformation avérée de l'apprenti nageur.

1. De l'apnée réflexe à l'apnée maîtrisée

Ce premier apprentissage fait notamment sens chez les élèves relevant de l'Attestation de Savoir Nager en Sécurité. À l'étape émotionnelle, l'élève peine, ou refuse de mettre la tête dans l'eau en fermant tous les orifices (nez, bouche, yeux) de peur de se remplir. Il recherche systématiquement ses repères de terrien en position verticale pour retrouver son confort informationnel et respiratoire habituel : inspiration active et expiration passive.

L'objectif dans cette première étape sera de passer d'une apnée réflexe à une apnée maîtrisée afin qu'il

puisse se détendre, se sentir à l'aise et de plus en plus confiant dans l'élément aquatique pour prendre conscience de sa flottabilité. L'apnée maîtrisée passe par une inspiration forcée maximale visible par une large ouverture de la bouche et une « ouverture » de la cage thoracique suivies d'une fermeture complète de la bouche. Cette inspiration fait suite à une expiration massive et forcée. À aucun moment l'élève ne doit souffler dans l'eau à cette étape : il doit rester en apnée inspiratoire bloquée. Nous proposons de familiariser l'enfant avec l'eau à partir

de son comportement de terrien pour le transposer et construire les comportements initiaux de nageur, prémices de la construction du corps flottant horizontal. L'apnée maîtrisée conditionne l'affectif en tant qu'élément motivant et facteur de répétitions futures.

Cette première étape va permettre à l'élève de mettre la tête dans l'eau volontairement, permettant de s'informer sous l'eau et d'obtenir un début de flottabilité pour construire l'horizontalisation.

2. De l'apnée maîtrisée à une expiration forcée et progressive

Dans l'étape fonctionnelle, l'élève est confiant et expérimente différentes modalités expiratoires : par le nez, la gorge et la bouche, afin de vaincre la pression de l'eau empêchant l'air de s'échapper, même la bouche ouverte. L'objectif est d'enrichir le contrôle des voies aériennes afin de passer d'une « respiration de terrien » : inspiration active et expiration passive, à une « respiration aquatique » et contrôlée : expiration active et inspiration réflexe (loi de Boyle & Mariotte).

L'élève devient capable de maintenir un équilibre de nageur horizontal de plus en plus longtemps. L'expi-

ration mobilise de manière importante l'attention de l'élève, et n'est jamais complète. Celui-ci inspire encore longuement devant lui tête hors de l'eau pour terminer son expiration dans l'eau avant de procéder à une inspiration. Cette dernière conditionne encore à ce stade son équilibre horizontal de nageur.

Cette deuxième étape va permettre à l'élève de maintenir, sur un temps court, une horizontalisation du corps, lui permettant de renforcer sa prise d'information sous l'eau et ses ressentis respiratoires (gène au niveau des poumons juste avant de devoir inspirer), permettant de commencer à

se propulser avec les bras sur une courte distance (15 m).

D'un point de vue pédagogique, l'ensemble du travail du corps projectile proposé par R. Catteau est à développer ici : travail d'une position hydrodynamique avec la tête fixée coincée entre les épaules, travail du gainage pour « transpercer l'eau » tout en soufflant progressivement avec les lèvres pincées pour permettre un débit d'éjection suffisant.

3. D'une expiration forcée à la construction d'une série respiratoire

a. Vers la suffisance d'une inspiration

À ce premier niveau de l'étape technique, l'élève stabilise son équilibre hydrodynamique pour commencer à structurer ses actions propulsives et renforcer son autonomie de nage. L'idée est de « *donner du temps à l'inspiration pour libérer l'expiration* » et ainsi organiser chronologiquement la respiration : expiration continue lors de la phase d'appui, de traction et début de phase de poussée, puis inspiration en fin de trajet moteur et début du retour aérien. Le corps devient à la fois hydrodynamique et propulsif : le pratiquant devient un nageur économe, autonome et équilibré. L'élève est capable de se déplacer sur une distance plus conséquente (au moins 25 mètres) en alternant ventral pour expirer longuement et dorsal pour récupérer et se remobiliser (Durali & Fouchard, 2010). La respiration conditionne ici l'économie dans la nage. La décentration de l'attention sur le processus expiratoire, permet à l'élève de développer d'autres habiletés motrices favorisant sa propulsion (longueur des trajets, orientation des surfaces propulsives).

Au début de cette troisième étape, nous permettons à l'élève de s'engager sur un temps inspiratoire plus long (3 à 4 secondes) favorisant le maintien d'une horizontalisation du corps, grâce à une nage hybride (ventrale, dorsale) favorable à un renfort technique propulsif. En effet, le nageur ne cherche plus ici à se redresser pour respirer mais peut continuellement

orienter ses surfaces propulsives vers l'arrière favorable au maintien de sa vitesse de nage.

D'un point de vue pédagogique, l'enseignant renseignera via des feed-back flash sur la position de la tête (menton collé à la poitrine sur le ventre, vers le plafond sur le dos), le débit expiratoire (souffler plus fort juste avant d'inspirer en imaginant souffler sur une bougie pour l'éteindre), l'orientation des surfaces propulsives (la paume de la main doit viser les pieds), et la longueur des trajets (aller chercher loin devant avec le bras tendu qui touche l'oreille, et le pouce qui touche la cuisse en fin de trajet moteur avant la sortie d'eau).

b. Vers la série respiratoire

On parle, ici, d'un niveau inspiratoire minimal (1 seconde) permettant la mise en place d'une expiration longue continue, et contrôlée. Cette partie constitue le second pan de l'étape technique. Les acquisitions que nous développons ici, permettent d'établir une continuité dans l'alternance expiration et inspiration sans que l'une ne prenne le pas sur l'autre. L'inspiration et l'expiration ne sont plus superposées mais juxtaposées / coordonnées. L'inspiration devient brève et fait suite à une expiration longue, complète et forcée. Pour imaginer cela, nous pouvons dire à l'élève d'imaginer de souffler sur une bougie pour faire bouger la flamme sans pour autant l'éteindre lorsqu'il souffle dans l'eau. Ressentir une gêne au niveau de

la poitrine lorsque l'expiration est presque complète et ressentir que le débit expiratoire diminue sont des repères à intégrer par l'élève. Cette transformation favorise le maintien de l'élève en position ventrale sur un temps long (au moins 25 mètres) et assure la continuité des actions propulsives des bras, permettant au nageur de moins solliciter ses membres inférieurs coûteux en énergie.

À la fin de cette étape technique, l'élève s'engage sur un temps plus long tout en maintenant une horizontalité ventrale du corps, favorable à un renfort technique propulsif et à une économie de nage. Le nageur peut ainsi assurer une propulsion continue en adoptant une coordination en opposition. On parle, ici, de la construction de la « série respiratoire » attestant d'une transformation visible et stabilisée de l'élève qui pourra s'engager maintenant sur des distances beaucoup plus longues en restant sur le ventre.

D'un point de vue pédagogique, c'est ici (et seulement à partir de maintenant) que l'apprentissage de la respiration latérale prend son sens. Proposer alors de réaliser l'exercice du superman avec un bras bloqué devant, l'autre à la cuisse afin de permettre une inspiration brève et latérale après avoir tout souffler, permettra à l'élève de maintenir son horizontalité mais sur le ventre grâce à l'enchaînement : « *j'expire complètement et longtemps mon air sous l'eau* » / « *j'inspire brièvement avec la bouche grande ouverte* » pour ne pas perturber l'équilibre de la nage.

4. De la série respiratoire au placement de la respiration dans la nage

À l'étape contextuelle, les acquisitions reposent sur différentes synchronisations : respiration / bras / jambes. Ainsi engager l'élève dans différents styles de nage (codifiés ou non) va enrichir la compétence d'association des trains moteurs puisque toutes les nages répondent aux mêmes principes d'efficacité : hydrodynamisme, forme des appuis, orientation, amplitude, fréquence, rythme et organisation respiratoire.

Ici, plus l'élève développera sa capacité à construire et déconstruire des formes propulsives, plus sa compétence à les organiser dans les formes

codifiées sera enrichie. L'élève expérimente divers placements inspiratoires, latéralement, sur le dos, frontalement en brasse après un cycle (traction de bras + ciseaux de jambes) de nage. Ici, la respiration conditionne l'exécution motrice.

À la fin de cette étape contextuelle, notre élève est capable de respirer efficacement dans chaque style de nage (dans l'optique d'avoir des séquences en nombre suffisant pour explorer ces 4 nages). L'inspiration s'effectue en fin de trajet moteur, de manière brève et intense, et ne perturbe plus l'équilibre ou la propulsion. Il est capable de s'engager sur un temps

long dans une nage de confort. Pour autant, cette dernière reste un frein lorsque des changements de vitesse pendant la course sont à opérer. On parle, ici, du placement de la respiration (entendue comme inspiration et expiration) dans la nage.

D'un point de vue pédagogique, il faut à cette étape poser à l'élève différents problèmes de coordinations : en crawl respirer tous les 3, 4, 5 coups de bras, en brasse réaliser 2 mouvements de bras pour un mouvement de jambe etc.

5. La respiration rythme la nage

Cette dernière étape relevant d'un niveau « expert », s'adresse à des élèves ayant une pratique régulière de la natation, ou pour des élèves ayant pratiqués lors de plusieurs séquences de natation, vise à structurer les synchronisations codifiées bras, jambes, respiration et à chercher la rentabilité propulsive. Elle permet cependant de finaliser la transformation de la respi-

ration du terrien en une respiration aquatique. Il s'agit ici de « *passer d'un nageur économe et équilibré, à un nageur équilibré et efficace* ». La respiration devient le cœur des déplacements puisqu'elle va construire la structure rythmique de la nage codifiée. Le sprinteur va la limiter et préférer l'apnée, alors que le nageur de fond va l'exploiter au maximum. Dans le cas du

sprint, l'enseignant adaptera la distance à réaliser en fonction des capacités de chacun. En effet, il peut soit diminuer la distance à réaliser (de 10 à 15 mètres par exemple), ou alors proposer un travail sur un temps (de 15 à 20 secondes) afin de se rapprocher d'une réelle tranche de vie de sprinteur de haut niveau. Dans le cas de la natation de durée, l'ensei-

gnant veillera à proposer des temps de nage suffisamment long pour que la respiration devienne le facteur limitant. Pour certains, cela peut commencer dès 1 minute, mais dans une réelle optique de natation de durée, l'enseignant tâchera de se rapprocher de temps de nage aux alentours de 6 minutes.

À ce stade, la respiration, et le compromis fin entre équilibre et propulsion conditionnent la vitesse de nage. En fonction de la distance, de l'intensité, de la durée, du moment de la course, le rythme et le débit respiratoire se verront modulés. Cette étape marque la fin du *curriculum* respiratoire du nageur

qui est à présent capable de gérer sa respiration en fonction de l'objectif visé : nager vite / nager longtemps. On parle, ici, d'une respiration qui va rythmer la nage.

L'Indice Respiratoire, un outil pour aider l'élève à se transformer

Afin d'aider l'élève à se repérer quant à ses progrès respiratoires, nous proposons un travail autour d'un Indice Respiratoire (IR). Il se calcule en additionnant le temps réalisé et le nombre d'inspirations effectuées sur la longueur. Cet IR, ne prend de sens pour l'élève qu'à partir de l'étape technique quand il est capable de maintenir une position hydrodynamique ventrale sur une durée d'au moins 30 secondes.

Néanmoins, une adaptation est possible pour l'étape

fonctionnelle, en ne comptant pas le nombre d'inspirations, mais le temps passé avec les voix aériennes émergées comme le propose Ubaldi (1998).

Envisager un travail autour de cet IR permet à l'élève de se situer dans son *curriculum* respiratoire et ainsi offre à l'enseignant la possibilité d'une régulation personnalisée et adaptée à chacun. Chacun pourra ainsi à son rythme, progresser sur cet objet d'enseignement au fur et à mesure des leçons. Par exemple, dans le cadre de la natation

longue, l'objectif sera de stabiliser un rythme respiratoire sur l'ensemble de la course, forcer le temps de glisse, avec une respiration latérale stabilisée pour s'économiser et par la suite pouvoir augmenter le temps d'évolution (tendre vers un 6 minutes). En natation de vitesse, l'objectif sera à l'inverse de le diminuer au maximum pour limiter les déséquilibres et optimiser la propulsion.

1. Cas de la natation de vitesse

L'objectif sera de réussir à diminuer au maximum cet IR. À partir des propositions de temps à atteindre en natation de vitesse proposées par F. Potdevin et P. Pelayo en 2012, nous proposons un tableau cible (à titre indicatif).

Tableau 1. Proposition d'un Indice Respiratoire cible en fonction du temps de nage

Temps de nage	Nombre d'inspirations	IR
<15 secondes	0	15
15<temps<20	1	16<IR<21
21<temps<25	2	23<IR<27

S'il est possible d'envisager (voire de recommander) en natation de vitesse, la réalisation d'un 25m crawl sans respiration (développement et travail autour

de l'apnée inspiratoire est une habileté respiratoire à part entière) pour les meilleurs grâce à une inspiration maximale et forcée avant de plonger, tout en

maintenant une apnée sur l'ensemble de la longueur, la maîtrise respiratoire ne peut être éludée par la suite dans le *curriculum* de formation du nageur.

Figure 1. Proposition de choix d'objet d'enseignement en natation de vitesse



2. Cas de la natation de durée

En natation de durée qui s'entend selon nous comme la distance ou le temps pendant lequel la respiration ne peut être substituée, l'objectif sera de stabiliser cet indice respiratoire. En scolaire, nager 2 minutes peut déjà être une épreuve de durée pour certains

élèves, notamment pour ceux au début de l'étape technique. En effet, il est courant que les élèves partent sur la première longueur en apnée en limitant le nombre d'inspirations (tableau 1), avant d'être contraints d'inspirer tous les deux, voire tous

les coups de bras avec une rupture de l'horizontalité et un retour à une posture verticale de terrien, une respiration anarchique, des appuis dirigés de haut en bas et une augmentation des résistances à l'avancement pour terminer la distance.

Tableaux 2 et 3. Détail du premier 100 m crawl d'un 6 minutes en début et fin de séquence pour un élève de 5^e

Début de séquence	Temps	Inspirations	IR	Fin de séquence	Temps	Inspirations	IR
1 ^{er} 25	30	3	33	1 ^{er} 25	31	5	36
2 ^e 25	36	5	41	2 ^e 25	33	5	38
3 ^e 25	38	7	45	3 ^e 25	34	6	40
4 ^e 25	40	8	48	4 ^e 25	35	7	42

Ainsi, construire un schéma respiratoire adapté aux capacités de chacun est donc indispensable pour devenir compétent en natation de durée. Augmenter dans un premier temps le nombre d'inspirations sur la première longueur tout en gardant la même vitesse de nage, puis stabiliser cette respiration, lui permettra de maintenir sa vitesse de nage plus longtemps et ainsi être plus performant. Dans notre exemple, l'amélioration du temps final (passage de 2'24 à 2'13) est possible grâce à un delta plus petit entre l'IR du 1^{er} 25 et du dernier (+ 6 contre + 15 au départ).

L'objectif premier de ce travail avec l'IR est de stabiliser sa respiration (ne pas augmenter de plus de 3 inspirations entre le premier et le dernier 25 mètres de la distance effectuée) et de tenir le rythme inspiratoire (j'inspire tous les x coups de bras) sur l'ensemble de l'épreuve.

Suite à cela, un renfort technique propulsif (gain en amplitude, augmentation du temps de glisse, développement d'une nage en semi-rattrapé) sera nécessaire pour permettre à cet élève de continuer de progresser.

Figure 2. Proposition de choix d'objet d'enseignement en natation de distance ou longue



Conclusion

Pour nous, la respiration occupe une place centrale dans la conduite motrice du nageur et donc dans le parcours de formation aquatique. Elle n'est cependant pas l'unique objet d'enseignement à travailler à l'école. C'est elle qui vient structurer la mobilisation des différentes ressources (et donc des compo-

santes de l'action) au fur et à mesure des progrès du nageur. Elle ne peut donc s'envisager comme une acquisition unique et ponctuelle puisqu'elle irradie l'ensemble du *curriculum* du nageur. En effet, en fonction de l'étape conative dans laquelle se situe l'élève, le sens donné à l'utilité de cette dernière

diffère, ce qui nécessite indéniablement un ciblage du problème majeur et une progressivité dans l'acquisition de cette habileté pour éviter l'écueil actuel : « apprendre à respirer en natation, c'est apprendre inspirer latéralement ».

Figure 3. Schématisation du *curriculum* respiratoire

BIBLIOGRAPHIE

Bui Xuan, G. (1993). Enseigner l'éducation physique et sportive, Clermont-Ferrand, AFRAPS, Une modélisation du procès pédagogique, pp. 77-90.

Durali, S. et Fouchard, P. (2010). *Le guide du savoir Nager*, Éditions EPS.

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

Ubaldi, J.L. (1998). Faut-il savoir nager ou nager pour savoir, *Contrepied*, n° 7.

Vanlerberghe, G. Tournebize, A. (1999). Journées Spécialisées de la Natation.

Mots clés : sensibilité à, curriculum, incorporation, corps sensible, émotion

Yannick LINOSSIER, PRAG en STAPS, Université Jean Monnet Saint-Étienne - yannick.linossier@univ-st-etienne.fr

Florian GODON, PRAG en STAPS, Université Jean Monnet Saint-Étienne - florian.godon@univ-st-etienne.fr

Les sensibilités des élèves à l'épreuve du temps en EPS : Formalisation d'un « parcours sensible » en CA4

Introduction

Usuellement, lorsqu'ils conçoivent leurs séquences, leçons et situations d'apprentissage, les enseignants d'EPS se centrent prioritairement sur les acquisitions motrices à construire par les élèves. Or, en suivant les travaux de Michel Récopé et ses collègues, il n'est pas rare de constater des comportements d'élèves passifs et statiques, pour qui ces acquisitions ne font pas sens, et qui se découragent rapidement en l'absence de progrès. Récopé et *al.* (2006) constatent en ce sens « le faible impact des pratiques d'intervention à orientation technocratique et technologique centrées sur la prescription de savoir-faire, indépendamment de la sensibilité propre du pratiquant ». Dans la conception « bio-logique » et sensible de l'action, défendue par ces auteurs, la construction des apprentissages moteurs (« le Faire ») ne sera effective, fonctionnelle et signifiante pour les élèves que si elle accompagne et répond à ce qui les mobilise intensément en situation (« l'Agir ») (Récopé & Boda, 2008). L'enjeu pour les enseignants d'EPS consiste alors à susciter des « raisons d'agir » (qui mobilisent l'élève dans l'action) pour éveiller des « raisons d'apprendre » (les acquisitions technico-tactiques visées), sans quoi les apprentissages resteront hypothétiques et dénués de sens pour une large partie des élèves.

Pour rendre compte de ce qui mobilise corporellement et « vitalement » les élèves en situation, Récopé (2006) développe le concept de « *sensibilité à* », défini comme « la faculté de tendre ou de désirer et *par suite* d'éprouver du plaisir et de la douleur ». En fonction de ce à quoi ils seront sensibles, les élèves ne vivront pas la même expérience corporelle : ils ne percevront pas les mêmes informations, n'éprouveront pas les mêmes émotions, ne se mobiliseront pas de la même façon et ne réaliseront pas les mêmes actions (voir encadré scientifique).

Néanmoins, les enseignants d'EPS font face à une problématique de taille : parce qu'elle est incarnée, « *la sensibilité à* », qui se distingue *en nature* de la motivation exprimée hors situation, n'est pas spontanément ni nécessairement verbalisable. Des élèves peuvent ainsi déclarer être « motivés » sans pour autant être « mobilisés » dans l'action, et inversement (Récopé, 2006). La sensibilité ne peut donc essentiellement être objectivée et constatée qu'à partir de l'observation de l'activité motrice des élèves en situation. Par exemple, en analysant les conduites d'élèves en volley-ball, Récopé et *al.* (2006, 2013, 2019) repèrent, chez ceux qui progressent et performant le plus, une

sensibilité incorporée à *l'enjeu de la rupture de l'échange*. Délimitant leur champ de perception et d'action, cette sensibilité les conduit à se mobiliser défensivement (posture dynamique, bras relevés, jaillissements, plonges...) pour empêcher la chute du ballon au sol. S'exprime ainsi *par corps* le désir vital d'éviter une situation existentiellement douloureuse. Par contraste, de nombreux autres élèves, qui progressent peu, sont sensibles à *la proximité du ballon* : ils « adoptent une « attitude de repos » (debout, statique, bras ballants) et n'en sortent que pour réagir lorsque le ballon arrive à leur proximité immédiate » (Récopé et *al.*, 2013). L'apprentissage analytique de savoir-faire techniques comme la manchette peut alors s'avérer dénué de sens et d'utilité aux yeux de ces élèves, dans la mesure où il ne résonne pas avec leurs raisons d'agir. Ainsi, parce qu'il s'accompagne d'inégalités de performance et d'apprentissage (Récopé et *al.*, 2011), le différentiel de *sensibilité* à entre les élèves ne peut être ignoré et mérite de devenir une préoccupation centrale – sinon prioritaire – des enseignants d'EPS.

Encadré scientifique : l'approche « bio-logique » de l'action et le concept de « sensibilité à ».

À partir d'une éthologie phénoménologique¹, Récopé [2006] développe une conception « bio-logique » et sensible de l'action. Il emprunte, d'une part, à la philosophie des normes de Canguilhem [1952], l'idée que l'expérience vécue *in situ* et *in actu* de tout organisme individué doit s'interpréter comme l'actualisation dynamique de normes vitales propres. Elles définissent les éléments du milieu auxquels celui-ci sera sensible et pour lesquels il se mobilisera. Récopé puise, d'autre part, dans la psychologie des tendances de Ribot [1896], l'intuition que tout individu est mû par des « tendances » [ou inclinations à agir] subjectives, incarnées et existentielles, polarisées par la recherche du plaisir (tendances attractives) et l'évitement de la douleur (tendances répulsives).

Dans cette ontologie relationnelle, la « sensibilité à » désigne « le sens pratique structurant » qui impulse, contraint et dirige l'action (Récopé, 2006 ; Récopé et al., 2011) : elle est désir *de*, donc mouvement *vers* (un objet) (Récopé et al., 2013, 2019). Dit autrement, elle renseigne ce *pour quoi* et *par quoi* un sujet se mobilise corporellement en situation. En définitive, la « sensibilité à » est « idiosyncrasique » [*i.e.*, elle est l'expression corporelle d'un rapport subjectif au monde], « normalisante » [*i.e.*, elle produit et actualise des normes vitales propres, matrices d'appréciation de la relation à l'environnement en termes de plaisir ou de douleur], « phénoménalisante » [*i.e.*, elle constitue et circonscrit le « monde-propre » de l'acteur, le champ du perçu étant délimité par ce qui est vitalement signifiant], « mobilisante » [*i.e.*, elle renvoie à des mobiles qui s'imposent en situation et orientent l'agir du pratiquant] et « incarnée » [*i.e.*, la sensibilité est enracinée dans la corporéité de l'acteur et, en cela, largement imperméable à la rationalité consciente] (Quidu & Favier-Ambrosini, 2023 ; Récopé, 2006).

Alors que les élèves peuvent se mobiliser pour divers objets de sensibilité (Récopé et al., 2011), Récopé [2006] milite pour que chaque élève en volley-ball incorpore *une unique sensibilité* à la rupture de l'échange, la seule, selon lui – parce qu'elle est une sensibilité ajustée à l'enjeu fondamental du jeu –, à même de générer un engagement corporel intense et favorable aux apprentissages moteurs et à la performance en volley-ball. Néanmoins, si cette démarche d'intervention ciblant l'apprentissage exclusif d'une seule sensibilité a été fondée pour transformer la motricité d'élèves débutants, des élèves plus débrouillés gagneraient-ils à incorporer d'autres sensibilités, potentiellement complémentaires, pour accéder à une forme d'« expertise sensible » ? Héros [2022] a, par exemple, mis en évidence la diversité

inter-individuelle des « sensibilités à » intériorisées par des joueurs de football de haut-niveau lors de transitions défensives hautes en fonction de leur poste (Héros, 2022). D'autres contributions ont défendu l'idée que les pratiquants de handball peuvent être diversement sensibles à une même macro-sensibilité *à la rupture* (Quidu, 2014 ; Quidu & Favier-Ambrosini, 2023). Par exemple, certains peuvent manifester une « sensibilité au duel en un contre un », d'autres une « sensibilité au tir à 9m » ou encore une « sensibilité à la prise d'intervalle ». Néanmoins, l'incorporation de diverses sensibilités à l'échelle intra-individuelle n'a pas été appréhendée d'un point de vue diachronique et curriculaire en EPS. Or, comment peuvent s'articuler dans le temps les apprentissages de sensibilités hétérogènes voire antagonistes ? Comment concevoir un

parcours progressif menant à une expertise au plan sensible ?

Pour combler ce déficit, la présente contribution propose un changement d'échelle temporelle en analysant la dynamique d'incorporation [*i.e.* le processus d'apprentissage *par corps*] et d'activation des sensibilités des élèves au fil de l'apprentissage et de leurs progrès en CA4. Nous formalisons les trois étapes d'un « parcours sensible » [« la transition sensible », « l'approfondissement sensible » et « l'expertise sensible »], finalisé par le développement d'une « multi-sensibilité » au plan intra-individuel. L'expertise sensible d'un élève compétent en CA4 suppose, selon nous, d'apprendre *par corps*, à activer et inhiber opportunément ses diverses sensibilités incorporées.

Étape 1 : « La transition sensible » : inhiber une sensibilité par l'incorporation d'une nouvelle

Tout d'abord, découvrant une nouvelle APSA, certains élèves peuvent exprimer, dans la dynamique de leur activité motrice, une sensibilité initiale peu féconde – parce qu'en inadéquation avec les normes prévalentes de la pratique culturelle –, limitant voire devenant un obstacle à leur apprentissage. Dans ce cas, il convient d'inhiber² une sensibilité antérieurement intériorisée, par l'incorporation d'une nouvelle, plus fonctionnelle pour apprendre (Récopé & Barbier, 2015 ; Récopé et al., 2019). En suivant la philosophie des normes de Canguilhem [1952], nous défendons en effet l'idée que l'inhibition d'une « sensibilité à » repose sur un processus relationnel et concurrentiel : on ne peut pas apprendre *en soi* à inhiber une sensibilité ; ce n'est qu'en incorporant et en activant une autre sensibilité que la première sera, concomitamment, inhibée.

Dans le cas du rugby, la motricité d'un élève débutant exprime souvent une sensibilité primaire (ou « proto-sensibilité »), vitale, *au maintien de son intégrité physique*. Ce pratiquant novice fuit autant que possible le contact corporel, aussi bien en attaque qu'en défense. Cette conduite d'évitement l'empêche alors de vivre pleinement une « tranche de vie » de joueur de rugby, fondée sur « le combat » (Bouthier, 2007). Sur-focalisé sur la présence du défenseur proche, l'élève en vient souvent, pour éviter tout contact corporel, à libérer précocement le ballon vers un partenaire, sans donc fixer le défenseur, condition pourtant indispensable à la création d'intervalles dans la défense adverse. En pareil cas, la progression dans l'activité ne peut se limiter à l'apprentissage de règles d'action, certes rationalisées mais dévitalisées³, de type : « si un défenseur est face à

moi, alors je dois le fixer pour libérer à mon partenaire ». Elle ne pourra ainsi s'opérer que lorsque l'enseignant aura aidé l'élève à incorporer une nouvelle sensibilité *à l'impact corporel* (Récopé et al., 2006). Antagoniste avec celle précédemment ancrée, cette sensibilité renouvellera « son mode et son monde de pratique » (Récopé et al., 2013), en attaque (ballon en main, l'élève accélère et n'hésite pas à entrer en contact avec le défenseur proche), comme en défense (l'élève se positionne sur la course de l'attaquant porteur du ballon et n'hésite pas à plaquer).

Dans un autre registre, découvrant l'activité football, certains élèves peuvent d'emblée exprimer *par corps*, en situation défensive, une sensibilité *à la récupération immédiate du ballon* : ceux-ci sont frustrés dès lors que leur équipe perd la balle et

1) Science descriptive et comparative initialement appliquée aux conduites de l'animal, l'éthologie est ici associée à une perspective phénoménologique pour comprendre les relations signifiantes de l'individu humain avec son monde (c'est-à-dire ce qui fait sens pour lui, ce qui l'attire et le mobilise ou le repousse et le menace).

2) Ici, le terme est choisi pour faciliter la compréhension du propos. Néanmoins, dans la philosophie de la vie de Canguilhem [1952], il est plus précisément question d'un processus dynamique d'institution, de création d'une nouvelle norme vitale, par lequel l'organisme vivant, en s'appropriant son milieu, s'individualise et persévère dans son être.

3) Ces règles d'actions renvoient à des connaissances théoriques et générales mais qui peuvent être déconnectées de l'expérience vécue par l'élève et de ce qui est « vitalement » signifiant pour lui dans l'action. Celui-ci peut parfaitement avoir « compris » la règle d'action mais ne pas l'appliquer, si elle ne résonne pas avec sa sensibilité prévalente.

sont vitalement animés par le besoin de récupérer immédiatement le ballon (la dépossession du ballon étant source de déplaisir), indépendamment de la lecture du rapport de force. S'ensuit alors possible-ment une aggravation du déséquilibre défensif dont peut s'emparer l'équipe adverse en exploitant les espaces libres. L'enjeu pour l'enseignant consiste à réfréner et inhiber temporairement cette sensibilité initiale prévalente par l'apprentissage d'une sensibilité à la protection de la cible, pour ralentir l'attaque adverse et permettre le repli défensif de son équipe.

Pour favoriser cette « transition sensible », la tâche de l'enseignant est triple : 1) *cibler et échelonner* les sensibilités à incorporer par les élèves dans une APSA ; 2) *identifier* les sensibilités qui mobilisent spontanément les élèves en situation à partir d'indices comportementaux (il s'agit donc de ne pas restreindre l'évaluation diagnostique aux acquis et besoins technico-tactiques des élèves) ; 3) *concevoir et déployer* des stratégies d'intervention favorisant l'incorporation d'une nouvelle sensibilité (voir **Tableau 1** pour un exemple concret en football ;

nous renvoyons également le lecteur vers le modèle didactique « A.G.I.R » [Godon & Linossier, 2026] proposant quatre stratégies d'intervention transversales aux APSA). Évidemment, nous ne nions pas la difficulté associée à l'incorporation d'une nouvelle sensibilité, d'autant que des résistances corporelles peuvent se manifester : la sensibilité initiale de l'élève est susceptible de s'exprimer de manière vigoureuse à la suite d'une socialisation sportive intense ou de l'ancrage profond de certains affects.

Tableau 1 : Illustration d'une démarche d'intervention pour incorporer une sensibilité à la protection de la cible en football

La « transition sensible » : Un exemple en football	
Inhiber une sensibilité à la récupération immédiate du ballon en incorporant une sensibilité à la protection de la cible	
Indices comportementaux permettant de diagnostiquer la sensibilité prévalente qui mobilise les élèves	
Sensibilité à la récupération immédiate du ballon	Sensibilité à la protection de la cible
☐ Beaucoup de buts sont marqués sur contre-attaque adverse. ☐ Densité forte de défenseurs autour du ballon (plusieurs cadrent le porteur). ☐ Le cadrage du porteur ne se fait pas en barrage sur l'axe ballon-but. ☐ L'élève « se jette » (sprinte pour récupérer le ballon au plus vite). ☐ Absence de joueur en couverture, beaucoup d'espaces libres.	☐ Les offensives adverses s'orientent vers des attaques placées ☐ Le défenseur le plus proche sort, seul, cadrer le porteur. ☐ Le défenseur module sa vitesse, la taille de ses foulées à l'approche du porteur et oriente ses épaules pour l'orienter sur un côté. ☐ Les autres défenseurs se placent en couverture sur le couloir de jeu direct.
Modèle didactique « A.G.I.R » pour favoriser l'incorporation d'une « sensibilité à » en EPS (Godon & Linossier, 2026)	
Stratégies d'intervention concrètes et transversales aux APSA	
Affecter les élèves en amplifiant leur plaisir ou leur déplaisir pour les rendre sensibles à l'enjeu du jeu	Match en format « mort subite » : perte du match instantanée si l'équipe adverse marque en moins de 10 secondes après la récupération.
Générer un « choc » pour déstabiliser une sensibilité initiale	Organiser un retard de l'équipe à la perte du ballon pour créer une situation d'urgence, incitant à être sensible à la protection de la cible : plots à contourner pour certains défenseurs ; obliger l'équipe en attaque à jouer plus haut pour accentuer les espaces dans le dos du bloc à la perte.
Inciter à agir (orienter l'intentionnalité motrice de l'élève)	Matérialiser une zone axiale dans sa moitié de terrain défensive qui ne doit pas être traversée par l'équipe adverse.
Réactiver la sensibilité pour l'incorporer	Cibler la sensibilité à la protection de la cible comme un objet d'enseignement traversant la séquence. Conserver l'essence des contraintes de jeu (ralentir et orienter le porteur du ballon sur un côté) dans les différentes situations ciblées et complexes.

Étape 2 : « L'approfondissement sensible » : renforcer et cultiver une sensibilité incorporée

Si faire transiter les élèves d'une sensibilité à une autre permet d'initier le processus d'apprentissage, cela ne suffit pas pour garantir leur progression à long terme dans l'APSA. Une seconde étape⁴ du « parcours sensible » consiste à renforcer, « étirer », cultiver (au sens de travailler, développer, entretenir...) une sensibilité incorporée féconde pour l'apprentissage moteur, car ajustée à la logique interne de l'activité. Des situations d'apprentissage sollicitant et consolidant cette sensibilité prévalente permettront d'exploiter la richesse des mobiles d'action qu'elle exprime afin de donner du sens aux acquisitions techniques visées par l'ensei-

gnant. Seconds, les savoir-faire techniques sont néanmoins indispensables pour renforcer et diversifier l'activation de la sensibilité incorporée. Nous illustrons cette étape dans deux APSA du CA4.

En football, avec des élèves ayant antérieurement incorporé une sensibilité à la protection de la cible en situation de contre-attaque adverse, l'enseignant d'EPS peut cultiver celle-ci et l'exploiter durablement pour catalyser et rendre signifiant l'apprentissage de diverses conduites motrices défensives, structuré en étapes : a) inciter le joueur le plus proche du ballon à cadrer rapidement le porteur pour empêcher une passe verticale dans

le couloir de jeu direct ; b) adopter une technique défensive de « recul-frein » pour ralentir et orienter l'action du porteur de balle vers un couloir latéral ; c) assurer le retour défensif d'un autre joueur pouvant gérer la couverture de son partenaire ; d) organiser un repli collectif pour reformer les lignes de force du bloc-équipe.

En tennis de table, l'enseignant d'EPS peut aider les élèves à approfondir une sensibilité au maintien de la continuité de l'échange, qui se manifeste dans un premier temps par : une organisation motrice préactive et dynamique (jambes semi-fléchies, tête de raquette tenue verticalement et en avant

⁴ Ici, il est à noter que certains élèves peuvent, dès le début de la séquence d'enseignement, exprimer *par corps* une « sensibilité à » déjà propice aux apprentissages (par exemple suite à une socialisation sportive antérieure). La « transition sensible » opérée à l'étape 1 ne sera donc pas nécessaire pour ce profil d'élèves (voir Fig. 3).

de l'axe du corps, déplacements rapides) ; une centration perceptive sur la trajectoire de la balle et la cible que constitue la demi-table adverse ; enfin, une corporéité mue par le désir existentiel d'éviter la rupture (défensive) de l'échange (laquelle est source de douleur). Constatant la fécondité de cette source de mobilisation corporelle, l'enseignant peut déployer des stratégies visant à cibler et cultiver cette sensibilité incorporée par l'élève au cours de plusieurs séquences. La sensibilité *au maintien de la continuité de l'échange*, alimentée par la construction de nouveaux savoir-faire technico-tactiques, pourra en effet s'exprimer diversement au fil de l'apprentissage : en début de pratique, cette sensibilité s'incarne de manière indifférenciée dans le désir mobilisateur de l'évitement de la faute directe (par tous les moyens possibles), puis de manière plus précise en recherchant par exemple l'espace revers de l'adversaire. L'exploitation continuée de cette sensibilité, par la réitération de situations d'apprentissage qui garantissent et diversifient son

activation, permet de donner du sens à l'apprentissage de frappes de neutralisation (poussettes, frappes coupées, blocs défensifs) ainsi qu'à la construction de frappes défensives, coupées ou liftées, loin de la table.

Nous suggérons alors de mettre en place des aménagements et/ou des contraintes favorisant une mise en relation constante entre l'activation de la sensibilité visée d'un côté et un moyen technique associé de l'autre. Par exemple, en tennis de table, imposer au joueur A trois frappes maximum après le service pour remporter le point stimule, chez son adversaire, la sensibilité *à la continuité de l'échange* dont les frappes coupées rasantes peuvent permettre la satisfaction. Pour renforcer la sollicitation de cette sensibilité, l'enseignant peut proposer au joueur B un contrat spécifique à valider : dans un match en 11 points, provoquer au moins 4 fautes directes de l'adversaire suite à une frappe coupée. Il ne s'agit donc pas d'apprendre l'effet coupé de façon analy-

tique et décontextualisée mais de faire en sorte que cette acquisition soit mise en lien directement, fonctionnellement et vitalement avec la sensibilité cultivée par l'enseignant.

Ces divers apprentissages technico-tactiques ne prendront en effet sens et corps qu'à condition que les élèves soient *d'abord* sensibles à l'enjeu du jeu. En effet, du point de vue de l'élève, quel serait l'intérêt en football d'apprendre à orienter les épaules côté touche en défense s'il n'est pas sensible à la protection de la cible ? En tennis de table, quel sens revêt l'apprentissage de la poussette ou de frappes coupées loin de la table si l'élève n'est pas sensible au maintien de la continuité de l'échange ? Les acquisitions motrices se greffant sur le désir original qui mobilise l'élève, l'enseignant d'EPS gagne à recontextualiser chaque savoir-faire dans sa dimension sensible afin de nourrir la dynamique d'apprentissage.

■ Étape 3 : « L'expertise sensible » : devenir « multi-sensible »

Nous pensons, avec Quidu et Favier-Ambrosini (2023), qu'incorporer une unique « sensibilité » ne suffit pas pour accompagner le pratiquant vers la maîtrise experte d'une APSA d'affrontement en CA4. Au contraire, nous défendons l'idée qu'une « expertise sensible » caractérise le développement progressif d'une « multi-sensibilité », au fil du

processus d'apprentissage de l'APSA. L'expertise sensible à l'échelle intra-individuelle s'exprime, à nos yeux, dans la capacité, progressivement acquise par le pratiquant, à activer et inhiber opportunément chacune de ses sensibilités incorporées. À nouveau, nous tenons à rappeler que, de notre point de vue, l'enseignant d'EPS ne peut que créer les conditions

pour que s'active (et non s'inhibe) une sensibilité : c'est parce qu'une sensibilité sera actualisée, qu'une autre sera (temporairement) inhibée. Nous montrons ci-après comment peuvent s'exprimer, de manière sélective et coordonnée, deux sensibilités *a priori* antagonistes, mais somme toute complémentaires, à l'échelle intra-individuelle.

Encadré scientifique : aux racines théoriques d'une proposition conceptuelle.

Nous proposons cette terminologie – le couple activation/inhibition – en référence à deux sources d'inspiration théoriques. D'une part, la microsociologie dispositionnaliste-contextualiste (Lahire, 1998) suivant laquelle l'action réside dans l'activation de dispositions incorporées. La situation présente jouerait ainsi le rôle de « structure de sélection » et de « filtre », qui « décide [...] ce qui du passé [incorporé] va pouvoir resurgir et agir au cœur de l'action présente » (Lahire, 1998, p. 91).

D'autre part, nous nous appuyons sur les travaux menés par Houdé (2019) en psychologie cognitive expérimentale sur les capacités cérébrales d'inhibition. L'auteur distingue trois systèmes cognitifs interdépendants : 1) « les heuristiques » (*i.e.*, intuitions spontanées, rapides, automatisées, bien souvent inconscientes) ; 2) « les algorithmes » (*i.e.*, stratégies logiques, intelligence rationnelle lente et coûteuse du point de vue cognitif) ; 3) le système inhibiteur, de nature métacognitive et autoévaluative, chargé de l'arbitrage entre les stratégies heuristiques et algorithmiques. Houdé met alors en évidence le rôle du cortex préfrontal dans l'inhibition sélective des heuristiques au bénéfice de l'activation des algorithmes. Il soutient ainsi que le rôle de l'École ne peut se réduire à l'acquisition, l'accumulation et l'activation de connaissances, mais consiste aussi à apprendre aux élèves à inhiber les heuristiques surappries, sujettes à de multiples biais.

Dans le cas de l'activité motrice, nous soutenons que l'activation et l'inhibition des sensibilités sont des processus fondamentalement incarnés et infra-conscients ; elles requièrent *de fait* un apprentissage *du corps et par corps*. Notre proposition ne consiste donc pas à doter l'élève d'une grille de lecture décisionnelle lui permettant de discriminer, rationnellement et en conscience, des contextes propices pour activer ou inhiber telle ou telle sensibilité.

En football, nous pouvons imaginer la finalisation d'un « parcours sensible » où l'intériorisation d'une première sensibilité *à la conservation du ballon* pourrait progressivement se conjuguer avec l'incorporation complémentaire d'une sensibilité *à la projection rapide vers l'avant*. Au fil de l'apprentissage, l'expertise sensible se manifesterait ainsi dans la capacité de l'élève à activer et inhiber contextuellement ces deux sensibilités *a priori* antagonistes. En effet, le pratiquant expert est,

à nos yeux, celui qui est mû par un rapport vital, existentiel à la conservation du ballon (la perte du ballon générant de la frustration et de la douleur), qui s'exprime notamment dans une configuration de jeu où l'équipe adverse est repliée et ferme les espaces libres en profondeur. Néanmoins, selon nous, il est aussi affectivement animé par une sensibilité à la projection vers l'avant, qui s'actualise lorsque la défense est désorganisée et dans le retard. L'élève expert serait ainsi « multi-sensible »

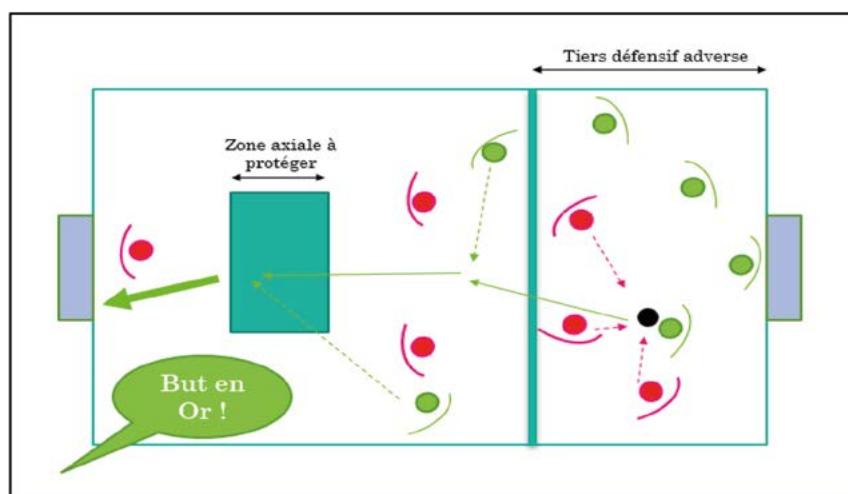
et capable d'inhiber sa sensibilité à la projection vers l'avant en situation neutre ou défavorable – au bénéfice de la sensibilité à la conservation du ballon –, et symétriquement, de la laisser s'exprimer en cas de rapport de force favorable.

De même, lors de transitions défensives, l'élève expert fonctionne à terme selon deux sensibilités antagonistes sur perte de ballon haute : soit une sensibilité *à la protection de la cible*, par l'instauration d'un repli défensif, soit une sensibilité *à la*

récupération immédiate du ballon, via la mise en œuvre d'un contre-pressing⁵ lorsque les conditions le permettent. Là encore, en fonction des opportunités et contraintes de la situation, les élèves experts sont capables d'activer et d'inhiber *par corps* ces deux sensibilités. L'enjeu pour l'enseignant est alors de confronter les élèves à des situations complexes qui sollicitent l'activation de deux sensibilités concurrentielles. Imaginons un match opposant deux équipes de 6 joueurs fonctionnant selon le principe de « mort subite » ou du « but en or » : deux modalités sont possibles pour remporter la victoire. La première est de gagner le match en marquant un but de plus que l'adversaire à la fin du temps réglementaire. La seconde repose sur

l'obtention d'une victoire instantanée par « but en or », selon deux modalités. La première intervient, pour l'équipe rouge, lorsqu'un but est marqué à la suite d'une récupération du ballon dans le tiers défensif adverse. La seconde consiste, pour l'équipe verte, à marquer un but après avoir traversé un carré situé dans l'axe central du terrain (Figure 1). Ces deux modalités visent à créer une double opportunité chez les élèves de l'équipe rouge : la première est propice à l'activation d'une sensibilité à la récupération immédiate du ballon nécessaire à la mise en place d'un contre-pressing quand la seconde incite à rester sensible à la protection de la cible, par la mise en place d'un repli défensif protégeant le couloir de jeu direct.

Figure 1 : Schéma d'une situation d'apprentissage en football pour apprendre à activer contextuellement deux sensibilités à antagonistes.



Cette dialectique entre activation et inhibition sensibles peut également être illustrée en badminton, l'élève expert étant, à notre sens, celui

qui est capable de coordonner avec justesse deux sensibilités antagonistes, l'une à la rupture [offensive] de l'échange, l'autre au maintien de la conti-

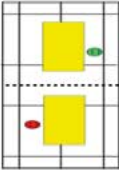
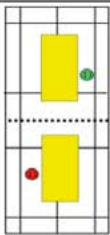
nuité de l'échange.

La première s'incarne dans un engagement comportemental organisé par une posture préactive et dynamique (avec notamment des reprises d'appui orientées) et la production de trajectoires accélérées et/ou placées à partir de frappes mains hautes. En outre, elle induit des déplacements suivant parfois un axe vertical, le joueur étant animé par le désir d'impacter le volant le plus haut (afin d'élargir le champ des trajectoires possibles, notamment descendantes) et le plus tôt (pour accroître la pression temporelle subie par l'adversaire) possibles.

La seconde exprime le désir existentiel d'empêcher le volant de tomber au sol. Sont alors constatés une posture préactive et dynamique, un remplacement au centre du jeu, une tenue de la raquette à mi-hauteur, des jaillissements voire des plonges (suivant les axes horizontal et/ou latéral) pour éviter la chute du volant. Simultanément, on observe la production de trajectoires ou bien montantes et profondes, afin de diminuer la pression temporelle ressentie, ou bien courtes et centrales pour fermer les angles d'attaque.

L'élève badiste expert gagne alors à apprendre *par corps* à activer une sensibilité à la rupture [offensive] de l'échange, en situation (très) favorable. Symétriquement, ladite sensibilité convient d'être inhibée, au profit de l'activation d'une sensibilité au maintien de la continuité de l'échange, dans une configuration où le rapport de force est défavorable (en retard, en déséquilibre arrière...), afin d'éviter une faute directe ou de se faire contrer par l'adversaire (par exemple, via une défense bloquée). Divers matchs à thèmes peuvent alors aider les élèves à apprendre à contextualiser l'activation de l'une de ces sensibilités aux dépens de l'autre (Figure 2).

Figure 2 : Matchs à thèmes pour apprendre à activer contextuellement deux sensibilités antagonistes en badminton.

Match à thème 1 : « Banco, sans faute, chef! »																																																														
	Match en 15 points. Le but est de gagner le match tout en entrant dans les deux zones vertes : - Nombre de points marqués suite à une annonce « Banco ! » (Leveau, 2005) - Nombre de fautes directes réalisées depuis une zone centrale délimitée au sol (en jaune).	Système de points glanés par match (inspiré de Mascaret, 2009) : Victoire + 2 Zones Vertes = 5 pts Victoire + 1 Zone Verte = 4pts Victoire sans Zone Verte = 3pts Défaite +2 Zones Vertes = 2 pts Défaite + 1 Zone Verte = 1pt Défaite sans Zone Verte = 0 pt																																																												
<table><tr><th colspan="15">Nombre de points marqués sur « Banco »</th></tr><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td></tr></table> <table><tr><th colspan="15">Nombre de fautes directes</th></tr><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td></tr></table>			Nombre de points marqués sur « Banco »															1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Nombre de fautes directes															1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Nombre de points marqués sur « Banco »																																																														
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15																																																
Nombre de fautes directes																																																														
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15																																																
Match à thème 2 : « Un seul smash ! »																																																														
	Match en 10 points. Un sur-filet est positionné à 30 cm au dessus du filet. Le match est libre, mais lorsque l'un des deux joueurs smashe le point s'arrête sur la frappe suivante de l'adversaire.																																																													
Match à thème 3 : « Double mort subite ! »																																																														
	Match au temps (5 min). Le système de score est le suivant : ☐ Point gagnant non touché (2 pts) ☐ Faute provoquée en dehors de la zone centrale (1 pt) ☐ Faute directe depuis la zone centrale (-1 pt pour le joueur concerné) Le match peut se terminer par <i>mort subite</i> (avant la fin des 5 min) dans deux configurations : 1) Un joueur atteint le score de 7 pts : il remporte le match. 2) Un joueur obtient un score de -4 pts : il perd le match																																																													

5) Le contre-pressing (ou « gegenpressing » en allemand) désigne le fait de tenter de récupérer le ballon dans un laps de temps très court après sa perte, afin de bénéficier rapidement d'une nouvelle occasion de créer le danger, en « contrant la contre-attaque adverse ».

Discussion

En définitive, notre proposition s'avère complémentaire de celles de Quidu (2014) et de Quidu et Favier-Ambrosini (2023) qui invitaient à réfléchir à la diversité inter-individuelle des sensibilités incorporées (et à incorporer) par les élèves handballeurs du point de vue de la complémentarité des rôles que ceux-ci endossent dans le collectif. Nous soutenons l'idée que, pour progresser significativement dans l'apprentissage d'une APSA en CA4, un élève gagne à devenir « multi-sensible » et à apprendre *par corps* à activer et inhiber chacune de ses sensibilités en fonction des contextes de jeu. Dit autrement, nous défendons l'hypothèse que la sensibilité incorporée qui mobilise *in actu* et *in situ* le pratiquant

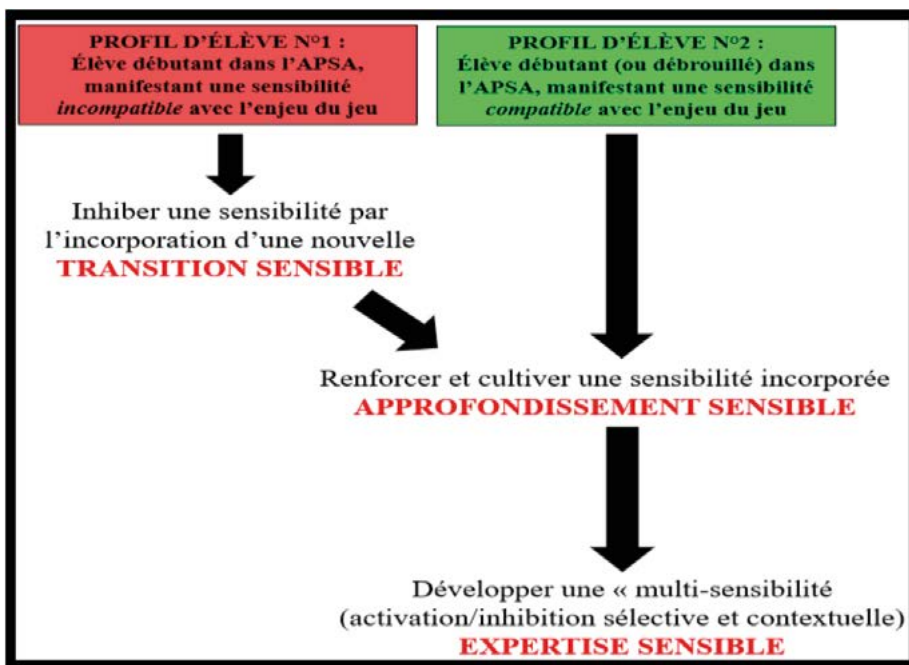
ne traverse⁶ pas nécessairement la diversité des contextes d'activité. Au contraire, nous pensons que le pratiquant expert du point de vue de la sensibilité peut faire l'expérience corporelle d'une pluralité de « modes et de mondes de pratique » (Récopé et al., 2013) au gré des configurations de l'activité. Nous ne nions toutefois pas l'éventuelle puissance différentielle de ces diverses sensibilités, l'une pouvant s'avérer « prévalente » et l'autre « secondaire » (Héros, 2022). Néanmoins, selon nous, le pratiquant expert en CA4, peut évoluer, au fil de la dynamique de l'action, dans divers mondes de perception, d'action et de valeurs.

La présente modélisation d'un « parcours sensible », jalonné d'étapes et de transitions sensibles, se rapproche ainsi – bien que le modèle épistémologique sous-jacent diffère – du « curriculum conatif » (Bui-Xuân, 1998 ; Dieu, 2012), mais s'en distingue sur deux principaux points.

Premièrement, structuré en « étapes conatives » (structurale, fonctionnelle, technique, contextuelle, expertise), le curriculum conatif met l'accent sur l'expression séquentielle des conations des élèves au fil du développement de leurs compétences et de l'évolution de leur expérience vécue de l'activité. Tandis que le sens⁷ de la mobilisation corporelle évolue à chaque étape conative, notre proposition, qui met l'accent sur la pluralité sensible à l'échelle intra-individuelle, postule au contraire qu'un pratiquant expert puisse être « multi-sensible » à une même étape de l'apprentissage. Un élève expert en badminton peut ainsi être vitalement – et alternativement – animé par le maintien de la continuité de l'échange en contexte défavorable et par la rupture en situation favorable, ou encore en fonction du type d'adversaire rencontré.

Deuxièmement, l'approche conative se fonde sur le principe de « consonance conative » : il s'agit de proposer des situations pédagogiques *en consonance* avec la prévalence conative des élèves. C'est alors « l'accumulation quantitative d'expériences dans une étape qui peut provoquer un *changement qualitatif de sens et donc d'étape* » (Bui-Xuân, 2011, p. 54). Au contraire, de notre point de vue et à la suite des travaux de Michel Récopé, la transition d'une sensibilité à une autre ne s'opère pas suite à l'épuisement d'un « sens sensible » (Récopé et al., 2006) manifesté corporellement par l'élève, mais bien par une intervention *ciblée, contraignante et multimodale* de l'enseignant (voir Godon & Linsossier, 2026 ou Quidu & Favier-Ambrosini, 2023 pour des stratégies détaillées d'intervention), rendant inactive la sensibilité initiale de l'élève au profit de l'incorporation d'une nouvelle plus féconde.

Figure. 3 : Les étapes d'un « parcours sensible » à l'échelle intra-individuelle dans la temporalité du CA4, en fonction du profil d'élève.



Conclusion

La présente contribution avait pour objet d'inscrire la réflexion sur les sensibilités incorporées par les élèves en EPS dans la temporalité de l'apprentissage. Nous nous sommes attachés à formaliser et modéliser un « parcours sensible », structuré en trois étapes, convergeant vers le développement expert d'une « multi-sensibilité » à l'échelle intra-individuelle. Incorporer une nouvelle sensibilité, l'activer, modérer son expressivité ou l'inhiber

suivant les contextes constituent ainsi d'authentiques apprentissages sensibles à construire par les élèves en EPS. Si la sensibilité constitue un « vecteur de l'expertise » (Récopé et al., 2019) dans l'APSA, en retour maîtriser une APSA en CA4 suppose de développer une « expertise sensible » consistant à apprendre *par corps* à coordonner et conjuguer efficacement ses diverses (micro-)identités sensibles.

Évidemment, en se focalisant exclusivement sur le CA4, la présente réflexion n'épuise pas la diversité des sensibilités incorporées et à incorporer par les élèves dans le cadre de leur parcours de formation en EPS. Elle mériterait, ce faisant, d'être complétée par des contributions se centrant sur d'autres champs d'apprentissage. De plus, pourraient être examinées et discutées la possibilité d'incorporer une sensibilité transversale à plusieurs APSA ainsi

6) « Cette différence de présence active [entre les pratiquants sensibles à la rupture de l'échange et les autres] traverse les contextes de jeu [exercices, formes jouées à effectif variable avec divers partenaires et adversaires] » (Récopé et al., 2013, p. 38).

7) Le sens s'envisage ici dans sa triple dimension : à la fois, sensations, significations et directions d'actions.

que la manière dont une sensibilité constituée dans une activité peut se réactualiser dans une autre. Par exemple, les sensibilités à *la récupération du ballon en situation défensive*, à *sa conservation* dans le cas d'un rapport de force neutre face à une défense repliée, et à *la projection rapide vers l'avant* en cas de situation favorable (défense désorganisée, délaissant des espaces libres en profondeur) semblent transversales au football, au handball et au basket-ball ; trois sports collectifs sur terrains interpénétrés dont les logiques internes sont structurées autour de « matrices d'action offensives et défensives » communes, malgré des contraintes réglementaires différenciées (Gréhaigne et al., 2005).

De manière symétrique, il conviendrait d'étudier les potentielles « incompatibilités sensibles » auxquelles certains élèves peuvent être confrontés

lorsqu'ils investissent successivement différentes APSA. L'activation d'une sensibilité à *la recherche de déséquilibre individuel par la perforation* en rugby (prise d'intervalle) sera par exemple incompatible avec la logique interne de l'ultimate (qui interdit le déplacement disque en main). De même, si une même sensibilité à *la rupture offensive de l'échange* peut prévaloir en badminton et en volley-ball (deux disciplines structurées autour de la dialectique continuité/rupture), celle-ci peut s'exprimer de manière fondamentalement antagoniste dans ces deux activités. Il conviendra en volley-ball d'apprendre à inhiber la sensibilité à *le renvoi direct du mobile* (conduite motrice typique du débutant), pourtant active en badminton, au bénéfice d'une sensibilité à *la construction collective et indirecte de la rupture* (via l'apprentissage de la passe haute et de systèmes d'attaques associés à la différenciation des statuts de receveur, passeur et

attaquant). Il appartient ainsi aux enseignants d'EPS de définir un parcours de formation préservant une cohérence et une continuité éducatives du point de vue des sources de mobilisation corporelle dans les APSA.

Enfin, cette formalisation théorique gagnerait à être mise à l'épreuve de matériaux empiriques examinant la dynamique d'incorporation et d'activation des sensibilités des élèves en EPS. Pourraient-être utilisés des observations ethnographiques et/ou l'actimétrie (Dieu, 2012), pour documenter « le sens de la mobilisation » d'un point de vue extrinsèque, ou encore des « entretiens composites » (Mouchet et al., 2011), articulant un temps de confrontation à des traces vidéo de sa propre activité et une séquence d'entretien d'explicitation, dans le but d'accéder à la micro-temporalité du vécu incarné et pré-réfléchi de l'activité du pratiquant.

BIBLIOGRAPHIE

Bouthier, D. (2007). *Le Rugby*. Paris : PUF

Bui-Xuân, G. (1998). *Le corps mobilisé*. Habilitation à diriger des recherches, Université de Montpellier.

Bui-Xuân, G. (2011). « Le plaisir, un fait conatif total », in G. Haye (dir.), *Le plaisir* (pp. 49-66). Paris : Éditions Revue EPS.

Canguilhem, G. (1952). *La Connaissance de la vie*. Paris : Hachette.

Dieu, O. (2012). « Expérience corporelle et sens du mouvement », in Revue STAPS, n° 98, pp. 49-65.

Godon, F., et Linossier, Y. (2026). « A.G.I.R en EPS : Modélisation de stratégies d'intervention favorables à l'incorporation d'une « sensibilité à » chez les élèves en CA4 », in *L'EP en mouvement*.

Gréhaigne, J.-F., et al. (2005). « Les concepts de matrice offensive et défensive envisagés sous l'angle de la didactique des sports collectifs », *eJRIEPS* [En ligne], n° 7.

Héros, S. (2022). *Les fondements cognitifs et sensibles de l'activité des footballeurs professionnels*. Thèse de Doctorat en STAPS, Université Clermont Auvergne.

Houdé, O. (2019). *L'intelligence humaine n'est pas un algorithme*. Paris : Odile Jacob.

Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel*. Paris : Nathan.

Mouchet, A., Vermersch, P., et Bouthier, D. (2012). « Méthodologie d'accès à l'expérience subjective : entretien composite et vidéo », in *Savoirs*, vol. 27, n° 3, pp. 85-105.

Quidu, M. et Favier-Ambrosini, B. (2023). « Pour un management ouvert à la diversité des « sensibilités à... » des joueurs », in J. Visioli & O. Petiot (dir.), *Regards croisés sur les sports collectifs*. Paris : AFRAPS.

Quidu, M. (2014). « Faire l'expérience corporelle de la pluralité », in *Movement & Sport Sciences*, n° 83, pp. 49-66

Récopé, M. (2006). *Normativité et sensibilité*. Habilitation à diriger des recherches, Université Blaise Pascal.

Récopé, M., Rix, G., Fache, H. et Lièvre, P. (2006). « Sensibilité et mobilisation », in *eJRIEPS*, n° 9, pp. 51-66.

Récopé, M., et Boda, B. (2008). *Raisons d'agir, raisons d'apprendre*, Paris, Éditions Revue EPS., 64.

Récopé, M., Fache, H. et Viard, J. (2011). « Sensibilité, conceptualisation et totalité [activité-expérience-corps-monde] », in *Travail et Apprentissages*, vol. 7, n° 1, pp. 11-32.

Récopé, M., Fache, H., Boyer, S. et Rix-Lièvre, G. (2013). « Unité et pluralité du vécu corporel en situation motrice », in *Movement & Sport Sciences*, n° 81, pp. 37-47.

Récopé, M., Fache, H. et Rix-Lièvre, G. (2019). « La sensibilité, vecteur de l'expertise », in *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, vol. 25, n° 63, pp. 75-96.

Ribot, T. (1896). *Psychologie des sentiments*. Paris : Alcan.

Mots clés : rôles sociaux, rôles sociaux moteurs, motricité, distributeur, badminton

Séloua KERBOUT, professeure agrégée d'EPS, DEJEPS perfectionnement sportif badminton, académie d'Amiens - seloua.kerbout@ac-amiens.fr

Des rôles sociaux moteurs au service des apprentissages des élèves : l'exemple du distributeur en badminton

Introduction

Les récentes évolutions institutionnelles de la discipline (S4C au collège, AFL et AFLP au lycée) et la place de plus en plus importante accordée aux compétences méthodologiques et sociales dans les savoirs à enseigner en EPS continuent d'alimenter la controverse autour de la place de la motricité et de la perte de la spécificité motrice au sein de nos cours. Au centre du débat, le temps moteur réduit dont bénéficieraient nos élèves dans le peu de temps accordé à l'enseignement de l'EPS, qui serait menacé par l'importance croissante accordée aux compétences méthodologiques et sociales à intégrer et à évaluer au collège (D2 et D3 du S4C) comme aux lycées (AFL 2 et 3, AFLP 3 à 6). Delignières (2022) nous alerte en effet sur le fait que « l'exercice des "compétences méthodologiques et sociales" est généralement opérationnalisé par la mise en place de "rôles sociaux" », terme maintenant consacré pour désigner les fonctions ou responsabilités supposées mettre en œuvre ces compétences « non-motrices ». De plus, les travaux d'Epinoux et al. (2021) confirment cela en montrant que les rôles les plus convoqués dans l'enseignement de l'EPS sont ceux d'arbitre, d'observateur et de coach. Ce constat se confirme enfin par notre propre expérience récente de jury de concours (CAPEPS externe et agrégation interne), qui nous amène à constater que les rôles sociaux envisagés dans le cadre des propositions des candidats n'intègrent que très rarement la dimension motrice. Ces différents éléments nous amènent à nous questionner sur la pertinence d'un enseignement qui déconnecterait l'aspect méthodologique et social de l'aspect moteur, ou se contenterait de les juxtaposer. En effet, dans une conception holistique de la notion de compétence (Le Boterf, 2006), il nous semble que ces différentes dimensions ne sauraient

être dissociées et prônons une vision où elles sont mises en système, incorporées.

Aussi, la réflexion développée ici s'inscrit à l'interface de plusieurs préoccupations : préserver un apprentissage moteur le plus important possible pour chaque élève durant nos leçons, répondre aux enjeux institutionnels et sociétaux de développement des capacités méthodologiques comme sociales, et s'assurer d'un ancrage dans la logique culturelle des APSA enseignées.

La réflexion que nous proposons s'inscrit dans un contexte plus large de questionnement sur la place de la coopération en EPS, porté notamment par le groupe ressource Coopér@ction de l'AE-EPS. Ce groupe défend depuis plusieurs années une conception de l'enseignement articulant trois piliers indissociables : un pilier disciplinaire (les contenus de l'APSA au centre du projet d'apprentissage), un pilier pédagogique (les modalités d'intervention propices à l'entraide) et un pilier psychosocial (le développement explicite et progressif de capacités psychosociales chez les élèves). Ces trois piliers « ne peuvent être ignorés » et « un dialogue permanent est à établir entre eux » (Van de Kerkhove, 2020, p. 26). Notre proposition portant autour des rôles sociaux moteurs s'inscrit dans cette logique d'articulation, en cherchant à montrer comment, à travers le badminton, les apprentissages moteurs et les apprentissages sociaux peuvent se nourrir mutuellement plutôt que de s'exclure.

Plus précisément, nous rejoignons la conviction centrale de ce groupe selon laquelle « la coopération doit jouer un double rôle : à la fois comme moyen mais également comme objet d'apprentissage » (Baron & Perez-Cano, 2021). Dans le prolongement de cette réflexion, l'enjeu de cet article est de

montrer comment la conception de rôles sociaux à dimension motrice peut constituer un levier pour articuler ces deux logiques, sans pour autant réduire le social à un simple outil au service du moteur.

Il convient ici d'être transparent sur le positionnement adopté dans cet article. La littérature professionnelle, et en particulier les travaux du groupe Coopér@ction, ne dissocie pas la coopération comme moyen d'apprentissage des contenus disciplinaires et la coopération comme objet d'apprentissage à part entière : elle les articule (Van de Kerkhove, 2020 ; Baron & Perez-Cano, 2021). Dans cette perspective, les capacités psychosociales — faire des choix, interagir et communiquer, accueillir ses émotions, établir un rapport constructif à l'autre — sont à construire explicitement et progressivement chez les élèves, au même titre que les capacités motrices (Collectif Coopér@ction, 2023), certains moments de la leçon ou de la séquence étant plus propices à l'un ou l'autre de ces registres. Dans le cadre de cet article, nous avons fait le choix de développer plus longuement la dimension motrice des rôles sociaux moteurs, en montrant comment ils favorisent la progression des deux partenaires par une interdépendance dans l'action. Ce parti pris ne signifie pas que le développement de capacités psychosociales serait sans intérêt dans ce cadre — bien au contraire. Nous rejoignons ainsi l'idée que « l'articulation entre les pôles moteur, méthodologique et social » constitue l'horizon de toute EPS de la compétence (Baron & Perez-Cano, 2021) : c'est pourquoi, si cet article approfondit davantage la dimension motrice du rôle de distributeur, il propose également, en conclusion, des pistes explicites sur les capacités psychosociales que ce rôle est susceptible de construire chez les élèves.

Des rôles moteurs et sociaux aux « rôles sociaux moteurs »

Epinoux et al. (2021) distinguent dans leurs travaux deux types de rôles à occuper en EPS : d'une part des « rôles moteurs liés aux activités physiques (Gymnaste, danseur, handballeur, etc.) », qui comportent une « singularité motrice spécifique à la leçon d'EPS » ; et d'autre part, des « rôles sociaux » qui relèvent de « missions d'organisation générale (gestion du matériel, du temps, etc.) mais peuvent être aussi des missions de fonctionnement social (porte-parole d'un groupe, secrétaire, gestionnaire du temps de parole...) ou des missions connexes aux rôles moteurs (observateur, caméraman, juge, etc.) ».

Nous voyons bien ici qu'il existe dans les pratiques une sorte de dichotomie entre des rôles de pratiquants où la motricité occupe une place centrale et des rôles sociaux dont elle est exclue. Or face au triple enjeu mentionné en introduction de cet article, nous proposons de dépasser cela et prôner, lorsque cela est possible, un enseignement qui s'appuie sur des rôles où le moteur, le social et le méthodologique sont mis en système. Ces « rôles sociaux moteurs » se distinguent des rôles sociaux traditionnels. En effet, ils ont vocation à remplir une fonction utile et nécessaire pour le groupe, impliquant la maîtrise d'un certain nombre de principes méthodologiques, tout en incorporant une part de motricité sans laquelle le rôle ne peut être rempli. Ainsi dans le cadre de ces rôles sociaux moteurs, c'est notamment par le développement de leur propre motricité que les élèves occupant ces rôles vont se mettre au service des autres et leur permettre de développer leur motricité à leur tour.

Cette proposition s'inscrit dans la continuité des travaux du groupe Coopér@ction, qui a depuis longtemps dépassé la simple assignation de rôles sociaux pour réfléchir à la manière dont les pôles moteur, méthodologique et social peuvent être

articulés de façon dynamique. Comme l'illustre la table de mixage coopér@ctive (Lejeune-Vazquez et al., 2021), l'enseignant dispose de plusieurs « curseurs » — interdépendance, réciprocité, formes de groupement, temps de collaboration — qu'il peut ajuster pour faire varier le niveau d'exigence coopérative des situations proposées. Les rôles sociaux moteurs constituent précisément l'un de ces leviers : en rendant la motricité de l'un nécessaire à la progression de l'autre (que ce soit entre élèves de niveaux proches ou dans le cadre d'un tutorat entre élèves de niveaux différents), ils créent une interdépendance fonctionnelle qui donne du sens à la coopération tout en conservant une place centrale pour la motricité au sein de la leçon.

À titre d'exemple, les rôles suivants nous semblent illustrer cette idée :

- Un rôle de « lièvre » ou de meneur d'allure en demi-fond.
- Un rôle d'ouvreur en escalade ou de traceur en C.O., dans des conditions où la sécurité est bien entendue assurée.
- Un rôle d'aide-manipulateur en acrosport ou de « spectateur physiquement engagé » en danses hip-hop.
- Un rôle de passeur alimentant les autres joueurs dans des situations décontextualisées, en basket-ball, en volley-ball, en rugby, en handball, etc.
- Un rôle de distributeur dans des situations de paniers de balle en tennis de table ou de multivolants en badminton, ou un rôle de partenaire d'entraînement dans le cadre de routines ou de relancer dans les situations de postes fixes en badminton.

- Un rôle de partenaire en coopération lors de l'apprentissage de nouvelles techniques en lutte ou en judo.
- Un rôle de pareur en musculation.

Il convient cependant de souligner que tous ces rôles ne génèrent pas le même niveau d'interdépendance, et cette nuance mérite d'être explicitée. En s'appuyant sur les travaux de Saavedra repris par Bourbousson, Bossard et Adé (2015), il est possible de distinguer quatre formes d'interdépendance entre les membres d'un groupe, selon un critère de complexité croissante : la simple addition de performances individuelles (chacun agit séparément), l'interdépendance séquentielle (les actions s'enchaînent sans interaction directe), l'interdépendance réciproque (les membres peuvent interagir à tout moment mais conservent des rôles distincts) et l'interdépendance collective (les membres peuvent à tout moment se suppléer mutuellement). Ainsi, un lièvre en demi-fond ou un traceur en course d'orientation peuvent fonctionner dans une logique séquentielle, assez indépendamment des autres, si les conditions pédagogiques ne sont pas suffisamment cadrées. En revanche, un distributeur, un passeur ou un pareur s'inscrivent d'emblée dans une interdépendance réciproque : leur action conditionne directement la qualité du travail de leur partenaire, et réciproquement. C'est cette seconde catégorie qui nous intéresse plus particulièrement ici.

Ici, c'est bien l'idée d'une interdépendance motrice, mise en jeu au sein même de la fonction associée au rôle social, qui nous intéresse. Nous rejoignons l'idée défendue par Portes (2001), d'une « solidarité fonctionnelle intéressée » où la motricité de chacun contribue à celle des autres, dans une relation d'intérêt réciproque.

Les rôles sociaux moteurs en badminton

Nous choisisons ici de développer plus précisément cette idée dans le cadre de l'APSA badminton. En effet cette APSA fait partie des activités les plus enseignées en EPS comme à l'AS et représente l'une des activités les plus choisies aux oraux du CAPEPS externe et des agrégations interne et externe. Malgré cela, Visioli (2020) constate que les propositions des candidats à ces concours restent assez stéréotypées, et la revue Contrepied souligne dans son dossier « badminton » (2014), la difficulté des enseignants de faire réellement progresser les élèves d'un point de vue moteur, malgré le fait

que l'activité soit très programmée. Notre souhait est alors ici d'apporter des éléments de réflexion permettant à des enseignants de terrain d'enrichir leurs propositions lors de leurs séquences d'enseignement de l'activité.

Concernant les rôles sociaux en EPS, leur légitimité ne tient pas seulement à leur utilité pédagogique : elle s'enracine aussi dans la logique interne de l'activité, son « fonds culturel » (CEDREPS, 2021). Cette notion désigne l'ensemble des expériences et des interactions constitutives d'une pratique sociale de

référence, que l'enseignant doit chercher à transmettre. L'une des dimensions de ce fonds culturel est précisément le « rapport à l'autre structurant » : les interactions spécifiques à une activité qui en définissent la culture et en font la richesse. Dans cette perspective, le groupe Coopér@ction rappelle à juste titre que les contenus disciplinaires doivent être « placés au centre du projet d'apprentissage de l'élève » et que la coopération entre élèves « ne peut être recherchée en-dehors des contenus disciplinaires » (2023). L'enjeu est ainsi de faire vivre à l'élève « des expériences fortes et authentiques »

en s'attachant « non à la forme mais au fond, c'est-à-dire à la nature de l'expérience donnée à vivre à l'élève » [Van de Kerkhove, 2020].

Plus spécifiquement, concernant les rôles sociaux en badminton, selon Rolan et Serfaty (2021), plusieurs catégories peuvent être envisagées en complément de celui de joueur et en étant utiles à ce dernier, contribuant plus particulièrement au développement de dimensions sociales, ou métho-

dologiques ou les deux conjointement : arbitre, observateur, coach, gestionnaire de tournoi, partenaire de jeu (en doubles par exemple), partenaire d'entraînement ou d'apprentissage etc. Parmi ces différents rôles, ceux de partenaire de jeu et de partenaire d'entraînement ou d'apprentissage sont pour nous les seuls à faire écho à la réflexion conduite ici. Nous faisons alors le choix de développer spécifiquement le rôle de distribu-

teur, qui s'inscrit plus largement dans la catégorie « partenaire d'entraînement ou d'apprentissage ». En effet, « ce rôle est essentiel à la progression du joueur par la qualité des trajectoires produites et du niveau d'opposition requis. Et en progressant en tant que partenaire, l'élève progresse aussi en tant que joueur » (Rolan, Serfaty, 2014).

Tableau 1. Clarification de différentes formes de travail possibles en EPS (non exhaustif)

Multivolants	Routines	Gammes
Distribution de x volants consécutifs par le distributeur, selon des contraintes définies préalablement. L'objectif est de permettre au joueur qui travaille de répéter un geste, un enchaînement, une situation de jeu particulière pour progresser.	Répétition d'un enchaînement prédéfini de plusieurs coups (avec une logique tactique). L'objectif est de réussir l'enchaînement un maximum de fois, de manière la plus précise possible. La routine peut également être ouverte ou matchée.	Répétition d'un coup technique en partenariat. Ex : Dégagement sur dégagement Drive sur drive

Le rôle du distributeur en badminton

Plus spécifiquement, le distributeur est un rôle social très présent dans la culture de l'entraînement en badminton, notamment dans les situations de multivolants, qui consistent à envoyer un certain nombre de volants consécutifs à un badiste pour lui faire travailler un geste ou une phase de jeu. Cette distribution peut se faire à des cadences variables, à partir de contraintes de temps et d'espace prédéterminées, et selon des consignes qui diffèrent en fonction de l'objectif poursuivi.

Ces situations sont d'une extrême richesse puisqu'elles permettent de cibler le travail sur des points techniques très précis, en lien avec les apprentissages moteurs visés. Mais elles peuvent également permettre de répéter des enchaînements tactiques, de donner plus ou moins de choix au joueur dans la production des trajectoires et de le confronter à plus ou moins d'incertitude en fonction des choix de distribution. En raison de la très grande adaptabilité de cette forme de travail, nous pensons qu'elle peut autant être utilisée dans l'enseignement scolaire du badminton, qu'en club ou à haut niveau. Plus particulièrement, dans un contexte scolaire où la capacité à échanger le volant de manière continue n'est pas toujours atteinte par tous les élèves, même à des niveaux avancés du parcours de formation, il nous semble qu'il est plus adapté de s'appuyer sur des formes de travail de type multivolants que sur des routines ou des situations de volants continu dans le cadre de nos situations d'apprentissage. En effet, la réussite d'une routine est conditionnée par la capacité de maintenir l'échange tout en

apportant des variations de trajectoires. Or dans un objectif d'optimisation du temps moteur des élèves, le multivolants peut être utilisé dès les premiers pas dans l'activité car il s'appuie simplement sur un envoi réalisé à la main ou à la raquette par le distributeur. Le nombre de répétitions effectif s'en trouve donc augmenté, sans pour autant déconnecter la situation de l'ADN du CA4 puisque l'on peut y retrouver certains marqueurs typiques, en fonction des paramètres mis en place : activité perceptivo-décisionnelle, gestion de l'incertitude, choix des trajectoires, voire situation de duel ciblée après chaque volant distribué.

Cependant, la possibilité de nous appuyer sur cette forme de travail au sein de nos leçons d'EPS est étroitement dépendante de la capacité des élèves à occuper le rôle de distributeur, puisque l'enseignant ne peut s'acquitter de cette tâche pour tous dans un contexte où les classes comportent en moyenne 25 à 35 élèves et où son intervention devrait davantage être orientée vers l'accompagnement des élèves à travers l'aide à l'appropriation des contenus d'apprentissage (pour le distributeur comme pour le joueur) et la régulation pour s'assurer d'un niveau de difficulté optimal.

Par ailleurs, en lien avec les attentes liées aux AFC des cycles 3 et 4 [ex. de la compétence visée « Se mettre au service de l'autre pour lui permettre de progresser »], ou encore des AFL 3 du CA4 au LGT (« choisir et assumer les rôles qui permettent un fonctionnement collectif solidaire ») et AFLP 4 au LP (« assumer plusieurs rôles sociaux pour permettre le

bon déroulement du jeu »), il nous semble que ce rôle constitue un support d'apprentissage et d'évaluation tout à fait pertinent, permettant de contribuer aux apprentissages moteurs visés dans l'APSA. Or les compétences du distributeur prennent un temps certain à construire car il ne s'agit pas seulement d'avoir la capacité de réaliser un envoi aléatoire du volant mais bien de maîtriser différents types d'envois (à la main, à la raquette), différents types de trajectoires (montantes, tendues, descendantes, courtes, longues) visant différentes zones, avec un rythme de distribution plus ou moins soutenu afin de reproduire des situations de jeu typiques, auxquelles l'élève pourrait être confronté en match. Aussi, au regard de ces éléments, nous pensons qu'il est pertinent d'intégrer l'apprentissage progressif du rôle de distributeur au parcours de formation de l'élève en badminton. En ce sens, les éléments déclinés ci-après permettent d'entrevoir différents types de distribution qu'il est possible d'aborder, les contenus-clés que les élèves doivent incorporer et les paramètres à manipuler afin d'assurer cette progressivité.

Différents types de distribution à mobiliser en EPS

Tableau 2. Types de distribution à mobiliser en EPS

Difficulté			
À la main		À la raquette	
Main basse (Mouvement pendulaire, lancer du bas vers le haut)	Main haute (Lancer type « fléchette »)	Raquette basse (Volant frappé à hauteur de hanche, type « service »)	Raquette haute (Volant frappé à hauteur d'épaule voire de tête)
Positionnement du distributeur			
Très avancé dans le terrain (Zone avant ou ligne de service)	Avancé dans le terrain (Derrière la ligne de service)	Entre 1 et 2 m derrière la ligne de service	Entre 1 et 2 m derrière la ligne de service
Trajectoires produites			
Montantes, vers un espace proche du distributeur	Tendues ou descendantes, vers un espace proche à moyennement éloigné du distributeur	Montantes à tendues, mi-distance à loin (distribution tout terrain)	Tendues ou descendantes, mi-distance à loin (distribution tout terrain)
Coups techniques travaillés dans le cadre de cette distribution			
Au filet			
Contre-amortis, kills, lobs...	Contre-amortis, lobs, push, kill...	—	Push, kill...
À mi-court			
—	Drive, block, défenses...	Smash, saut d'interception...	Drive, block, défenses
Au fond de court			
—	—	Dégagement, amorti, smash, slice...	Dégagement, amorti, smash, slice..

Les différents types de distribution déclinés ci-dessus permettent d'envisager une première complexification progressive, entre les situations de distribution à la main et celles à la raquette. En outre la manipulation d'autres paramètres complémentaires permet d'utiliser de nouveaux leviers de simplification / complexification et d'amener une variété supplémentaire au sein des situations de distribution mises en place. Parmi ceux-ci, nous pouvons retrouver :

- la fréquence plus ou moins grande de distribution des volants (d'une distribution lente à une distribution en survitesse)
- l'aspect plus ou moins aléatoire de la distribution (d'une distribution quasi-identique de tous les volants à une distribution aléatoire impliquant des choix de trajectoires par le distributeur)
- l'enchaînement de différentes zones cibles lors de la distribution (d'une distribution vers

la même cible à une distribution enchaînant différentes cibles)

- le déplacement du distributeur entre deux volants distribués afin de reproduire des enchaînements de frappes typiques de certaines situations de jeu (d'une distribution où le distributeur est statique à une distribution où son déplacement amène l'élève qui travaille à s'adapter à des volants provenant de différents endroits du terrain)

Points de vigilance et incontournables moteurs

Plusieurs éléments sont toutefois à prendre en compte afin de s'assurer de l'efficacité du distributeur. Tout d'abord, la principale difficulté est de tenir le chapelet de volants avec une main, tout en distribuant les volants à l'aide de l'autre. Le premier apprentissage consiste donc déjà à s'habituer à installer le chapelet de volants de manière stable et pratique pour se saisir des volants un à un. L'objectif est de réussir à stabiliser le chapelet, bouchons vers le bas, à l'aide de son avant-bras, tout en en saisissant la base entre son pouce et le reste des doigts (image 1). Des adaptations sont toutefois possibles, en utilisant du matériel (ex. du tube de distribution qui s'installe en bandoulière, image 2) ou en mobilisant dans un premier temps un autre élève dont le

rôle serait d'assister le distributeur en lui tenant le chapelet de volants et en lui transmettant ces derniers un à un.

Ensuite, la saisie du volant doit se faire au niveau de sa base, en tenant le bouchon entre le pouce et l'index (et éventuellement le majeur). Au moment du lancer, le bouchon doit alors toujours être dirigé vers la cible visée par la distribution. Dans le cas d'une distribution à la raquette, il convient de saisir le volant à sa base, entre le pouce et l'index de la main qui tient la raquette, puis de le lancer assez loin du corps pour créer l'espace nécessaire pour la frappe. En fonction de la trajectoire recherchée, le volant sera libéré plus ou moins haut pour être frappé.

Enfin, il est nécessaire d'être précis quant aux consignes entourant la distribution, afin de s'assurer de la qualité des trajectoires réalisées. À ce titre et en fonction de la situation souhaitée, il convient de donner à l'élève des repères au sol comme des zones cibles à viser, mais aussi des repères verticaux le guidant en termes de hauteur des trajectoires (cela peut se faire à l'aide d'un surfilet mais aussi en prenant des repères sur un mur par exemple). Ces repères permettent d'avoir un retour immédiat indiquant que la trajectoire répond ou non à la consigne de distribution donnée par l'enseignant. Enfin, la gestion de la fréquence de distribution peut être délicate au début de l'apprentissage et conduire à une grande discontinuité de la

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

www.aeeps.org

Vie nationale - Vie associative



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

Préparation du Conseil National des 5 et 6 juin 2026

Du vendredi 19h au samedi 15h

Le vendredi 5 juin au soir sera consacré à une conférence dont le thème et l'intervenant restent à déterminer.

Les derniers Bureaux Nationaux ont été notamment consacrés à la préparation du prochain Conseil National qui sera l'occasion d'élire un nouveau Bureau National.

Lorsque vous lirez ces lignes, vous aurez sans doute reçu les documents préparatoires à cette réunion. Vous pourrez notamment, si vous le souhaitez, candidater afin d'intégrer le Bureau National en faisant parvenir au Bureau National une « profession de foi ».

N'hésitez pas à contacter l'équipe encore en place si vous avez des questions à poser.

Des membres de l'équipe en place (R. BARON, L. GOTTMANN et F. PAINDA VOINE) qui se présenteront pour poursuivre l'aventure feront une proposition d'organisation du Bureau National s'ils sont élus. Elle sera envoyée au Conseil National avant le 5 juin, date du C.N. électif.

Pour rejoindre le bureau national, vous pouvez d'ores et déjà prendre contact avec nous afin de connaître la procédure.

Pour participer au Conseil National, n'oubliez pas de réserver vos repas et vos chambres à l'aide du lien qui vous est parvenu. Pensez également SVP, à prévenir Chantalle (chantalle.matthieu@aeeps.org)

Le prochain Bureau élu devra demander rapidement audience auprès de l'I.G. pour évoquer les tendances, les attentes. Il en profitera pour aborder l'épineux dossier de nos relations avec certains I.A.-I.P.R.

À propos du nouveau site internet en préparation

L'un des objectifs est que le site en ligne ne soit pas soumis à la dépendance d'un seul responsable.

Les travaux sur la commande pour le nouveau site ont permis de dégager une liste et un coût prévisionnel pour l'ensemble des potentialités retenues. Le devis est inférieur à la projection prévue lors de l'Assemblée Générale d'octobre 2025. Ce projet est fondé de façon à ce que l'on puisse envisager des évolutions.

L'association sera propriétaire du site. Il y aura un accès sécurisé aux ressources (NFT).

En ce qui concerne le transfert des données de l'ancien au nouveau site, il faudra réfléchir au moment opportun afin de ne pas pénaliser les adhérents.

À propos de l'amélioration des transactions financières, notamment entre la régionale et la nationale, un projet de transfert de compétence entre le trésorier national et le régional est à l'étude. Cela nécessitera des explications, il faudra remettre à plat le fonctionnement actuel entre nationale et régionales.

Sous l'impulsion de C. MATTHIEU, un petit groupe doit se constituer pour que notre nouveau moteur de recherches puisse correspondre à nos attentes.

Concernant le site actuel, les difficultés rencontrées entre les paiements via PayPal et le résultat sur nos comptes semblent être en cours de résolution, tout rentre dans l'ordre.

Des sommes importantes viennent des ventes des abonnements des établissements ; ils passent par des grands groupes (ex ; EBSCO, etc.) et les factures arrivent souvent groupées.

Il n'en reste pas moins qu'il est toujours aussi difficile de modifier quoique ce soit du site ; les extractions ne permettent pas d'avoir un retour précis.

Préparation de la Biennale 2027

Un cahier des charges à destination des équipes qui envisagent de présenter leur candidature pour l'organisation de l'événement est à votre disposition.

Vous pouvez le demander au bureau national.

Cette candidature porte bien sur l'organisation et non sur la détermination d'un thème où les modalités de présentations retenues ; un COPIL spécial, avec lequel l'équipe d'organisation est en relation constante, s'en charge.

À propos des productions de l'AE-EPS

Lors de la dernière assemblée générale (voir Hyper infos de la revue n° 300, nous vous avons présenté la nouvelle organisation de nos collections.

Le travail sur ce point se poursuit, avec, notamment l'étude de certains projets que nous avons reçus, entre autres pour une nouvelle collection numérique dont nous sommes en train de finaliser la ligne éditoriale, les rétro plannings et l'étude des devis qui nous sont parvenus.

Notre équipe d'experts relecteurs est en difficulté avec un article en cours de publication.

Après avoir échangé longuement avec nos coordonnateurs de revue (Océane COCHON-DROUET et Cyril ALBERTINI) nous rappelons notre totale confiance envers l'équipe des experts relecteurs. Leur travail d'accompagnement, d'aide à la rédaction est incommensurable. De multiples commentaires, mails, remarques ont été formulés pour que l'article soit conforme à nos exigences de qualité et d'expertise. Si l'auteur ne les prend pas en compte, il ne sera pas publié, quel que soit son statut.

En l'espèce, Fabrice PAINDAVOINE va faire un courrier et l'équipe de la revue est félicitée pour ce maintien de cap !

Diffusion de questionnaires sur le site et les réseaux sociaux de l'AE-EPS

Nous recevons assez régulièrement des demandes de ce type et nous étudions chacune d'entre elles avant de répondre favorablement ou non. Dernièrement, le Bureau National a accueilli favorablement une demande de Magalie BOIZU-MAULT et Antoine LEGRAND.

Partenariat Sportprogroup (Equip'EPS)

Jean-Yves CARN est en charge de prendre contact avec le transporteur pour le déménagement de notre stock.

La question du rapatriement de l'exposition « rigide » est encore à étudier.

Une étude d'un Chronomètre mural est envisagée par Pascal SIBE.

Du côté des groupes ressources de l'AE-EPS

CEDREPS

Le CEDREPS poursuit sa dynamique de travail autour de 5 thématiques :

- le projet d'émancipation et de coopération de l'EPS
- le traitement de nouvelles PPSAD ou de nouveaux OE en continuité avec le cahier 19
- une réflexion sur des propositions didactiques pour une EPS plus inclusive
- le développement numérique au service des productions du CEDREPS
- les interventions de l'enseignant dans la classe pour faire apprendre tous les élèves.

Chacune de ces thématiques est portée par un collectif de travail qui rend compte régulièrement de l'avancée de ses réflexions et expérimentations, notamment lors de visio-conférences programmées sur ce premier semestre 2026. Un prochain séminaire du groupe devrait permettre de définir les contours du contenu et du cadre d'écriture d'un vingtième Cahier du CEDREPS, dont la parution est envisagée pour le premier trimestre 2027.

Le groupe porte également son travail et ses productions lors d'interventions publiques, qui ont été nombreuses et riches au cours des derniers mois.

Tout d'abord, la programmation de la biennale AE-EPS de Nancy les 18 et 19 octobre 2025 a retenu trois contributions de membres du CEDREPS, accessibles dans le Dossier Enseigner l'EPS n° 10 :

- Step XP : jouer, s'entraîner, se transformer (Muriel BARREAU)
- Des dialectiques à la maïeutique en Handball. Un parcours de formation basé sur la prise d'initiative individuelle au service du collectif. Illustration sur la FPS « La dépossession » (Thomas MAGNAIN, Éloïse SAUVAGE)
- Savoir nager : comment le contexte d'enseignement influence le parcours de formation du SOV ? Un exemple avec l'objet d'enseignement « l'aventurier » (Ludivine MAGNAIN, Mathias MAGNAIN).

Ensuite, Francis BERGE a participé, en compagnie de Bernard ANDRE (IG EN EPS honoraire) et Christian COUTURIER (ancien secrétaire général du SNEP), à une table ronde organisée par la régionale de Lyon le 20 novembre à l'UFR STAPS de Lyon, dont l'objet était les débats et controverse autour de l'introduction de la CC5, CP5 puis CA5 dans les pratiques professionnelles. Les échanges ont été riches et passionnés pour argumenter des points de vue très différents. Les supports des intervenants sont accessibles sur la page de la Régionale de Lyon (site AE-EPS).

Ce même week-end de novembre a vu se dérouler deux autres interventions. Jean-Luc UBALDI a animé un atelier de pratique organisé par la Régionale Paris-Île de France les jeudi 20 novembre (apport théorique) et samedi 22 novembre (session pratique) autour de la question suivante : « Quel parcours de formation et quelles mises en œuvre envisager pour un élève en natation sportive du collège au lycée ? ». Ghislain HANULA a quant à lui répondu à la sollicitation de la Régionale de Grenoble les 21 et 22 novembre, à travers une conférence (« Comment mettre en réussite tous les élèves et développer leurs ressources motrices ? ») et un atelier de pratique (« Mise en pratique d'un athlétisme adaptable aux réalités de terrain »).

Peu après, Jean-Luc UBALDI a participé à une table ronde organisée par la Régionale de Nancy le 5 décembre. Il a pu échanger avec Philippe MEIRIEU autour de la question suivante : « L'EPS contribue-t-elle à donner un sens à l'école, face aux défis éducatifs et sociétaux anciens et nouveaux ? ».

Enfin, Pascal RAYMOND a animé une conférence et un atelier de pratique les 30 et 31 janvier à Poitiers sur la thématique « PPSAD YOGA : une autre EPS est possible ».

■ Coopér@ction

Coopér@ction fête ses 10 ans cette année !

C'est en juin 2016, que le groupe a commencé à se constituer. C'est donc avec grand plaisir que nous aurons l'occasion de fêter cet anniversaire avec vous, sur un des nombreux moments AE-EPS de l'année et notamment sur l'évènement que nous organisons cette année, à la suite de la parution de notre 1^{er} ouvrage, La Coopération à l'École et en EPS. Voici ce qui est prévu :

Week-end Coopér@ction : le vendredi 16/10 en soirée et le samedi 17/10

Nous organisons cet évènement le premier WE des vacances de Toussaint 2026. Il s'agira d'alterner ateliers de pratiques, conférences, tables rondes avec les participants et moments de convivialité. Ce sera l'occasion de vivre et d'échanger autour des propositions des auteurs de l'ouvrage, en leur présence. Le lieu prévu est l'UFR STAPS d'Orléans. La régionale AE-EPS Orléans-Tours accueille l'évènement, qui sera coordonné par Aurélie Foessel, forte du soutien des adhérents et bénévoles : merci à eux.

Formation Magistère

Un parcours de formation en ligne « Coopér@ction » est en cours de construction. Il permettra de s'initier ou d'approfondir ses compétences en matière de pratiques pédagogiques coopératives. Virignie Blondel-Duballet coordonne le projet et nous l'en remercions. Il est prévu d'ouvrir la formation peu avant le WE Coopér@ction précédemment évoqué, afin que les participants à cet évènement puissent, s'ils le souhaitent, s'approprier quelques éléments et surtout pour qu'ils puissent trouver des prolongements à l'issue de ce WE. À noter que ce parcours sera accessible à tous : enseignants du 1^{er} et du 2nd degré, du supérieur ou encore étudiants.

Concernant notre activité interne, le groupe s'est réuni le 31 janvier dernier et a eu l'occasion d'accueillir deux nouveaux membres : Carine Bidault et Vincent Pecaud. Bienvenue à eux ! Nous sommes aujourd'hui 41 membres : 20 femmes et 21 hommes.

Enfin, comme chaque été, le groupe se réunira en séminaire. Nous serons accueillis à Vitry aux Loges (45) chez Jocelyne et Christophe Martin, les 24 et 25 août prochains. Nous ne connaissons pas encore le nom de la conférencière ou du conférencier qui nous accompagnera, mais nous savons déjà que nous passerons un moment inoubliable !

■ EPIC

Le GR EPIC a répondu une nouvelle fois aux invitations des Régionales de l'AE-EPS. Vincent Rusquet, autour de l'activité Lutte, a pu faire valoir ses propositions originales (« Du sol au debout ») ainsi que son expertise rare dans cette APSA auprès de nos amis Bretons. Quant à Régis Fayaubost, il a été présenter aux étudiants et enseignants de l'Académie Aix Marseille les dernières propositions et avancées du GR, lui aussi fin mars. En s'appuyant notamment sur la vidéo de présentation de la démarche EPIC réalisée en séminaire national et complémentaire de la dernière revue n° 300 (en lien ici : https://youtu.be/Kkh5mXDVopU?si=wD004b8Zt_Obqj7s).

Mais encore, le GR déposait pour la seconde année consécutive un dossier de réponse à l'appel à candidature des LéA de l'IFE de Lyon, qui n'a malheureusement pas été retenu. Les pilotes de cette initiative partagée (Gottsmann, Fayaubost et Sette) avec le GR Analyse de Pratiques (nommée projet EPICAP) cherchent dorénavant d'autres pistes de financement pour cette collaboration originale et ambitieuse qui vise à analyser démarche et outils EPIC sur l'ensemble du territoire national. Via les outils scientifiquement éprouvés d'AP, permettant notamment d'explorer les points de vue de l'élève. Un essaimage vers d'autres matières scolaire ainsi que vers le primaire fait aussi partie des objectifs.

■ EPS et 1^{er} Degré

Le groupe continue d'avancer, parfois difficilement du fait de la charge de travail de l'ensemble de ses membres en exercice.

3 axes font l'objet d'une réflexion et de projets de productions dans un futur plus ou moins proche ; la recherche d'un affinement des connaissances à propos de la singularité de l'EPS dans le premier degré, la construction de propositions concrètes à partir du principe de continuum de l'élève et une réflexion plus politique à propos de l'EPS dans le 1^{er} degré.

Sur le premier axe, un guide d'entretien est en cours d'expérimentation ; il permettra à l'ensemble des membres du groupe de solliciter des acteurs (enseignants, formateurs, Inspecteurs, parents, intervenants extérieurs) qui pourront présenter les singularités de « leur EPS » en fonction de leur contexte.

Sur le second axe, des propositions sont actuellement travaillées à partir de plusieurs familles d'APSA.

Sur le troisième axe, nous avons été sollicités par l'Association Nationale des Conseillers pédagogiques (ANCP AF) en même temps que l'USEP à propos d'un projet de manifeste qui aurait comme double fonction de s'adresser aux candidats aux prochaines élections et, dans une version augmentée, de s'adresser aux acteurs. Sur ce plan, il est probable que nous sollicitons l'ensemble des groupes ressources sur un volant qui traiterait de l'actualisation des connaissances, des conceptions sur un certain nombre de termes clés autour de l'EPS à l'école primaire.

Pour le groupe 1^{er} degré, Jean-Baptiste Chiamsa

Du côté des régionales



Retrouver l'ensemble des activités des régionales ainsi que les événements passés sur les pages "Régionales" de notre site : <https://www.aeeps.org/regionales/>

La régionale de Nancy nous fait part de la volonté du S.T.A.P.S. de Nancy de leur demander une location (payante) de leurs locaux pour ses prochaines manifestations.

Malheureusement, de plus en plus fréquente, cette position des composantes d'Université est difficilement contournable.

La convention C3D-STAPS / AE-EPS n'est en rien contraignante ; elle institue des relations et des collaborations mais les universités restent souveraines quant à leurs prises de décisions.

Nous rappelons tous que nos actions aident fortement les étudiants dans leur parcours de formation (voire même de certains collègues formateurs) et que nous sommes attristés de cette situation. La place de l'E.P.S. dans les directoires facultaires reste à promouvoir et à défendre pour que de telles décisions ne soient plus recensées.

Nous vous invitons à porter votre attention sur les prochaines annonces des équipes régionales qui travaillent déjà sur le projet de planning d'actions pour l'année 2026-2027.

N'hésitez pas à leur faire part de vos besoins, de vos attentes.

Pour la régionale Nice Côte d'Azur :

« La Régionale NCA dynamise cette fin d'année scolaire 2025/2026. Avec l'organisation de cafés pédagogiques, comme celui proposé par le duo FAYAU BOST / CANDAT sur Toulon La Garde autour des indicateurs de compétence, qui a réuni une quinzaine de collègues début février, étudiants, universitaires et agrégatifs. D'autres sont bien entendu à venir d'ici le mois de juin. Mais c'est surtout la mise en place des "Samedi de l'EPS" qui est à noter, véritable nouveauté. Un concept simple : réunir le temps d'un samedi un intervenant autour d'une APSA, avec des apports théoriques, de la mise en pratique et des temps partagés de convivialité (repas, soirée). Le principe est de s'appuyer non pas sur des intervenants extérieurs, comme cela est le cas pour des conférences / ateliers habituellement proposé par l'AE-EPS. Mais sur des ressources locales (ici par exemple Twiggy Lejeune Vasquez) avec comme volonté de répondre à un besoin local. Dans le cas de l'exemple présent, il s'est agi de combler un manque de formation autour des arts du cirque pour les candidats aux concours et étudiants de notre académie. Cette programmation s'est faite de concert avec les pilotes des masters et des responsables de formation aux concours internes pour cibler au mieux les besoins. Un véritable succès puisque 38 personnes étaient ici présentes et que l'opération là encore sera reconduite prochainement. »

distribution ou au contraire des volants qui seraient distribués alors que le partenaire n'est pas encore prêt. De nouveau, cela doit faire partie des repères

donnés explicitement à l'élève en lui indiquant avec exactitude à quel moment déclencher son lancer ou sa frappe. Cela peut notamment se faire avec des

repères au sol (lignes du terrain ou lattes antidérapantes), dont le franchissement donne le signal pour déclencher le prochain envoi.



Image 1 : distributeur tenant un chapelet de volants



Image 2 : Distributeur de volants portatif, en bandoulière

Évaluer les apprentissages moteurs dans le rôle de distributeur

Sans entrer dans une précision extrême concernant ses modalités, il nous semble que l'évaluation du rôle de distributeur est pertinente dès lors que ce rôle fait partie des rôles sociaux vécus par l'élève lors d'une séquence de badminton. Nous pensons qu'il est nécessaire de l'envisager au fil de l'eau, à partir d'observables simples et manipulables par les élèves eux-mêmes. À ce titre, deux catégories d'éléments nous paraissent incontournables.

Dans un premier temps, nous envisageons tout ce qui relève de l'attitude. Celle-ci peut faire l'objet d'une évaluation qualitative prenant en compte le degré de concentration, le regard orienté vers le partenaire, l'attention aux signaux permettant d'assurer la fréquence de la distribution.

Dans un second temps, et en lien avec l'objet de cet article, nous évaluons la qualité de la distribution. Celle-ci passe selon nous par la mise en relation de trois éléments mentionnés précédem-

ment : l'atteinte de la zone de distribution visée (qui implique la capacité à être précis en termes de longueur et de direction de la trajectoire), la hauteur de la trajectoire (en cloche, tendue, descendante...) et enfin le respect du rythme de distribution.

Dans le cas où un aménagement matériel a été mis en place (surfilet, zones à viser), cette qualité peut-être assez facilement mesurable puisque la précision des trajectoires est alors rendue visible. Quant au rythme, il nécessite une évaluation plus qualitative à partir d'indicateurs visuels voire sonores permettant de révéler la continuité de la distribution et sa vitesse.

Au niveau sonore, la régularité peut être perçue à travers le son produit par l'impact du volant sur la raquette du distributeur (le « tac »). Dans le cadre d'une co-évaluation, l'élève pourra être attentif au temps qui s'écoule entre deux « tac ». Au niveau visuel, un indicateur simple et observable par les

élèves eux-mêmes pourrait être formulé ainsi : « Le distributeur envoie le volant suivant dès que le précédent a touché le sol du côté du distributeur— ni avant (trop rapide), ni après un temps d'attente supérieur à deux secondes (trop lent) ». Ce repère temporel présente l'avantage d'être binaire et immédiatement lisible notamment dans le cadre d'une co-évaluation entre élèves. Il peut être progressivement affiné en distinguant deux niveaux : un niveau de base où le rythme est régulier et adapté, et un niveau avancé où le distributeur est capable d'accélérer ou de ralentir volontairement la cadence en fonction des besoins du joueur, s'inscrivant alors dans une logique d'observation et de régulation qui rejoint le curseur « Observations critériées » de la table de mixage coopér@ctive (Lejeune-Vazquez et *al.*, 2021) : le distributeur n'est plus seulement exécutant, il devient partenaire attentif à la progression de l'autre.

Un exemple de situation de travail en multivolants

La situation présentée ci-dessous est plutôt adaptée à des apprentissages visés au cours du cycle 4 (AFC CA4 « réaliser des actions décisives en situation favorable »). Elle permet à l'élève d'amorcer un apprentissage technique autour d'un coup technique emblématique : le smash. Elle permet également de transmettre des contenus tactiques associés : smasher sur un volant favorable

[en associant ici l'aspect favorable à une trajectoire haute et assez courte], mais aussi privilégier un smash droit lorsque le volant arrive du côté croisé, comme ici au retour de service. Cette situation permet en effet de faire comprendre à l'élève que le côté droit est toujours un espace libre au retour de service puisque le règlement impose un service croisé. De plus la mobilisation d'une trajectoire

droite permet de priver l'adversaire de temps puisque celle-ci sera toujours plus rapide que le même coup technique mais croisé.

Il est possible d'envisager une forme de travail telle que celle-ci dès lors que les élèves ont la capacité de se déplacer et de se placer afin de renvoyer de manière régulière un volant arrivant haut, dans un espace proche. Cette proposition peut répondre à la

volonté d'amener les élèves à dépasser des renvois stéréotypés, hauts et à mi-court, et à commencer à varier les trajectoires pour mettre en difficulté l'adversaire.

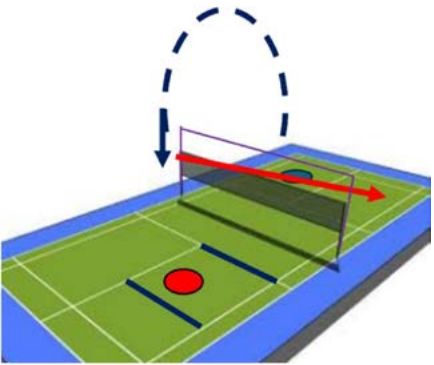
Du point de vue du distributeur, cette situation l'amène à automatiser une frappe main basse semblable à celle d'un service en coup droit. Cela

correspond déjà au troisième niveau de difficulté envisagé dans le tableau précédent, puisque la distribution s'effectue à la raquette.

Cette situation au départ assez basique pourra bien évidemment se complexifier par la suite pour remettre le smash en jeu après un déplacement, ou pour enchaîner des smashes à partir d'une distribu-

tion à droite et à gauche. Elle peut aussi amener le distributeur à choisir entre une distribution haute et plutôt courte ou haute et plus longue (dans le mi-court reculé voire le fond de court) afin d'amener l'élève qui travaille à lire les trajectoires et à choisir entre différentes frappes au regard de la situation : smash, amorti de fond de court, dégagement.

Tableau 3. Situation d'apprentissage.

 Aménagement matériel : - un surfilet (démarrer la situation avec un surfilet placé à une hauteur de raquette du filet puis le descendre ou le monter pour différencier en fonction des besoins des élèves). Ce surfilet est une contrainte et un repère pour l'élève qui smashe (en rouge). Il lui permet de connaître immédiatement le résultat de son action. Il accompagne aussi l'élève distributeur dans son intention d'envoyer des trajectoires hautes, qui doivent passer bien au-dessus. -une zone cible pour la distribution (lattes antidérapantes au sol, en bleu sur le schéma). La taille de celle-ci est d'environ 2 m en partant de la ligne de service, ce qui recouvre le mi-court avancé. Emplacement des élèves : chacun dans un rectangle de service, en diagonale l'un de l'autre. Point de vigilance (sécurité active) : Aucun volant ne doit rester au sol dans l'aire de travail (côté joueur rouge). Le distributeur doit vérifier cela avant chaque volant distribué, et le cas échéant arrêter la distribution pour faire retirer le volant au sol.	Objectif : Smasher sur un volant favorable en retour de service. But pour l'élève smasheur (rouge) : Faire passer un maximum de volants sous le surfilet. But pour l'élève distributeur (bleu) : distribuer un maximum de volants en respectant les consignes de distribution. Consignes pour l'élève qui distribue : Type de distribution : à la raquette. Trajectoire recherchée : haute (en cloche) et à mi-court (zone bleue). Gestuelle à mobiliser : identique à celle d'une mise en jeu. Rythme : un volant à distribuer dès que le précédent a touché le sol. Nombre de volants distribués : x séries de 10. Critères de réalisation clés pour l'élève qui smashe : - Prise universelle - Coude libre, armé haut - 2 appuis au sol - Point d'impact haut au-dessus du niveau de la tête, légèrement devant soi, avec un tamis légèrement incliné vers le bas - Gestuelle accélérée vers l'avant et le bas Représentations à dépasser : - Ne pas demander à l'élève de « casser le poignet » - Ne pas nécessairement rechercher une mise de profil. Il est possible de réaliser une trajectoire s'apparentant au smash en étant de face.
--	--

Rôles sociaux moteurs et développement des compétences psychosociales

Au-delà des acquisitions motrices sur lesquelles nous nous sommes centrés dans cet article, il serait réducteur de ne pas traiter ce que le rôle de distributeur est susceptible de construire sur le plan psychosocial. En référence au pilier psychosocial du cadre proposé par le groupe Coopér@ction (2023), plusieurs capacités peuvent être sollicitées de façon significative dans les situations proposées. Ainsi, au sein du pôle « choix et engagement », le distributeur est amené à se mettre à distance de sa propre action pour observer et analyser celle de son partenaire, à se fixer des objectifs de régulation et à agir avec méthode. Au sein du pôle « interagir et communiquer », il doit se montrer attentif aux difficultés du joueur, savoir s'exprimer avec précision sur les trajectoires à envoyer, accepter les retours et ajuster ses choix. Concernant le pôle « rapport constructif à l'autre », il est amené à tenir un rôle et à assumer une responsabilité au service de la progression d'autrui — ce que Lejeune-Vazquez

et al. (2021) désignent, dans la table de mixage coopér@ctive, par le curseur de dépendance : l'idée d'un « gagnant-gagnant » où chacun a intérêt à la réussite de l'autre. Ces dimensions psychosociales ne sont pas automatiquement construites par la simple mise en place du dispositif : elles nécessitent une attention explicite de l'enseignant, notamment par ce que Van de Kerkhove (2020) nomme la « communication médiée », consistant à s'adresser prioritairement à l'élève en charge du rôle d'aide plutôt qu'au pratiquant, faisant ainsi « d'une pierre trois coups » : elle s'adresse à l'aidant, elle s'adresse de façon médiée au pratiquant et enfin elle incite le binôme à échanger et renforcer leur coopération ».

Les propositions développées dans cet article constituent une entrée possible dans la réflexion plus large sur l'articulation des dimensions motrices, méthodologiques et sociales en EPS.

Dans ce cadre, et comme le rappellent Baron et Perez-Cano (2021), l'enjeu est « d'envisager en interrelation et en interdépendance les composantes motrice, méthodologique et sociale de chaque compétence à construire par les élèves en EPS ». Nous souscrivons pleinement à cette vision : la conception de rôles sociaux à dimension motrice constitue, selon nous, une piste concrète pour rendre cette interdépendance sensible et praticable pour les enseignants, en s'appuyant sur la logique interne des activités plutôt que sur des dispositifs artificiellement plaqués. Pour autant, une véritable EPS de la compétence ne saurait à l'inverse se limiter à la dimension motrice de ces rôles. Nous partageons en ce sens la conviction que la coopération doit aussi être pensée comme un objet d'apprentissage à part entière, et que le développement de capacités psychosociales chez les élèves gagne à être explicite et progressif (Collectif Coopér@ction, 2023).

Conclusion et perspectives

Nous pensons que l'intégration du rôle de distributeur et par extension d'autres rôles sociaux moteurs (partenaire de routine, poste fixe...) dans notre démarche d'enseignement du badminton est à même de permettre une véritable incorporation des capacités motrices, méthodologiques et sociales au service des partenaires. En inscrivant la coopération au cœur même de l'action motrice, ils permettent d'augmenter le temps d'engagement effectif tout en donnant du sens aux interactions entre élèves. Le rôle de distributeur, en particulier, illustre cette articulation en favorisant à la fois la construction de coordinations motrices spécifiques, l'enrichissement du répertoire perceptivo-décisionnel et le développement de capacités telles que l'attention à

autrui, la communication ajustée et la responsabilité partagée.

Cependant, plusieurs points de vigilance méritent d'être soulignés pour que ce dispositif produise pleinement ses effets. D'une part, le risque de rester centré sur une coopération implicite sans enseignement explicite des capacités psychosociales. D'autre part, les exigences didactiques fortes que suppose la formation des élèves à ces rôles. Enfin, et peut-être plus fondamentalement, la nécessité de penser avec soin les formes de groupement des élèves. Les travaux de Mascret (2010) sur l'apprentissage coopératif en milieu difficile invitent en effet à ne pas ignorer la dimension symbolique

de la coopération : en contexte REP notamment, associer en partenariat d'entraînement deux élèves qui seront ensuite adversaires peut fragiliser l'engagement coopératif, le sens de l'affrontement prenant alors le pas sur la logique collaborative. À l'inverse, la coopération prend tout son sens lorsqu'elle est orientée vers un objectif commun de confrontation collective — s'entraîner ensemble pour faire face à un autre groupe, sur le modèle d'une performance cumulée ou d'une compétition par équipes. C'est donc bien la cohérence entre la logique de groupement, le sens donné à la tâche et le contexte d'enseignement qui conditionne l'efficacité des rôles sociaux moteurs.

BIBLIOGRAPHIE

- Baron, R., & Perez-Cano, C. (2021). La coopération comme objet d'apprentissage à travers les activités physiques, sportives et artistiques en EPS. *L'Éducation Physique en Mouvement*, 6.
- Collectif Coopér@ction. (2023). Cadre théorique augmenté du groupe Coopér@ction — Enseigner par et pour la coopération. AE-EPS. <https://www.aeeps.org/productions/1701-cadre-theorique-augmente-numerique.html>
- Delignières, D. (2022). « Compétences méthodologiques et sociales » et « rôles sociaux ». Quelques arguments critiques. <https://didierdelignieresblog.wordpress.com/2022/09/12/competences-methodologiques-et-sociales-et-roles-sociaux-quelques-arguments-critiques/>
- Epinoux, N., Boizumault, M., Pich, I., & Boucard, G. (2021). Comprendre et accompagner le développement professionnel des enseignant-e-s d'EPS par le questionnement de leurs discours sur les rôles. *Carrefours de l'éducation*, 52(2), 149-170. <https://doi.org/10.3917/cdle.052.0140>
- Le Boterf, G. (2006). *De la compétence : Essai sur un attracteur étrange* (3^e éd.). Éditions d'Organisation.
- Lejeune-Vazquez, T., Baron, R., Cochon-Drouet, O., Macal, D., Perez-Cano, C.-E., & Schatt, I. (2021). Apprendre ensemble pour mieux apprendre. Proposition d'une didactique coopérative : la table de mixage coopér@ctive — Illustration en danse. In *Dossiers Enseigner l'EPS*, 7 (pp. 86-91). AE-EPS.
- Mascret, N. (2010). Apprentissage coopératif en milieu difficile et contexte culturel. Communication présentée au Congrès de l'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF), Université de Genève, Suisse. <https://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-m/Apprentissage%20cooperatif.pdf>
- Portes, M. (2001). Handball pour l'EPS : accès à l'autonomie, éducation à la solidarité. *Les cahiers du CEDRE/CEDREPS*, 2, 11-16.
- Revue *Contrepied* Hors-série n°8, « badminton ». (2014).
- Rolan, H. & Serfaty, J.-M. (2021). Un cadre d'analyse pour enseigner le badminton en EPS. *Dossiers Enseigner l'EPS*, 6. AE-EPS.
- Testevuide, S., & Ubaldi, J.-L. (2021). Le fonds culturel comme boussole pour ne pas se perdre dans la construction de FPS et le choix d'objets d'enseignement en EPS. *Enseigner l'EPS*, (7), 36-40.
- Van de Kerkhove, A. (2020). Groupe Coopér@ction : apprendre par et pour la coopération comme enjeu à l'École et en EPS. *Enseigner l'EPS*, 281, 24-31.
- Visioli, J. (2020). La tactique dans les leçons de badminton en EPS : d'un enseignement implicite à un enseignement explicite ? In *Regards croisés sur les activités de raquette*. AFRAPS.

Mots clés : Adolescence, maturité, santé, sédentarité

Michael PHOMSOUHA, Professeur EPS. Docteur en sciences du sport et du mouvement humain, Équipe APCoSS, STAPS, Université Catholique de l'Ouest – Bretagne Sud - mphom-sou@uco.fr

Matthieu FABLET, Professeur EPS, Campus La Mennais, Ploërmel (56) - matthieu.fablet56@outlook.fr

Stéphane IBRAHIME, Professeur EPS, Collège Jacques Prévert, Marle (02) - sibrahime@ac-amiens.fr

Développement « harmonieux » des qualités physiques en badminton

Dans un contexte de prise de conscience de lutte contre la sédentarité avec seulement 33 % des filles et 51 % des garçons de 6 à 17 ans atteignant les recommandations d'activité physique (AP) (Verdot et coll., 2024), le développement des qualités physiques (QP) apparaît comme une réponse prometteuse pour apprendre à « entretenir sa santé par une activité physique régulière » (Programmes Cycle 4, BO Spécial du 26 novembre 2015). En effet, le système scolaire, et plus spécifiquement l'EPS, ne peuvent rester indifférent face aux enjeux de la lutte contre la sédentarité et dans la construction d'une santé durable et durant les différentes étapes de la vie. S'inscrivant dans cet objectif, nos propositions explorent la possibilité d'une EPS cherchant un développement harmonieux des QP chez l'élève en s'appuyant sur le badminton.

L'expérience d'AP tenant compte des aptitudes physiques et, ou sportives de l'enfant doit être étroitement liée aux modifications ayant lieu au cours de la puberté et de son développement. Cependant, ces différentes transformations peuvent largement être différenciées en fonction des enfants et selon le sexe. Ainsi pour un élève de même âge chronologique, il est possible d'observer des écarts de 3 à 4 ans d'âge biologique. Cette différence n'est pas sans conséquence dans notre pratique enseignante et nécessite une plus grande vigilance notamment au collège durant la phase pubertaire et période environnant le pic de vélocité de croissance (PVC) ou pic de croissance rapide (Ratel et Martin, 2014).

La construction des séquences autour du développement de l'enfant, répétée de manière transversale dans les différentes Activités Physiques et Sportives (APS) des différents Champs d'Apprentissage (CA), peut susciter le choix pertinent d'une APSA et/ou d'une CA dans le but de développer spécifiquement une QP à un moment donné du développement de l'enfant. Notre proposition explore la possibilité qu'à travers une activité spécifique, le badminton, nous puissions développer les QP des élèves à des étapes clés de leur développement. Notre proposition explore la possibilité qu'à travers une Forme Scolaire de Pratique (FSP) adaptée (ex : match à thème avec contrainte de temps), nous puissions développer les QP. Le choix d'un objet d'enseignement spécifique (ex : « Produire une frappe rapide avec une trajectoire descendante pour rompre l'échange » en Phase 4) devient alors le moteur du développement de la vitesse et de l'endurance, et non une simple conséquence.

Les qualités physiques et la construction d'une santé durable

Un grand nombre de termes est employé pour désigner les qualités physiques (QP) dont *capacité physique, condition physique, aptitude physique...* ou encore *physical fitness* en anglais. Ils « représentent le matériau de base des coordinations » (Weineck, 1992) qui construisent les habiletés de chaque élève au cours de sa vie. Ils sont habituellement associés à la neuro-motricité (*agilité, équilibre et coordination*), aux facteurs biomécaniques et neuro-mus-

culaires (*force, vitesse, puissance et souplesse*) et aux facteurs physiologiques (*aérobie, anaérobie et endurance musculaire*).

Dans les activités de la vie quotidienne, les QP travaillent en synergie entre-elles et ne peuvent être simplement isolées les unes des autres. La qualité de « Force » est souvent combinée avec d'autres qualités comme « l'Endurance » pour devenir de *l'endurance de force musculaire*, ou la « Vitesse »

pour devenir la *puissance musculaire*. Cette dernière est présente dans de nombreuses activités motrices et sportives comme dans la course, les sauts, les lancers, en badminton... De plus, les qualités de coordination requièrent une organisation séquentielle des activités musculaires, à la fois statique et dynamique, permettant l'exécution d'actions programmées par le système nerveux central (SNC) comme les dégagements, les smashes ou les amortis.

La stimulation du système nerveux au travers le développement neuromusculaire de l'élève est l'un des éléments fondamentaux pour la construction durable d'une santé physique (Bu et coll., 2024). Cette croissance peut être mise en place en EPS par un travail basé sur la coordination, la force et la vitesse. Les préjugés selon lesquels le travail de force par l'activité physique peut être nuisible pour la croissance de l'élève, fragilisant les structures ligamentaires et tendineuses... ont été souvent des freins au travail du développement de cette QP (Malina, 2006). À l'inverse, son amélioration durant

le passage de l'enfance à l'adulte tend vers une amélioration des qualités neuromusculaires et de la coordination et ainsi du système nerveux propice à une meilleure adaptation dans sa vie future (Myer et coll., 2013) mais également dans ses qualités d'apprentissage à l'école (Committee on Physical Activity and Physical Education in the School Environment, 2013).

En EPS, le développement structuré des QP ne se réduit pas à une optimisation de la performance motrice immédiate. Il vise à doter les élèves de

ressources physiques et perceptivo-motrices qui rendent l'engagement dans la pratique ultérieurement plus accessible, moins coûteux et plus gratifiant. En ce sens, renforcer les qualités physiques de coordination, force, vitesse et endurance à des moments pertinents du développement peuvent contribuer à installer un rapport plus confiant et plus compétent envers l'activité physique, ce qui constitue un levier pour la construction d'un mode de vie actif, autonome et durable au-delà de la scolarité.

L'enjeu d'une différenciation durant le développement de l'élève : de l'enfance à l'adolescence

De nombreuses études scientifiques évoquent une variabilité de la croissance somatique (squelettique, masse musculaire, etc.), du système physiologique et biologique entre les enfants du même âge chronologique (Soliman et coll., 2014 ; Yan et coll., 2025). Ce changement est particulièrement accentué autour de la poussée de croissance durant la phase pubertaire.

Une connaissance précise des moments de maturation de chaque système permettrait d'adapter nos enseignements. Notre postulat est que la connaissance des ressources physiques en développement de l'élève (liée à son PVC) conditionne ce qu'il est capable d'apprendre techniquement. Cela se présente dans la double logique d'amélioration de la santé et la prévention du risque de blessures corrélées à la croissance. En s'inspirant du modèle de Balyi et Ross en 2009, quatre des six phases de la croissance nous intéressent :

- Phase 1 : de la naissance à 6 ans avec une croissance rapide du nourrisson puis une

décélération après l'âge de 2 ans ;

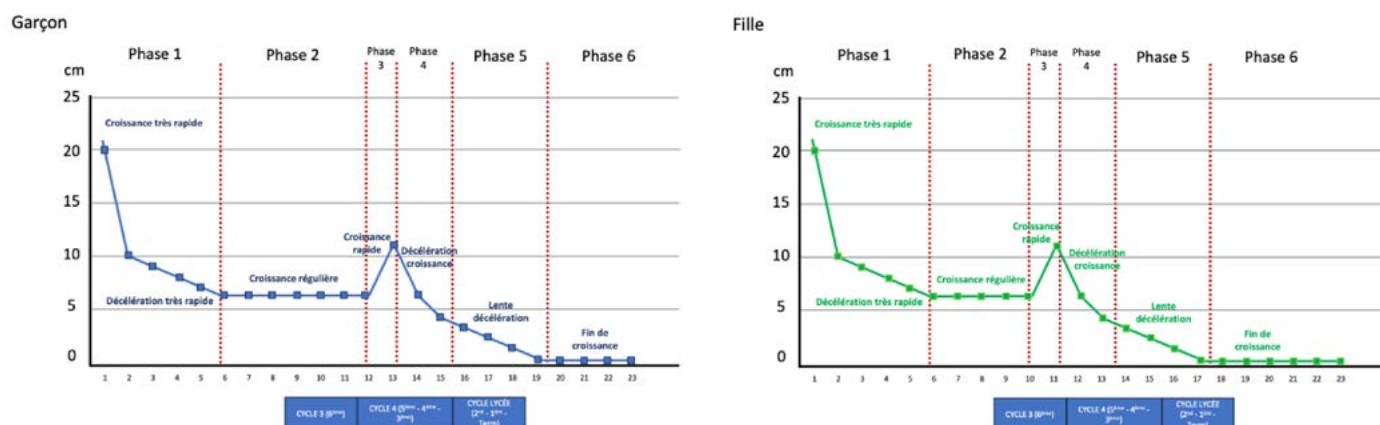
- Phase 2 [-7 → -1 ans avant PVC] : de 6 ans à l'amorçage du PVC à une croissance régulière (5 à 6 cm par année en moyenne) et une sensibilisation autour du développement de la force, de la vitesse, de la flexibilité et aux habiletés motrices. L'objet d'enseignement priorise la maniabilité et la précision (motricité fine), car la maturation du SNC permet une grande plasticité de coordination ;
- Phase 3 [-1 → 0 an avant PVC] : de l'amorçage à une croissance rapide (7 et 9 cm pour les garçons et de 6 à 8 cm pour les filles par année en moyenne (Tanner, 1990)) et une modification de la longueur des membres. Cette période est favorable au développement de la coordination, de la vitesse, de la force et de l'endurance (capacité aérobie) ;
- Phase 4 [0 → 2 ans après PVC] : de la croissance rapide à une croissance ralentie (7 cm

pour les garçons et 6 cm pour les filles par année en moyenne puis de 3 cm pour les 2 sexes) avec un développement autour de la force (Beunen & Thomis, 2000), de la puissance et de la souplesse. L'objet d'enseignement bascule vers la production de puissance et le maintien de l'intensité (smashes répétés, déplacements rapides), répondant à l'augmentation de la masse musculaire et au besoin de compenser la baisse de l'endurance aérobie ;

- Phase 5 [+2 ans → 5 ans après PVC] : de la lente décélération à la fin de la croissance qui dure environ 2 ans après le pic de croissance rapide et un développement de tous les systèmes selon les besoins et les QP des élèves ;
- Phase 6 [+5 ans après PVC] : fin de la croissance avec un développement de tous les systèmes selon les besoins et les QP des élèves.

Figure 1. Différentes phases du développement du pic de vélocité de croissance chez les garçons et chez les filles

Note. Cette figure a été réalisée en s'appuyant trois principaux travaux (Ratel & Martin, 2014 ; Soliman et coll., 2014 ; Yan et coll., 2025).



Pour obtenir et évaluer le PVC, Mirwald et coll. en 2002 ont proposé des équations de prédiction de

l'âge de pic de croissance des garçons et des filles en fonction des mesures anthropométriques tel que

$$\text{PVC} (\text{♂}) = -9,236 + [0,0002708 \times (J \times Tr)] + [-0,001663 \times (\hat{A} \times J)] + [0,007216 \times (\hat{A} \times Tr)] + [0,02292 \times (M / Ta)]$$

$$\text{PVC} (\text{♀}) = -9,376 + [0,0001882 \times (J \times Tr)] + [-0,002271 \times (\hat{A} \times J)] + [0,005841 \times (\hat{A} \times Tr)] + [0,002658 \times (M / Ta)]$$

la taille, la taille assise et la masse corporelle, ainsi que l'âge chronologique.

Avec :

- ÂC : âge chronologique en année
- J : longueur de la jambe en cm
- Tr : longueur du tronc en cm
- M : masse corporelle en kg
- Ta : taille totale en cm

L'utilisation de cette méthode permet de classer les enfants et de leurs potentiels d'activités en fonction de leur stade de développement et ainsi répondre aux enjeux que nous avons soumis préalablement. Le résultat de ces formules permet de donner une estimation de l'âge auquel l'élève atteindra son PVC en taille. Une valeur proche de l'âge actuel indique qu'il/elle est proche du PVC ou en cours de croissance rapide. Cependant, la prise des données anthropométriques peut nécessiter un temps important pour l'enseignant et une

autre formule existe sans prise en compte du sexe, développée par Moore et coll. en 2015 qui proposent :

$$PVC = -7,999994 + (0,0036124 \times (\hat{A}C \times T))$$

Lors de la phase pubertaire, et dans notre proposition, le PVC, la période qui annonce le développement de l'enfant est souvent précédé d'un changement anthropométrique notable. Six mois avant le PVC, l'augmentation de la taille de l'enfant se réalise plus particulièrement par un allongement premier des membres inférieurs (cuisses et jambes), que ce soit pour les garçons ou pour les filles. À la suite de cette augmentation, la masse corporelle s'accroît également par la prise de masse musculaire et grasse.

Cette « nouvelle » corpulence peut amener des modifications du schéma corporel de l'élève et nécessite une phase de « réappropriation » où l'enseignement d'EPS lui permet de retrouver ses marques. En s'inspirant du développement neuro-

musculaire intégratif (DNI) (Myer et coll., 2013), notre approche porte sur les 4 phases où l'enseignant d'EPS peut amener et développer les QP des élèves et ainsi permettre un développement harmonieux et adapté à leurs ressources et leurs transformations. Le DNI a pour objectif de permettre aux enfants et aux adolescents de maîtriser les habiletés motrices fondamentales (coordination, adresse, agilité, équilibre...) et également à améliorer la mécanique du mouvement (force, vitesse, puissance...) (Faigenbaum et Myer, 2010).

Le tableau ci-dessous ne constitue pas seulement une programmation des QP, mais guide également la priorisation d'objets d'enseignement spécifiques en badminton, en fonction des ressources des élèves à chaque stade de développement.

Tableau 1. Qualités physiques visés chez les élèves de la phase 2 à la phase 5

	Phase 2	Phase 3	Phase 4	Phase 5
	+/- Éléves Cycle 3	+/- Éléves Cycle 4		+/- Éléves Lycée
Contexte	Système nerveux central en cours de maturation Phase de pré-croissance osseuse Augmentation de la raideur musculo-tendineuse Potentiel oxydatif prédominant	Croissance rapide avec risque de blessure articulo-musculaire Diminution de l'endurance Augmentation de la raideur musculo-tendineuse Perte de repère de schéma corporel Développement des hormones sexuelles (œstrogène & testostérone)	Phase pubertaire avec une maturation progressive Développement osseux plus important que le développement musculaire	Développement progressif de l'hypertrophie Développement des différentes qualités physiques sans réelles prédominances et selon le besoin des élèves
QP à viser à travers le Badminton	Prioritaire : Coordination Secondaire : Agilité	Coordination (dissociation segmentaire) Secondaire : Endurance	Prioritaire : Endurance Secondaire : Vitesse	Prioritaire : Puissance (Vitesse / Force) Secondaire : Endurance

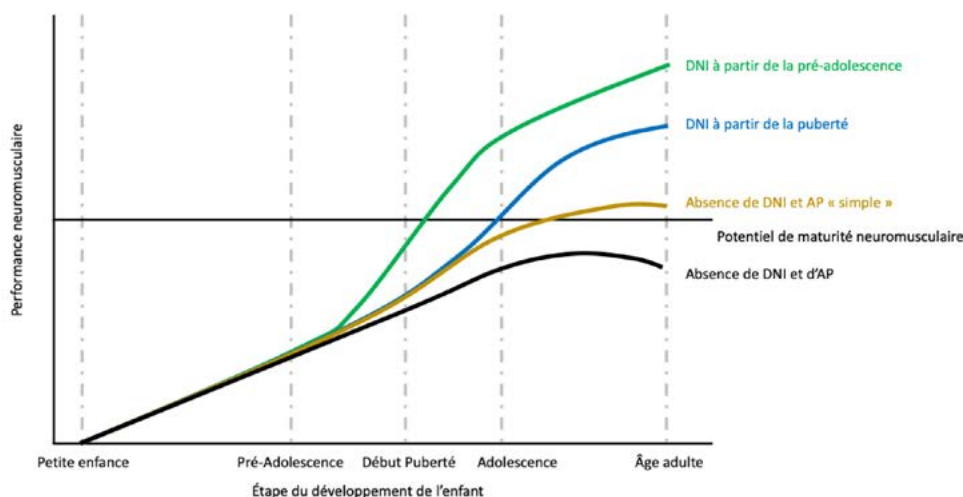
Pour renforcer notre proposition et notre choix de s'appuyer sur le DNI, l'étude de Myer et coll., (2013) ont montré quatre cas d'étude avec des évolutions différentes de la croissance et de la maturation du SNC en fonction des stimulations tout au long de son développement :

- Courbe noire : absence de DNI et d'AP durant son enfance ;
- Courbe marron : absence de DNI mais AP durant son enfance à l'âge adulte ;
- Courbe bleue : DNI et une AP à partir de la

puberté ;

- Courbe verte : DNI et une AP à partir de la pré-adolescence.

Figure 2. Influence du développement neuromusculaire intégratif (DNI) dans les différentes phases du développement de l'enfant



Ces différents cas montrent l'interdépendance existante entre le développement des QP et le SNC. De ce fait, la prise en charge du développement neuromusculaire dès la pré-adolescence semble être un moyen d'optimisation des QP. Cependant,

si celui-ci n'a pas lieu, l'élève n'est pour autant lésé puisque la programmation durant la phase pubertaire l'améliore également significativement. De plus, le potentiel de maturité neuromusculaire peut s'améliorer quand bien même il n'y a pas de DNI

mais une AP au cours de l'enfance. L'EPS à travers l'apprentissage de nouvelles motricités et habiletés motrices contribue à ce développement. Enfin l'absence de DNI et d'AP montre une limite sur le développement de l'élève.

Tableau 2. Proposition de forme de pratique scolaire en fonction des qualités physiques prioritaires

Phase PVC	Données scientifiques clés	QP prioritaire	Forme pratique scolaire Badminton	Objets d'enseignement AFC/AFL	Localisation besoins
Phase 2 [-7 à -1 an]	SNC maturation, potentiel aérobie	Coordination	<i>Contrôle fin volant en déplacement</i> (terrain réduit, commanditaire)	Stabiliser tenue raquette ; se placer à distance	Élèves précoces Fragiles coordination
Phase 3 [-1 à 0 an]	PVC amorcé, raideur musculo-tendineuse	Coordination + endurance	<i>Duel à distance courte</i> (2-3 m, échanges 3 coups)	Dissocier segments Enchaîner 5 échanges	Tous Phase croissance rapide
Phase 4 [0 à +2 ans]	Retard musculaire / osseux	Endurance	<i>Duel prolongé intermittence</i> (échanges 15"/15")	Gérer rapport force Choix tactiques	Élèves essoufflés en CA4
Phase 5 [+2 ans+]	Hypertrophie progressive	Puissance	<i>Smash/amorti orientés</i> (cible + défense)	Puissance dosée Anticiper trajectoires	Élèves avancés Plateau motricité

Lors du PVC, il y a une augmentation de la taille et de la masse de l'élève. Dès lors, le squelette grandissant n'est plus suffisamment maintenu par la masse musculaire qui ne se développe qu'un an après. Ce retard pourrait entraîner des douleurs multiples et des complications ultérieures chez les élèves. Pour contrebalancer ce déficit, le développement de la force peut être un moyen de renforcer les zones « fragilisées » par la croissance et les effets négatifs sur les structures musculaires, ligamentaires et

tendineuses. De plus, les tensions du système musculo-tendineux émergent durant cette phase de croissance rapide, appliquant des contraintes sur la structure osseuse et pouvant faire apparaître des ostéochondroses (maladie d'Osgood-Schlatter). Pour limiter les risques de microfissures osseuses, le développement de la souplesse serait une solution à proposer durant cette phase (Malina et coll., 2004). Enfin, le potentiel aérobie de l'enfant, par la resynthèse de l'Adénosine Tri-Phosphate (ATP)

de l'enfant, est très élevé chez l'enfant avant le PVC (Ratel & Blazevidh, 2017). Il sera plus résistant qu'un adulte sur des efforts intermittents à haute-intensité. Cependant, lors de la phase pubertaire, ce potentiel diminue « drastiquement » et engendre une diminution des capacités cardio-vasculaires et respiratoires de l'adolescent qui est un facteur de risque de maladie cardio-vasculaire et respiratoire à l'âge adulte (Andersen et coll., 2006).

Être équilibré, durant les phases pré-pubertaires, pubertaires et post-pubertaires

Le choix des objets d'enseignement en badminton est directement basé par la QP prioritaire à développer à chaque phase. Par exemple, lorsque la coordination est ciblée (phase 2 et 3), les objets portent prioritairement sur la dissociation segmentaire, la stabilisation de l'équilibre dynamique et le contrôle fin du volant dans des échanges courts. À l'inverse, lorsque l'endurance est prioritaire (phase 4), les objets d'enseignement se centrent sur la capacité à enchaîner des échanges prolongés, à gérer les temps d'effort/récupération et à maintenir des intentions tactiques malgré la fatigue. Ainsi, l'acuité sur le développement des QP oriente de manière déterminante la sélection et la formulation des objets d'enseignement en EPS

Afin d'illustrer nos propos, nous faisons la proposition de trois situations qui pourront inspirer les collègues en s'appuyant sur des situations

existantes selon les phases du PVC. Durant la phase 2 du PVC, nous faisons la proposition de vouloir développer la coordination et l'agilité de nos élèves. Durant la phase 3 du PVC, nous faisons la proposition également de développer la coordination en lien avec notre approche du DNI. Durant la phase 4 du PVC, nous faisons la proposition de développer l'endurance à travers une situation d'intermittence mettant les aspects tactiques inhérents à la CA4 (gestion du rapport de force pour remporter une confrontation).

Les situations proposées peuvent être mobilisées comme des « petites boucles » (routines d'échauffement ou ateliers semi-complexes) circonscrivant une ou deux QP prioritaires en fonction de l'étape de développement des élèves. Elles peuvent ainsi être intégrées de manière récurrente au sein d'un cycle, voire d'un parcours de formation inter-cycles, afin

de structurer dans la durée le développement des ressources physiques des élèves

Dans chaque situation, le développement ciblé des qualités physiques est articulé à une forme scolaire de pratique du badminton identifiée en EPS et à des objets d'enseignement explicitement définis. Ainsi, la situation « Couleurdination » s'inscrit dans une forme de pratique de type « maîtrise du contrôle du volant en déplacement dans l'espace proche », au service d'objets d'enseignement tels que « stabiliser la tenue de raquette » et « se placer à la bonne distance du volant ». De même, la situation d'intermittence proposée en phase 4 relève d'une forme scolaire de « duel prolongé avec gestion du rapport de force », permettant de travailler conjointement l'endurance spécifique et la construction de choix tactiques en lien avec le CA4.

Conclusion

Le développement de QP et de la motricité chez les élèves ne peut se faire dénuer de sens à leur égard. Il est en effet important d'amener l'élève à réfléchir

à sa motricité et son développement. Par essence, l'accumulation des feedbacks et des questionnements de notre part, face aux difficultés des

élèves, doit permettre l'émergence d'une meilleure compréhension de l'utilisation de son corps. Ainsi, les contenus se doivent d'être orientés sur la

mise en avant de qualité physique pour que l'élève comprennent ce que représentent la coordination, la vitesse ou encore l'endurance. Ils s'expriment par des capacités motrices, par exemple « je réussis à faire un service » lié avec une compréhension cognitive « parce que j'arrive à bien tenir ma raquette et faire rebondir le volant sur le tamis ».

Loin d'un travail de QP décontextualisé, l'enjeu est d'installer, à travers la pratique scolaire du badminton, des habitudes corporelles et motrices transférables, susceptibles de soutenir à long terme l'engagement des jeunes dans des activités physiques diversifiées. De plus, il s'agit de rendre visibles les liens entre la tâche, la progression dans l'activité scolaire, le développement de ressources corporelles, et la capacité à pratiquer de manière autonome à l'extérieur de l'école.

En définitive, l'intégration des données scientifiques sur les périodes propices au développement des qualités physiques ne saurait se suffire à elle-même en EPS. L'enjeu de cette proposition est de transformer ces leviers physiologiques en véritables outils de réussite au service d'une forme scolaire de pratique en badminton.

Dans cette optique, le développement de la vitesse ou de la coordination ne s'envisage pas comme un atelier décontextualisé, mais comme une réponse directe aux contraintes de la discipline. Par exemple, dans une FSP de « pression temporelle », l'explosivité devient le moyen pour l'élève de réduire l'incertitude spatiale en interceptant le volant tôt, transformant ainsi une capacité physique en une compétence tactique de rupture.

Cette articulation permet de répondre aux enjeux de l'EPS locale : que l'objectif de l'établissement soit la lutte contre la sédentarité ou le développement de l'excellence motrice, l'étayage scientifique offre un cadre sécurisant et efficace. Il garantit que l'effort demandé à l'élève est physiologiquement pertinent tout en restant ancré dans une pratique sociale signifiante.

Ainsi, cette démarche propose une EPS qui donne du sens à l'effort. En liant le « comment se développer » par les qualités physiques au « pour quoi faire » par le gain de l'échange, nous permettons à l'élève de construire une motricité de plus en plus lucide et adaptée aux exigences de l'activité.

Tableau 3. Exemple pour la phase 2 du PVC – Développement de la coordination et de l'agilité
Situation d'Apprentissage : La Couleurdination

DISPOSITIF	RÉGULATION	
 Organisation du groupe : 2 élèves par terrain : un élève et un commanditaire ; 4 plots de couleurs différentes espacés de manière égale du centre du terrain. Matériel : - Volant et une raquette pour l'élève ; - 4 plots de couleurs différentes.	Pour faciliter - Rapprocher les plots de la zone du milieu ; - Rapprocher la main du tamis de raquette ; - Proposer une balle en mousse ou un ballon de baudruche au lieu d'un volant.	Pour complexifier - Après chaque jongle, changer de prise de raquette (coup droit puis revers puis coup droit ...) ; - Augmenter le nombre de jongle durant la minute ; - Toucher avec sa main libre le plot de couleur ; - Augmenter la distance en combinant les plots sans retour au centre (ex : jaune-vert) ; - Ajouter un adversaire sur le demi-terrain adverse pour générer une adversité.
	CE QUI EST À APPRENDRE ET À DÉVELOPPER APSA : - Développer l'habileté fine par la maniabilité coup droit et revers ; - Connaître les prises de raquette (revers, courte, universelle...). COORDINATION : - Dissocier l'action des membres inférieurs et du bras ; - Se mettre à distance par rapport au volant ; - Dissociation segmentaire entre le membre supérieur et le membre inférieur ; - Dissocier la tête et le tronc pour suivre le volant des yeux ; - Développement de l'anticipation-coïncidence. AGILITÉ : - Déplacement rapide vers le plot avec des changements de direction ; - Rester équilibrer pendant les différents changements de direction.	
CONSIGNES - Un élève commanditaire se trouve en face du joueur. Lorsqu'il annonce une couleur de plot et une prise de raquette, l'élève joueur doit se déplacer en jonglant avec le volant, faire le tour du plot de couleur annoncé et revenir au centre du terrain en jonglant en continu ; - Réaliser le maximum de tour de plot sans faire tomber le volant en une minute.	CRITÈRES DE RÉUSSITES - Quantitatif : Réussir à jongler pendant au moins 40 secondes sur la minute de travail ; - Qualitatif : Réussir à faire le tour d'un maximum de plots sans faire tomber le volant ; - Battre son record de plots.	

Tableau 4. Exemple pour la phase 3 du PVC – Développement de la coordination et de l'endurance
Situation d'Apprentissage : Le 3 à la fois

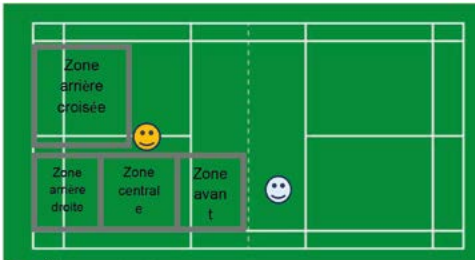
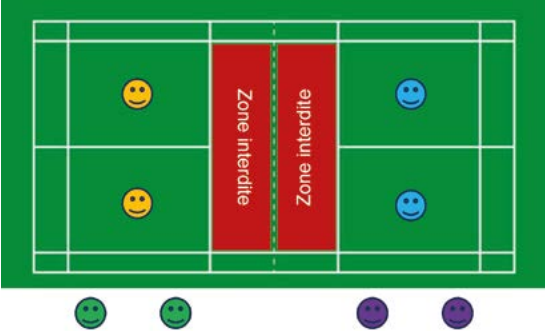
DISPOSITIF	RÉGULATION
  Élève en déplacement  Élève en poste fixe Organisation du groupe : 4 élèves par terrain possible : un élève en poste fixe (avec 3 volants) et un élève qui renvoie au même endroit et qui se déplace ; 4 zones matérialisées : zone avant, zone centrale, zone arrière droite et zone arrière croisée. Matériel : - 5 volants et une raquette par élève ; - Pastilles pour démarquer les zones au sol.	Pour faciliter - Augmenter la zone arrière droite ; - Diminuer la hauteur du filet ; - Distribution à la main pour le poste fixe. Pour complexifier - Supprimer la zone centrale ; - Ajout de la zone arrière croisée ; - Le poste fixe joue de manière aléatoire sur 3 zones (avant, et arrière droite et croisée) ; - L'élève en déplacement peut tenter de marquer le point en plaçant ou accélérant le volant. À ce signal, le poste fixe devient alors joueur et peut marquer le point. Objectif 7 points marqués sur 10 pour le jaune.
CE QUI EST À APPRENDRE ET À DÉVELOPPER	
	APSA : - Développer les différentes frappes (amorti, contre-amorti, lob et lift) ; - Gestion de la temporalité avec des frappes ascendantes et descendantes en fonction d'une situation favorable et défavorable ; - Jouer dans un objectif de conservation de l'échange. COORDINATION : - Dissocier l'action des membres inférieurs et du bras ; - Déplacement vers l'arrière avec un repère spatial vertical ; - Dissociation segmentaire entre le membre supérieur et le membre inférieur ; - Développement de l'anticipation-coïncidence. ENDURANCE : - Le changement toutes les minutes amène les élèves à travailler en intermittence. La phase de repos est faite durant le poste fixe et la phase d'intensité est durant la phase de couverture de terrain.
CONSIGNES	CRITÈRES DE RÉUSSITES
- Un élève en poste fixe réalise une routine en envoyant un volant en zone avant, en zone centrale, en zone arrière droite, zone avant... avec pour obligation de jouer en main basse (frapper le volant du bas vers le haut) et délivrer une trajectoire ascendante ; - Un élève doit renvoyer l'ensemble des volants sur l'élève en poste fixe, soit en amorti (zone centrale et arrière), soit contre-amorti (zone avant) durant une minute.	- Quantitatif : Réussir à réaliser moins de 4 fautes durant la minute ; - Qualitatif : Adapter sa motricité par des déplacements adaptés et se retrouver en situation favorable pour produire une frappe efficiente ; - Diminuer son record de nombre de fautes durant la minute.

Tableau 5. Exemple pour la phase 4 du PVC – Développement de l'endurance et de la vitesse

DISPOSITIF	RÉGULATION
 Organisation du groupe : 8 élèves par terrain : un binôme contre un binôme sur un terrain ; 40 volants au départ réparti en 20 volants pour chaque binôme. Matériel : - 40 volants ; - La zone avant est matérialisée comme une zone interdite par des plots.	Pour faciliter - Ajouter un élève de plus sur le terrain ; - Pouvoir lancer dans la zone interdite ; - Diminuer le nombre de volants pour une équipe.. Pour complexifier - Agrandir la zone interdite ; - Réaliser une flexion pour récupérer un volant au sol ; - Augmenter le nombre de volants pour une équipe. CE QUI EST À APPRENDRE ET À DÉVELOPPER APSA : - Développer la cinématique du geste des frappes main haute (dégagement, amorti et smash) ; - Rechercher la profondeur et la largeur en cherchant les espaces libres. ENDURANCE : - Les changements toutes les 30 secondes amènent les élèves à travailler en intermittence. La phase de repos est faite lors du changement de binôme inter-équipe ; - Intégration des flexions pour l'endurance de force mes membres inférieurs. VITESSE : - Développement de la vitesse de la main pour projeter le volant dans la profondeur ; - Développement de la vitesse de déplacement pour couvrir le terrain.
CONSIGNES	CRITÈRES DE RÉUSSITES
- Au top départ, les élèves envoient les volants sur le terrain adverse en dehors de la zone avant (zone interdite) ; - Ils envoient les volants face au filet et au-dessus de leur tête (similitude d'une frappe main haute) ; - Toutes les 30 secs, il y a une inversion du binôme de la même équipe (jaune et vert VS bleu et violet) ; - Coupelle à retourner sur le côté s'il y a moins de volants sur son côté du terrain à chaque transition ; - À la fin 3 mins, comptage du nombre de volants sur leur terrain. L'équipe qui en possède le moins gagne la rencontre.	- Quantitatif : avoir 1/3 des volants dans sa propre zone et en dehors du terrain ; - Qualitatif : Adapter sa motricité pour avoir le mouvement le plus rapide possible et se déplacer rapidement sur l'ensemble du terrain ; - Réduire le nombre de volants sur son terrain contre la même équipe.

BIBLIOGRAPHIE

Andersen, L. B., Harro, M., Sardinha, L. B., Froberg, K., Ekelund, U., Brage, S., & Anderssen, S. A. (2006). Physical activity and clustered cardiovascular risk in children : a cross-sectional study (The European Youth Heart Study). *The Lancet*, 368(9532), 299-304.

Balyi, I., & Ross, G. (2009). Optimal trainability for the young developing performer. *Coaching the young developing performer*, 17-38.

Beunen, G., & Thomis, M. (2000). Muscular strength development in children and adolescents. *Pediatric exercise science*, 12(2), 174-197.

Bu, A., Afghah, F., Castro, N., Bawa, M., Kohli, S., Shah, K., ... & Raman, R. (2025). Actuating extracellular matrices decouple the mechanical and biochemical effects of muscle contraction on motor neurons. *Advanced Healthcare Materials*, 14(6), 2403712.

Committee on Physical Activity and Physical Education in the School Environment ; Food and Nutrition Board ; Institute of Medicine. Educating the Student Body : Taking Physical Activity and Physical Education to School. Kohl HW III, Cook HD, editors. Washington (DC) : National Academies Press (US) ; 2013.

Faigenbaum, A. D., & Myer, G. D. (2010). Pediatric resistance training: benefits, concerns, and program design considerations. *Current sports medicine reports*, 9(3), 161-168.

Malina, R. M. (2006). Weight training in youth-grrowth, maturation, and safety : An evidence-based review. *Clinical journal of sport medicine*, 16(6), 478-487.

Malina, R. M., Bouchard, C., & Bar-Or, O. (2004). *Growth, maturation, and physical activity*. Human kinetics.

Mirwald, R. L., Baxter-Jones, A. D. G., Bailey, D. A., & Beunen, G. P. (2002). An assessment of maturity from anthropometric measurements. *Medicine & science in sports & exercise*, 34(4), 689-694.

Myer, G. D., Lloyd, R. S., Brent, J. L., & Faigenbaum, A. D. (2013). How young is too young to start training ? *Industry ACSM's health & fitness journal*, 17(5), 14-23.

Ratel, S., & Blazevich, A. J. (2017). Are prepubertal children metabolically comparable to well-trained adult endurance athletes ? *Sports Medicine*, 47(8), 1477-1485.

Ratel, S., & Martin, V. (2014). *L'enfant et l'activité physique : de la théorie à la pratique*. Adverbum.

Soliman, A., De Sanctis, V., Elalaily, R., & Bedair, S. (2014). Advances in pubertal growth and factors influencing it : Can we increase pubertal growth ? *Indian journal of endocrinology and metabolism*, 18(Suppl 1), S53-S62.

Tanner, J. M. (1990). *Foetus into man : Physical growth from conception to maturity*. Harvard University Press.

Verdot, C., Bouchan, J., & Deschamps, V. (2024). *Activité physique et sédentarité dans la population en France. Synthèse des données disponibles en 2024*.

Weineck, J. (1992). *Biologie du sport*.

Yan, G., Butler, G., Nierop, A. F. M., & Holmgren, A. (2025). The individual relationship between pubertal growth and physical changes of puberty in healthy adolescents. *Hormone Research in Paediatrics*.

Mots clés : morale, éthique, indicateurs de compétences

Emmanuel TESTUD, Professeur EPS, Lycée Charles et Adrien Dupuy, Le Puy (43) – Groupe ressource EPIC de l'AE-EPS

Tresser le fil vert social aux autres composantes de la compétence... ou comment donner une véritable épaisseur à la dimension sociale dans la construction de la compétence, une proposition EPIC

« Il est impossible de faire un homme de bien avec de simples considérations morale. »
 (Schopenhauer, Le monde comme volonté et comme représentation, 1818)

Notre article s'inscrit dans la volonté de comprendre ce qui se joue quand nos élèves entretiennent des relations sociales en classe au service des apprentissages moteurs. Outre l'idée courante que ce n'est pas en plaçant les élèves en groupe que ceux-ci vont coopérer de manière automatique (Cochon Drouet, Jourdan, 2025), nous plaçons au centre de l'article l'idée que ce n'est pas parce que les élèves coopèrent qu'ils intègrent forcément des vertus morales. Nous nous focaliserons sur le lien que l'enseignant souhaite tisser entre le fil rouge moteur et le fil vert social afin que l'amélioration des apprentissages moteurs soit aussi l'occasion de la construction de vertus morales.

Le groupe EPIC propose dans les APSA la mise en place de dispositifs d'apprentissage d'une compétence en envisageant le tressage des trois dimensions de celle-ci (le fil rouge¹ pour la dimension motrice, le fil bleu pour la dimension méthodologique et le fil vert pour la dimension sociale). L'entrelacement

de ces composantes de la compétence signifie que l'organisation spécifique de l'activité de l'élève relative à chacune des composantes est fondamentalement influencée par les autres, au service d'un objectif commun, prioritaire, qui est l'amélioration de la motricité des élèves. Le travail didactique de

l'enseignant nécessite de comprendre ces interdépendances et d'avoir un clair aperçu de l'activité de l'élève qui sera déployée. Si nous portons notre regard sur les points de tressage, nous pourrions reconnaître l'activité de l'élève et de l'enseignant comme ceci :

Tableau 1. Tressage des dimensions de l'apprentissage

	 Relation fil rouge moteur / fil bleu méthodologique	 Relation fil bleu méthodologique / fil vert social	 Relation fil rouge moteur / fil vert social
Activité de l'élève	Activité de régulation de l'élève (anticipation, analyse de son action, projection) intervenant sur son action et sur divers paramètres du dispositif de pratique pour améliorer son apprentissage moteur.	Activité de construction de routines collectives, de coopération et d'opérationnalisation de valeurs partagées entre les élèves au cœur de leur intervention dans divers rôles sociaux nécessaires aux apprentissages.	Activité d'interaction et de communication entre les élèves mobilisant des valeurs ayant pour objet la production motrice du pratiquant.
Activité de l'enseignant	Activité d'explicitation, d'orientation et de guidage de l'enseignant.	Activité de gestion de l'enseignant dans la compréhension des rôles, leurs interactions et la régulation des rapports sociaux.	Activité de gestion de l'enseignant dans la compréhension collective des objectifs à atteindre et la régulation des rapports sociaux.

1) La notion de fil rouge fut développée par Ubaldi dès la fin des années 90.

La mise en relation du fil vert social avec les autres dimensions de la compétence (moteur et méthodologique) vise à permettre une amélioration des relations de l'élève à soi-même (résilience, objectivité, analyse) et aux autres (tolérance, compassion, générosité). L'objet de cet article est de porter un regard lucide sur l'implication de ce fil vert social dans ces points de tressage, et donc sur la construction des vertus morales. Ces dernières sont non seulement le soubassement des capacités à vivre ensemble mais aussi, dans le cadre spécifique de l'enseignement de l'EPS, agissent comme un catalyseur du développement de la motricité grâce à la construction de relations sociales positives. Les divers groupes de l'AE-EPS ont intégré la dimension sociale de l'enseignement dans leur réflexion. Citons par exemple, sans être exhaustif, le groupe CEDREPS dont une des options récentes se porte sur les

interactions sociales structurées par la dynamique des expériences corporelles et culturelle (groupe CEDREPS, 2026) ; ou le groupe Coopér@ction qui élabore une approche pédagogique coopérative à partir de trois piliers dont l'un renvoie au domaine psychosocial (groupe Coopér@ction, 2026).

Au sein du groupe EPIC, cette relation entre le social et les deux autres dimensions de la compétence, scannée à travers le filtre de son évaluation, nous interpelle. Qu'est ce qui se joue phénoménologiquement derrière les rapports sociaux entre nos élèves ? Comment définir que l'activité de l'élève dans la tâche d'« *assumer des rôles et des responsabilités* » [compétence travaillée du programme d'EPS] soit au service de l'efficacité mais aussi bon moralement ? Les relations sociales entre élèves, à travers leurs apprentissages, réalisées

dans l'intérêt d'avoir une bonne note ou de ne pas se faire sanctionner ne sont pas de même valeur qu'une action réalisée **sans finalité** autre que la volonté d'aider. « *Il ne s'agit plus de savoir aider mais bel et bien de vouloir aider* » (Lejeune Vasquez, 2023). Peut-on dès lors définir des indicateurs qui permettent de valider, à travers une activité concrète d'apprentissage, que des valeurs morales (s'entraider, respecter, compatir aux difficultés, etc.) soient présentes et se construisent en relation avec les apprentissages moteurs ? Notre réflexion débutera par une analyse du rapport culturel entre pratique et valeurs, via une analyse des éléments qui représentent « l'éthique sportive », une compréhension de son développement dans le temps, et ainsi proposer une transposition scolaire puis des indicateurs utilisables en EPS.

Règles morales et éthique sportive

À la lumière des réflexions du Conseil de l'Europe (Bodin, Sempé, 2011) il semble reconnu que le sport n'est pas intrinsèquement porteur des valeurs et de la morale que les discours les plus optimistes ont bien voulu lui prêter. S'éloignant des conceptions coubertiniennes le sport a maintes fois montré des occasions de manquer la cible morale qui lui est assignée de façon pourtant quasi consubstantielle. Pourtant l'idée que le sport est nécessairement « bon » [par ses valeurs] reste ancrée dans les esprits (nous connaissons l'adage souvent cité de Maurice Baquet, « *le sport a des vertus, mais des vertus qui s'enseignent* » [1942] : il est porteur de la règle, du respect des autres, de soi, de l'ouverture aux autres sans distinction, d'une forme quasi « innée » de régulation des affects et des comportements humains. Il est vrai que par le droit du jeu et les règles officielles qui le structurent, chaque

sport prétend à une morale universelle. La morale sportive est un système de valeurs qui régulent les actions des pratiquants et qui donnent à chaque joueur des critères lui permettant de distinguer ce qui est défendu de ce qui est permis. Agir moralement, dans un sens kantien (« Je dois faire ceci car il le FAUT »), c'est obéir. Si les sports ne sont pas éthiques ou vertueux par essence, c'est parce que le suivi de la morale n'est pas un principe fondateur de l'activité humaine (dans le sport : tricherie par le dopage, corruption dans l'attribution de compétitions, sexisme ; dans la vie quotidienne : mensonge commercial, insultes, harcèlement scolaire). Au cours de nos leçons d'EPS nous remarquons que le jugement moral d'un élève ne se réalise pas en fonction de normes imposées par l'enseignant. Il est plutôt réalisé selon des ressentis subjectifs (Aline Paintendre, 2022) à partir du regard sur

soi, de la valeur donnée au regard des autres et de l'enseignant, de son passé sportif, etc². Il nous faut donc davantage comprendre le jugement moral de l'élève en EPS comme une éthique personnelle, basée sur des vertus égocentriques. Cette éthique résulte d'une interprétation de ce qui est bon et mauvais considérés comme valeurs relatives (André Comte-Sponville, 1991). Elle renvoie au corps vécu c'est-à-dire aux expériences corporelles singulières de nos élèves à travers leurs désirs de bien faire dans les APSA, d'améliorer leur estime de soi, pour soi et aux yeux de tous. L'enseignant s'appuiera sur les expériences vécues dans les APSA pour tenter de relier l'éthique personnelle à la morale universelle, c'est-à-dire de faire valoir les valeurs morales, les rendre désirables.

La construction d'une éthique dans les APSA en EPS

En EPS, comme dans le domaine du sport, nous avons bon nombre d'exemples de transgressions éthiques : refus de serrer la main à son adversaire en badminton, manque de tolérance envers ses propres partenaires dans les sports collectifs, survalorisation expressive de sa performance en athlétisme, surcharge en musculation par vanité mettant en péril les principes de sécurité, etc. Ces conduites anti-éthique peuvent impacter la progression de l'élève dans ses réalisations motrices et ses apprentissages méthodologiques. Dans la démarche EPIC, nous partons du principe que, dans un premier temps, l'amélioration des

apprentissages moteurs (fil rouge) et méthodologiques (fil bleu) grâce à l'action d'enseignement sur l'agir moral (fil vert) résulte de l'acceptation par nos élèves des expériences sociales vécues et la compréhension que cet agir moral provoque des ressentis positifs sur soi³. Comme nous le montrerons par des exemples concrets en dernière partie de cet article, ces expériences peuvent s'identifier au travers de la coopération : faire ressentir l'effet positif sur soi de sa coopération avec son grimpeur en escalade ; de l'interdépendance : relation coureur / « lièvre » de course au sein d'un peloton en demi-fond ; de la collaboration : construire

ensemble un impact émotionnel chez le spectateur en danse ; du coaching : retour positif de son travail d'observation sur l'activité d'entraînement de son camarade en musculation. Ces actions améliorent notre rapport au monde et aux autres, nous rendent plus disposés à la coopération et à la compréhension d'autrui, notamment lors de l'alternance des rôles. Elles représentent l'essentiel du temps scolaire. Pourtant cette étape peut être dépassée par l'accomplissement de soi à travers des expériences motrices et sociales vécues et provoquées en toute autonomie ; l'agir moral naît de lui-même et bien agir volontairement est le signe de sa propre liberté⁴.

2) « *La morale est plus proprement sentie que jugée* » (David Hume).

3) Spinoza appelle cela ressentir des « passions joyeuses » : une « passion joyeuse » est une affection produite en nous par des causes extérieures, et qui nous rend heureux par la révélation d'un accroissement de notre puissance d'agir.

4) Spinoza appelle cela réaliser des « actions joyeuses ». La *passion* représente une affection dont la cause est extérieure, donc que **je ne maîtrise pas**. Autrement dit : je subis ce qui m'arrive. Au contraire, par *l'action* je suis la cause de ce que je fais et de ce que j'éprouve.

Proposer son aide à un camarade, sans quelconque attendu de sa part ; Se proposer volontaire dans l'arbitrage (en connaissance de cause des critiques possibles s'il y a erreur d'arbitrage) parce qu'on aime favoriser le bien être des joueurs dans un jeu bien réglé ; Transformer des critiques d'observation en

recommandations bienveillantes parce qu'on aime ne pas froisser l'estime de soi d'autrui... sont des exemples d'un agir moral volontaire. Ces actions amplifient notre rapport au monde et aux autres, elles permettent d'accéder à une connaissance de soi plus profonde et une morale plus ouverte

(Bergson, 1932) ne se limitant pas à la camaraderie de proximité. La progression dans l'activité sociale de l'élève en EPS représente pour nous le passage de l'éthique sportive individuelle à l'incarnation de la morale sportive.

Des indicateurs qui portent le regard sur la relation fil vert social / fil rouge (moteur) + bleu (méthodologique)

Le tressage des composantes de la compétence nous amène à proposer des indicateurs non pas exclusivement sur la composante sociale mais qui valorisent leurs interrelations, autrement dit qui discriminent l'impact du développement d'une éthique personnelle sur sa propre motricité ou celle des autres élèves. Cette interdépendance incite à valoriser des indicateurs qui démontrent que l'activité défaillante de l'élève dans l'une des dimensions impactent forcément l'autre dimension.

Par exemple, si en escalade l'activité de l'assureur est défaillante (manque de communication avec son grimpeur, faible concentration) alors sa propre performance d'assureur est de mauvaise qualité mais la performance motrice du grimpeur sera également impactée dans sa volonté de faire une meilleure performance ou de conserver un « nœud magique » installé sur sa corde. Dans le traitement didactique de l'enseignant, il est intéressant de retenir pour chaque champ d'apprentissage et en

son sein pour chaque APSA programmée, les valeurs ou rôles sociaux les plus significatifs permettant une interrelation forte avec le pratiquant et un ancrage pertinent pour le développement de vertus morales. Pour plus de précision sur les exemples présentés ci-dessous, nous renvoyons le lecteur vers les articles cités.

Tableau 2. Exemples dans des APSA de la relation du fil vert social et des apprentissages moteurs

APSA ET DISPOSITIF	EXEMPLE D'INDICATEURS	
EXEMPLE EN CA 1		
DEMI-FOND – cycle 3 (Testud et Rossi, 2017) Objet d'enseignement : la solidarité intra groupe afin d'exploiter et d'améliorer ses ressources ensemble (vers des % de VMA plus élevés) Dispositif : s'organiser dans un peloton de 5 coureurs (de VMA proche) pour « courir – avec » c'est-à-dire rester toujours ensemble (une zone d'observation permet de valider le peloton uni). Il y a interdépendance entre les coureurs sinon le peloton se désolidarise. Variables : choix des allures ; choix des camarades du peloton ; aide extérieure pour l'allure.	Très bonne maîtrise	Peloton groupé sur 5 m maxi
	Maîtrise satisfaisante	Peloton s'élargit sur 10 m maxi
	Maîtrise fragile	1 élève sort du peloton
	Maîtrise insuffisante	+ de 1 élève sort du peloton
<i>Commentaire : la composante de l'indicateur met en valeur l'interdépendance entre les coureurs et exprime les qualités de coopération entre les coureurs du peloton et de compassion face aux difficultés rencontrées. Ces qualités sont nécessaires pour conserver un peloton groupé (régulation des allures, adaptation de chacun au regard de possibles écarts de coureurs).</i>		
EXEMPLE EN CA 2		
ESCALADE – cycle 4 (Fayaubost, 2021) Objet d'enseignement : une interaction positive avec son assureur au service de l'amélioration de son déplacement par une tonicité et une mobilité sur l'avant des pieds. Dispositif : Cordée de 3, si possible dans la même cotation. Le grimpeur est équipé d'un nœud magique avec l'élastique. Le grimpeur dispose de 12 appuis pieds pour aller toucher la chaîne de l'ancrage avec l'épaule. Des points sont accordés par rapport au panneau de la SAE dans lequel se situe le 12 ^e appui pieds mais si l'élastique saute : points = panneau où se trouve l'appui pied le plus haut.	Très bonne maîtrise	7 points
	Maîtrise satisfaisante	6 points
	Maîtrise fragile	5 points
	Maîtrise insuffisante	1 à 4 points
<i>Commentaire : la composante de l'indicateur met en valeur la coopération grimpeur / assureur et est le témoin de l'impact sur la motricité du grimpeur (progression dans le milieu) eu regard aux qualités de communication/coordination/sécurité de la cordée via la seule corde (puisque la communication verbale est proscrite sauf cas précis). Puisque l'élastique qui saute serait autant le témoin d'un assureur qui tracte que d'un grimpeur qui a besoin de 5 appuis au lieu de 4 pour répondre à la contrainte.</i>		

EXEMPLE EN CA 3		
DANSE – cycle 4 (Lacoste, 2023) Objet d'enseignement : tous ensemble en continuité pour créer une impression d'unité en développant des trajets moteurs précis pour un meilleur impact chez le spectateur. Dispositif : présenter une production à une troupe de spectateurs attitrée. Le spectateur identifie un moment « coup de cœur » qu'il est capable de formuler. Si 2 spectateurs ont le même coup de cœur = 100 points pour le danseur. Il y a interdépendance entre les danseurs du groupe pour amplifier l'impact émotionnel de la présentation.	Très bonne maîtrise	+ de 300 points
	Maîtrise satisfaisante	300 points
	Maîtrise fragile	200 points
	Maîtrise insuffisante	100 points
<i>Commentaire : la composante de l'indicateur met en valeur la collaboration entre les danseurs et exprime les qualités de concentration et d'écoute entre les membres de la chorégraphie. Ces qualités sont nécessaires pour développer des mouvements capables de toucher émotionnellement les spectateurs.</i>		
EXEMPLE EN CA 4		
DISCO GOLF – cycle 4 (Gibon, 2023) Objet d'enseignement : ensemble pour jouer en toute sécurité et développer des lancers droits et puissants. Dispositif : Parcours de 9 trous à réaliser. Le joueur est accompagné d'un « spotter » : un assistant qui se déplace sur chaque trou et qui communique avec le joueur sur les règles de sécurité afin que celui-ci n'obtienne pas des « pénalités SÉCURITÉ ». Il y a interdépendance entre le joueur et le spotter car le jeu ne peut pas se réaliser sans communication entre les deux.	INDICE 100 100 points de pénalité pour non-respect d'une règle de sécurité (lancer quand le partenaire est derrière et les spotters en place avec le bras levé ; attendre que le partenaire ait lancé avant d'aller chercher le disque ; ne pas crier ; etc.)	
	Très bonne maîtrise	0 point de pénalités
	Maîtrise satisfaisante	100 points de pénalités
	Maîtrise fragile	200 à 300 points de pénalités
	Maîtrise insuffisante	+ de 300 points de pénalités
<i>Commentaire : la composante de l'indicateur met en valeur l'interdépendance entre des joueurs et exprime les qualités de vigilance, de concentration collective et de respect de tous. Ces qualités sont nécessaires pour jouer ensemble en toute sécurité.</i> Cette interdépendance entre le joueur et un assistant peut se retrouver aussi en NATATION SAUVETAGE (Albertini, 2023) au service de la sécurité dans l'engagement d'une équipe de sauvetage.		
EXEMPLE EN CA 5		
MUSCULATION – Lycée (Klapka, 2023) Objet d'enseignement : utiliser son binôme pour incorporer les principes de sécurité active et interpréter un ressenti global. Dispositif : au sein de trios, les élèves s'entraînent sur 3 ou 4 ateliers. 3 scores sont progressivement mis en place en fonction d'un score minimum à atteindre dans chacun d'eux : indice de maîtrise technique IMT (score 1000), la cadence (score 100), indice de fatigue IDF (score 10). Le pratiquant utilise ces deux partenaires pour l'aider à obtenir le plus de points possibles.	Très bonne maîtrise	Score du collaborateur 4 Permet d'identifier IDF + IMT
	Maîtrise satisfaisante	3 Permet d'identifier IMT
	Maîtrise fragile	2 Permet à tous les membres de l'équipe de réaliser 3 séries
	Maîtrise insuffisante	1 Permet d'identifier la sécurité dans l'équipe
<i>Commentaire : la composante de l'indicateur met en valeur la relation de coaching entre élèves et exprime les qualités de vigilance, de concentration collective et d'entraide. Ces qualités sont nécessaires pour s'entraîner ensemble en sécurité et permettre au pratiquant d'obtenir des scores (révélant une maîtrise d'exécution sur les ateliers) lui permettant de passer aux étapes suivantes.</i>		

Conclusion

Notre article vise à comprendre et à évaluer un aspect de l'activité d'apprentissage en EPS, celui des relations sociales qu'entreprend un élève dans la leçon et de leurs significations des valeurs morales afférentes. Même si les injonctions sous forme de conseils de la part de l'enseignant sont tout à fait louables (des conseils qui, en apparence, veulent orienter les élèves vers un agir moral), il est préférable que l'éthique sportive de l'élève soit librement

formée, en dehors de tout impératif catégorique. Cette formation est encadrée par l'enseignant qui suggère, à travers les indicateurs de compétences, ce qu'il est préférable d'apprendre d'un point de vue éthique : une éthique personnelle qui reconnaît la valeur des principes moraux. Notons que la morale par intérêt (une morale qui n'est pas catégorique mais hypothétique : « je dois respecter le règlement intérieur sinon je serais sanctionné ») est une vertu

nécessaire dans le domaine scolaire comme pour nous tous dans la vie courante, mais, dans le cadre d'une action éducative, elle doit demeurer une vertu **provisoire**, une étape, pas un absolu. L'enseignant a parfois besoin de cette morale répréhensive face à des élèves qui rejettent les règles du cours (Meard et Bertone, 2001), mais il sait, au regard de sa mission, qu'il ne faut pas en rester là.

BIBLIOGRAPHIE

Albertini, C. (2023) *Le « radar », indicateur de la compétence à savoir s'engager / renoncer dans le CA2. Sauvetage en piscine et savoir nager au-delà de l'ASNS en mer*, in Des propositions EPIC pour évaluer, enseigner et apprendre en EPS.

Baquet, M. (1942) *Éducation sportive, initiation et entraînement*.

Bergson, H. (1932) *Les deux sources de la morale et de la religion*.

Bodin, D. et Sempé, G. (2011) *Éthique et sport en Europe*.

Cochon Drouet, O. et Jourdan, S. (2025) *Entre savoirs disciplinaires et pédagogie coopérative : enjeux et défis pour l'enseignant* in La coopération à l'école et en EPS. Pour une pédagogie de la confiance.

Comte-Sponville, A. (1991) Morale ou éthique in *Lettre internationale* n° 13.

Fayaubost, R. Gibon, J. Rossi, D. (2021) *Une démarche EPIC pour apprendre et enseigner en EPS*.

Gibon, J. (2023) *Proposition d'un combo pour une 1^{re} séquence en DISC-GOLF*, in Des propositions EPIC pour évaluer, enseigner et apprendre en EPS.

Hume, D. (1740) *Traité de la nature humaine*.

Klapka, A. (2023) *Une proposition de combo en musculation scolaire au lycée Henri Avril : le 16384*, in Des propositions EPIC pour évaluer, enseigner et apprendre en EPS.

Lacoste, L. (2023) *Un exemple de combo dans l'APSA Danse au collège V. Louis : le « 344 »*, in Des propositions EPIC pour évaluer, enseigner et apprendre en EPS.

Lejeune Vasquez, T. (2023) *Apprendre à « apprendre ensemble » et à « vouloir apprendre ensemble »*. *La démarche EPIC vectrice d'apprentissages coopératifs* in Des propositions EPIC pour évaluer, enseigner et apprendre en EPS.

Meard, J.A. Bertone, S. (2001) Rendre les règles signifiantes in *Revue EPS* n°288.

Paintendre, A. (2022) Partage d'expérience et apprentissages sensoriels en EPS. Étude de cas de lycéen-nes engagé-es dans une séquence d'enseignement en step, in *Revue française de pédagogie* n°217.

Schopenhauer, A. (1818) *Le monde comme volonté et comme représentation*.

Spinoza, B. (1677) *Éthique*.

Testud, E. Rossi, D. (2017) Courir au record ou maîtriser un affrontement ? Une modalité de pratique du demi-fond et un projet de formation des élèves en EPS, *Revue Enseigner l'EPS* n° 271.

Recension livre d'Anthony Van de Kerkhove

L'école du futur La fraternité pour horizon

Éditions Hermann

À l'heure où le désordre, la violence, le chaos donnent le sentiment d'être les nouvelles règles non seulement de notre société mais également du système international, ce livre est une véritable bouffée d'optimisme qui redonne le moral à toutes les personnes qui œuvrent dans et pour l'école.

Non seulement l'école y est analysée très justement et de façon mesurée à travers les différentes crises que traverse la société, mais l'auteur n'en reste pas là il propose des orientations pour tenter de la remettre sur les rails et affronter les défis à venir.

Ces pistes s'enracinent dans un mot, un concept : la fraternité. Mais l'auteur ne se contente pas d'énumérer des valeurs œcuméniques, il s'engage en décrivant un certain nombre d'outils et de méthodes qui redonnent au mot éducation ses lettres de noblesse. Ne cherchez pas des taxonomies didactiques de savoirs ou de connaissances mais plongez au contraire dans le bain bouillonnant des méthodes

et des dispositifs pédagogiques permettant d'acquérir des attitudes, des savoir-être qui confèrent aux individus une puissance d'agir et d'exister lorsqu'ils se sont émancipés de cette manière. La classe est alors pensée et organisée pour donner toute sa place à la coopération. Savoir coopérer et interagir avec les autres est au moins aussi important que savoir... Plus encore, c'est en coopérant que les connaissances s'acquièrent, se consolident et que, *in fine*, on s'éduque.



Olivier GONZALEZ, Agrégé EPS, Lycée A. Roussin, Saint-Louis (974). Docteur en STAPS, Laboratoire ACP (EA 3350), Université Gustave Eiffel - olivier.gonzalez@ac-reunion.fr

Débat, controverse, polémique ou l'art du rebond en EPS

Si les expressions « débat », « controverse », « polémique » sont bien souvent employées pour retracer l'histoire mouvementée d'une discipline scolaire comme l'EPS, elles ne sont pas suffisamment bien distinguées. Il s'agit donc de clarifier ces termes tout en donnant une définition analytique de la notion de controverse de manière à voir dans quelle mesure la discipline entre pleinement dans un dispositif d'élaboration des connaissances soumis à la critique des preuves ou des arguments sous le contrôle de la raison. En appui de cette définition, il est possible d'étudier le développement de l'EPS selon un modèle de graduation des régimes de désaccord qui articule les dimensions argumentative stratégique de ses principaux acteurs. En accord avec une conception non déterministe de l'issue d'un conflit, il est proposé de ne pas réduire, a priori, tout débat en EPS à un grand principe de structuration dichotomique de la discipline. Ouvrant par là un possible cumul de l'EPS, c'est ainsi que sont abordés trois études de cas qui portent respectivement sur la revendication d'« une science de l'action motrice », sur la production des programmes contemporains de la discipline et sur la pertinence d'un « savoir s'entraîner » dévolu, dans le cadre scolaire, à certaines activités physiques.

Les expressions courantes « débats », « controverses », « polémiques » traduisent bien des conflits, sans violence physique, propres à la liberté d'expression de points de vue opposés. Elles expriment également des différences de degré de ce type de conflit qu'il s'agit de mettre au jour lorsque l'on s'intéresse au développement d'une discipline scolaire comme l'EPS. Cet effort de clarification doit permettre de saisir les moments où les acteurs entrent pleinement dans une logique de controverse et ceux où la trajectoire

du débat rebondit vers d'autres formes comme la polémique. En étudiant ces types de conflit, au plus près des arguments échangés et dans leur caractère dynamique et aléatoire, il s'agit de surseoir à l'idée courante que tout débat en EPS est surdéterminé par des couples d'opposition, le plus souvent binaires.

L'inclusion récente de deux de ces termes, accolés, « débats et controverses » dans le renouvellement des programmes de l'écrit 1 du CAPEPS externe et de l'agrégation interne d'EPS¹ témoignent à la fois

d'un intérêt pour ces notions mais également d'une difficulté de les distinguer avec netteté. Ces mots sont en effet fréquemment employés pour décrire les divergences de conceptions de l'EPS en les liant de manière quasi-synonymique.

L'objet de cet article est donc de préciser ces termes, d'en saisir leur portée heuristique à l'aide de l'appropriation qu'a pu en faire la sociologie et de donner quelques pistes de traitement pour ce qui concerne l'analyse des controverses en EPS.

■ Considération du sujet, compréhension de l'objet

Si dans le sens commun, le terme « controverse » est souvent associé à celui de « débat » cela s'explique par le fait que, dans les deux cas, les débatteurs

sont reconnus comme légitimes pour cet exercice. Cependant le premier se distingue du second par sa centration sur l'objet de la confrontation. Ainsi,

loin d'être un simple dispositif faisant valoir des points de vue légitimes susceptibles d'aboutir à un compromis comme le laisse entendre la notion

1) Programmes publiés le 23 avril 2024, le 7 mai 2024 et le 2 juin 2025 sur le site du ministère de l'Éducation Nationale.

de « débat », la controverse a pour objectif une meilleure compréhension de l'objet du différend. Il s'agit d'abord de s'accorder sur l'identité du problème mis en exergue puis de départager les interprétations concurrentes au moyen d'une argumentation rationnelle. L'idéal de cette forme de conflit est représenté par la controverse scien-

tifique appréhendée comme un outil propre au processus d'élaboration des connaissances permettant la critique des preuves et des arguments sous le contrôle de la raison. Focalisé au départ sur l'objet, la polémique, quant à elle, s'éloigne de la controverse selon deux traits distinctifs. Le premier est une propension à disqualifier le sujet, à ne pas le

reconnaître apte à participer au débat en réduisant les idées avancées aux « qualités » de la personne qui les énonce. Le second renvoie au public, considéré comme apte à juger le conflit, qui s'élargit au-delà des seuls spécialistes du sujet traité.

■ Quand la sociologie s'en mêle

Ces distinctions seraient claires si des études de controverses scientifiques ne venaient pas brouiller les cartes entre ces trois formes de conflit. Brisant l'image d'Épinal d'une science éthérée, le courant constructiviste de la science² dénie à cette dernière toute forme de spécificité. Il fait prévaloir des facteurs cachés, sociaux pour faire simple, permettant une négociation de l'issue des controverses scientifiques (Callon & Latour, 1991) et non plus

leur résolution par des facteurs rationnels. Ceci a pour conséquence de relativiser le caractère réel du savoir scientifique. Bien que vigoureusement combattue par le courant rationaliste de la sociologie des sciences (Berthelot, 2008, Raynaud, 2018), cette approche a connu un vif succès et a largement contribué à étendre l'analyse des controverses sur des objets sociotechniques plus intriqués où se mêlent à la fois des enjeux scientifiques, écono-

miques, politiques et éthiques (Callon, Lascoumes & Barthe, 2001). Ce faisant, plutôt que s'attacher à caractériser et à spécifier des controverses strictement scientifiques, tout un courant de recherche s'est attelé à saisir, dans ces « dossiers complexes », les différentes configurations de la dispute et les conditions facilitant le passage d'une forme à l'autre (Chateauraynaud & Torny, 1999).

■ Vers une définition du terme « controverse »

À l'instar d'une approche analytique et opératoire de la notion de controverse (Lemieux, 2007), nous proposons de définir cette dernière comme « *un conflit public, entre au moins deux camps, à propos d'un objet qui reste à expliquer au sein d'une communauté de pairs considérée comme instruite et apte à juger* ».

Cette définition sous-tend qu'un nouvel état de connaissances peut être produit à propos de l'objet discuté permettant de résoudre la controverse. Il est cependant toujours possible de contester cette résolution rationnelle, de faire preuve d'un scepticisme douteux en cherchant soit à bouger les objets de la discussion, soit à révéler des rapports

de forces cachés ou à jeter le discrédit par des attaques personnelles. Ces façons d'instiller le doute peuvent certes justifier d'un relativisme mais elles ne traduisent pas les traits distinctifs de la controverse mais bien ceux de la polémique.

■ Une approche heuristique pour les disciplines scolaires et l'EPS en particulier

Dans ce modèle de graduation des régimes de désaccord, il s'agit d'abord de tenir ensemble les dimensions argumentative et stratégique qui pèsent différemment selon que l'on est en régime de controverse ou en régime de polémique. Le début et la fin d'une controverse ne sont donc pas chose aisée à identifier car celle-ci peut « rebondir » de manière impromptue vers d'autres formes de conflit comme la polémique ou le débat intellectuel dont les conséquences pratiques ne peuvent être soumises à l'épreuve du réel. En effet, dans ces deux cas, l'hétérogénéité des débatteurs et la diversité des points de vue exprimés (idéologiques, politiques, moraux) ne permettent à aucune méthode spécifique, calée sur des dispositifs de preuves à l'image de la méthode scientifique ou de la procédure juridique, de pouvoir aboutir à un consensus. Ce sont bien souvent des « visions du monde » incommensurables qui s'affrontent. Les causes de ces rebonds

et leurs effets doivent donc être suivis de près par l'analyste afin de décrire finement la dynamique spatiale et temporelle de la trajectoire d'un « débat » depuis les conditions de son émergence jusqu'à sa possible mise en agenda sur la scène médiatique et politique (Chateauraynaud, 2011).

Ensuite étudier une controverse, c'est donner la possibilité de faire ressortir, dans ce moment indécis, un certain nombre d'intérêts, de passions et de valeurs qui accompagnent les prétentions des acteurs à faire valoir un discours de « vérité ».

Enfin, accorder de l'importance au processus conflictuel en tant que tel et à ses effets institutionnels sur le monde social, c'est considérer que tout n'est pas joué d'avance. Il est donc nécessaire de prendre au sérieux non seulement les objets qui sont débattus mais également d'être attentifs aux déplacements opérés sur ceux-ci d'un point de vue

historique. La trajectoire d'une controverse n'est pas linéaire mais relève plutôt d'une balistique dans laquelle chaque rebond implique un changement de régime discursif.

Pour l'EPS, il s'agit dès lors de mettre en suspens un certain nombre de résultats de travaux qui tendent à réifier l'évolution de la discipline selon une conception fixiste et déterministe du conflit³. Ceci a l'avantage de concevoir la controverse comme un processus à l'issue incertaine et non plus comme un produit au résultat connu d'avance ordonné selon un grand principe de structuration dichotomique de la discipline. Dans notre discipline, ce principe a souvent été exprimé selon un couple d'opposition aux formulations variées : réalisme/formalisme, culturalisme/naturalisme ou « développementalisme », éducation sportive/éducation motrice.

2) Qualifié également de sociologie de la connaissance scientifique, de nouvelle sociologie des sciences ou de science studies.

3) Pour les plus anciennes, se reporter à Mérand (1968) et Delignières & Garsault (1993).

Trois études de cas en EPS

En appui sur cette approche théorique, dans le cadre d'un travail doctoral (Gonzalez, 2023), nous avons détaillé trois études de cas dans le développement moderne de l'EPS. Celles-ci sont ressorties de l'étude d'un corpus conséquent composé de revues professionnelles, syndicales, des principaux ouvrages de préparation aux écrits des concours sur une période historique qui couvre une cinquantaine d'années (1967-2017). Elles ont été approfondies par des entretiens réalisés avec les principaux acteurs concernés. Nous en donnons ici un bref résumé.

La première controverse porte sur la revendication, par Pierre Parlebas, d'une science de l'action motrice à la fin des années 1960 (Parlebas, 1968). Au dessein de Parlebas feront obstacle les objections de Georges Vigarello (1972, 1975), détracteur initial de cette prétention. L'analyse des arguments échangés, et rapidement stabilisés dès les années 1970, met à nu une controverse épistémologique concernant le fondement de ce qu'on appelle « une science », entre « ordre dogmatique » et « ordre historique »⁴, entre systématisation des résultats scientifiques dans un corpus rationnel et modalités pragmatiques de leur émergence. La nature méta-théorique, et non expérimentale, de ce conflit induit des conséquences sociologiques sur son intensité et sa longévité. L'intensité peut se mesurer à sa teneur polémique dont la rhétorique de dénonciation et de dévoilement d'intérêts cachés apparaît en 1985 (Parlebas, 1985, Vigarello, 1985) et atteint un paroxysme en 2001 (Collinet, 2001). Elle sous-tend des trajectoires de carrière académiquement semblables pour les protagonistes mais dans des traditions scientifiques éloignées au moment même où s'institutionnalise une recherche dans le domaine des activités physiques et sportives avec la création des STAPS en 1975 selon un modèle scientifique pluridisciplinaire (Collinet & Terral, 2010).

La deuxième controverse s'attarde sur la production des programmes contemporains de la discipline au mitan des années 1990. Elle a cependant fait l'objet de travaux sociologiques et historiques fournis. Ces derniers sont une donnée importante de la controverse elle-même car ils ont été intégrés par les acteurs qui contestent leur caractère objectif en dénonçant les « affinités électives » qui peuvent exister entre chercheurs et protagonistes. Toutefois, ces travaux permettent bien d'avoir une meilleure compréhension de notre objet. Tous montrent des convergences sur la question conflictuelle du choix d'une classification. Celle-ci

opère une sélection culturelle des contenus, entre regroupement de sports qui s'accordent avec le sens commun et recherche de registres d'action plus généraux couvrant l'ensemble des problèmes moteurs posés par les activités ludo-motrices. Le choix de l'une ou l'autre de ces classifications n'est pas neutre du point de vue de la mise en forme scolaire des contenus d'enseignement puisqu'ils sont déclinés soit en termes de techniques, soit en termes de principes. Cependant tandis que certains travaux attribuent le fondement de l'opposition à des ancrages métaphysiques inconciliables (Véziers, 2007) ou bien à la volonté de garder la mainmise sur la discipline (Martin, 2004), d'autres mettent l'accent sur un espace argumentatif insuffisamment abouti (Jarnet, 2009) ou à la mise en concurrence de sphères d'acteurs aux intérêts théoriques et institutionnels divergents (Klein, 2003). Ces différents modèles explicatifs induisent donc différents modes de clôture momentanée à la controverse étudiée.

Sur une période plus récente (2008-2017), nous avons repris l'analyse du différend, toujours présent, sur la question du choix d'une classification tout en la mettant en relation avec la nature et la fonction d'un programme scolaire.

Nous avons également tenté d'explicitier comment la tension entre culture et rationalisme pouvait s'exprimer à travers les programmes d'EPS et dans les justifications des différentes positions en présence. Si l'affinement des arguments est une conséquence de la controverse étudiée, il ne peut être appréhendé indépendamment des jeux de force qui le sous-tendent, le conditionnent ou parfois l'annihilent selon la trajectoire de la « cause » défendue par les uns et les autres. En se focalisant sur celui du SNEP, nous avons essayé de montrer comment ce dernier se dote d'une « puissance d'expression » (Chateauraynaud, 2011) capable d'argumenter non plus dans le seul espace de la controverse mais dans celui de la polémique et du débat politique dans lesquels le syndicat essayait d'influer sur l'élaboration de textes en cours puis de les modifier une fois votés. L'exemple de la « refondation de l'école » sous le quinquennat de F. Hollande montre que cette puissance d'expression n'a pas été suffisante pour que le SNEP arrive à ses fins. D'autres protagonistes, comme l'Inspection Générale, ont pu également mobiliser certaines ressources qui débordent du cadre strict de la controverse régie par l'idéal délibératif et la force du meilleur argument. C'est du moins ce que

laisse apparaître l'écart entre la première version du projet de programme du cycle 4, élaborée par une commission ad hoc sensible aux positions du syndicat majoritaire de la profession, et la version finale de ce même programme votée par le conseil supérieur des programmes après une consultation professionnelle qui n'avait pas remis en cause le fond conceptuel dudit projet. Ce programme final, similaire dans son architecture à celui du cycle 3, était en cohérence avec la « matrice disciplinaire » défendue par l'Inspection Générale⁵. Ce renversement de situation, propice à un rebondissement polémique, n'est pas sans rappeler celui, passé, du 10 juillet 1995 concernant le refus de voter le programme EPS de la classe de 6^e tout comme celui, à venir, des programmes lycée de 2019 relaté par Bergé (2020).

La troisième controverse renvoie à la pertinence d'un « savoir s'entraîner » dévolu à certaines APSA dans le cadre scolaire. Elle émerge à l'orée des années 2000 avec la production des programmes du cycle terminal du lycée qui dénomme une cinquième composante culturelle de la compétence attendue de cette façon : « orienter et développer les effets de l'activité physique en vue de l'entretien de soi ». Cette nouveauté, impulsée par Raymond Dhellemmes (2002) et Francis Bergé (2006), ne suscite pas d'hostilité immédiate, même si la donne commence à changer lorsque le statut des « compétences culturelles » devient des instruments de classification des APSA, officialisés pour l'évaluation du bac EPS de 2003 par l'Inspection Générale. C'est en effet, à partir de 2009, que cette dernière a favorisé l'enseignement des APSA propres à ce cinquième groupe devenu par la suite « compétence propre » puis « champ d'apprentissage ». Forte de ses prérogatives sur les programmes de l'époque, elle impose la programmation d'au moins deux séquences d'apprentissage d'une de ces activités dans les programmes lycée général et technologique de 2010. Elle impulse également une formation des cadres, IA-IPR et professeurs d'EPS référents, à travers un programme national de pilotage⁶. Ces initiatives seront ensuite relayées au niveau académique à travers des stages de formation de masse. Le SNEP, principal contradicteur de ce regroupement, contestera la consistance épistémologique de cette catégorisation, la validité culturelle des APSA supports, le souci d'équité revendiqué par ses promoteurs tout comme la dérive d'un retour à l'hygiénisme ou d'une influence néfaste du néolibéralisme. À partir de 2009⁷, la controverse bascule

4) Pour reprendre l'opposition classique en philosophie des sciences émise par Comte (1830) et développée par Berthelot (1996).

5) Sur cette période, on peut se reporter notamment au Programme National de Formation du 9 décembre 2014 de l'Inspection Générale intitulée « Les programmes EPS au collège : état des lieux et perspectives » et aux interventions publiques de deux de ses représentants aux bistrots de l'AEEPS Paris, V. Debuchy le 25/09/2014 et V. Eloï le 17/09/2015.

6) Journées de formation les 11 et 12 mai 2010 à Toulouse et les 17 et 18 mai 2010 à Lille.

7) Avec notamment la parution de la revue *Contre-pied* n° 24, EPS : entretien ou développement de la personne.

dans une vive polémique que certains travaux STAPS tentent de reconfiner dans un espace plus académique⁸. Si l'intense activité argumentative a pu préciser certaines terminologies en cause, le désaccord initial reste entier sur le statut, la définition et les moyens d'un « savoir s'entraîner » en EPS, entre méthode transversale aux APSA et activité culturelle à part entière reposant sur quelques-unes d'entre-elles. À partir de 2015, la controverse entre dans une phase de normalisation, teintée de conflit larvé, en raison notamment d'une actualité éducative tournée vers d'autres fronts. Cepen-

dant, il est indéniable qu'à force de volontarisme de la part de la sphère officielle, les activités de ce regroupement se sont fait une place de choix aussi bien dans les revues professionnelles que dans les pratiques des lycéens⁹. Il est à noter que la production des programmes lycée de 2019 ont tenu compte de l'intense échange argumentaire qui a eu lieu dans la phase précédente. Si le cinquième « champ d'apprentissage » est maintenu autour d'activités dont le traitement didactique assure une plus value dans la prise en charge par l'élève d'un « savoir s'entraîner », cette compétence est

également portée par des attendus de fin de cycle transversaux à tous les champs d'apprentissage. Cette évolution s'appuie certes sur des propositions pédagogiques d'acteurs déjà impliqués dans les mises en œuvre du champ cinq (Bergé, 2013) mais remarquons qu'elle était déjà en germe dans les programmes lycée de 2001-2002 à travers les « composantes méthodologiques » de la compétence attendue qui traduisaient un « savoir s'entraîner » transversal à toutes les APSA (Klein, 2015).

Conclusion

Ainsi est-il possible, selon nous, de ne pas figer une vision excessivement conflictuelle de la discipline surdéterminée par des couples d'opposition antagoniques immuables qui se reproduiraient à propos de tout nouveau débat la concernant et qui feraient passer la conséquence d'une controverse pour sa cause. C'est à ces conditions que les controverses étudiées peuvent ne pas être entravées dans leur déploiement et ainsi envisager une solution par le meilleur des arguments. À trop réduire tout débat

disciplinaire sur ces ancrages « métaphysiques » indépassables, l'EPS court le risque de ne pas stabiliser un corpus disciplinaire solide qui évolue par cumulation d'acquis issus des expérimentations et pratiques pédagogiques produites au cours d'une histoire déjà séculaire. À ce propos la mise en confrontation de propositions didactiques concernant telle ou telle APSA mériterait de se déployer dans un espace de controverse balisé par les différentes institutions représentatives de la

discipline. Bien que chacune ait une fonction différente, les organisations syndicales, les associations de spécialiste comme l'AE-EPS, l'Inspection Générale et le corps des IA-IPR EPS, les STAPS et les INSPE ont un rôle crucial à jouer dans la stabilisation et la progression du corpus disciplinaire de l'EPS. La controverse, malgré ses potentiels rebonds vers la polémique, ne peut qu'y aider.

8) Notamment la Revue STAPS n° 109 parue en 2015 avec un numéro spécial sur l'entraînement.

9) L'étude des rapports de la commission nationale de l'évaluation de l'EPS au baccalauréat montre, pour la voie générale, technologique et professionnelle, que la représentation de ce groupe d'activités par rapport aux quatre autres est passé, en moyenne, d'un peu plus de 4 % en 2006 à 25 % en 2025.

BIBLIOGRAPHIE

Bergé F., (2006). « Rencontre avec le cinquième type... de compétence », Forum de l'EPS et du sport, *Contre-pied* n° 18, p. 27-31.

Bergé F., (2013). « Savoir s'entraîner au lycée en CP4 et en CP5 : des permanences et des ruptures », *Forme de pratique scolaire, objet d'enseignement et intervention*, *Les cahiers du CEDREPS* n° 13, p. 51-63.

Bergé F., (2020). « L'évolution de l'EPS de 2000 à 2020, témoignage d'un acteur », Critiques, éclairages, Démarches pour un renouvellement de l'EPS. Vers une programmation d'objets de savoir propres à l'EP scolaire. *Les cahiers du CEDREPS* n° 17, p. 29-46.

Berthelot J.M., (1996). *Les vertus de l'incertitude*, PUF.

Berthelot J.M., (2008). *L'emprise du vrai. Connaissance scientifique et modernité*, PUF.

Callon M., Lascoumes P. et Barthe Y., (2001). *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*, Le Seuil.

Callon M. et Latour B., dir. (1991). *La science telle qu'elle se fait*, La découverte.

Chateauraynaud F., (2011). *Argumenter dans un champ de forces. Essai de balistique sociologique*, Ed. Petra.

Chateauraynaud F. et Torny D., (1999). *Les sombres précurseurs. Une sociologie pragmatique de l'alerte et du risque*, EHESS.

Collinet C., dir. (2001). *Éducation physique et sciences*, PUF.

Collinet C. et Terral P., (2010) « La recherche universitaire en EPS depuis 1945 : entre pluralité scientifique et utilité professionnelle », *Carrefours de l'éducation* n° 30, p. 169-186.

Comte A., (1849), *Cours de philosophie positive*, Ed. Garnier, Tome I et II [1830].

Delignières D. et Garsault C., (1993). « Objectifs et contenus de l'EPS : transversalité, utilité sociale et compétence. », *Revue EPS* n° 242, p. 43-47.

Dhelemmes R., (2002). « EPS : pratiques sociales et activités scolaires. Une étude de cas : les « ASDEP », *Les cahiers du CEDRE* n° 3, p. 56-70.

Gonzalez O., (2023). *Controverse(s) et EPS. Justifications d'une discipline scolaire*, L'Harmattan.

Jarnet L., (2009). « Controverse sur la classification des Activités Physiques et Sportives dans les réformes nationales du collège en France », *Revue STAPS* n° 84, p. 27-40.

Klein G., (2003). *Une affaire de discipline. L'éducation physique en France et en Europe (1970-2000)*. Revue EPS.

Klein G., (2015). « Entretien : Gilles Klein et la revue STAPS. L'éducation physique française des années 2000 : savoir s'entraîner et s'entretenir », *Revue STAPS* n° 109, p. 95-111.

Lemieux C., (2007). « À quoi sert l'analyse de controverse », *Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle*, n° 25, p. 191-212.

Martin J.L., (2004). *Histoire de l'éducation physique sous la V^e République* – La terre promise, depuis 1981, Vuibert.

Mérand R., (1968). « Que devient la leçon d'éducation physique ? », *Revue EPS* n° 90, p. 11-16.

Parlebas P., (1968). « L'apprentissage : une continuelle réorganisation des structures motrices », *Revue EPS* n° 92, p. 7-13.

Parlebas P., « Problématique de l'EPS : spécificité des APS et spécificité de leur objet », Arnaud P. et Broyer G. (dir.), *La psychopédagogie des APS*, Privas.

Raynaud D., (2018). *Sociologie des controverses scientifiques*, Ed. Matériologiques, [2003].

Véziers G., (2007). *Une histoire syndicale de l'histoire de l'éducation physique (1880-2002). La force du militantisme*, Syllepse.

Vigarello G., (1972). « Réflexions sur l'origine, l'unité et la place de la théorie en EP », *Études et recherches, Annales de l'ENSEP* n° 1, p. 4-10.

Vigarello G., (1975). « Éducation physique et revendication scientifique », *Revue Esprit*, p. 739-754.

Vigarello G., (1985). « La science et la spécificité de l'EPS. Autour de quelques illusions », Arnaud P. et Broyer G. (dir.), *La psychopédagogie des APS*, Privas.

Mots clés : apprentissage linéaire, spiralaire, turbulaire, stagression

Pascal BORDES, agrégé d'EPS, docteur en Sociologie, anciennement MCF UFR-STAPS Paris Cité - pabordes@wanadoo.fr

Figures d'apprentissages et temporalités en Éducation physique scolaire.

Du linéaire au turbulaire : état des lieux

« Il faut toujours dire ce que l'on voit. Surtout, il faut toujours, ce qui est plus difficile, voir ce que l'on voit »

Charles Péguy

Les propos qui suivent traitent de l'éducation physique scolaire (EPS) qui, dispensée tout au long de la scolarité du second degré, présente des caractéristiques écologiques et programmatiques fortes¹. Un certain nombre de modèles théoriques sont généralement mobilisés pour décrire, voire prescrire, les processus d'apprentissage qui y sont à l'œuvre. Notre réflexion propose d'interroger les socles sous-jacents de ces modèles en les illustrant à travers des figures simples à appréhender, dont certaines sont d'ailleurs diffusées dans la profession. Ces figures seront déclinées à l'aide du suffixe « aire » afin d'introduire une forme d'unité euphonique par-delà la diversité des approches : la ligne, le réseau, la spirale et la turbulence constituent ces figures. D'autres termes, peut-être plus précis ou plus justes pourraient être mobilisés, mais là ne réside pas la question de fond.

1. Apprendre : un processus linéaire

Classiquement le processus qui lie l'enseignement à l'apprentissage est envisagé de façon rectiligne. Une étape initiale voit se succéder dans un ordre relativement bien défini les étapes suivantes qui, par accumulation, aboutissent à l'apprentissage visé. Cette ligne se présente de façon plus ou moins pentue, bien que des modulations de type oscillatoire peuvent la faire varier dans le temps et selon les réponses des élèves. Ce modèle caractérise les deux faces d'une même pièce. Côté pile, descriptif, on considère que c'est ainsi que l'élève apprend. Le béhaviorisme classique comme sa version

savante, mâtinée de cognitivisme, défendent cette conception du stimulus qui active une réponse ou un programme que l'on emmagasine, prêt à être réactivé lorsque les conditions le demandent. Côté face, on considère que c'est ainsi qu'il faut enseigner. S'impose alors une méthode qui par petits pas, allant du simple au complexe et du facile au difficile, emboîte des d'étapes qui s'inscrivent dans un cheminement prédéfini et logiquement ordonné. La traduction pédagogique de cette orientation prend la forme des « progressions d'exercices », ou autres « éducatifs », équivalents des algorithmes en logique

mathématique² (Skinner, 1968 ; Talyzina, 1980). Tel ou telle « spécialiste » de volley-ball ou d'escalade va proposer à l'enseignant d'EPS « généraliste » un cheminement préétabli à appliquer, telle une recette de cuisine. Ces montages didactiques permettent, souvent assez rapidement et de façon spectaculaire, d'enclencher des apprentissages de premier niveau ou de court terme sur quelques séances.

Reste que la pente peut présenter des irrégularités et des ruptures. La notion de stade est ici fondamentale. L'apprentissage passe par des « paliers », plus ou moins longs, selon une logique d'effet de seuil.

1) De fait, la réflexion menée ne vaut pas pour l'enseignement dispensé dans le primaire.

2) On entend par algorithme, une suite d'étapes définies précisément ordonnées de façon immuables qui permet d'aboutir à tout coup à l'objectif fixé.

De façon subreptice c'est en fait le modèle piagétien du développement de « l'intelligence » par stades qui sert ici de toile de fond en tant que schéma explicatif du développement de la motricité. Une version « réaliste » ou améliorée de la modalité linéaire oblige alors à reconsidérer la conception d'une « ligne droite inclinée » à la pente quasi-continue. Des « plateaux » apparaissent comme l'illustrent les classiques courbes d'apprentissage. Cette logique de l'escalier est celle adoptée par les textes officiels

qui orientent la discipline EPS. Les programmes sont découpés selon des cycles de trois ans, sortent de paliers qui structurent à la fois ce qu'il y a à enseigner et ce qu'il y a à apprendre. Des *curriculums* sont bâtis de telle sorte que des attendus de fin d'année ou de cycle permettent d'organiser logiquement les parcours d'apprentissage. « Les étapes s'étagent et s'empilent les unes aux autres » (Abonnen et Lavie 2017, p. 9) sur un mode additif et cumulatif. Tantôt c'est la totalité d'une séquence d'enseignement

qui est visée, tantôt, de façon plus ambitieuse, les propositions de *curriculum* courent sur plusieurs années d'enseignement (Entre autres, Visioli, 2019 ; Kbaier et Lejeune-Vazquez, 2020 ; Hochard, 2024). Ces propositions formelles offrent à la profession, et notamment à sa fraction la moins expérimentée ou la moins spécialisée, un parcours balisé qui tient lieu de fil rouge jouant sur une temporalité conséquente.

2. Les chemins multiples et le fonctionnement réticulaire

En complément de ce modèle de fonctionnement, finalement très centré sur la logique de la matière à « transmettre », des adaptations sont envisageables qui offrent des options sous formes de dérivations. C'est le modèle crowdérien (Crowder, 1960) bien connu en enseignement programmé, qui présente des ramifications en fonction des réactions des élèves (Oléron, 1964 ; Leplat, 1967 ; De Montmolin, 1971). Bâties sur la logique du « si... alors », ces ramifications font office de régulation par rappel ou renforcement et permettent un fonctionnement en rétroactions. De façon métaphorique on pourrait qualifier cette approche de réticulaire tant elle se rapproche d'un mode de fonctionnement en réseau. Un axe central est complété par des canaux latéraux qui sont autant d'excroissances greffées sur la voie principale. L'itinéraire monolithique est abandonné

ou plutôt complété par ces embranchements qui viennent l'enrichir sous la forme de sous-programmes connexes. À la suite de l'étape A, plusieurs options sont envisageables à l'étape B : les étapes B1, B2, B3... qui mènent différemment à l'étape C, la suivante dans la logique linéaire.

Clairement, la conception ramifiée de l'apprentissage ouvre la porte aux pédagogies « différencielles » : la *pédagogie différenciée* bien sûr, dans la mesure où des chemins d'apprentissage différents permettront d'aboutir au même résultat final, mais aussi à la *pédagogie diversifiée*, lorsque plusieurs chemins possibles proposés aux élèves ne mènent pas tous au même but. Pour l'enseignant, il y a là un moyen de reprendre la main sur les programmations rigides et d'être plus en phase avec la réalité

vécue, « irréductible à l'application de recettes » (Colson et Ubaldi (2013, p. 21). La procédure dite de la « double boucle », avancée par ces deux auteurs, reprend cette orientation. Une situation de base, « la grande boucle », est complétée ou soutenue par une situation dérivée qui permet un retour fructueux à la situation initiale. « Dans la *petite boucle* les élèves sont amenés à s'engager dans une activité de plus en plus spécifique et de plus en plus répétitive. Quand les problèmes ne se résolvent plus par la seule activité dans la *grande boucle*, des situations d'apprentissage plus décontextualisées sont mises en place » (Colson et Ubaldi, 2013, p. 25). Célestin Freinet, qui citait d'ailleurs Crowder, utilisait déjà largement ces procédures dans les années soixante (1964).

3. Au-delà du linéaire, le spiralaire

D'apparition plus récente en EPS, la logique d'un apprentissage spiralaire n'envisage plus uniquement ce processus comme une ligne droite, fut-elle complétée par des « pas de cotés », mais comme une hélicoïde qui s'enroule et torsade les étapes d'une progression vers des étages supérieurs³. Dans cette conception dynamique et tridimensionnelle, il s'agit de prendre en compte les différentes composantes qui participent à l'évolution d'un phénomène et d'envisager leurs interactions selon un enroulement ascendant. Là encore, cette « interdépendance sous forme de spirales » n'est pas récente (Piaget, 1965, p. 12 ; Doise et Mugny, 1997, p. 37). Appliquée à l'EPS et sa conception trialiste du « moteur-affectif-cognitif », la spirale enclenchée mobilisera préférentiellement l'une des trois dimensions, par exemple « affective », qui enclenchera l'étage « cognitif », lui-même activant en retour la compo-

sante « motrice » à chaque tour de spire, et ainsi de suite. C'était l'option défendue par le GEPP-EPS, en 2018, qui évoque « une progression non pas linéaire et cumulative mais spiralaire [puisque] la spécificité de l'EPS engage les élèves dans des apprentissages corporels complexes dont la maîtrise suppose l'intégration de ressources de différentes natures (motrices, cognitives, sociales, émotionnelles...) » (GEPP-EPS 2019, p. 4). Cette proposition n'ayant pas été retenue⁴, aucun exemple concret ne viendra l'illustrer.

Une représentation graphique précise de ce type de mécanisme est proposée par Daniel Bouthier selon le principe de « rotation des dominantes d'entraînement et du processus de progression en spirale qui les intègrent » (2016a, p. 24). À partir de six composantes initiales, une spirale se dessine qui suit cette logique ascendante. L'étape initiale des « valeurs et

motifs », entraîne et « facilite » l'étape de la « prise de décision ». Celle-ci va ensuite peser sur « l'exécution motrice » et influer à son tour sur le « potentiel athlétique ». Celui-ci agira ensuite sur la « maîtrise de soi » avant que celle-ci ne conditionne à son tour la « focalisation de la vigilance », nourrissant en un cycle sans fin la première étape des « valeurs et motifs » (*ib.*, p. 36). Ici, les rétroactions activent une dynamique constante sur un mode de dépassement continu à l'image de la « double hélice d'ADN » (Bouthier, 2018) qui se torsade de façon ascendante, provoquant « une évolution sans limite » (Ulrich, Eloi et Bouthier, 2011, p. 11). À ceci près toutefois, et le détail n'est pas mince, que la fameuse double hélice n'est pas un segment animé par un processus fermé à sens unique, mais que ses torsions peuvent aussi la retourner sur elle-même à l'image du ruban de Möbius (Cibot, 2017). Nous y reviendrons.

3) Avancée également par Jérôme Bruner dans une logique différente de reprise constante de ce qui a été enseigné, sur le mode du tuilage (1960).

4) La Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (DGESCO) a rejeté ce projet lors du CSE du 18 décembre 2018.

4. Le paradigme ascensionnel : une vision discutable

Les conceptions du processus « enseignement-apprentissage » que nous venons de présenter brièvement souffrent, selon nous, d'un défaut majeur. Aussi bien s'agissant des modèles théoriques qu'elles sollicitent que des propositions didactiques qu'elles avancent, elles n'intègrent à aucun moment les phénomènes de stagnation, de perturbation, voire de régression, que tout enseignant constate dans l'exercice de sa profession. Tout se passe comme si la logique de l'enseignement entraînait logiquement des apprentissages sous la forme d'une marche en avant que rien ne vient perturber. Or, dans le contexte de l'éducation physique scolaire il y a loin de la coupe aux lèvres. Les conduites effectives rencontrées tout au long du cursus scolaire ne correspondent que rarement aux exigences des

textes officiels. Peu sont ceux qui avouent les difficultés rencontrées alors même que le plus grand nombre doit y faire face. « Pour de nombreux collégiens les compétences attendues au-delà du niveau 1 sont difficilement accessibles dans le temps scolaire [...]. La même remarque vaut pour la compétence de niveau 4 de lycée » constatent Lavie et Gagnaire (2014, p. 369) ».

Dès 1989 pourtant, de manière très officielle, deux inspecteurs évoquaient « l'impression que les enseignants ont de s'adresser à "d'éternels débutants" » (Delaunay et Pineau, 1989, p. 52). Plus récemment encore, la Commission nationale d'évaluation relative au bac 2016 continuait de se questionner : « quid des référentiels nationaux : voit-on réelle-

ment du niveau IV en terminale ? » (2017, p. 15). Dresser ce constat sur le seul mode déploratif n'a que peu d'intérêt au plan explicatif. Et de ce point de vue la conception spiralaire, pas davantage que les autres orientations, n'offre véritablement un cadre susceptible d'apporter des éléments de réponse à cette situation. Les conceptions ascendantes, gradualistes et accumulatrices qui les portent sont bien à la peine lorsqu'il s'agit de se confronter au réel. Quand bien même l'option spiralaire serait-elle une avancée, la question des « ressources de différentes natures » (GETT-EPS, *op. cit.*) reste entière. Au-delà du nombre c'est la question de leurs modalités d'interactions qui reste posée.

5. Le modèle hétérarchique et le désordre adolescent

C'est là que git, selon nous, le principal point d'achoppement du modèle spiralaire, présenté comme entraînant systématiquement une évolution des comportements observés en termes d'amélioration. Les constats effectués en classe jettent le trouble. Comment expliquer, chez certains élèves, des conduites de stagnation, voire de dégradation au fil des années ? Entrer dans le jeu complexe des interactions entre les différents éléments constitutifs, et pas uniquement de leurs rétroactions positives, c'est aussi envisager une logique inverse. La « spirale de la réussite » et du progrès peut aussi, quelques fois, se transformer en une « spirale de l'échec » et de la régression. Linéaire, réticulaire comme spiralaire, les figures convoquées sont bien en peine de dépasser la métaphore du dépôt des « savoirs acquis » et de considérer ceux-ci comme des couches intangibles qui viennent se superposer à d'autres couches intangibles que rien ne vient plus transformer.

Ce méta-modèle hiérarchique, valable dans certains cas de figure, doit nécessairement intégrer une logique hétérarchique (Mc Culloch, 1945), plus complexe, mais plus proche de la réalité. Des phénomènes paradoxaux émergent à rebours de toute logique, retournant le sens des causalités ou des implications. L'hétérarchie se nourrit de ces effets inversifs qui bouleversent le système au point de le rendre, dans certains cas, incohérent. Des effets pléiotropes peuvent être observés qui, à partir d'une même source, génèrent des effets opposés d'inhibition ou de sublimation. Ainsi les affects, par exemple la motivation, peuvent influencer favorablement ou défavorablement sur les conduites d'apprentissages. Il en est de même des mécanismes cognitifs. La pensée réflexive, qui initie un processus, peut aussi le paralyser tout comme les aspects socio-relacionnels ou culturels peuvent le déclencher ou le freiner. Et que dire des trans-

formations motrices que subit l'élève à la période de l'adolescence, transformations qui ouvrent certaines portes tout autant qu'elles en ferment d'autres ? Ne martèle-t-on pas que l'adolescence est crise, maladresse, dérèglements et perturbations en tous genres (Dolto, 1989 ; Marty, 2010 ; Discour, 2011 ; Birraux, 2013). De fait, l'entrelacs simultané et non plus séquentiel de l'ensemble de ces phénomènes débouche sur une extraordinaire complexité. Peu maîtrisables et conjugués à l'impensé des liens qui les activent, ceux-ci peuvent donner lieu à des phénomènes de « stagression » (mot-valise pour stagnation et régression). Il conviendrait de les intégrer à l'approche que nous avons de l'évolution des élèves dans le temps long de l'enseignement secondaire.

6. Inhibitions, pertes et chiffonnages

Au vrai, la question relative à la linéarité du développement de l'enfant et de ses apprentissages n'est pas nouvelle. Le modèle piagétien dit « de l'escalier » a été, dès la fin des années soixante, fortement amendé (Mehler et Bever, 1968 ; Mehler, 1974). Des cas d'appauvrissements, de désorganisations voire de pertes peuvent être constatés durant un certain nombre de mois, voire d'années, révélant la présence « d'anomalies très nettes » (Bruner, 1991, p. 43) dans ces modèles rationnels. Plus récemment, toujours dans le domaine du développement cognitif, les travaux d'Olivier Houdé vont eux aussi révéler quelques paradoxes embarrassants tel celui des compétences précoces et des incompréhensions tardives (1995, p. 5). Ces phénomènes de désapprentissage ou de pertes plus ou moins durables ne peuvent qu'interpeller l'enseignant

d'EPS. Le développement des conduites motrices des élèves ne pourrait-il pas lui aussi se « plier et se tordre, partir de travers et arriver en zig-zag » (Houdé, *ib.*) dans des parcours « chiffonnés » (*ib.*) révélant discontinuités, heurts et brisures. Pour un certain nombre d'élèves en effet, les performances motrices réalisées à l'entrée du collège dans les activités acrobatiques, en escalade ou encore dans les pratiques de combat peuvent se révéler de moindre qualité quelques années plus tard. Après « l'âge d'or » des apprentissages moteurs dans le premier degré se profilerait une sorte d'âge « de plomb » dans le secondaire. Combien d'élèves stagnent malgré leur bonne volonté dans les sports collectifs, les pratiques circassiennes ou de « raquettes » ? Combien régressent dans les pratiques gymniques où en escalade et ne sont plus

capables de reproduire ce qu'ils réalisaient auparavant ? Partant du constat objectif des transformations morphologiques, Serge Testevuide déclare : « il faudra accepter de rompre avec une hypothèse de la progressivité dans une APSA » (2020). Rompre avec une hypothèse de progressivité ? C'est là un dogme quasi inébranlable qui est remis en question.

Nous avons rappelé cette évidence dans le rapport d'écrit 2 du CAPEPS externe dont le sujet portait, en 2008, sur « l'éternel débutant » au collège. « La maîtrise des conduites motrices, ou l'appropriation des "APSA", ne se fait pas de façon linéaire, par succession d'étapes balisées, hiérarchisées aboutissant à l'épure finale : l'élève de troisième. Elle est chaotique, elle présente des phases de stagnation, de régression, d'accélération subite aussi, car

le corps de l'élève se transforme à cette période des "années collège" » (CAPEPS, 2008, p. 45). Pourtant, les conceptions que nous diffusons n'intègrent qu'exceptionnellement ces discontinuités et ruptures alors même que ces constats d'érosion

font partie de toute expérience pédagogique menée dans la durée. Aussi conviendrait-il de modifier notre conception des apprentissages et passer d'une logique de stock, sur le mode de l'accumulation statique d'éléments « acquis », à une logique

de flux, c'est-à-dire de mouvements dynamiques d'entrées et de sorties de composantes actives. En cours d'EPS, les apprentissages ne se capitalisent pas, ils se métabolisent, sont en constante transformation et remaniement.

7. Quand la progression côtoie la régression : présence du turbulatoire

À l'évidence, en matière d'EP scolaire, l'arborescence des apprentissages « n'a pas l'élégante pureté d'un fût de cyprès ou de chêne. Il appellera plutôt l'enchevêtrement reptilien du baobab (*lire « palétuvier »*, Note de l'auteur), où les troncs se séparent, se rejoignent pour se quitter encore, et où une branche descend tout à coup s'accoupler à une racine » (Rouquette, 1986, p. 31). Les dysfonctionnements dans les logiques d'apprentissages sont nombreux. Un modèle explicatif général doit donc intégrer à la fois les évolutions linéaires et spirales, mais aussi les perturbations et plus encore les « hiérarchies enchevêtrées » ou « boucles étranges » comme les nomme Hofstadter (1985), qui convoque étrangement le ruban de Möbius évoqué plus haut. Les œuvres du graphiste hollandais Escher, illustrent de façon saisissante ce phénomène. Par exemple dans « Montée et descente », lorsque des moines cheminent interminablement en boucle sans cesser de gravir des marches d'escaliers, ou encore dans

« Mouvement perpétuel », lorsque l'eau qui s'écoule pour activer la roue d'un moulin revient inéluctablement à son point de départ (Ernst, 1978).

On rencontre, plus souvent qu'on ne veut bien l'admettre, cette même situation en EPS lorsque par exemple, à la suite d'une élévation le long de l'échelle des apprentissages, l'élève se retrouve paradoxalement placé face au premier barreau, dans l'obligation de « réapprendre » indéfiniment les mêmes choses... après sept années d'enseignement » (Pineau (1992, p. 46). C'est ainsi ; avancées et reculs, gains et pertes doivent alors être envisagées de concert et de façon dialectique. La figure que nous pouvons alors convoquer est celle de la turbulence. Issue des travaux en mécanique des fluides, l'étude des « turbulences » physiques, tourbillons des rivières, vols aériens, météorologie, océanographie, navigue entre strict déterminisme linéaire et imprévisibilité aléatoire (Manneville,

2004). Elle intègre les phénomènes de perturbations et de bifurcations en associant les modèles opposés de l'ordre et du désordre (Von Foerster, 1960 ; Morin, 1977 ; Atlan, 1979 ; Prigogine et Stengers, 1986). De façon métaphorique, c'est bien cette évolution turbulatoire que l'on peut observer à propos de la trajectoire des apprentissages moteurs de nombre d'élèves en EPS. Accélération, périodes de calme, mouvements irréguliers et intermittents sous forme de flux et de reflux, perturbations soudaines et disproportionnées, réorientations ; toutes ces phases, les élèves y sont confrontés au cours de leur adolescence, « période de « désordre » dans laquelle « la trajectoire n'est pas linéaire » (Ruffio, 2007, p. 49) mais en réorientation dynamique continue. En matière d'Éducation physique scolaire, le temps qui passe peut se révéler tout autant constructeur que corrupteur.

Conclusion

Trop souvent les modèles d'apprentissages mobilisés dans le cadre de l'enseignement de l'éducation physique scolaire omettent une réalité contre laquelle se débattent ceux qui en ont la charge ; le phénomène de « stagression ». Deux impensés le caractérisent : les racines réelles du phénomène de « l'éternel débutant », qui joue comme un épouvantail dans la profession, ainsi que le temps long de l'exercice de l'enseignement scolaire. Et l'on assiste à ce paradoxe qui veut que des avancées réelles, ponctuelles et localisées débouchent, *in fine* sur des apprentissages dont on doute, ou constate, qu'ils aient réellement eu lieu. Dans le régime de

contraintes qui est le sien, l'éducation physique scolaire peut difficilement faire plus que ce qu'elle fait. On peut en revanche lui demander de faire mieux en faisant autrement. Or, continue de peser aujourd'hui comme un tabou qui empêcherait notre discipline « de se pencher sur les phénomènes de régression et de les intégrer dans une théorie globale de l'apprentissage » (Merk, 1985, p. 87).

Affrontons ces anomalies qui percutent notre imaginaire dominant. Comment penser une évolution sans progrès (Jay Gould, 1997), une amélioration qui intègre la « stagression », une avancée qui assimile

le recul ? Vaste mais passionnant programme qui oblige à distinguer plus finement, sur le long terme d'une scolarité, les performances effectives des compétences qui les mobilisent. Programme qui invite tout autant à questionner la formation dispensée aux futurs enseignants, les modèles qu'elle diffuse et leurs incidences sur les types d'intervention qu'elle génère.

Cet article sera prolongé par une contribution qui portera précisément sur le cas concret de « l'éternel débutant », figure emblématique de la turbulence.

BIBLIOGRAPHIE

Abonnen, D. et Lavie, Fr. (2017). « Présentation du DOSSIER Enseigner l'EPS n° 3 ». *Pour que tous les élèves apprennent en EPS ! Quels repères et quels parcours de formation ?* AE-EPS, pp. 8-10.

Bouthier, D. (2016a). « Initiation et perfectionnement en sports collectifs : développer la pertinence des prises de décision en jeu, en lien avec les autres composantes de l'action », in *Revue eJRIEPS*, 38, 7-37.

Bouthier, D. (2016b). « Approche technico-didactique de l'influence des pratiques sociales sur l'intervention éducative en EPS et en sport », In Benoit Lenzen, Daniel Deriaz, Bernard Poussin, Hervé Dénervaud & Adrian Cordoba (dir.). *Temps, temporalités et intervention en EPS et en sport*. Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New-York, Oxford, Wien, Peter Lang, pp. 17-40.

Bouthier, D. (2018). « Pour une formation culturelle polytechnique et multimodale des élèves en EPS, par une approche spiralaire des différentes facettes de l'action sportive », Les journées du SNEP, « EPS et sociétés de l'Aquitaine », 31 mai-1^{er} juin, UCPA, Bombannes. <https://www.snepfu-bordeaux.net>

Bruner, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris, ESHEL.

CAPEPS (2008). Rapport du jury. Concours externe de recrutement des professeurs d'éducation physique et sportive. Session 2008. Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

Colson, M. et Ubaldi, J. L. (2013). « Un système complexe entre incertitudes et anticipations structurantes », in *Revue Enseigner l'EPS N° spécial* / Janvier, pp. 19-27.

Commission Nationale d'Évaluation relative au bac 2016. MGEN/DGESCO. <http://eduscol.education.fr/D0010/>

suite BIBLIOGRAPHIE

Delaunay, M. et Pineau, Cl. (1989). « Un programme la leçon, le cycle en EPS », in *Revue EPS*, n° 217, mai-juin 1989, pp. 49-52.

Freinet, C. (1964). « Bandes enseignantes et programmation », in *BEM*, n° 29-32. Cannes, Éditions de l'École moderne.

GEPP-EPS (2019). Note du GEPP-EPS sur les programmes EPS pour le Lycée d'enseignement général et technologique. 14 janvier 2019. file:///Users/pascal/Desktop/doc/6027-2019_Note%20GEPP-EPS%20LGT-1.pdf

Hochard, Y. (2024). « Proposition d'une FSP, inspirée d'une FPS en tennis de table », in *Revue Enseigner l'EPS*, n° 294, pp. 23-27.

Houdé, O. (1995). *Rationalité, développement et inhibition. Un nouveau cadre d'analyse*. Paris, PUF.

Jay Gould, S. (1997). *L'éventail du vivant. Le mythe du progrès*. Paris, Seuil.

Kbaier, M., & Lejeune-Vazquez, T. (2020). « Continuum de la maternelle au collège : propositions de FPS pour une pratique cohérente des jeux et sports collectifs », in *Les cahiers du CEDRE/CEDREPS*, vol. 17, p. 167-182.

Lavie, Fr. et Gagnaire Ph. (2014). « Controverses », in François Lavie et Philippe Gagnaire (dir.), *Plaisir et processus éducatifs en EPS. Une pédagogie de la mobilisation*, AE-EPS Guide pour l'enseignant, Saint Mandé, pp. 367-371.

Merk, G. (1985). « Phénomènes de régression de la compétence linguistique dans l'apprentissage d'une langue seconde en situation scolaire », in *Bulletin CILA*, 41, pp. 85-95.

Pineau, Cl. (1992). « Les épreuves d'EPS aux examens de l'Éducation Nationale », in *Revue EPS*, 237, 43-47.

GEPP-EPS. Programme Lycées (2018). <http://www.education.gouv.fr/cid131841/elaboration-des-projets-programmefutur-lycee.html>.

Ruffio, M. (2007). *La vie en désordre. Voyage en adolescence*. Paris, Anne Carrère.

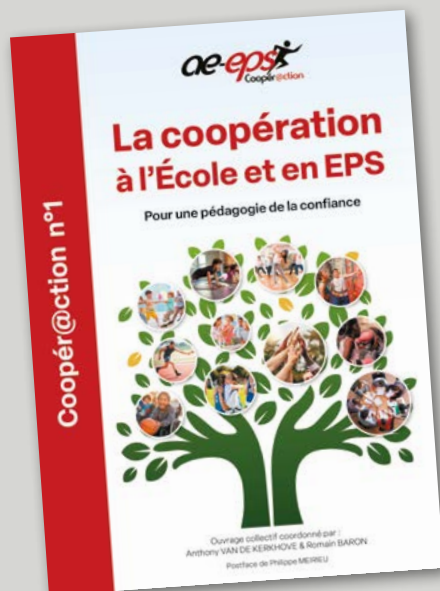
Rouquette, M. (1986). *Le livre du tambourin. Un sport national en plein essor*. Montpellier, CRDP.

Testevuide, S. (2020). « Comment cibler un objet d'enseignement selon le CEDREPS pour faire progresser les élèves en EPS ? », <https://www.youtube.com/watch?v=J67hBaGzoJs>

Ulrich, G., Eloi, S. et Bouthier, D. (2011). « La technologie dans le contexte des STAPS : de la conception d'outils à la conceptualisation... et réciproquement », in *Revue e/RIEPS*, 23, pp. 6-19.

Visoli, J. (2019), « Construire et exploiter un projet de jeu collectif en hand-ball de la sixième à la terminale », in *Revue Enseigner l'EPS* n° 279, AE-EPS, pp. 15-20.

À RETROUVER...



Ouvrage Coopér@ction :
La coopération à l'École
et en EPS



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



Actes de la 10^e 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.

L'adhésion à l'AE-EPS

- **Permet la participation aux événements** organisés par les "Régionales" ou la "Nationale" (conférences, journées ou stages d'initiation ou perfectionnement technique et/ou pédagogique, manifestations culturelles, voyages...)
- **Comprend l'abonnement à la revue de l'AE-EPS « Enseigner l'EPS »** - 3 numéros par an (octobre, février et avril) en version papier ET/OU électronique. Les tarifs sont différents selon votre choix de la version, imprimée ou électronique (surcoût de 15 € pour la version "papier")
- **Donne un crédit de 50 téléchargements d'articles** du fonds documentaire pour la période d'adhésion, crédit non transférable pour une période ultérieure (50 crédits pour une adhésion par couple). Ces téléchargements sont à choisir dans les publications de la revue et des ouvrages.
- **Permet de bénéficier d'un quota supplémentaire de 50 téléchargements pour 25 €**
(règlement par chèque au nom de l'AE-EPS - 4 avenue de la Pelouse - 94160 Saint-Mandé)
- **Inclut le suivi des informations de la vie professionnelle et/ou de l'AE-EPS** (selon votre souhait) sur votre messagerie @
- **Permet de s'abonner à la revue EPS au tarif "étudiant"** (sur présentation de sa carte d'adhérent AEEPS à jour)

Qui peut d'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 (Statuts, article 5 - Mars 2012).

Comment adhérer ?

- **Soit par chèque** à l'ordre de la section régionale (ex : AE EPS Lyon) à envoyer à l'adresse qui sera indiquée dans le courriel de confirmation de réception de votre adhésion.
- **Soit par un paiement en ligne** qui vous sera proposé à la fin du processus d'inscription.

Durée - L'adhésion est **valable un an** à partir de la date de l'enregistrement de l'adhésion (réception du règlement).

ÉQUIPEPS

LA 1^{ÈRE} MARQUE EPS



du monde de l'Éducation,
de la Recherche et de la Culture.



Crédit photo : Gettyimages.

UN PROJET IMMOBILIER : HABITER OU INVESTIR ?

Pour votre **résidence principale** ou un **investissement locatif**,
profitez des taux de crédit⁽¹⁾ historiquement bas !

Contactez dès à présent nos **experts** du Crédit Mutuel Enseignant,
la **banque du Monde de l'Éducation, de la Recherche et de la Culture.**

Crédit  Mutuel
Enseignant

(1) Sous réserve d'acceptation du dossier. Vous disposez d'un délai de réflexion de 10 jours. La vente est subordonnée à l'obtention du prêt. Si celui-ci n'était pas obtenu, le vendeur doit rembourser les sommes versées.

Caisse Fédérale de Crédit Mutuel, 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.