La revue de l'AE-EPS

Association pour l'Enseignement de l'Education Physique et Sportive

Enseigner l'EPS

N° 302 | Octobre 2026







Enseignement scolaire

Le jeu sérieux : Pour maintenir l'engagement des nouvelles générations

Aborder le rôle d'arbitre en basket au collège

Du sensible au jugement : former l'élève-specta(c)teur en EPS

La course de vitesse en duo

Être fort ENSEMBLE pour S'ÊTRE utile

Enseigner l'Hyrox® en EPS dans le cadre du champ d'apprentissage n° 1

Points de vue

Libres propos autour du documentaire *Le Prof de gym* : pour une EPS des émotions ancrée dans la culture des APSA

L'IA en EPS : réelle plus-value ou miroir aux alouettes ?

Notre métier

À la rencontre de Sabine Khuong

Ensemble, Partageons une EPS de qualité

www.aeeps.org

Un nouveau Bureau National

En juin 2026, le Conseil National, l'ensemble des responsables de nos Groupes Ressources et les responsables de nos Régionales ont élu un nouveau Bureau National ; Chantalle MATHIEU, Léa GOTTSMANN, Aline MOTTE, Romain BARON, Fabrice BRUCHON, Julien CANDAT, Kévin DELAUP, Mikael FOURNY, Thomas MAGNAIN, Pascal SIBÉ et moi constituons désormais l'équipe de pilotage de notre association, sous une présidence renouvelée.
J'ai demandé à Léa et à Romain de nous accompagner pour structurer l'AE-EPS de demain ; deux vice-présidents qui me permettront, je n'en ai aucun doute, d'assurer le tuilage d'une Présidence que j'ai le plaisir d'assurer fort de votre confiance.
Nous ne manquerons pas de présenter l'organigramme de cette nouvelle équipe.



Le Bureau National de l'AE-EPS

Des échéances à ne pas rater

L'année 2027 verra surement les programmes d'EPS du collège rénové ; le dernier message laconique entrevu dans le dossier de rentrée[1] du ministère de l'Éducation Nationale semble présager un retour en arrière *« [...] ils [les programmes] auront vocation à mettre la motricité au cœur des apprentissages pour transmettre une culture de pratique sportive solide aux élèves. Par ailleurs, la place des sports collectifs dans les activités sportives enseignées sera renforcée ».*
Lors des consultations avec l'Inspection Générale et la DGESCO[2] nous avions opté pour une voie différente où la culture « CORPORELLE » devait avoir toute sa place et mieux permettre à TOUS les élèves de se transformer. Force est de constater que nous n'avons pas été entendus...
De plus, l'élection présidentielle de 2027 va jeter les bases des prochaines années et les débats entre les prétendants vont vite débuter.
Comme depuis de nombreuses années, l'AE-EPS jouera son rôle d'association de spécialistes de la discipline et présentera ses orientations aux équipes des différents candidats. Sans être naïfs sur la probabilité de se faire ainsi entendre, nous ferons tout ce qui est possible pour que l'EPS ne soit pas (encore) oubliée des programmes, des promesses.
La place d'une éducation physique et sportive, à l'école, permettant l'émancipation de l'élève et sa capacité à se transformer pour qu'il puisse développer reste, plus que jamais, à défendre. L'EPS doit permettre à tous les élèves de développer une réelle appétence et des compétences afin qu'ils puissent s'investir corporellement, comme ils le souhaitent, en disposant des outils efficients pour ce faire et s'engager d'une façon ou d'une autre tout au long de leur vie.
Il ne suffira pas de scander uniquement des slogans pour une augmentation des volumes horaires ; nous souhaitons MIEUX d'EPS et non uniquement PLUS d'EPS.

Un hommage appuyé à Edgar MORIN

En ces temps troubles où la complexité est à envisager pour ne pas sombrer dans des propositions simplistes, ses travaux sont plus que jamais d'actualité. J'ai sollicité Philipe GAGNAIRE et François LAVIE pour lui rendre hommage et mettre en exergue son apport incommensurable à la compréhension du monde.
Merci à eux.
Au-delà de l'apport intellectuel multidimensionnel et permanent, vos pensées et vos réflexions ont nourri notre carrière professionnelle. Citons quelques exemples.
Jeunes enseignants nous découvrons votre livre « Pour sortir du XXe siècle », une phrase simple nous bouscule : « l'autonomie n'est pas d'échapper à la dépendance mais de savoir s'en nourrir », ce qui nous conduit à la compréhension de l'auto-éco-organisation et à la lecture des premiers tomes de La Méthode.
Enseignants expérimentés, c'est votre « Introduction à la pensée complexe » qui dynamise nos réflexions et notre enseignement. Distinguer et associer et non disjoindre et réduire. Respecter la diversité dans l'unité tout en cherchant l'unité dans la diversité.
Enseignants formateurs, notre regard s'appuie sur votre principe dialogique. Vous le définissez comme « l'association complexe (complémentaire / concurrente / antagoniste) d'instances, nécessaires ensemble à l'existence, au fonctionnement et au développement d'un phénomène organisé ». Ainsi, lors d'un apprentissage, plaisir et insatisfaction peuvent-ils être les deux faces d'une même réalité.
Lors de nos dernières années professionnelles, nous avons été sensibles à votre manifeste pour changer l'éducation. En fin de compte l'essentiel n'est-il pas, comme vous l'exprimez dans votre titre de l'ouvrage « Enseigner à vivre » ? : « L'école, actuellement surtout pour l'adolescence, n'apporte pas le viatique bienfaisant pour l'aventure de vie de chacun. Elle n'apporte pas les défenses pour affronter les incertitudes de l'existence, elle n'apporte pas les défenses contre l'erreur, l'illusion, l'aveuglement. Elle n'apporte pas les moyens qui permettent de se connaitre et de comprendre autrui. Elle n'apporte pas la préoccupation, l'interrogation, la réflexion sur la bonne vie ou le bien vivre. Elle n'enseigne que très lacunairement à vivre, défaillante en cela à ce qui devrait être sa mission essentielle ».

Puisse l'EPS de demain contribuer à combler cette lacune !

PAINDAVOINE Fabrice
président national de l'AE-EPS

1) Se reporter au Dossier de presse de rentrée 2026/27 « L'Ecole au cœur », https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/document/rentree-scolaire-2026-2027-l-ecole-au-coeur-519805.pdf
2) Direction Générale de l'Enseignement Scolaire, rendez-vous le 2 juin 2026.

Enseigner l'EPS N· 302 I Octobre 2026

Directeur de la publication : Fabrice PAINDAVOINE
24 rue Léo LAGRANGE · Appt 13 · 59160 LOMMEN - fabrice.paindavoine@aeeps.org

Coordination

Cyril Albertini - cyril.albertini@ac-corse.fr
Lycée Fesch - 20 000 AJACCIO

Océane Cochon Drouet - oceane.drouet@aeeps.org
Le Nouy - 74500 THOLLON LES MÉMISES

Eric LEGAT - eric-legat@aeeps.org
54 rue des Docteurs Charcot - 42100 SAINT-ETIENNE
06 50 02 04 36

Expertise et relecture

- Albertini Cyril
- Amatte Lionel
- Baron Romain
- Bars Isabelle
- Boizumault Magali
- Bourbousson Jérome
- Chiama Jean Baptiste
- Cochon Drouet Oceane
- Delaire Corinne
- Delaup Kevin
- Gagnaire Philippe
- Girard Amélina
- Lemoine Alain
- Lettelier Virginie
- Macal David
- Mougenot Lucie
- Potdevin François
- Redding Bastien
- Sibé Pascal

ENSEIGNER L'EPS est une publication trimestrielle.
Éditeur : AE-EPS - 4, avenue de la Pelouse - 94160 SAINT-MANDÉ
Dépôt légal : 3e trimestre 2026 - ISBN : 978-2-902568-82-6

Pour toute demande d'abonnement ou d'expédition, s'adresser à :
Fabrice PAINDAVOINE - fabrice.paindavoine@aeeps.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'Education Physique. Elle est ouverte à tous les enseignants d'EPS, étudiants et responsables. L'AE-EPS est agréée par le Ministère de l'Education 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

Le jeu sérieux : Pour maintenir l'engagement des nouvelles générations
Ghislain Hanula 2

Aborder le rôle d'arbitre en basket au collège : une démarche singulière pour une première séquence d'enseignement
Romain Chonaki 8

Du sensible au jugement : former l'élève-specta(c)teur en EPS
Gérard Braon 13

La course de vitesse en duo : Un format pédagogique original pour créer une continuité d'apprentissages en course de vitesse et natation, dans une démarche par compétence
Élodie Persico-Roger, Baptiste Grout et Julien Nano 19

Être fort ENSEMBLE pour S'ÊTRE utile
Thomas Fabre et Luca Rodriguez 25

Enseigner l'Hyrox® en EPS dans le cadre du champ d'apprentissage n° 1 : une course hybride et autoréférencée en duo
Mathieu Quidu et Christopher Laugier 33

Points de vue

Libres propos autour du documentaire *Le Prof de gym* : pour une EPS des émotions ancrée dans la culture des APSA
Jérôme Visioli, Oriane Petiot et Teddy Mayeko 39

L'IA en EPS : réelle plus-value ou miroir aux alouettes ?
Lionel Roche 44

Notre métier

À la rencontre de Sabine Khuong
Jean-Baptiste Chiama et Philippe Gagnaire 48

Numéro téléchargeable gratuitement pour les adhérents sur **revue.aeeps.org**

Une EPS qui engage…

Nous espérons que la rentrée s'est bien passée pour vous et pour vos élèves. Pour l'accompagner, ce numéro 302 met à l'honneur des propositions aussi variées qu'entrainantes : jeu sérieux, arbitrage, course de vitesse, force du collectif, Hyrox®, mais aussi des regards sur les émotions et sur l'intelligence artificielle en EPS. Ce qui les réunit ? Un même souci de faire vivre aux élèves des expériences engageantes et porteuses de sens, en cherchant sans cesse à progresser, se développer en tant qu'enseignant·e.

Ghislain Hanula revient sur le désengagement progressif observé chez certains élèves au fil d'une séquence d'enseignement et propose d'y répondre par un jeu sérieux, alliant avec finesse attentes motrices et leviers affectifs (la gagne, le défi, la prise de risque, les choix).

Romain Chonaki propose une démarche atypique et singulière pour une première séquence d'enseignement de l'arbitrage en basket-ball au collège, dans la continuité d'une précédente proposition (démarche « SMART ») parue dans la revue 295 en 2024.

Gérard Braon montre, à partir de l'exemple de la danse, comment la formation de l'élève-specta(c)teur permet de passer d'une expérience sensible à une appréciation réflexive, à travers trois médiations complémentaires : la verbalisation, la coopération entre pairs et le guidage de l'enseignant.

Élodie Persico-Roger, Baptiste Grout et Julien Nano proposent un format pédagogique original de course de vitesse en duo, articulé à la natation, pour construire une continuité d'apprentissages appuyée sur les trois besoins psychologiques fondamentaux de Deci et Ryan : compétence, autonomie et proximité sociale.

Deux articles mettent en avant l'Hyrox® avec des entrées et points de vue différents. **Thomas Fabre et Luca Rodriguez** proposent une adaptation scolaire de l'Hyrox®, pratique de fitness combinant course et stations à haute intensité. En s'appuyant sur la théorie de l'intérêt en situation, l'enseignant module, à la manière d'une table de mixage, cinq dimensions motivationnelles : plaisir, exploration, nouveauté, attention et défi.

Mathieu Quidu et Christopher Laugier discutent des enjeux éducatifs de l'Hyrox® comme support d'enseignement en EPS, à travers une pratique auto-référencée en binôme proposée en lycée, dans le champ d'apprentissage n° 1.

Jérôme Visioli, Oriane Petiot et Teddy Mayeko proposent une analyse du documentaire *Le Prof de gym*, illustrant les principes d'une EPS des émotions ancrée dans la culture des APSA, de la dynamique émotionnelle des élèves jusqu'à l'expérience de la résonance.

Lionel Roche interroge la place de l'intelligence artificielle en EPS, entre réelle plus-value pédagogique et vigilance nécessaire, pour former des élèves capables de gérer leur vie physique avec discernement.

Jean-Baptiste Chiama et Philippe Gagnaire nous livrent leur rencontre avec Sabine Khuong, riche d'une grande expérience professionnelle qui mérite d'être partagée pour nourrir notre histoire et nos réflexions communes.

Bonne lecture.

Océane Cochon Drouet et Cyril Albertini

ae-eps 90 ans
Association pour l'Enseignement de l'Education Physique et Sportive

Mots clés : autoréférencement, cible, jeu, évaluation, choix, maintien de l'engagement

Ghislain HANULA, Collège Roger Carcassonne, Pélissanne (13), membre du groupe CEDREPS - ghislain.hanula@ac-aix-marseille.fr

Le jeu sérieux

Pour maintenir l'engagement des nouvelles générations

ILLUSTRATIONS VIDÉOS avec QR code

Introduction

Cet article fait état d'un réajustement des mes propositions en EPS consécutives à des nouvelles tendances observées chez mes élèves. Pour résumer, l'auto référencement qui m'a organisé depuis des années[1] n'est **plus suffisamment puissant** pour maintenir leur engagement sur toute la durée d'une séquence d'enseignement. Quelques modifications ont dû être nécessaires notamment dans ce que je propose en athlétisme au collège. L'objet de cet article est de partager mes récentes adaptations à cette nouvelle difficulté qui a jalonné mon parcours professionnel. Une proposition en multibond illustrera cette remise en question en fin d'article.

Quelques ressentis actuels

Je présente mes excuses par avance aux étudiants ou collègues passant des concours, je ne vais pas m'appuyer sur des résultats d'études sociologiques reconnues mais simplement sur mon vécu dans mon petit collège de campagne. J'ai commencé ma carrière à la fin du siècle dernier, et quelque chose est devenu significativement différent en comparaison à mes premières années : les jeunes sont **moins joueurs qu'avant** dans mes cours d'EPS. Et ceci me pose un problème professionnel nouveau sur le **maintien de leur engagement**. Au début des années 2000, mon problème portait surtout sur la problématique de l'engagement. L'approche par autoréférencement m'a permis de répondre en partie à ce problème. Le relatif équilibre que j'ai trouvé depuis a été déstabilisé par des attitudes nouvelles de **désengagement progressif** au sein d'une même séquence d'enseignement. Ceci se manifeste à travers des petits repères infimes mais bien réels que je constate quel que soit mes classes :

- Les élèves **répètent moins** quand ils ont le choix de faire plusieurs séries (de sauts, de course...)
- Ils sont **moins demandeurs de conseils** quand ils sont loin de leur cible
- Moins de joie manifestée quand leur cible est atteinte, et ne la partagent pas nécessairement avec les autres ou avec moi (*« Monsieur, regardez... »*)
- Ils profitent moins des **« temps creux »** de la séance (installation du matériel ou pause pour aller boire par exemple) pour investir l'espace avec leurs propres jeux, shooter dans les ballons, se courir derrière etc...
- Moins de difficulté pour moi à faire stopper la situation principale à l'approche de la fin du cours. J'ai rarement droit à de demandes du genre *« Monsieur, encore un essai s'il vous plait »*
- Ils parlent moins entre eux de ce qu'ils ont fait pendant la séance sur le trajet du retour

Ceci s'ajoute à un constat plus général : **les bons élèves en EPS aujourd'hui sont plus nombreux parmi les bons élèves de la classe** qui ont les meilleures moyennes générales. Il fut un temps, quand j'étais élève dans les années 1980 où c'était le contraire : les meilleurs élèves en EPS étaient en général plutôt issus du *« fond de la classe »*, confortant de vieilles croyances dualistes. Quand on accorde plus de place à l'engagement, à l'effort et au progrès avec de surcroit une individualisation des attentes, alors la hiérarchie sportive est bousculée. Une des conséquences est que les élèves moins habitués à faire des efforts en classe sont souvent les mêmes qu'en EPS. Les caractéristiques évoquées plus haut touchent une majorité d'élèves mais en particulier ceux qui **sont plutôt en difficulté scolaire en général.** Le problème ne va pas être l'engagement car l'individualisation des attentes a toujours autant la côte auprès des élèves qui apprécient avoir un défi à atteindre. Le problème va se situer **plus tard dans le cycle,** dans la répétition de la confrontation de ces élèves à leur cible. Mes Formes de pratiques scolaires (FPS) sont devenues **trop sérieuses** pour cette nouvelle génération. Moins persévérants dans l'effort, progressivement désengagés, **quelles conditions faut-il créer pour maintenir leur adhésion pour leur permettre de réaliser des pas en avant moteurs ?**

1) Pour plus d'informations sur le sujet, se référer à l'article *Devenir champion de soi-même. Plaidoyer pour une démarche équitable et égalitaire*. G. Hanula, E. Llobet, J-Y Saulnier. Revue *Enseigner l'EPS* n°267, octobre 2015.

Supprimer l'autoréférencement ? Sûrement pas ! À ceux qui seraient nostalgiques des barèmes, je répondrai que je ne ferai aucune concession sur la place de l'autoréférencement grâce auquel j'ai réussi à me lever des épines du pied sur l'engagement des élèves Mes premières propositions co-écrites en demi-fond et relais dans les années 2008-2010 se sont rapidement diffusées et ça m'a permis des débats passionnants avec les collègues d'EPS et d'autres disciplines. Ça a tout de suite parlé aux parents et à mes élèves et ça a remis le fil rouge de l'effort au centre du village, bref le message était positif et il l'est toujours. Même notre syndicat majoritaire qui était archi contre il y a encore quelques temps a mis de l'eau dans son vin. L'autoréférencement n'est plus rejeté[2]. À la bonne heure, nous avons assistés à la même rengaine lors de l'opposition à la CC5 au début des années 2000 où c'était déjà l'idéologie qui primait sur l'intérêt des élèves.

Ludifier les formes de pratiques ? Attention ! À ceux qui voudraient faire de l'EPS une immense colonie de vacances avec des cartes à jouer et des bananes à jeter derrière son kart, il faut garder en tête que nous ne sommes pas des animateurs. Nous sommes des enseignants spécialisés dans les apprentissages des élèves à des fins motrices et sociales. Le but n'est pas que nos élèves s'amusent. Que le jeu serve en début de séquence à faire adhérer les élèves, pourquoi pas. Mais quand on construit des situations pour qu'un élève intériorise péniblement une allure sur un temps donné et qu'en fin de cycle on perturbe cet apprentissage par une *« carte carapace »* qui l'oblige à s'arrêter instantanément 3'', on discrédite le sens premier de notre mission et on brouille le message envoyé aux élèves.

Alors que faire ?

Cette question frappait à ma porte depuis quelques années, mais elle a frappé de plus en plus fort après les confinements (2020-2021). J'aurai pu ne rien changer et attendre que la retraite sonne en restant en roue libre avec mes anciennes FPS car bon an mal an ça fonctionnait toujours correctement mais **ça me demandait de plus en plus d'énergie** pour réduire ce désengagement. De l'énergie pour les suivre, de l'énergie pour les encourager, les recentrer, les convaincre, énergie que je ne déployais pas autant avant. Mon cerveau reptilien n'arrivait pas à concevoir qu'un élève ne se batte pas pour atteindre une cible à sa portée. Ça me contrariait, il fallait changer quelque chose mais quoi ?

Intégrer une dimension ludique dans les FPS ?

La piste est prometteuse mais il s'agira d'éviter des pièges en trouvant un **subtil équilibre** entre cohérence culturelle, attentes scolaires de transformations motrices et dimension ludique. En ce qui concerne les attentes scolaires, j'ai conservé le principe de cible pour chacun de mes élèves. L'idée est toujours qu'un élève qui atteint sa cible répond à la double attente de performance optimale **et** de pas en avant moteur (objectif quantitatif et qualitatif). **Cette permanence de la cible** est la facette sérieuse de la situation **car elle va aboutir à une note.** Il reste la dimension ludique à intégrer afin de rendre la situation attractive pour tous les élèves. Quelques articles récents militent sur cette place du jeu à repenser dans nos leçons. Je m'associe par exemple à Cremonesi[3] pour qui elle devient un *« enjeu fondamental »*. En revanche, je me dissocie de lui sur les moyens qu'il propose comme la *« simplification des règles »* qui suffirait à faire jouer tous les élèves. Selon moi, il faut aller plus loin ; de façon empirique, il y a **quelques ingrédients** indispensables pour que les élèves jouent à l'athlétisme :

- Une Incertitude du résultat grâce à une **chance objective de gagner** ou de rafler la mise maximale **pour tous les élèves.** Ce n'est pas évident à concevoir quand on connait l'hétérogénéité réelle dans une classe. Cet élément renvoie à un imaginaire où chacun est en capacité de **renverser l'ordre social.**
- Des **choix** possibles pour qu'il se sente impliqué.
- Des **possibilités** de tenter, rater, retenter etc. Sans élimination.
- Un **résultat immédiat et lisible** par l'élève sans passer par les interprétations du prof.
- Des **spectateurs** pour que ceux qui réussissent aient une estime d'eux-mêmes valorisée grâce au regard des autres.
- Avoir un ou plusieurs **compagnons de jeu** associés au résultat.

Sur cette dimension ludique, l'équilibre à obtenir est plutôt délicat aussi certaines propositions actuelles ne m'ont pas satisfaites car trop éloignées des attentes sérieuses. À ce titre, les cartes à jouer où des contraintes aléatoires *« sortent du chapeau »* pour mettre les élèves en activité ne m'ont pas convaincues. Ce côté imprévisible concentre plus l'attention de l'élève sur la surprise du handicap ou de l'avantage tiré au sort que sur les choses à apprendre. D'autant plus que l'attention disponible chez les élèves **se raréfie d'année en année,** et le peu qu'il nous en reste, il ne faut pas la gaspiller au risque de rater le coche des deux moments essentiels à faire identifier dans une séquence : ce qu'il doit faire pour progresser **et** se situer sur son chemin d'apprentissage. Dit de manière générale, je pense que les dés à lancer, les cartes à jouer et les analogies avec les jeux de plateau ne relèvent pas directement du monde du sport, il s'agit d'une fausse route pour l'EPS[4], on a suffisamment de contenu dans nos pratiques sociales de références pour ne pas aller se perdre dans des cultures qui ne sont pas les nôtres.

Aussi, si on introduit quelques artefacts, j'aime bien l'idée qu'ils soient en lien direct avec notre monde. Je pense en particulier au **critère de réussite,** chainon souvent manquant de nos leçons d'EPS. Permettre dans le même temps à l'élève de jouer à l'athlétisme tout en lui donnant des repères sur sa progression est une belle carte à jouer.

Ce jeu dans la FPS ne doit pas nous faire oublier les éléments clés constitutifs théorisés par le CEDREPS comme la **cohérence culturelle :** il s'agira toujours de performer pour se dépasser. Le pas de côté lors de la rédaction du dernier cahier du CEDREPS[5] m'a aidé à étoffer cette dimension culturelle en intégrant des éléments anthropologiques essentiels que j'avais eu tendance à négliger antérieurement notamment la place des partenaires, adversaires et des spectateurs[6]. Ces éléments renvoient à **différentes facettes des imaginaires** dont est porteur la PPSAD[7].

Un autre point clé réside dans l'objet d'enseignement qui est encapsulé dans ce qui organise la pratique. Enfin, le problème posé à l'élève dans la FPS pourra

2) https://pedagogie.snepfsu.fr/2025/10/14/evaluation-auto-referencee-la-vigilance-simpose/
3) Le jeu en éducation physique. Revue en ligne *L'éducation physique en mouvement*, 13 - Juin 2025.
4) Le fonds culturel comme boussole pour ne pas se perdre dans la construction de FPS et le choix d'objets d'enseignement en EPS. *Dossier Enseigner l'EPS*. Formes scolaires de pratique et rapport à la culture. 2021. Vol 7.
5) Repères pour enseigner-apprendre en EPS. Propositions du CEDREPS. *Les cahiers du CEDREPS*, 2024, Vol 19.
6) Je profite de ce passage pour saluer le travail remarquable de nos infatigables coordonnateurs nationaux Jean-Luc Ubaldi et Serge Testevuide.
7) Pratique physique sportive artistique et de développement.

être résolu grâce à une activité adaptative générant des transformations motrices (le fameux *pas en avant*). Bref, je reste fidèle à la maison.

Sur la place des autres élèves, plus qu'un partenaire avec qui je performe ou qu'un adversaire que je cherche à vaincre, je remarque de plus en plus que finalement c'est juste une présence d'un autre dont l'élève a besoin, spectateur de sa réussite, pour qu'il se sente reconnu, **mis en valeur** sur ses actions ou sur ses progrès. Ce qui a achevé de me conforter dans cette idée, ce sont mes observations lors des séquences de CA4 : les élèves qui comptent le score notamment en sport-collectifs sont de plus en plus rares. Finalement, mes élèves sont plus dynamisés par la réussite d'actions ponctuelles à réaliser (devant les autres) que sur le résultat final de leur équipe. Peut-être une des conséquences de l'individualisme galopant de la société d'aujourd'hui ?

Vers une version repensée des FPS en athlétisme ?

Parmi les pratiques sportives enseignées en EPS, c'est l'athlétisme dans les années 1980 qui a connu les plus grandes transformations à l'école, notamment avec l'invention de la course de **demi-fond au temps** comme celle du 20' pour les épreuves du baccalauréat. L'idée à l'époque était de faire réussir tous les élèves grâce à une attente de régularité plus que sur la distance réalisée : la note sur 5 était maximale quand un garçon réalisait 4000 m (12 km/h) et une fille 3200 m (9,6 km/h). Ainsi les courses proposées en EPS avec un temps défini (qui ne surprennent plus personne aujourd'hui) ont marqué une rupture forte avec l'athlétisme fédéral où **les courses au temps n'existent pas.** Un pas de de plus dans *l'irrévérence* aux pratiques fédérales a été franchi au début des années 2000[8] avec les nouvelles épreuves certificatives au bac comme le 3X500 et le pentabond. Ce qui a motivé les auteurs de l'époque était le ciblage d'un objet d'enseignement. En découpant le 1500 m en 3 distances, il s'agissait de maintenir la régularité dans une haute intensité. En ajoutant 2 bonds au triple-saut, le but était d'apprendre à conserver la vitesse acquise pendant l'élan par un jeu de postures et de mobilisation de segments libres. En résumé, ce qui a justifié les premières transformations dans les **années 1980 était la réussite de tous** et dans les **années 2000 le ciblage d'un objet d'enseignement,** 20 ans plus tard, peut-être faudrait-il ajouter une **dimension affective liée au jeu** dans nos FPS pour répondre à ce constat de désengagement d'une partie de cette jeunesse.

Mes tâtonnements m'ont conduit à **repenser** nos[9] FPS traditionnelles comme le relais 12'', le 40 m haies, le 12' à choix et le combiné athlétique. À l'époque de leur création, nous avions mis nos propositions dans les cases du vocabulaire CEDREPS avec les petites boucles et les grandes boucles. Cependant, il y avait des situations de jeu qui remportaient **une vive adhésion de la part des élèves** mais qui ne rentraient dans aucune de ces 2 cases. Nous les avions appelés les *« boucles complémentaires »* car elles constituaient un entre-deux entre la situation de référence et les situations d'apprentissage dont les éléments clés étaient *poursuivre un adversaire, ne pas se faire rattraper, encourager son partenaire, célébrer le vainqueur…* Il s'agissait par exemple du :

- ***Relais 12'' inversé*** avec un écart de distances en fonction de l'écart de niveau qui est mis en place entre 2 binômes qui s'affrontent avec le fameux concept des *« roustes »* et *« demi-roustes »* (qui m'a valu pas mal de remarques, mais que je n'ai pas abandonné tant la métaphore est rapidement compréhensible par mes élèves). Dans cette situation, pas besoin de chrono, ceux qui gagnent sont ceux qui ont le mieux transmis.
- ***Rattrape-moi si tu peux*** en course de haies où un élève sur le plat affronte un élève sur les haies, l'équité étant recréée par un handicap de position de départ pour celui qui est sur le plat. Si celui qui est sur les haies maitrise son franchissement, alors il gagnera son duel[10].

Ce sont ces boucles complémentaires qui comportaient déjà une dimension ludique que j'ai modifiée en **y ajoutant l'enjeu de l'évaluation.** Désormais, **ces situations jouées sont devenues sérieuses, on y obtient une ou plusieurs notes au cours de la séquence.** L'idée a été de profiter de la forte attractivité de ces situations pour répondre au problème constaté de désengagement.

Je ne vais pas tout développer ici mais par exemple, dans le cas du 12'' inversé où le coup de sifflet n'était initialement pas nécessaire (on regarde juste celui qui gagne), **l'ajout d'un coup de sifflet à 12''** permet de mesurer le niveau de compétence atteint en fonction de la position du receveur par rapport à la ligne d'arrivée. Ainsi, si le receveur a dépassé la ligne au coup de sifflet, on peut considérer que la transmission a été efficace. Si en revanche, le receveur se situe loin de la ligne, ça signifiera que la transmission est perfectible. Ainsi, des zones à l'arrivée pourraient facilement être traduites en évaluation[11].

J'ai dupliqué ce même principe de notation dans les autres boucles complémentaires. Dorénavant, l'investissement des élèves dans ces jeux athlétiques débouchent sur une évaluation. Mes nouvelles propositions en demi-fond (intégration de motivations contre et avec) et en combiné athlétique (opposition d'équipes en relais) intègrent cette nouvelle dimension. Elles figureront dans le **futur dossier AE-EPS sur l'athlétisme scolaire**[12] en cours de maquettage. Des vidéos accompagneront certains articles.

Une illustration en multibond

J'encourage les collègues qui disposent d'une fosse et d'au moins 4 couloirs à programmer cette pratique car elle est **très riche du point de vue moteur** et qu'elle **souffre injustement** d'une image de pratique à blessure alors que les accidents y sont rares, à condition bien entendu, d'avoir un parcours de formation cohérent avec du renforcement musculaire et des sollicitations musculosquelettiques régulières. Pour ce qui est de l'argument de méconnaissance de l'activité, le ciblage sur la construction de la course d'élan et celui de la conservation de la vitesse sur les 3 bonds permet des progrès rapides. Ma préférence penche sur le triple-saut car la coordination avec le cloche-pied pose aux élèves un défi fonctionnel facilement soluble avec un peu de concentration.

Une fois que les problèmes liés à la coordination GGD ou DDG (Le pied d'appel doit être conservé pour le dernier saut car la distance des deux premiers bonds est surtout liée à la vitesse d'arrivée à la planche) et à l'étalonnement de la course d'élan

8) Voir l'article de Raymond Dhellemmes Des situations de "Ré(v)férence" aux formes de pratique scolaire. *Les cahiers du CEDREPS* : EPS et pratiques sociales des APSA : révérence ou référence ? 2004, vol. 4.

9) Bien entendu j'associe ici mes compagnons de route qui sont Jean-Yves Saulnier et Éric Llobet.

10) Voir des exemples vidéo en ligne sur le conservatoire EPS Aix-Marseille.

11) Je remercie ici Loïc Sénéjoux pour son excellente proposition dans Relais-vitesse : des courses équitables pour baliser le chemin vers les compétences attendues. Revue *Enseigner l'EPS* n°291, avril 2023.

12) Coordonné avec Éric Dauphas et Teddy Mayeko.

sont réglés, la difficulté centrale va résider dans **l'équilibre entre les distances des 3 bonds.** De façon générale, on observe en début d'apprentissage chez quasiment tous les élèves **un 2e bond réduit** qui s'apparente plus à une enjambée rasante qui relie le cloche-pied avec le 3e bond. La répartition entre les 3 bonds est généralement située entre 30%-20%-50% et 40%-20%-40%.

Un des observables facilement repérable est de regarder **la cuisse de la jambe libre** au moment du 2e saut : celle-ci reste souvent très en dessous de la ligne fictive horizontale qui passe par le bassin témoignant d'une faible élévation du CG (*Cf.* Photo 1). Cet obstacle de nature biomécanique va sous-tendre l'élaboration de notre objet d'enseignement.

ILLUSTRATION VIDÉO 1 :
le problème du 2e saut réduit QR CODE 1



Photo 1 : Illustration de la cuisse de la jambe libre qui reste sous la ligne horizontale qui passe par le bassin au moment du 2e saut

Par conséquent, le travail va porter sur une répartition moins inégale entre les 3 bonds grâce à une transformation du 2e saut d'une enjambée rasante à **une foulée bondissante.** Il va falloir passer d'un triple-saut *« grand-petit-grand »* à un triple-saut *« grand-grand-grand »*. L'imaginaire à convoquer est celui du **temps de vol** régulier sans écrasement à la reprise d'appui.

Quels préalables à la séquence ?

Pour rester fidèle à ma démarche, nous chercherons dans un premier temps à **estimer le potentiel de chacun** à travers une épreuve de saut en longueur. Le « record » (le saut le plus long) de chaque élève sera retenu (*Cf.* Tableau 1) et une formule empirique sera appliquée pour déterminer la distance cible que chaque élève devra atteindre ou dépasser en fin de séquence en triple saut. :

	Séance 1 : entourer le record sur 6 essais					
	1	2	3	4	5	6
Cassandre	M	3,30 m	3,40 m	3,30 m	3,40 m	3,40 m
Aurore	3,10 m	3,50 m	3,40 m	M	M	3,60 m

Tableau 1 : Exemple de média pour la première séance

La formule pour obtenir la distance cible en triple saut est la suivante : [Record en longueur x 2] + 1 m = performance cible. Ainsi la performance cible de Cassandre en triple saut sera de 3,4 x 2 + 1 = **7,80 m** et celle d'Aurore de 3,6 x 2 + 1 = **8,20 m**.

ILLUSTRATION VIDÉO 2 :
L'estimation du potentiel QR CODE 2

Cette formule n'est pas le résultat d'une étude scientifique mais a fait ses preuves de façon statistique avec de nombreuses classes. Cette dernière peut évoluer en fonction de différents paramètres qui impactent les pronostics de progrès réalisables : nombre de séances, durée des séances, contenus prioritaires visés, vécu des élèves, temps passé à travailler le renforcement musculaire...

Cette première séance nécessite **un garde-fou.** Il se peut qu'un élève atteigne ou dépasse sa performance cible en triple saut dès la deuxième séance. Dans ce cas, sa cible **devra être réajustée** afin de conserver l'idée de performance optimale. Le repère est que des élèves qui ont une coordination type *« grand-petit-grand »* doivent tous avoir en début de séquence des **distances cibles supérieures d'1m50 environ à leurs premières performances.** Selon les élèves ce delta doit être compris entre 1m20 et 1m80. Attention, il s'agit bien ici de **croiser des paramètres** quantitatifs (la distance) et qualitatifs (le genou de la jambe libre qui ne monte pas).

Ces réajustements à la hausse peuvent raisonnablement être réalisés jusqu'au milieu de la séquence pour adapter les cibles à chaque élève en fonction de ce que l'enseignant observe. **Le coup d'œil de l'enseignant** est ici essentiel car la formule proposée n'est pas « magique ». Si, par exemple, un élève atteint sa cible à la troisième séance alors que son deuxième saut est réduit, l'enseignant pourra ajouter 1 m20 à sa performance cible.

L'atteinte de cette distance cible aura alors 2 significations : l'élève aura à la fois « performé » en réalisant une production aux limites de ses possibilités et réalisé un progrès moteur au niveau de la réalisation de son 2e bond.

Bien entendu, pour que l'estimation de la performance cible soit réaliste, il faut que les élèves **s'engagent avec intensité** dans leurs sauts en longueur. Il arrive parfois que certains élèves minorent leur engagement au départ afin que leur distance cible ne soit pas trop difficile à atteindre. Plusieurs stratégies de « riposte » sont alors envisageables pour rendre cette référence authentique. Les élèves peuvent être mis en défi par équipes en

cumulant les meilleures performances de chacun. Il est également envisageable d'évaluer ces prises de performance individuelles afin d'inciter les élèves à donner le meilleur d'eux-mêmes.

Après la première séance, les élèves connaissent donc leur performance cible et savent qu'ils seront en capacité de l'atteindre s'ils s'investissent dans la séquence d'apprentissage proposée. Ils se sont également familiarisés à un dispositif incluant des rôles sociaux (juges validant et mesurant la performance réalisée, ratisseurs, scribes…).

Quel sera le critère de réussite ?

L'indicateur principal à identifier réside dans l'écart entre la performance réalisée et la distance cible. Cet indicateur **concentre tous les éléments** de posture, coordination et repères que nous attendons voir se transformer chez les élèves, il constituera le fil rouge pour chacun : se rapprocher de sa cible sera un révélateur de son progrès notamment dans le 2e bond. Une activité adaptative sera nécessaire pour augmenter la distance du 2e bond : un corps aligné à l'aide des segments libres, un bassin gainé pour la transmission des forces, un pied solide en réception du cloche-pied et un genou de la jambe libre qui tire vers le haut et l'avant.

Dans mon ancienne façon de travailler, cette situation de confrontation à sa cible était ma situation de référence de la séquence. Les élèves s'y confrontaient plusieurs fois. C'est dans ce genre de situation que j'ai observé le désengagement progressif dont j'ai fait état. Le défi de l'autoréférencement ne faisait plus recette pour certains élèves sur la durée du cycle.

Je me suis alors inspiré d'une ancienne situation d'apprentissage qui était plutôt sous la forme jouée pour en faire une situation de jeu sérieux avec une notation à la clé. Cette situation est devenue ma **situation de référence.**

Rebondis loin pour avoir 20 !

ILLUSTRATION VIDÉO 3 :
Rebondis loin pour avoir 20 ! QR CODE 3

Les élèves sont répartis en groupes selon la distance de leur cible. Dans la vidéo d'illustration, il y a 4 groupes car j'ai 4 couloirs de sauts, avec 4 distances de planches différentes. À l'intérieur d'un groupe, les élèves vont se mettre par 2 (ou 3 si nombre impair).

Avant de s'élancer, chaque élève devra annoncer un nombre de points compris entre 1 et 5. **Ces points sont en lien avec leur distance cible.** Au plus il annoncera une distance proche de sa cible, au plus il rapportera de points selon le principe suivant :

- 5 points s'il projette de dépasser sa distance cible
- 4 points s'il projette d'atteindre sa distance cible **-0,50 m**
- 3 points s'il projette d'atteindre sa distance cible **-1 m**
- 2 points s'il projette d'atteindre sa distance cible **-1,50 m**
- 1 point s'il projette d'atteindre sa distance cible **-2 m**

Suite à l'annonce, un élève observateur située près de la fosse place une bandelette dans le sable à l'endroit du projet (*Cf.* Figure 1).

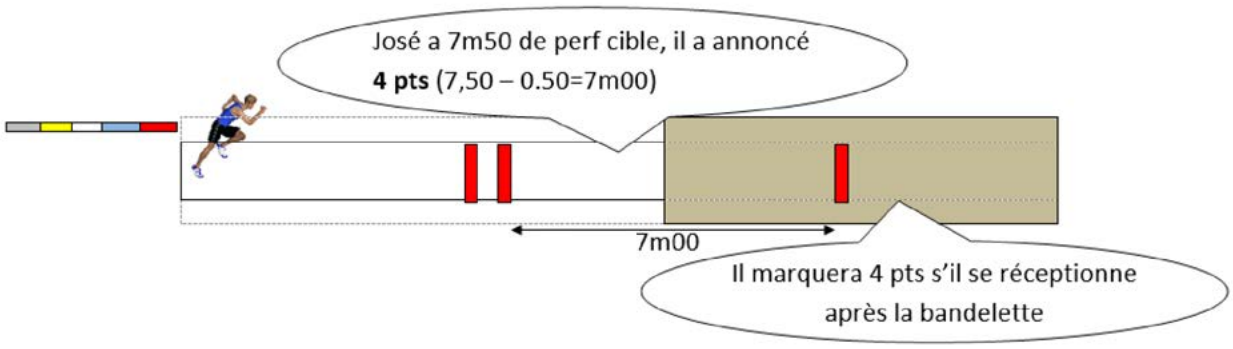


Figure 1 : Exemple d'un élève qui annonce 4 points avant de s'élancer. Une bandelette est posée à 7m00

Le nombre de points annoncé est reporté sur la fiche média avant que l'élève ne triple-saute (*Cf.* Tableau 2). Il y a 2 issus possibles : soit il se réceptionne **après** la bandelette et ses points sont validés (le scribe entoure), soit il se réceptionne **avant** la bandelette et ses points sont invalidés (le scribe barre).

	Perf cible	1	2	3	4	5	6	7	8	Total 3 meilleurs	Meilleur 4e saut équipe	NOTE
Baptiste	7,80	~~5~~	~~5~~	~~4~~	(2)	(2)	(3)	(4)		9	3	**12**
Émilie	8,00	(2)	(3)	(4)	(4)	(5)	~~5~~			13	3	**16**

Tableau 2 : Exemple de média pour la situation « Rebondis loin pour avoir 20 ! »

FICHE MÉDIA PDF À TÉLÉCHARGER
Rebondis loin pour avoir 20 ! QR CODE 4

La consigne de la situation est que chaque élève gère son concours comme il le souhaite. Le principe est qu'en fin de la séance, ses **3 meilleurs scores seront retenus,** quel que soit son nombre de tentatives. Ce cumul des 3 meilleurs sauts lui donne une partie de sa note sur 15. Les 5 points restants sont liés au **4e meilleur saut d'un des 2 élèves composant le binôme.** Dans l'exemple (*Cf.* Tableau 2), le 4e meilleur saut de Baptiste rapporte 2 points, celui d'Émilie 3 points. On retient donc 3 points pour les 2. Ce qui permet d'attribuer une note sur 20 à chacun.

Cette mise en binôme permet de créer les conditions pour que les élèves investissent le rôle de coach qui va s'intéresser à la coordination de l'autre en partageant avec lui des conseils et des encouragements. Ça va permettre en outre de faire en sorte que chaque élève soit investi dans son concours car s'il ne joue pas le jeu, alors en plus d'avoir une mauvaise note, il risque de pénaliser son binôme. Avec l'expérience, j'ai remarqué qu'un adolescent a plus de difficultés à **trahir ou décevoir un pair qu'un adulte.** Qu'il ne veuille pas jouer le jeu, ce ne sera pas que son problème. Ce stratagème est un moyen **d'horizontaliser la pression** sur l'élève : il doit tout donner pour ne pas ne pas mécontenter l'autre. S'il ne joue pas le jeu, alors l'enseignant pourra compter sur le partenaire pour faire un travail de recadrage à sa place.

Si on revient à la formule qui a permis d'établir les performances cibles en début de séquence, un élève qui reste dans sa zone de confort, sans régler son problème d'enjambée rasante, ne pourra gagner que **maximum 2 points** à chaque triple saut (cible établie à + 1m50 de la performance de début de séquence). Ce qui aboutira à une note médiocre. S'il s'investit pour améliorer la coordination de son 2e bond, alors il atteindra voire dépassera aisément les 3 points (*Cf.* Figure 2).



Figure 2 : Différence de performance entre un élève qui qui reste dans sa zone de confort (2 points maximum) et un élève qui fait un pas en avant moteur (3 points et +)

Dans cette situation, on retrouve les ingrédients énoncés en amont pour rendre la pratique attractive afin de lutter contre le désengagement :

- **Une chance objective** d'avoir le maximum de points
- Des **choix** possibles dans les annonces
- Des **possibilités** de tenter et retenter
- Un **résultat immédiat et lisible**
- Un **compagnon de jeu** associé au résultat

Tous les éléments de cette situation focalisent les élèves sur l'objet d'enseignement qui est de transformer son enjambée rasante en foulée bondissante, c'est la **seule issue de réussite.** Comme pour le relais inversé, qui concentre les élèves sur la coordination des vitesses, le seul moyen de bien jouer est de faire un pas en avant moteur sur l'allongement de la distance du 2e bond.

L'artéfact des points à annoncer est **en lien direct avec le critère de réussite,** indicateur permanent de l'écart à la cible, révélateur de l'OE, qui renvoie à la technique à acquérir.

Grâce à cette situation jouée, mes **indicateurs d'engagement sont repassés au vert :** plus de répétitions, plus de demandes de conseils, plus de joie sur les réussites qui sont partagées avec le binôme et plus de difficulté pour moi à faire arrêter la séance !

Quelques points de vigilance sont à avoir toutefois sur :

- Les garçons ont tendance à se surestimer en visant 5 points tout de suite
- Les encouragements dont ont besoin certains pour viser plus de points en fonction des réalisations
- Le placement de l'enseignant au niveau de la fosse pour « liker » (avec le pouce) les réussites des élèves et valoriser les élèves les moins en confiance. L'occasion de rendre concret que personne n'est nul.
- Conditionner l'obtention des points du 4e saut à une collaboration réelle du binôme. Les élèves non investis dans leur rôle de coach peuvent être pénalisés.

En conclusion

J'ai partagé dans cet article une difficulté professionnelle récente liée au désengagement progressif de certains élèves auquel je n'étais pas habitué dans mes FPS athlétiques. En jouant sur quelques leviers affectifs, j'ai réussi à rompre ce désengagement mais pas à n'importe quel prix de ludification : grâce à un **jeu sérieux** composé d'un subtil équilibre entre attentes motrices et dimension affective. Il me semble que le temps était venu de proposer des situations de référence qui ne se limitent plus à mettre l'élève seul face à sa cible. En ajoutant quelques ingrédients qui renvoient à des imaginaires différents dont les élèves pourront se saisir notamment de prise de risque, de choix et de partenaires, la piste pour maintenir l'engagement des élèves parait prometteuse. Ces éléments sont à dupliquer dans les PPSAD d'autres champs pour riposter à cette nouvelle tendance des jeunes à être moins joueurs.

Mots clés : arbitrage, basket-ball, collège

Romain CHONAKI, professeur d'EPS, collège Pierre de Ronsard à Paray-Vieille-Poste (91) - romain.chonaki@ac-versailles.fr

L'arbitrage en basket : au cœur d'une démarche d'intervention singulière pour une première séquence d'enseignement

« Tu as décollé ton pied de pivot ! », « ce n'est pas un pas zéro ça ! », « tu rentres dans son cylindre, il y a faute ! » : toutes ces propositions, que l'on peut retrouver aisément dans nos leçons de basket en EPS ou à l'Association Sportive, illustrent parfaitement à quel point l'arbitrage en basket demeure pour la profession (et au final pour nos élèves) un vaste problème pédagogique difficile à résoudre.

Dans les formations professionnelles continues, cette thématique, sans être forcément centrale, est toujours au cœur d'une partie de la commande formulée par les collègues.

Nous constatons également des difficultés rencontrées par les étudiants dans l'ensemble des stages de leur cursus de formation (et retranscrites dans leur écrit du concours), lorsqu'il faut aborder ce rôle d'arbitre en basket : quelles compétences prioriser ? Quels contenus de formation proposer ?

Dans un précédent numéro de cette revue, Chloé Cortinovis Béglot a proposé une démarche structurante, dont l'objectif est de permettre de « Passer d'élèves qui assurent un rôle social à des élèves qui assument un rôle d'arbitre en basket-ball »[1]. Cette proposition, partant du cycle 3 et abordée sur l'ensemble du parcours de formation, met en évidence une démarche d'arbitrage « SMART »[1], centrée sur les actions de « Siffler, Montrer, Annoncer, Rendre sa décision et faire la Touche »[1].

Notre article, qui se veut dans la continuité, est construit à partir de choix pédagogiques atypiques et singuliers pour une première séquence d'enseignement du basket en collège. Ces choix, expliqués et justifiés, se centrent véritablement sur le début du parcours de formation de l'élève au collège (fin du cycle 3, début du cycle 4) et apportent également des outils complémentaires aux propositions de Chloé Cortinovis Béglot, aussi bien concernant les actions de « Siffler » et d'« Annoncer » (les « S » et « A » de son « SMART »)[1] que dans sa volonté de permettre aux élèves « d'oser ».

Cette approche se distingue néanmoins des démarches traditionnelles proposées aujourd'hui dans les leçons d'EPS, tant dans la priorisation des compétences à construire que dans la transposition de ces compétences en outils simples pour les élèves et transposables dans d'autres activités du champ d'apprentissage 4, avec bien évidemment comme objectif de construire les attendus de fin de cycle 3 (« Assurer différents rôles sociaux (joueur, arbitre, observateur, organisateur ») inhérents à l'activité et à l'organisation de la classe)[2] et fin de cycle 4 (« Observer et co-arbitrer »)[3] liés au rôle d'arbitre.

Les ambitions par cette approche :

Si l'on devait caractériser un élève de collège qui arbitre pour la première fois sur une séquence de basket, on pourrait relever un problème majeur systématique : le nombre très réduit de coups de sifflet et d'arrêts du jeu…

Cela peut s'expliquer de deux façons :

- D'un point de vue cognitif et bio-informationnel : l'élève ne connaît et ne reconnaît pas les infractions au règlement
- D'un point de vue affectif : l'élève n'ose pas arrêter le jeu, de peur de se tromper

Ainsi, accorder de l'importance à la gestuelle proposée par nos élèves-arbitres ne semble, dans un premier temps, absolument pas central ! **Donc nous faisons le choix de l'occulter totalement !**

Notre priorité d'enseignement se résume en trois verbes : VOIR (les fautes, les violations), OSER (prendre une décision), S'EXPRIMER (sur ce qui a été vu).

Ces trois verbes doivent symboliser pour nos élèves les trois compétences majeures que l'on va construire avec eux dans le cadre de notre travail sur le rôle d'arbitre :

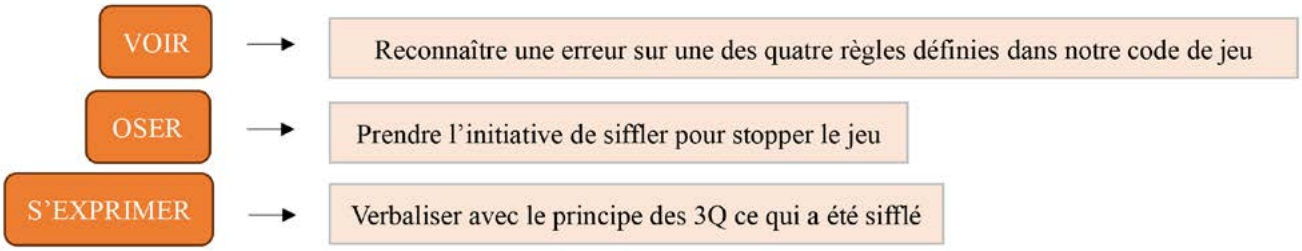


Figure 1. Les priorités d'enseignement

Servons-nous justement du basket pour construire chez nos élèves la capacité à reconnaitre une infraction du règlement, à s'engager dans une démarche décisionnelle (quitte à se tromper, ce n'est surtout pas grave !) et à la verbaliser auprès de ses camarades.

Ces compétences permettront aussi à nos élèves de gagner en confiance en soi, si et seulement si l'erreur[4] est acceptée (par eux-mêmes, par leurs camarades, par l'enseignant évidemment !). Mais elles constitueront également des prérequis transposables à d'autres activités du champ d'apprentissage 4[3], comme en ultimate (où les notions voir/oser/s'exprimer sont au centre de l'auto-arbitrage spécifique à cette APSA) ou encore en boxe française (où l'arrêt des assauts par les arbitres est une condition sine qua none à la gestion de la sécurité).

Le principe des 3Q : Quoi ? De qui ? À qui ?

Faire le choix de ne pas aborder la gestuelle d'arbitre est d'abord né de la volonté d'amener les élèves à s'exprimer davantage, à verbaliser ce qu'ils voient, à « prendre de la place » en tant qu'arbitre. Notre objectif est véritablement de remplacer cette gestuelle par un procédé de communication qui amène l'élève à s'exprimer à partir d'un outil simple à mémoriser.

N.B. : Dans la même logique que Chloé Cortinovis Béglot, l'aspect vocal de l'acte d'arbitrer nous parait nécessaire voire indispensable, le « Annoncer » du « SMART » qu'elle propose1. Mais en créant un nouvel outil pour les élèves, nous faisons le choix de construire cette compétence autrement.

Nous remplaçons donc la gestuelle d'arbitre par **le principe des 3Q** : après son coup de sifflet pour stopper le jeu, au lieu de réaliser une gestuelle codifiée, l'arbitre doit rapidement répondre à ces trois questions :

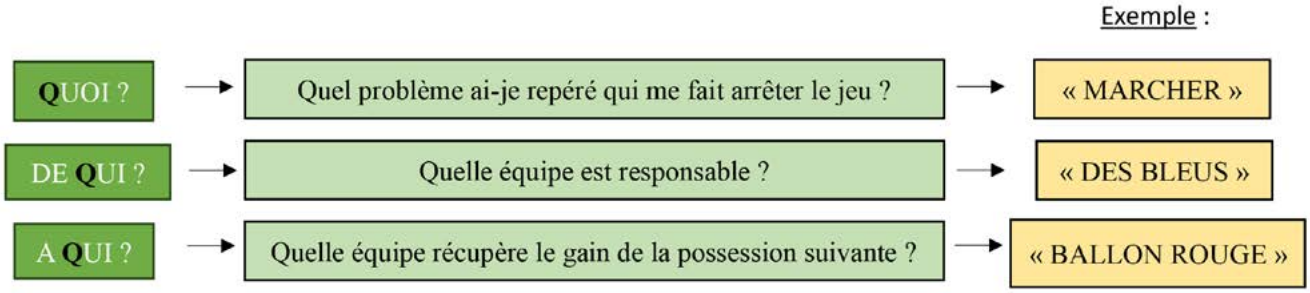


Figure 2. Illustration du principe des 3Q

Cadrer et rythmer le jeu :

Ce principe des 3Q permet d'instaurer un réel cadre au jeu.

Afin d'accentuer ce cadrage, nous demandons à l'arbitre qui a pris la responsabilité de siffler, à chaque arrêt du jeu, de récupérer le ballon et de le transmettre à l'élève qui fera la remise en jeu. Ce geste, qui peut paraître anodin, aura un double intérêt :

- Permettre à l'arbitre de prendre une véritable place dans le match, en étant constamment actif : le jeu ne redémarre pas sans lui !
- Mais aussi (et cela viendra dans un second temps), l'amener à rythmer le match.

Ce deuxième intérêt pourra à terme être retranscrit comme une réelle compétence à travailler avec nos élèves (mais elle n'est absolument pas prioritaire !) :

- Pour un match qui a tendance à avoir un rythme faible, l'arbitre va chercher à remettre rapidement la balle en jeu, en n'hésitant pas là-aussi à verbaliser par un simple « Jouez ! ».
- *A contrario*, dans un enchaînement de possessions qui amène des fautes ou des violations récurrentes, l'arbitre pourra « geler la balle » quelques secondes en plus, pour laisser la pression retomber.

Cette compétence, bien-sûr difficile à construire, peut permettre à l'enseignant d'apporter une corde supplémentaire à son arc de la différenciation pédagogique (notamment pour des élèves ayant déjà un très bon niveau de maîtrise.).

Du tri à faire dans le code de jeu :

Bien évidemment, le basket est un sport complexe de par son très grand nombre de règles existantes. En débutant le basket au collège, **limiter le nombre de règles à prendre en compte semble être déjà le premier pas pédagogique nécessaire** pour aider nos élèves et centrer leurs acquisitions [5].

Réduire le code de jeu pour une première séquence à 4 règles est amplement suffisant :

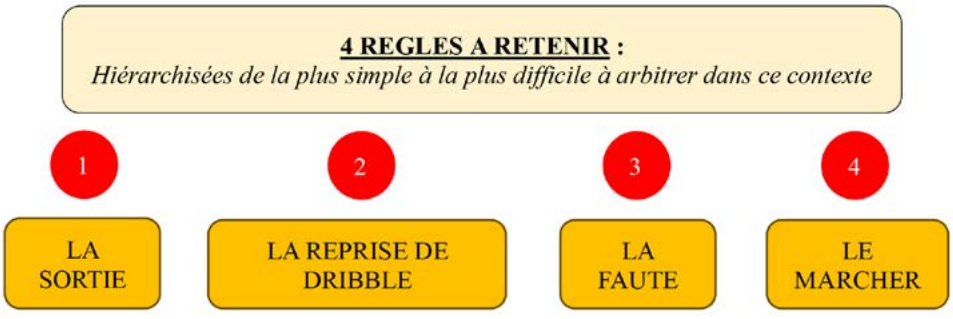


Figure 3. Les 4 règles prioritaires à retenir

- **La SORTIE** : il faut bien évidemment cadrer les limites du terrain. En basket, il y a sortie du terrain lorsque le ballon ou le joueur en contact du ballon touche la ligne ou le sol derrière la ligne délimitant le terrain. Une vigilance doit être accordée sur les lignes de fond pour tous les terrains en travers, dont les murs sont souvent proches. Un aménagement réglementaire est régulièrement nécessaire.
- **La REPRISE DE DRIBBLE** : une spécificité du basket-ball, qui ne peut être négligée.
- **La FAUTE** : afin de simplifier la règle dans un premier temps et d'assurer la sécurité, tout contact avec l'élève porteur de balle est strictement interdit. Malgré tout, dans un autre contexte (AS, SSS), la faute deviendra rapidement ce qui est le plus difficile à arbitrer. La notion de cylindre pourra donc être expliquée et mise en place. Mais pour une première séquence en collège, il est judicieux de réduire cette règle à cette stricte application.
- **Le MARCHER** : attribuer une importance au pied de pivot semble nécessaire (d'autant plus qu'il est réinvestissable en ultimate, très souvent programmé au collège). Mais accorder une tolérance forte aux fameux deux appuis est indispensable (sans être dans l'exagération bien-sûr).

À noter malgré tout :
Une autre violation du règlement va très souvent apparaître au cours des leçons : la règle du pied. Elle arrivera rarement mais impactera le jeu. Et à la première situation qui se produira, il serait pertinent de l'intégrer aux règles.

Un arbitrage partagé :

Prendre l'initiative de siffler, prendre cette décision de stopper le jeu et l'assumer devant l'ensemble de ses camarades, est une action complexe pour un élève. L'aider dans cette tâche, c'est d'abord réduire le nombre d'incertitudes, lui permettre de centrer son regard sur des contraintes restreintes.

Pour cela, nous faisons le choix d'inscrire nos élèves dans la démarche d'un **arbitrage partagé** :

- **4 arbitres par match** (soit une équipe pour du jeu en 3c3 en travers, avec un remplaçant)
- **Les 4 arbitres, avant le début du match, doivent se répartir les 4 règles** : tous les élèves vont siffler la sortie (la règle la plus simple) puis 3 d'entre eux vont décider de s'occuper soit de la faute, soit du marcher, soit de la reprise de dribble. La conséquence est que 3 des 4 arbitres n'auront donc qu'à centrer leur regard sur 2 règles uniquement. Le 4e, quant à lui, aura la possibilité de tout siffler. Il sera **l'arbitre-référent.** Cet arbitre référent a d'ailleurs un rôle primordial, rôle bien expliqué par l'enseignant en début de séquence : il fait l'entre-deux (puis se place du côté où il n'y a qu'un arbitre) et il peut apporter son aide à son partenaire arbitre en cas de difficulté. Et pour un élève qui a un très bon niveau de maîtrise, il peut volontairement ne pas siffler immédiatement pour laisser l'opportunité aux camarades de prendre la décision de siffler s'ils voient la faute ou la violation (quitte à siffler avec 2 ou 3 secondes de retard). Ce conseil a d'ailleurs tendance à les responsabiliser davantage. Au grès de la séquence, l'enseignant veillera à intégrer une rotation dans cette répartition et amener chaque élève à jouer le rôle d'arbitre-référent.



Figure 4. Illustration de la répartition des règles par arbitre

Les placements et déplacements des arbitres :

Une autre conduite typique que l'on observe chez nos élèves-arbitres débutants est une passivité importante, voire une inertie en termes de déplacements. Nous souhaitons véritablement lutter contre cette posture d'élèves (encore plus prégnante lors de matchs sur terrain en largeur) qui adoptent une position stationnaire (quel que soit l'endroit du terrain), en construisant une compétence forte : **« Se déplacer sur les lignes de touches latérales pour suivre le jeu au plus près ».**

Ainsi, s'éloigner de la mécanique fédérale structurée autour des arbitres de tête et de queue mais conserver cette grande importance des déplacements des arbitres est au cœur de notre démarche.

En conséquence : **deux arbitres d'un côté, deux de l'autre, qui encadrent et suivent le jeu.** L'idée est de demander aux élèves de se situer **à l'extérieur du terrain et « au centre des joueurs ».** Et cela justifie d'autant plus le fait de permettre à chaque arbitre de pouvoir siffler les sorties (en raison de leur placement au plus proche du ballon).

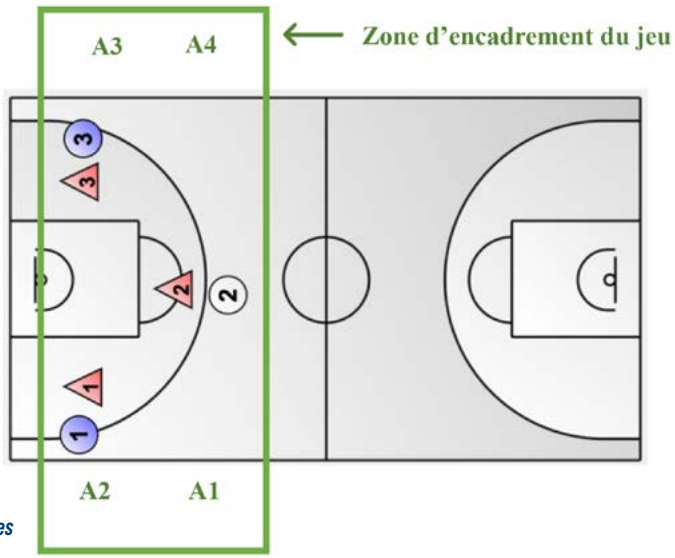


Figure 5. Illustration de l'action de « cadrer le jeu » par les arbitres

L'arbitrage au centre de nos situations d'apprentissage :

Construire la compétence **« Reconnaître une erreur sur une des quatre règles définies dans notre code de jeu »** nécessite du temps. L'enseignant ne peut se suffire à travailler l'arbitrage sur « les matchs de la leçon ». Il semble indispensable de multiplier les temps et les formes d'arbitrage sur la durée de la leçon, comme l'explique très bien Chloé Cortinovis Béglot dans son article lorsqu'elle aborde le S (« Siffler ») de son SMART[1].

Créer des échauffements et des situations d'apprentissage intégrant systématiquement le rôle d'arbitre permet d'augmenter le temps de lecture de l'action de l'élève par l'élève, là-encore en faisant le choix sur la situation de centrer le regard de l'arbitre sur une ou plusieurs lectures possibles (en fonction du format de la tâche et/ou des capacités de l'élève).

Un exemple de situation d'apprentissage avec arbitres :

Dispositif : 3 contre 0, sans dribble.

L'objectif est d'aller marquer le plus rapidement possible sur le panier d'en face, sans dribbler et en respectant la règle du marcher. Après le tir ou la balle perdue, les élèves reviennent sur le côté du terrain et la ligne suivante part.

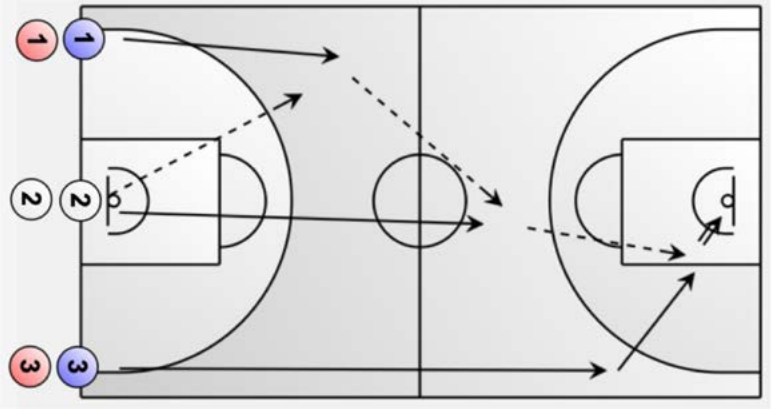


Figure 6. Illustration de la situation de 3 contre 0, sans dribble

Intégration des arbitres : Les deux élèves en attente sur la deuxième ligne (en rouge sur le schéma, le troisième - le blanc - ayant le ballon) arbitrent avec un sifflet poire (en restant à leur place). Ils ne se concentrent que sur la sortie et le marcher (possible par le fait de pas avoir le droit de dribbler et l'absence de défenseurs). Le principe du 3Q est repris, mais avec uniquement les deux premières questions (Quoi ? De qui ?). Quand l'équipe qui attaque tire ou perd la balle, les arbitres donnent le sifflet aux joueurs en attente derrière eux et la situation continue.

Évolution possible de la situation, qui permet également de faire évoluer le rôle d'arbitre :

Dispositif : 3 contre 0, retour 2 contre 1

On reprend la situation précédente mais le tireur devient défenseur sur le retour contre les deux autres joueurs, qui se retrouvent en 2 contre 1. Il ne peut défendre qu'après avoir touché la ligne médiane.

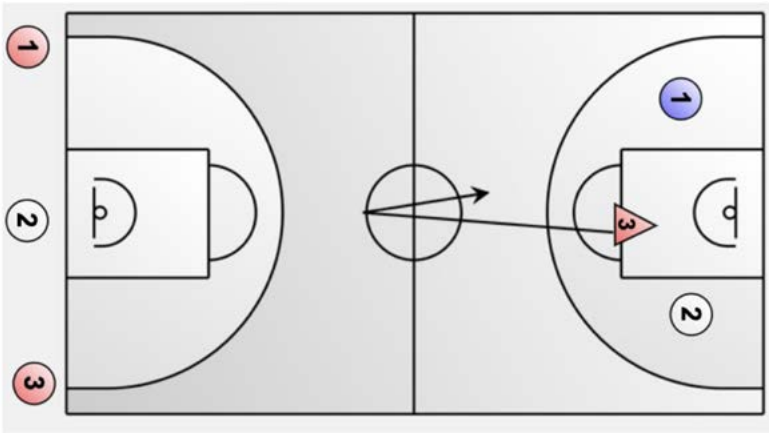


Figure 7. Illustration de la situation de 3 contre 0, retour 2 contre 1

Intégration des arbitres : On conserve le même principe que la situation précédente sauf que sur le retour en 2 contre 1, les arbitres vont également réinvestir l'arbitrage partagé : l'un s'occupera de la sortie et de la faute, l'autre du marcher et de la reprise de dribble. Cette situation peut également évoluer en proposant des arbitres positionnés ce coup-ci sur les lignes latérales afin d'encadrer et de suivre le jeu (et donc travailler cette compétence-là, en plus). Les 3 joueurs passent arbitres, les arbitres en attente et les 3 élèves en attente deviennent joueurs.

Les effets positifs de l'intégration du rôle d'arbitre dans les situations d'apprentissage :

- **Limiter l'impact de la décision de l'arbitre du fait de l'enjeu moindre de la situation d'un point de vue affectif pour l'élève par rapport au match...** Et donc une prise d'initiative plus facile pour l'arbitre !
- **Multiplier le nombre de lecture de l'activité de l'élève par l'élève...** Et donc améliorer la reconnaissance des 4 règles !
- **Multiplier le nombre de coups de sifflet possibles...** Et donc oser davantage siffler !

L'évaluation du rôle d'arbitre :

Dans le cadre de l'évaluation par compétences, l'évaluation du rôle d'arbitre se réalise au fil de l'eau par l'enseignant.

Nous proposons aux élèves une « échelle de profils simplifiés », avec des caractéristiques précises par niveau de maîtrise, leur permettant de se situer facilement. D'ailleurs, nous leur proposons de s'auto-évaluer trois fois dans la séquence (leçons 2, 5 et 8 par exemple) afin qu'ils perçoivent leur évolution et ce qui leur manque pour atteindre le niveau supérieur. Et dans la logique d'une « évaluation par capitalisation »[6], l'élève ne pourra atteindre le niveau supérieur que s'il a validé l'ensemble des caractéristiques d'un niveau de compétence.

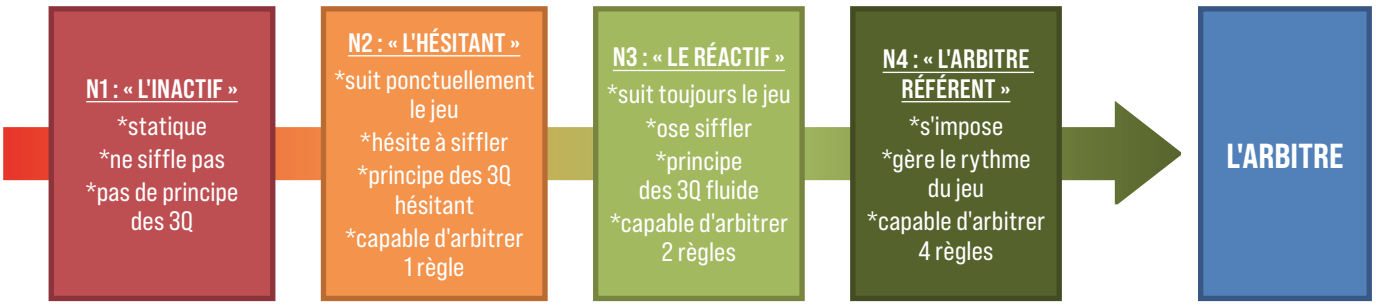


Figure 8. L'échelle de profils simplifiés

Cette approche pour quelles transformations chez l'élève ?

En mettant au cœur de la démarche d'enseignement la construction du rôle d'arbitre par la pratique du basket, à partir des principes d'intervention que nous avons présentés, l'élève va être amené à se transformer :

- Multiplier les temps passés à arbitrer dans la leçon (même très ponctuellement mais de manière répétée) et réduire les observables vont lui permettre de « développer son œil » pour mieux reconnaître les infractions au règlement.
- Introduire l'arbitrage dans les situations d'apprentissage va amener l'élève à davantage oser siffler et prendre des responsabilités (en réduisant l'impact affectif du match).
- Adopter le principe des 3Q offre à la classe un cadre commun d'expression sécurisé afin que chaque élève verbalise ce qu'il a vu auprès de ses camarades, « prenne de la place » dans ce rôle d'arbitre et de proche en proche gagne en confiance en soi.
- Imposer des déplacements constants pour suivre le jeu va lui permettre, en plus d'être mieux placé pour mieux voir, d'augmenter son temps d'engagement moteur dans la leçon (et ce d'autant plus que dans une première séquence d'enseignement, le basket se résume à une multiplication de possessions centrées sur la recherche du jeu rapide).

N'occultons pas non plus qu'en centrant tout au long de la leçon le regard de l'élève sur les règles du marcher et de la reprise de dribble, il progressera aussi d'un point de vue moteur, que ce soit au niveau de la coordination de ses appuis et de ses arrêts que dans la maîtrise de son dribble. En effet, puisque toujours soumis aux feedbacks de l'arbitre (ou en tant que transmetteur de feedbacks lui-même), qu'il soit à l'échauffement, en situation d'apprentissage ou en match, l'élève va élever son niveau d'exigence sur ces aspects moteurs pour gagner en degré de « concentration technique » et au final progresser techniquement !

Conclusion :

L'arbitrage en basket est une tâche difficile pour les élèves. Nous avons cherché par cet article à développer une approche pédagogique et didactique différente mais simplifiante et qui offre un temps de pratique conséquent dans le rôle d'arbitre, dans chaque leçon.

Malgré tout, permettre à l'élève de progresser en tant qu'arbitre, c'est aussi faire preuve de vigilance sur plusieurs points :

- Permettre à tous d'expérimenter, de se tromper, d'oser.
- Faire en sorte qu'ils puissent siffler toutes les règles au fur et à mesure de la séquence, mais aussi s'investir dans le rôle d'arbitre-référent.
- Prendre en compte le niveau de difficulté des règles dans la différenciation pédagogique que l'on peut apporter auprès des élèves. Il semble nécessaire d'agir là-aussi avec progressivité !
- Ne pas négliger l'importance du choix des formes de groupement en fonction du profil des élèves.

Nous sommes convaincus qu'en créant les conditions permettant à l'élève de plus facilement « voir, oser, s'exprimer », il s'investira avec plaisir dans cette tâche qui lui permettra également de construire des compétences complémentaires au rôle de joueur tout en étant réinvestissables dans d'autres APSA.

BIBLIOGRAPHIE

Astolfi, J.P. (1997), L'erreur, un outil pour enseigner. Paris, ESF.

Bellec, D., Tricot, A. (2013). « Étude des systèmes techniques en enseignement secondaire : apports de la théorie de la charge cognitive », in Revue *RDST* n° 8.

Cortinovis Béglot, C. (2024). « Passer d'élèves qui assurent un rôle social à des élèves qui assument un rôle d'arbitre en basket-ball », in Revue *Enseigner l'EPS* n° 295, pp. 33-37.

Programme EPS collège cycle 3 - Champ d'apprentissage 4.

Programme EPS collège cycle 4 - Champ d'apprentissage 4.

Simon-Malleret, L., Grandclément, P. (2017). « Accords et acro : pour que tous les élèves apprennent en EPS », in Revue *Enseigner l'EPS* n° 3.

Mots clés : EPS, danse, expérience sensible, appréciation réflexive, observation, coopération

Gérard BRAON, Professeur agrégé d'EPS, Membre du groupe Coopér@ction de l'AE-EPS, collège H. FOUCQUE, Académie de La Réunion - Gerard-Samuel.Braon@ac-reunion.fr

L'élève-specta(c)teur en danse : apprendre à voir pour mieux agir

« Les spectateurs voient, ressentent et comprennent quelque chose pour autant qu'ils composent leur propre poème, comme le font à leur manière acteurs ou dramaturges, metteurs en scène, danseurs ou performers. »

(Rancière, 2008)

Observer n'est pas attendre. En éducation physique et sportive (EPS), le regard constitue un véritable levier d'apprentissage lorsqu'il permet à l'élève de comprendre, d'interpréter et de transformer son action. À partir de l'exemple de la danse, cet article montre comment la formation de l'élève-specta(c)teur favorise le passage d'une expérience sensible à la construction d'une appréciation réflexive. Nous proposons un continuum didactique décrivant les différentes composantes de cette construction, depuis la perception de l'action jusqu'à l'élaboration d'une appréciation réflexive, argumentée, susceptible d'orienter les apprentissages. Cette évolution repose sur trois médiations complémentaires : la verbalisation, la coopération entre pairs et le guidage de l'enseignant. Si la danse constitue un terrain privilégié pour rendre visibles ces processus, les principes développés ne prétendent pas être transposables à l'identique à l'ensemble des activités physiques, sportives et artistiques (APSA) : ils invitent plutôt à interroger, selon les spécificités de chaque APSA, les conditions dans lesquelles l'observation peut devenir une activité d'apprentissage. Former l'élève-specta(c)teur revient ainsi à faire de l'observation un temps d'engagement cognitif, social et moteur, au service d'une véritable éducation du regard.

Partons d'un cas d'école ...

Deux groupes d'élèves de cycle 4 présentent une composition chorégraphique sur le thème de la rencontre amoureuse. À l'issue de la première présentation, les réactions des spectateurs restent générales : *« c'était intéressant »*, *« on comprend moins l'idée »*. Ces appréciations témoignent d'un ressenti authentique, mais elles renseignent peu les danseurs sur les effets produits par leurs choix de composition.

L'enseignant engage alors un travail de verbalisation en invitant les élèves à identifier les procédés chorégraphiques qui rendent la rencontre perceptible. Progressivement, les échanges évoluent : les élèves relèvent l'usage des distances, les orientations des regards, les ruptures de trajectoire ou encore les contacts entre partenaires. L'appréciation se précise. Elle ne consiste plus seulement à dire si la prestation est réussie ou non, mais à expliciter ce qui est perçu, les effets produits et les éléments de la composition susceptibles de les expliquer.

Cette situation illustre un enjeu majeur de l'enseignement de la danse : former des élèves capables de transformer une expérience sensible en une analyse argumentée susceptible d'enrichir leur propre activité comme celle de leurs pairs. Le regard devient alors un véritable objet d'apprentissage.

Introduction : Penser le double statut de l'élève, à la fois spectateur et specta(c)teur, comme un enjeu didactique et professionnel

Former un élève-spectateur en éducation physique et sportive (EPS) ne constitue ni un simple aménagement organisationnel ni une modalité secondaire de gestion de classe. C'est un choix didactique qui engage une certaine conception des apprentissages. Trop souvent, l'observation demeure associée à un temps d'attente ou de récupération non relié aux apprentissages moteurs. Pourtant, apprendre à regarder, c'est déjà apprendre. Observer une action, l'interpréter, la mettre en relation avec des critères partagés puis la réinvestir dans sa propre pratique mobilise des processus cognitifs, perceptifs et sociaux essentiels à la construction des savoirs.

Cette réflexion prend un relief particulier en danse. Parce qu'elle repose sur l'expressivité du mouvement, la relation à l'autre et la lecture d'intentions chorégraphiques, cette activité place le regard au cœur des apprentissages. L'élève y alterne continuellement les statuts d'acteur et de spectateur. Cette alternance ne relève pas uniquement d'une organisation pédagogique : elle constitue une véritable ressource didactique. Observer devient alors une activité d'apprentissage à part entière, à condition que le regard soit guidé, mis en mots et confronté à celui des autres.

Cette conception s'inscrit dans une approche de l'apprentissage où l'expérience corporelle constitue le point de départ de toute construction de connaissances. En EPS, l'élève ne découvre pas les savoirs en dehors de l'action : il les construit en agissant, en percevant les effets de ses actions, puis en prenant progressivement du recul sur ce qu'il a vécu. Le sensible désigne ainsi les modalités incarnées par lesquelles le sujet perçoit, éprouve et organise son expérience. Le réflexif correspond, quant à lui, à la capacité à analyser cette expérience pour lui donner du sens, l'expliciter et la transformer en ressource pour agir. Et, à nos yeux, cette dualité sensible-réflexif s'opère avant, pendant et après l'action motrice.

Le sensible ne renvoie toutefois pas exactement à la même expérience selon la posture occupée par l'élève. Pour le danseur, il s'ancre d'abord dans le vécu corporel de l'action : sensations proprioceptives, équilibres, rythmes, intentions motrices et effets éprouvés « dans et par » le mouvement. Pour le spectateur, il prend davantage la forme d'une réception perceptive, émotionnelle et esthétique de la prestation observée. Ces deux expériences sensibles, bien que distinctes, se nourrissent mutuellement au fil des alternances entre les rôles d'acteur et de spectateur.

Cette transformation ne s'opère toutefois pas spontanément. Elle suppose un accompagnement de l'enseignant qui aide les élèves à observer, décrire, interpréter et argumenter ce qu'ils perçoivent. Elle repose également sur des interactions entre pairs qui permettent de confronter les points de vue, d'affiner les interprétations et de construire progressivement une appréciation réflexive et partagée. Dans cette perspective, la coopération apparaît comme une condition essentielle de la formation de l'élève-spectateur. Cette idée rejoint le Cadre Théorique Augmenté (CTA) du Groupe Coopér@ction (2023), qui considère la coopération à la fois comme un moyen et un objet d'apprentissage et souligne que les savoirs se construisent dans et par les interactions entre élèves.

Former l'élève à être un spectacteur (Dumouchel, 1991) – mot contractant spectateur et acteur – revient ainsi à dépasser une simple éducation du regard pour faire de l'observation un levier de compréhension, de coopération et de transformation de l'action. Cette perspective s'articule autour de trois enjeux complémentaires : didactique, en développant la capacité des élèves à relier leurs perceptions aux choix moteurs ; culturel et formatif, en contribuant à construire une capacité à apprécier une prestation et à expliciter son point de vue ; et éthique, en reconnaissant la diversité des expériences sensibles et en favorisant des échanges respectueux et bienveillants.

L'enjeu de cet article est ainsi de montrer comment la formation de l'élève-specta(c)teur, particulièrement en danse, permet d'articuler expérience sensible et construction d'une appréciation réflexive au service des apprentissages. Pour y répondre, nous proposons un continuum didactique : une dynamique d'allers-retours entre perception, verbalisation, interprétation, appréciation et réinvestissement, soutenue par des médiations pédagogiques ciblées.

1. L'expérience sensible : une matière première pour construire une appréciation réflexive

Toute activité physique est d'abord une expérience vécue. Avant d'être décrite, évaluée ou corrigée, elle est perçue, ressentie et interprétée par celui qui agit. En EPS, l'élève ne mobilise pas uniquement des ressources motrices ; il construit également des repères perceptifs qui lui permettent de comprendre ce qu'il fait, d'ajuster son action et d'en anticiper les effets. Le sensible constitue ainsi la première étape de tout apprentissage.

Cette expérience sensible ne se réduit pas aux émotions ressenties pendant l'action. Elle englobe l'ensemble des informations que l'élève recueille grâce à son corps : les sensations d'équilibre, les appuis, le rythme d'un déplacement, la distance avec un partenaire, les tensions musculaires ou encore les effets produits par un mouvement. Ces perceptions donnent progressivement du sens à l'action et permettent de construire des connaissances directement ancrées dans l'expérience.

Les travaux de Merleau-Ponty (1945) rappellent que notre rapport au monde est fondamentalement incarné : c'est par le corps que nous percevons, agissons et comprenons les situations. De son côté, Dewey (1934) montre que toute expérience devient formatrice lorsqu'elle est interrogée, organisée et réinvestie. Autrement dit, le vécu corporel ne suffit pas à lui seul à produire des apprentissages ; il doit être accompagné d'un travail de mise en sens.

En EPS, cette mise en sens passe notamment par l'observation. Regarder les autres agir permet d'enrichir sa propre expérience en repérant des choix moteurs, des organisations spatiales ou des stratégies d'action que l'on n'avait pas perçues lorsqu'on était soi-même engagé dans la tâche. L'observation ne constitue donc pas une rupture avec l'action, mais une autre manière de vivre l'expérience motrice.

La danse illustre particulièrement cette dynamique. Lorsqu'un élève observe une composition chorégraphique, il ne perçoit pas uniquement une succession de mouvements. Il identifie progressivement, au fil de cycles et de séquences d'apprentissage, des intentions, des contrastes, des relations entre les danseurs, des dynamiques ou des occupations de l'espace. Dans un premier temps, ces perceptions restent souvent globales : « c'est beau », « c'est fluide », « j'aime bien l'idée ». Elles traduisent une réception sensible de la prestation. Cependant, si l'enseignant accompagne l'observation à l'aide de critères construits collectivement, ces premières impressions évoluent progressivement vers une analyse plus précise des choix chorégraphiques et de leurs effets.

L'expérience sensible constitue ainsi une matière première qui peut être progressivement organisée, mise en mots, confrontée à d'autres points de vue et enrichie. Elle ne disparaît pas au profit d'une analyse plus rationnelle : elle demeure présente tout au long du processus et peut elle-même être transformée par les nouvelles observations et les échanges.

L'appréciation réflexive se construit alors dans un dialogue entre ce qui est ressenti, ce qui est perçu, ce qui peut être nommé et ce qui peut être compris.

En d'autres termes, nous entendons par appréciation réflexive : la capacité de l'élève-specta(c)teur à mettre en relation ce qu'il perçoit et éprouve avec des éléments observables de la prestation, à expliciter et confronter les interprétations qu'il en construit, puis à formuler un point de vue argumenté susceptible de nourrir la compréhension et la transformation de l'action. Elle ne remplace pas l'expérience sensible : elle s'en nourrit et contribue en retour à l'enrichir.

2. Du sensible à l'appréciation réflexive : le continuum à l'épreuve de la classe

Si toute expérience motrice est d'abord vécue de manière sensible, elle ne conduit pas automatiquement à un apprentissage. Les premières impressions demeurent souvent globales, réactives, intuitives ou affectives. L'élève exprime qu'une prestation est « réussie », « belle » ou « moins convaincante », sans être en mesure d'expliciter précisément les éléments qui fondent son appréciation. Le défi de l'enseignant consiste alors à accompagner cette évolution, afin que le ressenti puisse progressivement s'organiser en une appréciation réflexive, précise et argumentée, susceptible d'orienter les apprentissages.

Nous proposons d'appréhender cette évolution à travers un continuum didactique (figure 1) qui décrit différentes étapes de la construction d'une appréciation réflexive. Il ne s'agit pas d'une succession linéaire et figée, ni d'un passage obligé conduisant nécessairement du sensible vers l'analytique. Il s'agit plutôt d'un cadre permettant de penser les allers-retours entre perception, verbalisation, interprétation, argumentation et réinvestissement. Chaque étape, ou composante, enrichit la précédente et contribue à transformer une expérience individuelle en un savoir partageable. Les différentes dimensions entretiennent ainsi des relations de réciprocité : les analyses produites peuvent conduire les élèves à revenir sur leurs premières perceptions, à les affiner, les nuancer ou les réinterpréter à la lumière des échanges et de nouvelles observations.

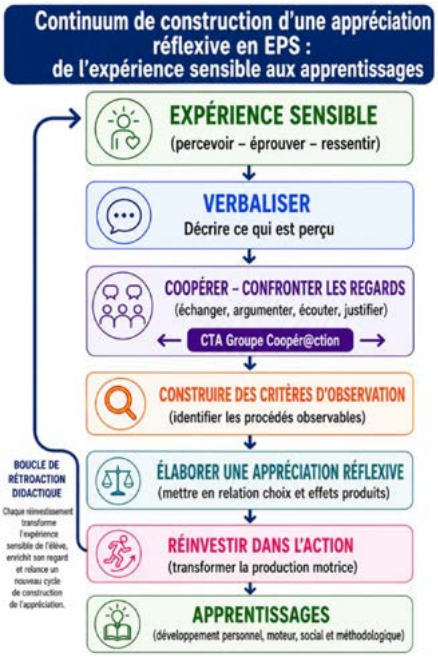


Figure 1. Continuum de construction d'une appréciation réflexive en EPS.

Le continuum illustre une dynamique de construction de l'appréciation réflexive, depuis les premières perceptions jusqu'à leur mobilisation pour comprendre et transformer l'action.

La première étape correspond à l'expérience sensible. L'élève agit, observe ou ressent une situation sans nécessairement pouvoir l'expliciter. Les perceptions restent souvent implicites et relèvent d'une compréhension intuitive de l'action.

Le passage à la description constitue une première mise à distance. L'élève apprend à identifier des éléments observables et à les nommer. Il ne dit plus seulement que « la danse est fluide », mais relève, par exemple, que les déplacements sont continus, que les changements de direction sont peu marqués ou que les contacts entre partenaires sont rares. Cette étape permet d'objectiver progressivement l'observation.

L'interprétation consiste ensuite à mettre ces observations en relation avec les intentions ou les effets produits. Les élèves cherchent à comprendre comment certains choix moteurs influencent la perception du spectateur. Ils établissent ainsi des liens entre des procédés chorégraphiques et les impressions qu'ils suscitent.

L'appréciation devient véritablement réflexive lorsque l'élève est capable de mettre en relation ce qu'il perçoit avec des éléments identifiables de la prestation, d'expliciter les effets qu'il attribue aux choix chorégraphiques et de justifier son point de vue. Il ne se contente plus d'exprimer une préférence personnelle : il construit une appréciation susceptible d'être discutée, nuancée ou enrichie au contact de celles de ses pairs.

L'appréciation ne constitue toutefois pas l'aboutissement définitif du processus. Elle trouve une portée formative lorsqu'elle est réinvestie dans l'action. Les observations réalisées et les interprétations construites deviennent alors des ressources pour transformer une production, ajuster un choix moteur ou enrichir une composition artistique et/ou esthétique.

La danse permet de rendre ce processus particulièrement visible. Pour illustrer nos propos : dans une situation de création fondée sur le contraste, les élèves sont invités à produire une chorégraphie alternant immobilité et mouvement, proximité et éloignement, lenteur et accélération. Les premiers retours portent généralement sur des impressions réactives : « c'était dynamique » ou « les contrastes étaient intéressants ». Or, guidés par des critères d'observation progressivement construits, les élèves apprennent à repérer les paramètres du mouvement qui participent à la lisibilité de l'intention chorégraphique : les variations d'espace (directions, niveaux, trajectoires), les contrastes temporels (accélérations, suspensions, silences), les qualités d'énergie (fluidité, rupture, continuité), les relations entre danseurs (contacts, regards, proximités, éloignements) ou encore certains procédés de composition (unisson, canon, accumulation, contraste). Ces observations permettent aux danseurs de modifier leur composition de manière ciblée. Le regard devient ainsi un outil de transformation de l'action plutôt qu'un simple commentaire de la prestation. Il peut progressivement se construire en appréciation réflexive en articulant perception, interprétation et argumentation.

Il appartient alors à l'enseignant de créer les conditions permettant aux élèves d'entrer dans cette dynamique, en fonction de l'intention pédagogique poursuivie et des caractéristiques de la situation proposée.

3. Former l'élève-specta(c)teur : les médiations didactiques au service de la construction d'une appréciation réflexive (Figure 2)

Le continuum présenté précédemment décrit les différentes étapes qui conduisent d'une expérience sensible à une appréciation réflexive argumentée. Toutefois, cette évolution ne s'opère pas spontanément. Elle suppose des médiations didactiques qui accompagnent les élèves dans la mise en mots de leurs perceptions, la confrontation de leurs points de vue et le réinvestissement de leurs analyses dans l'action. Trois leviers apparaissent particulièrement déterminants : la verbalisation, la coopération et le guidage de l'enseignant.

3.1. Verbaliser pour transformer le ressenti en objet de réflexion

La première médiation consiste à accompagner les élèves dans l'explicitation de ce qu'ils perçoivent. En effet, les premières réactions sont souvent globales et peu exploitables pour apprendre : « c'était réussi », « c'était joli » ou encore « on perçoit mal le thème ». Si ces appréciations traduisent une réception sensible de la prestation, elles ne permettent pas encore d'identifier les choix moteurs qui en sont à l'origine.

Le rôle de l'enseignant est alors de conduire les élèves à préciser leurs observations en s'appuyant sur des critères construits collectivement. Des questions telles que *Qu'avez-vous précisément observé ? Quels éléments vous permettent d'affirmer cela ? Quels effets ces choix produisent-ils sur la gestuelle des danseurs ou sur le spectateur ?* favorisent une analyse plus rigoureuse. La verbalisation joue ici un rôle essentiel : elle permet de mettre en relation les perceptions, les choix chorégraphiques et leurs effets.

En danse, cette évolution est particulièrement visible lorsqu'une composition repose sur des variations d'énergie. Les premiers retours évoquent souvent une danse « dynamique » ou « engagée ». Guidés par les critères d'observation, les élèves identifient progressivement que certaines accélérations, suspensions ou ruptures de rythme renforcent l'intention chorégraphique, tandis que d'autres atténuent sa lisibilité. L'appréciation ne repose alors plus uniquement sur une impression ; elle s'appuie sur des indices observables et explicités : on peut dire que l'appréciation est sensible et réflexive.

Toutefois, la verbalisation ne consiste pas uniquement à objectiver les observations. Elle peut également accueillir les images, les métaphores, les analogies ou les évocations sensibles produites par les élèves, dès lors que celles-ci contribuent à mieux comprendre les effets de la composition et à nourrir les échanges au sein du groupe. Loin de s'opposer à la rigueur de l'analyse, ces formes d'expression peuvent constituer des voies d'accès à une appréciation plus précise, plus personnelle et plus partageable.

3.2. Coopérer pour construire collectivement une appréciation partagée

La construction d'une appréciation, notamment de nature artistique en EPS, ne relève pas uniquement d'une réflexion individuelle. Elle s'enrichit de la confrontation des interprétations, des échanges argumentés entre pairs et de la diversité des regards portés sur une même situation. Les interactions entre élèves permettent de dépasser les perceptions spontanées et d'élaborer progressivement une compréhension plus fine de l'action, à condition que les apprentissages et les activités associés soient expérientiels.

Cette idée rejoint directement le Cadre Théorique Augmenté (CTA) du Groupe Coopér@ction (2023) dans lequel les apprentissages se construisent dans et par les interactions entre élèves : confronter les points de vue, justifier ses analyses et écouter celles des autres participent pleinement à l'élaboration des savoirs. La coopération apparaît ainsi comme une condition essentielle de la formation de l'élève-specta(c)teur.

Construire des appréciations partagées ne signifie pas rechercher une lecture unique de la prestation observée. En danse, la pluralité des réceptions constitue une richesse qu'il convient de préserver. Les échanges entre élèves visent moins à uniformiser les points de vue qu'à mettre en discussion des interprétations argumentées afin d'en préciser les fondements, d'en expliciter les écarts et d'enrichir la compréhension collective de la prestation.

Ces discussions guidées conduisent progressivement les élèves à mobiliser des critères d'observation communs, non pour uniformiser leurs points de vue, mais pour mieux distinguer leurs préférences personnelles des effets effectivement produits par les choix chorégraphiques. Les propositions d'amélioration peuvent ainsi s'appuyer sur une confrontation des perceptions et des interprétations, sans exiger que tous les élèves ressentent ou comprennent la prestation de la même manière.

L'enjeu n'est donc pas de faire converger toutes les réceptions vers une appréciation unique, mais de permettre aux élèves de mieux comprendre ce qui fonde leurs propres appréciations, d'entendre celles des autres et de faire évoluer leur regard au contact de cette diversité.

3.3. Guider pour faire évoluer le regard

Si les interactions entre pairs jouent un rôle déterminant, elles ne suffisent pas à elles seules à faire progresser les apprentissages. Le guidage de l'enseignant demeure indispensable pour structurer les échanges, sélectionner les critères pertinents et accompagner l'évolution des formes d'appréciation.

Ce guidage consiste moins à apporter les réponses qu'à organiser les conditions permettant aux élèves de les construire. Il s'appuie sur un questionnement progressif, la formalisation de critères d'observation, la régulation des débats et la mise en relation constante entre ce qui est observé et les intentions poursuivies. Ce guidage implique également une vigilance particulière quant aux phénomènes de conformisme susceptibles d'émerger dans les échanges. Ici, l'activité enseignante veille à favoriser l'expression de points de vue diversifiés, à préserver la pluralité des interprétations et à maintenir les débats centrés sur l'analyse des productions plutôt que sur les personnes.

L'enseignant veille également à faire évoluer les élèves du constat vers l'interprétation. Il ne s'agit plus seulement de relever ce qui est visible, mais de comprendre pourquoi certains choix produisent des effets particuliers et comment ils peuvent être transformés. L'appréciation acquiert alors une véritable fonction formative : elle devient un outil d'analyse, de décision et d'amélioration de l'action. Concrètement, cette boucle décision-action se traduit immédiatement sur le plan moteur : par exemple à la suite d'un retour oral d'élève repérant un manque de lisibilité dans une intention chorégraphique de rupture (thème de la rencontre amoureuse), le danseur ajuste sa motricité au passage suivant. Il augmente son engagement tonique à l'impact, verrouille ses appuis au sol et accentue la focalisation de son regard. L'analyse partagée ne reste pas un simple constat verbal ; elle devient le déclencheur d'une réorganisation tonico-posturale et spatiale directe.

Cinq gestes professionnels pour accompagner le continuum de construction d'une appréciation réflexive

Repère	Geste professionnel
Faire percevoir	→ Orienter l'attention sur des indices observables.
Faire décrire	→ Amener les élèves à nommer précisément ce qu'ils voient.
Faire interpréter	→ Relier les choix moteurs ou chorégraphiques aux effets produits.
Faire argumenter	→ Justifier les analyses à partir de critères partagés et confronter les points de vue.
Faire réinvestir	→ Utiliser l'appréciation réflexive co-construite pour transformer l'action ou la production.

Figure 2. Cinq gestes professionnels

Ainsi, la posture de specta(c)teur ne se réduit pas à un rôle d'observateur. Elle résulte d'un apprentissage progressivement construit grâce à des médiations qui permettent de relier l'expérience sensible à une analyse argumentée. Le regard devient alors un véritable instrument de compréhension et de transformation de l'activité.

4. Éduquer le regard en EPS : une compétence transversale au service des apprentissages

Si la danse rend particulièrement visibles ces processus, les médiations décrites ne lui sont pas spécifiques. Elles invitent plus largement à considérer l'observation comme un contenu d'apprentissage mobilisable dans l'ensemble des activités physiques, sportives et artistiques (APSA).



Figure 3. L'articulation des médiations didactiques

Les médiations didactiques ne s'additionnent pas ; elles interagissent pour accompagner la construction progressive d'une appréciation sensible, réflexive et argumentée, susceptible de transformer l'action

Cette ouverture doit toutefois être nuancée. La dynamique proposée ne suppose pas que toutes les APSA donnent lieu aux mêmes formes d'observation ou aux mêmes modalités d'appréciation. Les objets observés, les critères mobilisés, les formes de verbalisations et les finalités poursuivies dépendent étroitement de la nature de l'activité et des apprentissages visés.

La danse constitue un terrain privilégié pour rendre visibles les mécanismes d'une appréciation réflexive. Toutefois, les processus décrits dans cet article ne prétendent pas fournir un modèle uniforme de l'observation en EPS. Ils proposent plutôt un cadre pour interroger les conditions dans lesquelles l'observation peut contribuer à comprendre et à transformer l'action, en tenant compte des spécificités de chaque APSA. Dès lors que les élèves sont amenés à observer, interpréter, argumenter puis réinvestir leurs analyses, l'observation devient une véritable situation d'apprentissage. Former l'élève-specta(c)teur ne relève donc pas d'une spécialité de la danse, mais participe plus largement d'une éducation du regard en et par l'EPS.

Cette perspective conduit à considérer l'observation comme un temps d'engagement cognitif, moteur et social. L'élève ne se contente plus de regarder agir les autres ; il construit progressivement des connaissances qui nourrissent sa propre activité. Apprécier une prestation remplit ainsi une double fonction : comprendre l'action observée et guider la transformation de sa propre motricité, de sa propre gestuelle expressive.

Selon la logique propre à chaque APSA, le regard de l'élève se focalise sur des indicateurs spécifiques pour orienter l'apprentissage : En activités artistiques et gymniques, l'observation cible la qualité de réalisation (continuité, alignement, précision) pour affiner la maîtrise technique. En sports collectifs et d'opposition, elle porte sur le décodage du jeu (déplacements sans ballon, occupation de l'espace, intentions adverses) afin de dépasser le simple résultat au profit de la compréhension des choix tactiques. En activités athlétiques, elle relie les principes d'efficacité motrice (courses, sauts, lancers) à la performance mesurée.

La dynamique générale d'observation, de mise en mots, d'interprétation, de confrontation, d'appréciation et de réinvestissement peut donc être rapprochée d'une activité transversale ; mais les objets sur lesquels elle porte et les formes qu'elle prend demeurent spécifiques à chaque APSA et/ou au champ d'apprentissage où la forme de pratique scolaire retenue est support aux apprentissages.

La transversalité réside ainsi moins dans l'application d'un processus identique que dans la possibilité de faire de l'observation une véritable activité d'apprentissage, adaptée aux objets et aux finalités de chaque pratique.

Cette continuité conforte l'idée que la formation de l'élève-specta(c)teur participe d'une compétence transversale, au croisement des apprentissages moteurs, méthodologiques et sociaux.

En définitive, éduquer le regard revient à reconnaître que l'observation constitue un objet d'enseignement à part entière. Elle ne représente plus un simple temps de pause dans l'activité, mais un moment où se construisent des savoirs, où se confrontent des interprétations et où se développent les capacités à argumenter, coopérer et transformer l'action. L'élève-specta(c)teur devient ainsi un acteur de ses apprentissages autant que de ceux des autres (figure 2).



Figure 4. Éduquer le regard en EPS

Conclusion

Former l'élève-specta(c)teur conduit à repenser la place de l'observation en EPS. Loin d'être un simple temps de retrait de l'action, elle devient un espace où s'articulent expérience sensible, compréhension, appréciation réflexive et transformation de l'activité. En apprenant à percevoir, mettre en mots, interpréter, confronter les points de vue et réinvestir ses observations, l'élève construit progressivement un regard plus précis, plus conscient et ouvert à celui des autres.

La danse rend particulièrement visible cette dynamique, sans pour autant constituer un modèle directement transposable à toutes les APSA. Le continuum proposé invite plutôt à penser, dans chaque activité, les conditions permettant de faire de l'observation une véritable activité d'apprentissage, au service de l'action, de la compréhension et de la coopération.

Cette éducation du regard prend alors une portée qui dépasse les seuls apprentissages disciplinaires. Elle rejoint l'une des ambitions fondamentales de l'École et de l'EPS : former un citoyen éclairé, capable de faire des choix, de les assumer et de les questionner avec discernement. Apprendre à apprécier une prestation, à argumenter son point de vue, à écouter et prendre en compte celui d'autrui, à critiquer sans dévaloriser, mais aussi à aider et à contribuer à la réussite collective, participe ainsi d'une véritable formation à l'esprit critique et à l'exercice d'une citoyenneté responsable.

Dans cette perspective, l'appréciation réflexive peut être envisagée comme une étape vers un « jugement » au sens éducatif du terme : non pas un jugement qui classe ou sanctionne, mais une capacité à discerner, à prendre position, à justifier ses choix, à les confronter à ceux des autres et, si nécessaire, à les faire évoluer. Le sport scolaire, véritable laboratoire de l'EPS, en donne déjà une illustration à travers la formation des jeunes officiels, jeunes juges et jeunes regards, qui apprennent à observer, apprécier, décider, conseiller et contribuer à la vie collective dans un cadre constitué de bienveillance.

Ainsi, apprendre à voir ne consiste pas seulement à mieux observer. C'est apprendre progressivement à apprécier, comprendre, argumenter, écouter, aider et agir avec discernement : autant de capacités qui donnent au regard de l'élève une véritable portée éducative.



Figure 5. Modèle didactique de formation de l'élève-specta(c)teur

BIBLIOGRAPHIE

Austry, D. et Berger, È. (2014). Chapitre 12. Empathie, toucher et corps sensible : pour une philosophie pratique du contact. In Botbol M., Garret-Gloanec N., et Besse A. L'empathie : *Au carrefour des sciences et de la clinique* (p. 227-246). Doin. https://doi.org/10.3917/jle.botbo.2015.01.0227.

Bandura, A. (1976). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall. Traduction Française : L'apprentissage social. Bruxelles : Mardaga.

Braon, G. (2019). Analyser la motricité existante d'un élève en danse pour la transformer dans le sens des apprentissages souhaités en EPS. Une proposition concrète pour les concours de recrutements. Revue de l'AE-EPS, *Enseigner l'EPS* n° 279

Braon, G. (2025). Apprendre à coopérer et à s'entraider en danse… grâce au rôle de jeune officiel « coach chorégraphe » (dans le cadre de l'Association Sportive du collège). In Van de Kerkhove A. et Baron R. (coord.) *La coopération à l'École et en EPS. Pour une pédagogie de la confiance*. Éditions AE-EPS.

Cogérino, G et Garcia M-C. (sous la dir), (2014) L'EPS face au Sensible et à l'Artistique, Collection Préparation aux concours de recrutement des enseignant-e-s d'EPS, Éditions AFRAPS

Collectif coopér@ction. (2023). Cadre théorique du groupe Coopér@ction. In Revue *Enseigner l'EPS* n° 290. Éditions AE-EPS.

Dewey, J. (1934). Édition française : *L'art comme expérience*. Paris : Gallimard, 2010.

Dumouchel, R. (1991). *Le Spectacteur et le contactile*. Cinémas, 1(3), 38-60. https://doi.org/10.7202/1001065ar

Louppe, L. (2010). *Poétique de la danse contemporaine* (nouvelle éd.). Bruxelles : Contredanse.

Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : La Librairie Gallimard, NRF, Collection Bibliothèque des idées.

Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : Presses Universitaires de France.

Rancière, J. (2008). *Le spectateur émancipé*. Paris : La Fabrique.

Testevuide, S., coord. (2016). *Les cahiers du CEDREPS* n° 15, Objets mis à l'étude des élèves en EPS, corporéité et valeurs de l'école : d'autres perspectives pour l'EPS, Édition AE-EPS

Winnykamen, F. (1990). *Apprendre en imitant ?* Presses Universitaires de France.

Mots clés : Approche par Compétence, format pédagogique, éducation aux choix, gestes professionnels

Élodie PERSICO-ROGER, professeur d'EPS, collège Simone De Beauvoir, Frontignan - Elodie.Persico@ac-montpellier.fr
Baptiste GROUT, professeur d'EPS, collège Simone Veil, Carcassonne - Baptiste.Grout@ac-montpellier.fr
Julien NANO, agrégé EPS, collège Pierre Deley, Marseillan - julien.nano@ac-montpellier.fr
Membres du Groupe Académique de Réflexion sur l'Enseignement de l'EPS (GAREEPS) de Montpellier.

La course de vitesse en duo : Un format pédagogique original pour créer une continuité d'apprentissages en course de vitesse et natation de vitesse, en équipe, dans une démarche par compétence.

L'objectif de cet article est de proposer une **continuité dans les apprentissages** construits par les élèves en course de vitesse et en natation, en proposant des routines et formats pédagogiques identiques, **dans une logique de champ d'apprentissage et selon une approche par compétence.** Ce format original sera analysé sous le prisme de **l'éducation au choix** et **des gestes professionnels** qui sont pour nous deux éléments essentiels et indissociables, à la fois de notre quotidien de professeurs d'EPS et des exigences institutionnelles.

Partir des caractéristiques des élèves

Nos élèves disposent d'une autonomie qui reste à consolider en termes de capacité à faire des choix : ils sont capables de collecter efficacement des données à partir d'observables définis cependant l'interprétation de ces informations est très limitée. Ainsi l'identification et le choix d'un parcours d'apprentissage personnalisé restent difficiles.

De plus la coopération n'est pas spontanée et les élèves manquent de confiance en soi.

Nous faisons le choix de nous appuyer sur les trois besoins psychologiques fondamentaux de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2002) qui sont le **besoin de compétence** (référence à la confiance en soi), le **besoin d'autonomie** (référence à la capacité à faire des choix) et le **besoin de proximité sociale** (référence à la coopération).

Temps 1 : les performances cibles : courir/nager le plus vite possible

Dans un premier temps, nous mesurons les capacités initiales des élèves selon un format pédagogique qui est adapté à nos propres contraintes matérielles et environnementales : départ arrêté, courir la plus grande distance possible en 6 secondes pour l'athlétisme / nager la plus grande distance possible en 18 sec pour la natation[1]. Des plots situés en bout de parcours serviront à identifier la distance en termes de « nombre de zones atteintes ». (en course, Z1 : 28 m, Z2 : 32 m, Z3 : 36 m, Z4 : 40 m).

Nous constituons des groupes de 6 élèves (qui resteront fixes tout au long de la séquence) et additionnons chaque performance individuelle afin de constituer un score de groupe en termes de nombre de zones atteintes.

1) En référence aux travaux du groupe CEDREPS de l'AE-EPS (G. Hanula et E. Llobet, *Les cahiers du CEDREPS* n° 11, 2011).

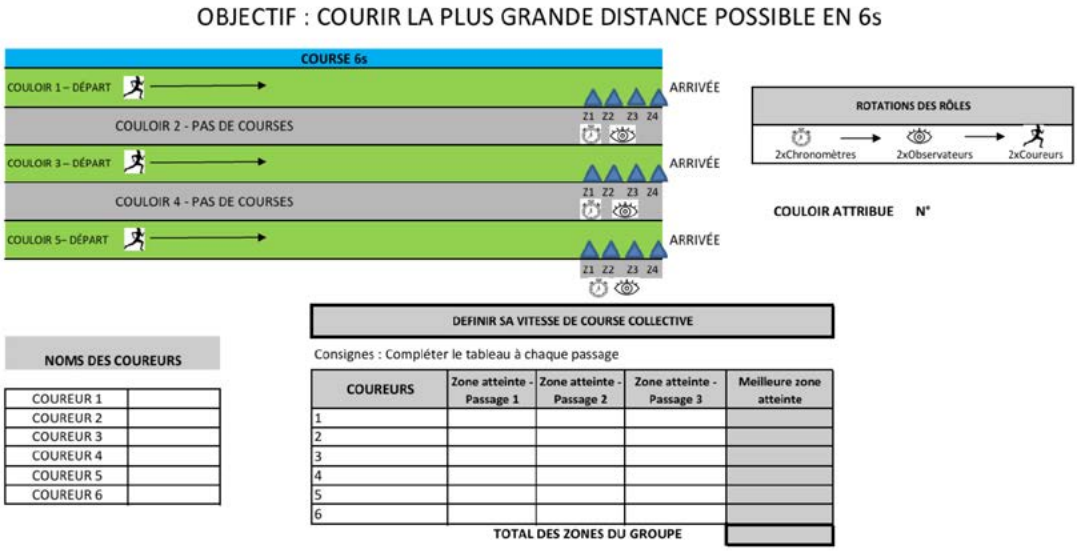


Figure 1 : Performances cibles en athlétisme

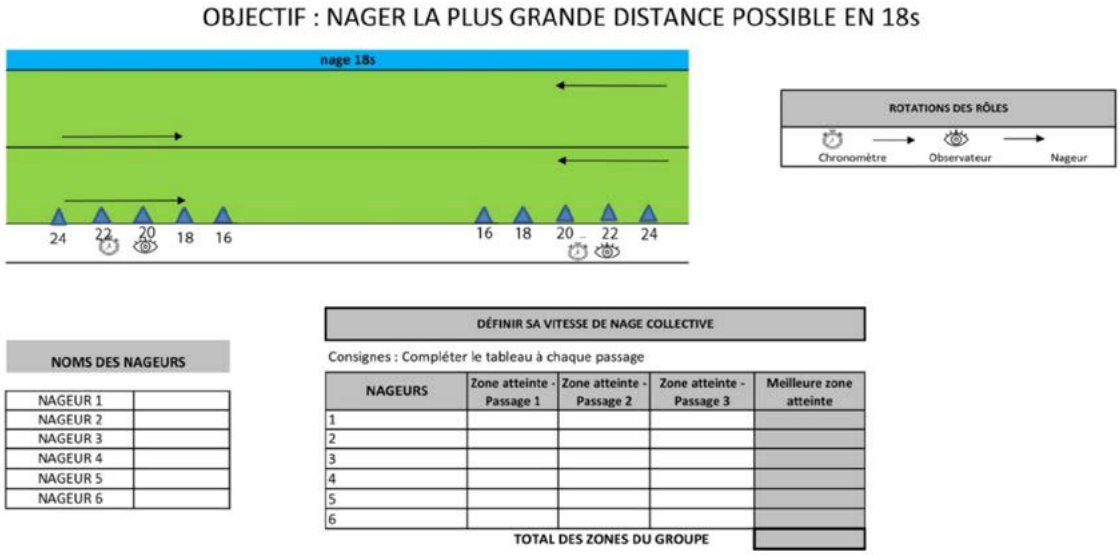


Figure 2 : Performances cibles en natation

Chaque groupe aura donc sa performance collective qui sera une cible pour l'évaluation. **Les élèves sont donc en situation d'interdépendance positive** (Buchs, Filisetti, Butera, Quiamzade, 2004) dans laquelle « les individus présentent un but commun, et le résultat de chacun est affecté par le résultat des autres » afin d'encourager la coopération entre les élèves.

Temps 2 : La Situation Complexe d'Évaluation (SCE)[2]

Dans la SCE, les élèves doivent parcourir la plus grande distance possible en 6 secondes (course) et en 18 secondes (natation), avec un départ en face à face séparés par un couloir afin d'éviter toute collision. L'objectif est de se croiser dans une zone prévue à l'avance par les élèves, la plus réduite possible

Les élèves doivent être les plus efficaces sur 3 indicateurs que nous voulons simples, et surtout lisibles pour les élèves :

- **Indicateur : efficacité collective :** S'organiser collectivement pour effectuer la situation complète en optimisant le temps d'installation des plots et de réalisation de toutes les rotations coureurs/observateurs/chronométreurs. Plus le temps de réalisation de la SCE est efficace, plus cet indicateur sera valorisé dans l'évaluation sur l'échelle de positionnement[3].
- **Indicateur : gain de zones collectivement :** Courir/nager face à face pendant 6 secondes en athlétisme ou 18 secondes en natation le plus vite possible. Si le nombre collectif de zones atteintes est meilleur que celui de la performance cible collective initiale, alors cet indicateur sera valorisé dans l'évaluation sur leur échelle de positionnement.
- **Indicateur : dimension de la zone de croisement :** Se croiser dans une zone de 2 m, 4 m ou 6 m au choix, placée par les élèves. Plus la zone sera petite, plus cet indicateur relatif à la maîtrise / régulation / coordination entre les élèves, sera valorisé dans l'évaluation sur leur échelle de positionnement.

2) Voir travaux du GAREEPS de Montpellier. Article sur le biathlon athlétique dans la revue *Enseigner l'EPS* n° 298, Avril 2025.
3) Voir article Revue *Enseigner l'EPS*, 2017, vol. 273, 17-25 Le combiné athlétique scolaire.

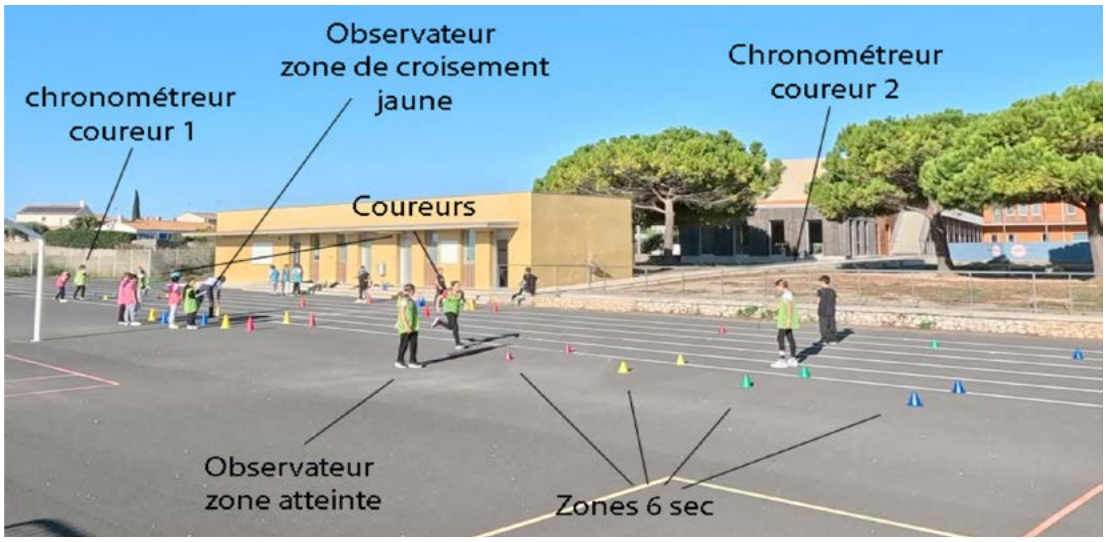


Figure 3 : SCE athlétisme équipe verte

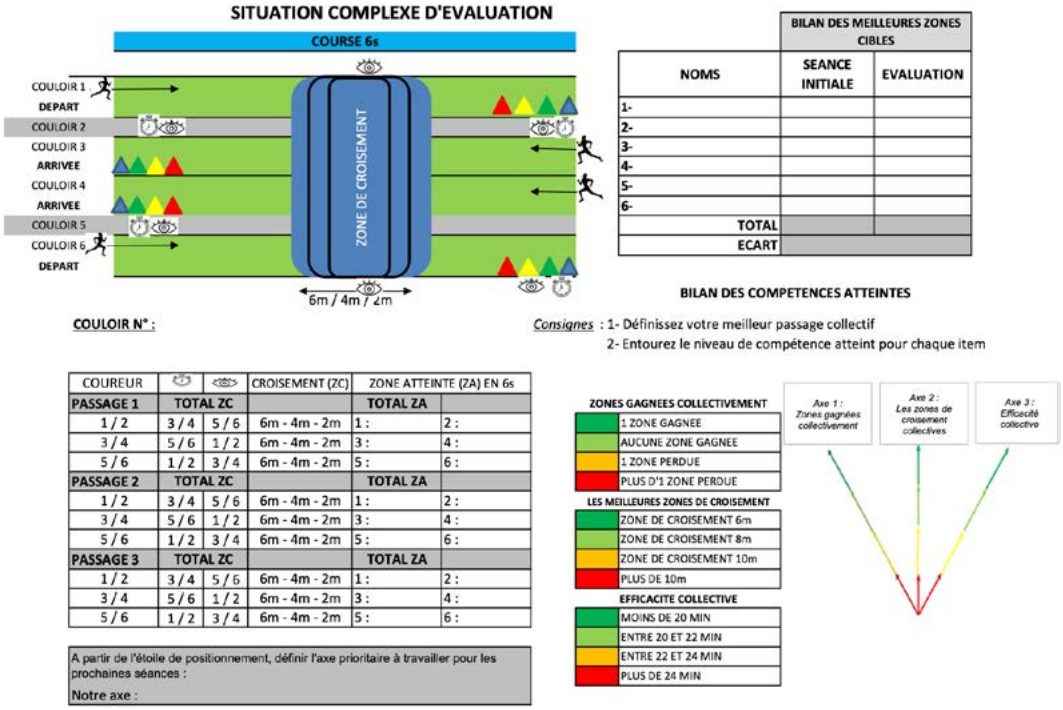


Figure 4 : Fiche SCE athlétisme

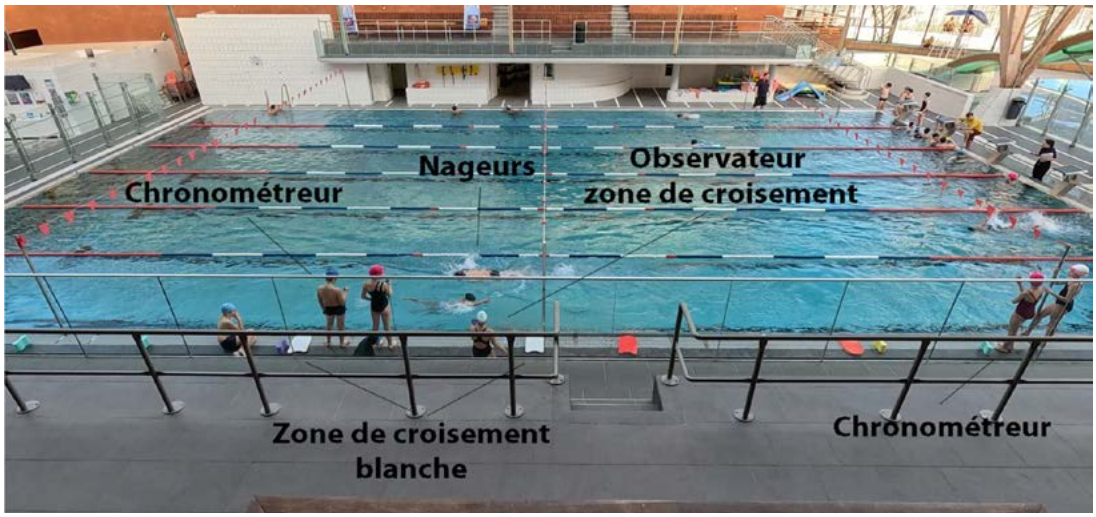


Figure 5 : SCE natation équipe zone blanche

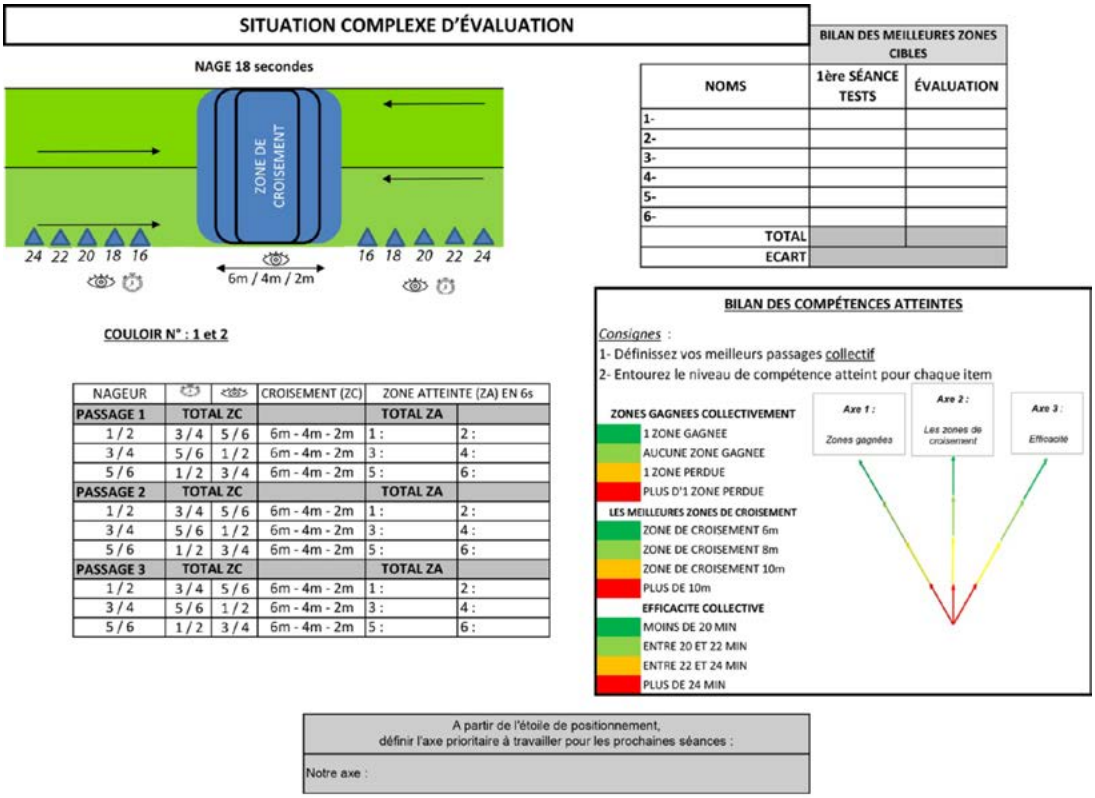


Figure 6 : Fiche SCE natation

Lorsque tous les passages ont été réalisés, les élèves se situent sur une étoile d'autopositionnement, sur les trois axes de leur fiche d'observation : le nombre de zones atteintes, la zone de croisement validée, et le temps total effectif de la SCE.

Les élèves devront, en comparant les indicateurs relevés sur l'étoile de positionnement, choisir un axe de travail prioritaire. Le cadre de la situation et le rôle de l'enseignant permettent ici de faire prendre conscience pour les élèves de leurs besoins.

Temps 3 : La Situation Complexe de Résolution de problème : SCRP

Les élèves auront donc le choix entre trois axes de travail :

- **Un travail sur la zone de croisement** : mal positionnée, trop petite ou trop grande : ici, le travail se fait par essais-erreurs sur le lieu du positionnement de la zone et son dimensionnement pour avoir le meilleur compromis bénéfices/risques.
- **Un travail sur la vitesse de course** pour atteindre une meilleure zone en 6 sec (athlétisme) ou 18 sec (natation). Par exemple, les indicateurs à observer en natation sont la coulée et le profilé du corps dans l'eau lors de la nage. En athlétisme, les indicateurs à observer peuvent être le départ ou le maintien de la vitesse de l'athlète sur 6 sec.
- **Un travail sur l'organisation collective** : si le temps total d'épreuve a été trop important, alors, les élèves (avec l'aide de l'enseignant) choisiront de découper différents temps de la situation pour se réorganiser (placements, rôles, rotations) pour que l'enchaînement des passages soit plus fluide.



Figure 7 : SCRP Natation sur la vitesse de nage

Temps 4 : Situation de Transformation de l'Organisation Motrice : STOM

Si l'élève se trouve encore en difficulté, il aura le choix entre deux types d'exercices très spécifiques de régulation centrés sur l'habileté qu'il n'a pas réussi à surmonter :

Par exemple, en natation sur la vitesse de nage, si la principale difficulté se situe sur le départ (et donc la coulée), l'élève devra pousser fort contre le mur, contracter la ceinture abdominale en rentrant sa tête entre les épaules, tendre les bras et se laisser glisser, reprendre la nage.



Figure 8 : STOM Natation sur la coulée

Temps 5 : Retour à la SCRP puis à la SCE

Après le temps de travail, les élèves pourront revenir à la SCRP pour tester à nouveau en conditions « complexes » leur habileté, puis enfin revenir à la SCE de départ afin de mobiliser leur compétence globale face au problème de départ. Ils seront donc amenés à réaliser des aller-retours entre la SCE, la SCRP et les STOM pour atteindre la compétence attendue.

Retour sur les trois besoins psychologiques fondamentaux dans notre démarche

Notre démarche s'appuie et répond aux trois besoins psychologiques fondamentaux développés par Deci et Ryan :

- **Le besoin de compétence,** les élèves situent leurs performances sur une « étoile de positionnement », ce qui leur permet de comparer leurs performances dans le temps, et donc d'identifier et percevoir leur progrès.
- **Le besoin d'affiliation ou de proximité sociale,** les élèves sont en situation d'interdépendance positive, c'est à dire que les scores individuels sont au service d'un score de groupe. Les élèves sont donc contraints de s'aider pour s'organiser rapidement, performer collectivement, et négocier ensemble pour faire des choix collectifs.
- **Le besoin d'autonomie,** que nous traiterons par le prisme de l'éducation au choix, une des composantes essentielles, selon nous, de l'accès à l'autonomie. Bien entendu, ces acquisitions seront accompagnées par **les gestes professionnels de l'enseignant.**

L'éducation aux choix et les gestes professionnels des enseignants

Nous pensons qu'il est indispensable pour les élèves :

- D'identifier, dans un premier temps, leur environnement. Dans notre exemple de la course croisée, les élèves repèrent des indicateurs clairs, comme :
  - Le temps d'épreuve,
  - Le lieu de croisement des coureurs par rapport à la zone initialement définie,
  - La zone atteinte en 6 ou 18 secondes par les athlètes,

À noter : Nos observations montrent que les élèves privilégient spontanément les relevés d'indicateurs quantitatifs.

- D'initier une réflexion collective en interprétant les données reportées sur l'étoile d'auto-positionnement.
- De choisir un axe de travail personnalisé en fonction des relevés et des décisions collectives prises en concertation impliquant aussi le renoncement à certains axes de travail.
- De se mettre en projet en s'engageant sur un axe de travail particulier. Cette création d'un objectif à court ou moyen terme renforce le pouvoir décisionnel des élèves et, donc leur sentiment d'autonomie.
-

Nuances : Nos choix d'axe de travail peuvent bien sûr être repensés et adaptés à un autre contexte d'enseignement. Vous pouvez proposer :

- La création des axes de travail directement par les élèves eux-mêmes en fonction de leurs relevés d'indicateurs
- La définition des indicateurs par les élèves eux-mêmes en fonction des axes de travail que l'on présentera au départ.

Nous pensons que cette éducation au choix s'accompagne nécessairement de gestes professionnels spécifiques, c'est à dire l'utilisation d'une pédagogie centrée sur la prise d'autonomie des élèves. Nous pouvons nous appuyer sur les différentes postures enseignantes de Soulé et Bucheton (2009), et notamment la posture de « lâcher prise », « d'accompagnement » et du « magicien » qui permettent aux apprenants d'être **acteurs et auteurs de leurs apprentissages** en les pilotant et les choisissant eux-mêmes pour réussir. La responsabilisation des élèves quant à leurs apprentissages fait donc référence à la notion **d'approche par compétence** où l'apprenant apprend à faire des choix pour agencer lui-même ses ressources[4].

4) Définition de la compétence d'après le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, 2015.

L'enseignant intervient donc en tant que guide, accompagnant les élèves dans leur parcours de formation. En course de vitesse en duo, l'élève choisit son axe de travail (SCRP) et son atelier de régulation spécifique (STOM) sous l'encadrement et les conseils de l'enseignant.

Conclusion

Cet article met en lumière une approche novatrice visant à renforcer la **continuité des apprentissages** des élèves en course de vitesse (athlétisme et natation), en adoptant des routines et formats pédagogiques cohérents. Nous favorisons **l'autonomie** des élèves, la coopération et **la confiance en soi** au travers de **situations d'apprentissages collaboratives** permettant de **s'auto évaluer et choisir ses axes de travail** en fonction de ses performances. **L'éducation aux choix et les gestes professionnels** sont donc deux thématiques au cœur de notre réflexion. L'importance d'un accompagnement pédagogique spécifique et adapté parait donc essentielle pour former les élèves dans un monde en constante évolution.

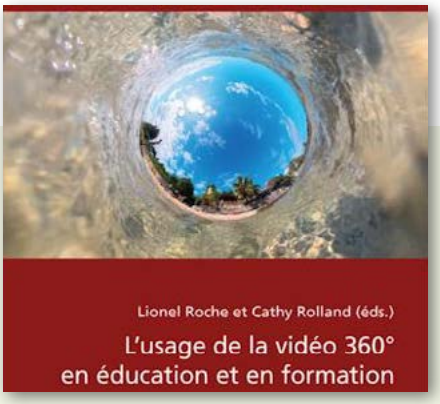
BIBLIOGRAPHIE

Bucheton, D., Soulé, Y. (2009). *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*. Éducation et didactique. Presse universitaire de Rennes.

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

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

Hanula G., Llobet E. (2011). *Les cahiers du CEDREPS* n° 11.



RECENSION d'OUVRAGE

« L'usage de la vidéo 360° en éducation et en formation »

Lionel Roche et Cathy Rolland, Peter Lang, 2025

Cet ouvrage est une réflexion à partir d'une agrégation d'articles de recherche témoignant de l'intérêt et des limites de l'utilisation de la vidéo 360°, technologie innovante, en contextes variés (éducatif, sportif, institutionnel et de formation).

Tout au long de la présentation des chapitres de ce livre, les auteurs (professionnels de l'EPS, chercheurs en éducation et innovateurs technologiques) partagent des expériences et des études. Ils explorent et démontrent les nouvelles perspectives offertes par cet outil de prise de vue de haut niveau, la vidéo en 360°, pour des actions directes de formation ainsi que des réflexions didactiques, pédagogiques et techniques. Ceci participe à la structuration d'un nouveau champ de recherche en vidéo-formation.

Portés par leurs parcours professionnels et universitaires, Lionel Roche, Cathy Rolland et leurs collaborateurs nous montrent bien le caractère innovant obtenu ici, tant sur les démarches que dans les pratiques. Des plus-values perceptives transforment l'immersion proposée, selon le mode de visualisation (écran ou casque) et l'environnement sonore choisi (directionnalité du son et visionnage) influant alors sur les situations de formation proposées et les acquisitions, pré ou post intervention.

Lionel Roche est actuellement Professeur au Département des Sciences de l'activité physique de l'Université du Québec à Montréal (Canada).
Cathy Rolland est maître de conférence au laboratoire ACTÉ, Université Clermont Auvergne
Les autres auteurs sollicités sont des éminents spécialistes, chercheurs et professionnels de la formation.

La diversité des champs explorés et des auteurs engagés confirme la conception des pilotes de l'ouvrage, montrant la richesse des nouveaux espaces créés avec la vidéo 360° pour des apprentissages augmentés et renouvelés, tant sur l'acquisition de connaissances théoriques que pédagogiques, au cœur des séquences de formation, dans des champs variés.

Les différentes expérimentations diffusées témoignent toutes des possibilités riches des outils autour de la vidéo 360° tant dans les degrés de liberté offerts au visionnement mais aussi par les impacts motivationnels générés au regard des nouvelles capacités attentionnelles sollicitées et un potentiel d'individualisation des situations d'apprentissages générées.

Ce nouveau champ identifié sera forcément accompagné d'une vigilance sur les plans technique, psychologique, épistémologique et éthique, au regard du travail sur l'image réalisée.

Il y prend toute sa place en resituant l'importance de l'innovation technologique dans une formation professionnelle qui prend en compte des intelligibilités diverses.

Ce livre est stimulant car il relance bien la dynamique technologique en formation en montrant les effets multiples de ce nouvel outil vidéo 360°, avec une prise de vue et une visualisation réinventée, dans de nombreux champs professionnels de la préparation à l'intervention.
L'ouvrage confirme ainsi l'impact de l'innovation par la production d'un nouveau regard, essentiel pour la compréhension des processus à l'œuvre, reliant alors mieux la formation et l'intervention, les théories et les pratiques.

Alain Coupet

Hyper infos

Les échos de l'association

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

Une nouvelle mandature

Le Conseil national des 5 et 6 juin 2026 a marqué la fin d'un mandat de trois ans et l'ouverture d'une nouvelle étape pour l'AE-EPS. Un nouveau Bureau national a été élu pour la mandature 2026-2029, avec l'arrivée de nouveaux membres et la volonté de poursuivre la vie de l'association.

Ce renouvellement est aussi l'occasion de remercier chaleureusement celles et ceux qui ont œuvré au sein du Bureau national au cours de la précédente mandature et qui n'y siègent plus aujourd'hui, notamment Jean-Baptiste Chiama et François Lavie. Merci à eux pour leur investissement, leur disponibilité et tout ce qu'ils ont apporté au fonctionnement du BN.

Pour cette nouvelle mandature, nous avons choisi de faire évoluer notre fonctionnement autour d'une organisation par pôles, afin de mieux répartir les responsabilités, de favoriser le travail collectif et de permettre à davantage de collègues de s'investir. Groupes Ressources, Régionales, communication, politique, productions et ouvrages, numérique et site, finances, événementiel… chaque secteur dispose désormais de référents identifiés et d'équipes appelées à travailler avec eux.

Dans le projet d'organisation présenté au Conseil national, aucun membre n'avait toutefois été identifié pour prendre en charge le secrétariat. Cette fonction étant indispensable au bon fonctionnement de l'association, nous avons été particulièrement heureux que David Macal nous propose son aide quelques heures plus tard. Il participe depuis septembre aux travaux du Bureau national et son intégration sera soumise au vote du prochain Conseil national de décembre, afin de respecter le fonctionnement statutaire de l'association.





Dans le projet d'organisation présenté au Conseil national, aucun membre n'avait toutefois été identifié pour prendre en charge le secrétariat. Cette fonction étant indispensable au bon fonctionnement de l'association, nous avons été particulièrement heureux que David Macal nous propose son aide quelques heures plus tard. Il participe depuis septembre aux travaux du Bureau national et son intégration sera soumise au vote du prochain Conseil national de décembre, afin de respecter le fonctionnement statutaire de l'association.

Des chantiers pour mieux identifier et faire connaître l'AE-EPS

Le nouveau site internet reste l'un des grands chantiers engagés. Son développement est en cours avec le prestataire, avec l'objectif de disposer d'un outil plus moderne, plus lisible et davantage adapté aux besoins des adhérents, des Régionales et des Groupes Ressources.

Dans la même logique, nous avons engagé le déploiement d'une nouvelle charte graphique. Au-delà d'une simple harmonisation esthétique, l'objectif est de rendre l'AE-EPS plus facilement identifiable et de mieux distinguer ses différents espaces : association nationale, Régionales, Groupes Ressources, événements et collections d'ouvrages.

Cette volonté de visibilité passe aussi par la création d'un véritable pôle communication. Autour de Julien Candat et d'une équipe dédiée, il travaillera à renforcer notre communication vers l'extérieur et notre présence sur les réseaux sociaux, tout en développant progressivement de nouveaux formats, notamment des futurs podcasts.

90 ans d'histoire… et toujours des projets

L'année 2026 marque également les 90 ans de l'AE-EPS. À cette occasion, un ouvrage collectif est en préparation, sous l'égide de l'un de nos Présidents d'honneur, Denis Abonnen. Plus qu'un simple livre d'histoire, il donnera à voir les évolutions de l'association, ses apports et ses trajectoires, à travers différentes thématiques, les témoignages de celles et ceux qui l'ont fait vivre et les regards portés sur son évolution.

Sa parution est prévue en décembre 2026 et l'ouvrage sera mis à l'honneur lors de notre rendez-vous national du samedi 5 décembre. Une précommande à tarif préférentiel pour les adhérents à jour de leur cotisation sera proposée courant octobre.

Un logo spécifique a également été créé pour célébrer ces 90 ans. Nous invitons les Régionales à penser à l'utiliser dans leurs communications tout au long de cette année anniversaire, afin de donner davantage de visibilité à cet événement à l'échelle de l'association.

ae-eps 90 ans
Association pour l'Enseignement de l'Education Physique et Sportive

Une période importante pour porter la voix de l'AE-EPS

Les prochains mois seront particulièrement denses pour l'EPS, entre l'échéance présidentielle de 2027 et les évolutions à venir des programmes de la discipline au collège et au lycée.

Dans ce contexte, la présidence et le pôle Politique sont pleinement mobilisés pour que les idées, les travaux et les valeurs de l'AE-EPS puissent trouver leur place dans les débats à venir. Cette ambition passe aussi par une meilleure visibilité de l'association à l'échelle nationale.

Nous continuons ainsi à actualiser plusieurs de nos textes et documents fondateurs, afin de les réinterroger à l'aune des enjeux actuels de l'EPS et des échéances qui se présentent. L'objectif est de disposer de supports permettant de mieux communiquer vers l'extérieur, de rendre plus visibles les orientations portées par l'AE-EPS et de montrer la spécificité de notre association.

Cette mobilisation se traduit également dans nos relations avec les institutions. Les sollicitations de la DGESCO, autour des projets de programmes du premier et du second degré ou encore des réflexions sur les savoirs fondamentaux, constituent autant d'occasions de faire entendre les analyses et propositions de l'AE-EPS.

Le Conseil national a également été l'occasion d'un temps de travail avec la DEPP autour des évaluations des aptitudes physiques des élèves. Cette présentation a donné lieu à des débats animés, souvent contradictoires mais toujours constructifs, portant notamment sur les finalités de ces évaluations, leurs modalités, l'interprétation des résultats, la prise en compte des inégalités, du handicap ou encore du vécu des élèves. Ces échanges avec les institutions participent pleinement à notre volonté de contribuer aux réflexions qui traversent aujourd'hui l'EPS.

Des Groupes Ressources toujours très actifs

Les Groupes Ressources restent au cœur de la dynamique de l'AE-EPS. Le séminaire inter-GR organisé en 2025 a permis de renforcer les échanges entre les différents collectifs et de poursuivre un travail commun fondé sur une idée à laquelle nous tenons particulièrement : rechercher de l'unité sans effacer la diversité des points de vue.

Cette dynamique se poursuit aujourd'hui. Les GR restent très actifs dans leurs travaux, leurs séminaires, leurs productions et leurs propositions de formation. Cette diversité d'approches, lorsqu'elle se rencontre et se met en discussion, constitue l'une des richesses de notre association.

Ces réflexions collectives se poursuivront également dans nos publications : un prochain article permettra notamment de synthétiser et de partager plus largement les travaux issus de cette dynamique inter-GR.

Cap sur la Biennale 2027

Le Conseil national a également permis d'entendre deux candidatures pour accueillir la Biennale 2027, portées par les Régionales de Nantes et de Lille. Les deux projets témoignaient d'une forte mobilisation locale et proposaient des conditions d'accueil particulièrement intéressantes.

À l'issue des échanges poursuivis après le CN, la candidature de Nantes a finalement été retenue, notamment en raison de garanties budgétaires plus solides à ce stade du projet. Elle s'appuie sur l'UFR STAPS de Nantes, de nombreuses installations disponibles à proximité et une équipe locale déjà fortement mobilisée.

Nous remercions chaleureusement les collègues de Lille et de Calais pour leur investissement. Une nouvelle candidature pourra bien sûr être envisagée pour une prochaine édition, mais la porte restera bien entendu ouverte à toutes les Régionales souhaitant un jour accueillir cet événement.

Le travail est désormais pleinement engagé pour la Biennale des 23 et 24 octobre 2027 à Nantes, consacrée à « L'EPS au défi des corps ». L'appel à communication vient d'être lancé : toutes les informations permettant d'y répondre sont disponibles sur le site de l'AE-EPS.



Une association qui vit sur tous les territoires

Les Régionales connaissent également une rentrée particulièrement dynamique, avec de nombreux événements organisés ou en préparation sur l'ensemble du territoire. Parallèlement, nous accompagnons de nouvelles équipes souhaitant créer une Régionale ainsi que d'anciennes Régionales désireuses de relancer leur activité.

Cette mobilisation locale, associée à celle des Groupes Ressources, témoigne de la vitalité actuelle de l'association.

Nous restons également attentifs à nos collègues ultramarins. Des difficultés ont récemment perturbé l'acheminement de certains ouvrages vers La Réunion. Nous travaillons actuellement sur cette situation afin que tout puisse rentrer dans l'ordre et que nos productions puissent de nouveau parvenir dans de bonnes conditions à nos adhérents ultramarins.

Du côté des groupes ressources de l'AE-EPS

Analyse des pratiques

Les membres du groupe AP restent régulièrement invités à communiquer ou intervenir lors d'ateliers au sein des régionales ou des manifestations nationales.

Voici quelques participations déjà réalisées en ce début d'année ou à venir par certains membres :

Lors de la mini-biennale de Clermont Ferrand, Gaetan le Corre et Arnaud Devezeaux ont communiqué sur "Transformer durablement la motricité en volley-ball dans une perspective énactive" le 26 septembre 2026.

Magali Boizumault est invitée par la biennale de l'AE EPS IDF le jeudi 12 novembre dont le titre est « L'enfant et l'activité physique à l'école primaire : Agir, s'exprimer et comprendre par corps ». Son intervention, lors d'une table ronde avec François Micheletti, Twiggy Lejeune-Vasquez, un collègue de l'USEP, correspond à la sortie prochaine de l'ouvrage du même titre qu'elle codirige avec Grégory Delboé, Yannick Le Briquer et Sophie Necker. Elle a aussi pu proposer deux interventions : Incarner sa posture éducative par une présence corporelle optimisée : comment développer ses propres compétences psychosociales pour mieux construire celles de ses élèves concrétisées par une conférence coorganisée par l'INSPé et l'AE-EPS de Dijon le 17 janvier 2026 et un atelier pratique organisé par l'AE-EPS Toulouse le 22 janvier 2026.

Enfin, David Adé a été invité par l'AE EPS de Rouen le 4 février dernier pour une conférence intitulée : "Placer les expériences au centre de l'apprentissage : l'approche énactive de l'intervention".

Par ailleurs, ils restent disponibles pour intervenir au sein de ces régionales.

Pour le groupe AP ; Magali Boizumault et Amélina Girard

CEDREPS

Le Cedreps est en pleine ébullition, préparant l'écriture du prochain Cahier du Cedreps (n° 20).

Les différents groupes de thématiques travaillent en parallèle sur la conception et la rédaction des apports respectifs à ce futur ouvrage (thèmes : Projet d'émancipation en EPS, Objet d'enseignement, Une EPS plus inclusive, Les interventions didactiques dans la classe). Chaque groupe avance sur ses choix, ses propositions de manière collective et partagée.

Les avancées ont été l'objet en mai et juin de nouvelles "soirées du Cedreps" : chaque groupe a pris le temps d'une soirée pour présenter en visio leurs avancées, ouvertes aux questions et aux remarques pour améliorer les travaux. Ces soirées sont toujours riches en discussions et au partage d'idées.

Enfin, le prochain séminaire du Cedreps aura lieu les 20, 21 et 22 novembre prochain, au collège St Louis à Lyon. L'objet de ce séminaire sera bien évidemment tourné autour du Cahier n° 20 : diffusion des projets de textes, débats/échanges, éléments d'évolution. Mais il se voudra aussi tourné vers le futur, en décidant de l'orientation des activités du Cedreps et des projets à venir.

Coopér@ction

Ce séminaire d'été 2026 a été l'occasion de fêter les noces d'étain du groupe Coopér@ction. 10 ans d'existence déjà ! Un anniversaire bien évidemment célébré par des moments conviviaux à Vitry aux Loges (45).

Ces 2 journées de séminaire ont été aussi marquées par le travail du collectif axé sur l'organisation de l'événement « Week-end Coopér@ction à Orléans » qui se déroule au lycée Voltaire le vendredi 16 et à l'UFR STAPS le samedi 17 octobre 2026.

Ce temps fort, piloté par Aurélie FOESSEL en partenariat avec les membres du bureau de la Régionale AE-EPS d'Orléans, est proposé aux étudiants et aux collègues pour découvrir, questionner et faire vivre la coopération à l'école et en EPS ; en présence des contributrices et contributeurs de l'ouvrage collectif du groupe Coopér@ction de l'AE-EPS.

Plusieurs membres du groupe ont également partagé leurs travaux et/ou ateliers :

- Aurélie FOESSEL et Laure MOURENS sur les défis de l'inclusion ;
- Myriam GAUDOUX sur le cercle coopératif dans le CA4 ;
- Virginie DUBALLET sur la conception d'un parcours de formation coopér@ctif sur la plateforme Magistère 2 ;
- Anthony VAN DE KERKHOVE sur la présentation des ses premiers résultats de recherche concernant les effets des pratiques coopératives sur le bien-être des enseignants.

Depuis la rentrée 2026, des actions déjà menées et à venir :

- Des communications dans le cadre des 3es rencontres AE-EPS Clermont-Ferrand le 26 septembre 2026 avec Anthony VAN DE KERKHOVE, Enseigner la course à pied dans une optique de santé physique et psychosociale durable ; Vincent PECAUD et Claude PEREZ-CANO, Un parcours de formation coopér@ctif en mini-handball pour s'entraider et apprendre ;
- Une conférence et atelier de pratique avec Twiggy LEJEUNE-VAZQUEZ pour la Biennale AE-EPS de Nice « L'art de la différence. Pour une démarche coopérative au service de l'inclusion » en Décembre 2026 ;
- Des conférences agrégation avec Romain Baron (le 25/11/2026 à Rennes).

Pour le groupe Coopér@ction, Loïc Coudray

EPS et 1er Degré

Après une année délicate du fait des agendas surchargés des uns et des autres, le groupe se remet en ordre de marche pour avancer sur les différents projets de l'année 2026-2027 :

- finalisation d'un manifeste à propos de l'EPS dans le 1er degré à l'initiative de l'Association Nationale des Conseillers Pédagogiques et Autres Formateurs (ANCPAF), en partenariat avec l'USEP dans la perspective des élections à venir ;
- poursuite du travail sur le thème du continuum de formation de l'élève dans la perspective d'un dépôt des 1res propositions concrètes à l'ouverture du nouveau site internet de l'association ;
- poursuite du travail sur la connaissance contextualisée de l'EPS du 1er degré dans les différents territoires ;
- réponse à la sollicitation des régionales de l'île de France et de Nice pour des conférences et ateliers de pratiques ;
- Préparation d'un séminaire en présentiel pour le mois de juin 2027.

Pour le groupe ressources 1er degré
Le coordinateur, JB Chiama

Mots clés : Hyrox®, intérêt en situation, autodéfi, solidarité, performance

Thomas FABRE, Agrégé EPS, Collège Assia Djebar, Ivry-sur-Seine (94) - Thomas.Fabre@ac-creteil.fr
Luca RODRIGUEZ, Agrégé EPS, Lycée Polyvalent Romain Rolland, Goussainville (95) - Luca.Rodriguez@ac-versailles.fr

Être fort ENSEMBLE pour S'ÊTRE utile

1. Introduction - L'Hyrox®, une pratique plutôt séduisante

Il est vrai que le déroulé de l'épreuve est efficace, une course (de 8 km) entrecoupée de stations (8 au total) où l'objectif est temporel : finir l'épreuve le plus rapidement possible. D'une part, cette pratique épouse les contours des activités athlétiques combinées, que ce soit courir, lancer, pousser et / ou tirer. D'autre part, grâce à l'émulation collective suscitée par son format compétitif et le dépassement de ses limites *(être fort)*, que ce soit seul ou *ENSEMBLE*, ce format s'adresse à tout le monde. « Être fort *ENSEMBLE* » renverrait au fait d'engager ses ressources au service d'un projet partagé et de bénéficier, en parallèle, de celles de ses pairs. Par ailleurs, la minutie technique, l'enchaînement d'efforts à haute intensité, la rigueur, la solidarité entre les participants et la possibilité de s'éprouver à son propre niveau *(S'ÊTRE utile)* fondent, à notre sens, la légitimité expérientielle de cette pratique dans le champ scolaire. Par « *S'ÊTRE* utile » nous entendons : apprendre à connaître, choisir, réguler et développer ses propres ressources pour pouvoir agir durablement de manière plus éclairée et autonome. De plus, en étant reconnu par la *World Triathlon*, lors d'un congrès mondial tenu en octobre 2025, sous l'appellation de « Fitness Racing », un premier jalon est posé quant à sa progressive intégration dans le champ culturel, notamment à l'horizon des J.O. de Brisbane en 2032. Quant à sa légitimité scolaire, le point de départ de notre réflexion s'avère être la rencontre entre des contenus suscitant l'intérêt et la formation d'élèves solidaires.

D'où notre leitmotiv :
Être fort ENSEMBLE pour S'ÊTRE utile.

2. Une approche sociale appuyée par les théories de la motivation

Plutôt que d'adapter des théories globales de la motivation à la discipline E.P.S. (logique déductive), nous faisons le choix d'interroger directement ce qui pousse les élèves à agir en situation (logique inductive). Cette théorie de « l'intérêt en situation » (I.S.) propose de passer d'une motivation fondée sur les seuls besoins psychologiques individuels à une motivation suscitée par les caractéristiques du contexte (Chen & Darst, 2001). L'I.S. désigne ainsi « l'état psychologique qui va émerger chez un élève à partir du moment où il va entrer en interaction avec un contenu intéressant qui lui est proposé » (Roure, 2025).

Cette approche distingue l'intérêt individuel, global et stable, de l'I.S., compris comme « l'effet attrayant des caractéristiques d'une activité sur les individus » (Chen & *al.*, 2006) suscité par la perception de stimuli dans l'environnement immédiat. L'idée centrale repose sur ce levier pédagogique : si l'intérêt individuel reste difficilement modifiable à court terme, l'enseignant peut en revanche agir directement sur cet I.S. Transitoire et malléable, il dépend étroitement de la conception des situations d'apprentissage et des choix didactiques effectués. Pour autant, cette intervention sur le milieu gagnerait à s'articuler aux « préoccup'actions » de l'élève. Ce concept, développé dans la pédagogie de la mobilisation, et porté par le groupe *Plaisir & E.P.S.*, « représente l'expression de ce qui pousse profondément un individu à agir (préoccupation) comme il le fait (action) et dont il n'a pas nécessairement conscience » (Guinot & Lavie, 2026). Ces derniers précisent que comprendre ce qui mobilise l'élève nécessite de s'appuyer sur son « déjà-là », à partir d'une observation « en bosses » : de « ce qu'il est » et de « ce qu'il fait » en situation, et non en creux. Cela permettrait d'ajuster l'environnement pour faire émerger un I.S. qui, progressivement, s'intérioriserait en intérêt individuel à mesure que le niveau de compétence (et d'expertise) s'accroît.

Cinq sources majeures d'intérêt ont été identifiées et validées en E.P.S. (Chen, Darst & Pangrazi, 1999) puis reprises dans la littérature francophone (Pasco & Spreux, 2014) :

1. **Le plaisir instantané** est le facteur le plus important. Associé à des sensations et des émotions positives immédiates, celui-ci ne se décrète pas et ne saurait être réduit à la seule présence de conditions socio-affectives sécurisantes. Une convergence féconde s'établit ici avec la pédagogie de la mobilisation développée par le groupe *Plaisir & E.P.S.* (Lavie & Gagnaire, 2014). En ce sens, susciter l'intérêt implique de proposer des objets de savoir et des expériences capables d'entrer en résonance profonde avec les « préoccup'actions » et les possibilités des élèves, articulant ainsi la conception des situations d'apprentissage et la prise en compte de leur activité singulière ;
2. **L'intention d'exploration** qui est un aspect de l'apprentissage amenant à explorer et découvrir. Elle est identifiée comme la seconde dimension la plus importante. Elle influence les effets venant de la nouveauté et de la demande d'attention sur le plaisir instantané. Elle renvoie à des possibilités d'essais, de variations, d'initiatives ;
3. **La nouveauté** correspond à un déficit d'information entre ce qui est connu et inconnu (des tâches inhabituelles ou encore des formes de pratiques originales) ;

4. **La demande d'attention** est le niveau de concentration et d'énergie mentale requise. Cela suppose la réflexion, la décision et l'adaptation ;
5. **Le défi** est entendu comme la difficulté d'une tâche perçue à l'aune du niveau d'habileté de l'apprenant. Cela implique alors une difficulté ajustée. Mais attention, cette dimension a parfois un impact négatif sur l'intérêt total suggérant qu'un plus haut niveau de défi pourrait conduire à un plus faible intérêt en situation.

Notons que ces dimensions sont des composantes de la perception subjective de l'élève, à savoir « l'état psychologique qui va émerger ». L'enseignant conçoit donc un design de tâche évolutif, dynamique dans l'espoir de stimuler ces sources chez l'élève, mais le passage de la variable pédagogique à la perception de l'élève n'est pas mécanique, ni décrété.

Bien que ces 5 composantes de l'I.S. prennent corps dans l'individu, sa personne, c'est bien dans le collectif profond du format du club que nous souhaitons bâtir les plans d'un citoyen pratiquant de manière autonome, lucide et éclairé. En somme, l'enseignant s'impose comme le médiateur et le catalyseur apte à créer les conditions optimales pour lier l'I.S. aux élèves comme au collectif, devenant ainsi sur la durée l'architecte de leur trajectoire motivationnelle, capable d'en modifier l'orientation grâce à sa didactique et sa pédagogie. Ce qui permettrait, à l'arrivée, de passer d'un I.S. à un intérêt individuel (I.I.). Un I.I. source de persévérance et d'engagement moteur dans et en dehors du temps scolaire (Chen, 2001).

3. Quand le design d'une tâche intéressante rencontre l'intérêt de l'individu

Développer l'intérêt passe donc par l'élaboration d'un format engageant (Roure et *al.*, 2016). À ce sujet, Roure et Pasco (2020) proposent une conception de situation d'apprentissage qui prendrait la forme de « cinq boutons poussoirs correspondant aux cinq dimensions de l'I.S. » cités précédemment de Pasco et Spreux (2014). Pour cela, nous avons établi une « table de mixage » qui est une analogie métaphorique pour le conceveur de la tâche, à savoir l'enseignant. Les « curseurs » sont les intentions d'aménagement de l'environnement. Mais, pour l'élève, ces sources majeures d'intérêt sont des expériences subjectives et des processus hétérogènes (affectif pour le plaisir, cognitif pour l'attention, ...).

La table de mixage

Le modèle proposé s'approche d'une « table de mixage » (illustration 1) où il s'agit de paramétrer la hauteur des boutons en fonction du niveau d'intensité souhaité (de 1 à 3, sauf pour la nouveauté). Le volume peut être baissé ou augmenté selon les « pistes de sons disponibles ». Et, suivant la position des boutons, nous pouvons identifier les dimensions de l'I.S. qui sont sollicitées en priorité.



Illustration 1. Table de mixage

D'ailleurs certaines configurations typiques, prenant la forme d'un « W », d'un « M », ou bien d'une « montagne russe », ont été expérimentées. En fonction de la configuration des boutons est donc construite la situation d'apprentissage.

Cette modélisation fait écho, sur le plan social et méthodologique, à la table de mixage coopér@ctive proposée par le groupe *Coopér@ction* de l'AE-EPS (Lejeune-Vazquez et *al.*, 2021). Les deux outils partagent une même logique de réglage dynamique de curseurs interdépendants, mais ne portent pas sur le même objet. Chez Roure et Pasco (2020), l'enseignant aménage les caractéristiques de la tâche afin de chercher à susciter différentes dimensions de l'intérêt en situation vécu par l'élève. Dans la démarche coopér@ctive, l'enseignant module sept dimensions relatives aux conditions et aux formes d'interaction entre élèves afin de permettre la construction progressive de compétences sociales. La première table vise ainsi prioritairement à concevoir un environnement susceptible de générer de l'intérêt en situation ; la seconde, à organiser et faire évoluer les interactions pour faire de la coopération un véritable objet d'apprentissage.

Pour éviter l'écueil d'une démarche purement descendante où l'élève ne serait qu'un récepteur passif du dispositif, notre démarche place l'expérience subjective de l'apprenant au cœur du processus régulateur. Le design pédagogique (les choix, l'organisation en trio, le format en « M ») constitue une hypothèse de travail qui doit obligatoirement être confrontée à l'I.S. réellement éprouvé sur le terrain à partir d'un outil de recueil rapide (les réglettes).

Le format

Notre format engageant repose sur un championnat articulé en deux formules : « Open » (individuelle) et « Relais » (collective). Au-delà de la performance personnelle, notre proposition s'appuie sur une solidarité structurée : la phase « Open » permet à l'élève d'explorer ses limites, de réguler son effort et de fixer ses R.P., tandis que le « Relais » réinvestit ces compétences individuelles au profit du groupe. L'élève n'agit plus isolément, mais met sa propre réussite au service d'un projet partagé : celui du club.

Pour concevoir ce format, la configuration initiale de notre « table de mixage » adopte un profil en « M » (illustration 1). Nous positionnons prioritairement au niveau maximal (3) le Défi (D.) et la Demande d'Attention (D.A.), tout en maintenant temporairement à une intensité minimale (1 et 2) l'Intention d'Exploration (I.E.) et le Plaisir Instantané (P.I.). En garantissant une réussite accessible et mesurable dès les premiers passages, il s'agit d'amorcer cette dynamique afin de soutenir, *in fine*, une envie durable de pratiquer et de progresser. En ce sens, nous rejoignons les travaux du groupe *Plaisir & E.P.S.* (Lavie & Gagnaire, 2014) qui préconisent d'articuler le plaisir d'agir immédiatement au plaisir de progresser dans la durée. Notre format s'attache précisément à repérer les « préoccup'actions » des élèves et à prendre appui sur elles pour chercher à les faire évoluer progressivement. Par ailleurs, étant donné que ce format est inhabituel et inédit pour les élèves, nous cherchons à susciter la dimension « Nouveauté » (N.).

Toutefois, cette forme initiale en « M » ne constitue qu'une intention de départ. Un format engageant ne cherche ni à activer simultanément toutes les dimensions de l'I.S., ni à figer les curseurs de façon dogmatique. *A contrario*, nous sommes persuadés qu'un format engageant fait vivre une expérience corporelle complexe (Belhouchat et *al.*, 2025) où les 5 dimensions évoluent ponctuellement, et s'activent successivement, au cours d'une tâche, d'une leçon, voire d'une séquence. Le rôle de l'enseignant consiste alors à questionner et piloter la dynamique temporelle de ces curseurs en fonction des préoccup'actions des élèves :

- **Phases de course :** le dispositif cherche à mobiliser prioritairement le Défi (D.) ;
- **Choix du niveau / de la station :** visée de sollicitation conjointe de l'I.E. et du D. ;
- **Transitions *(Roxzone)* et jugement :** la D.A. devient prépondérante pour réguler l'activité émotionnelle (lucidité) et valider les critères de répétition ;
- **Format « Relais » / Club :** l'organisation cherche à favoriser le P.I. et les interactions

sociales grâce au soutien des pairs (partenaires, juges… et même adversaires) ;

- **Au fil de la séquence :** le curseur Nouveauté (N.) diminue progressivement au profit d'un sentiment de compétence et d'un plaisir plus ancré.

Loin d'une approche prescriptive, cette modularité permettrait à l'enseignant de réguler ses interventions au plus près de l'activité réelle des élèves, en s'appuyant sur les réglettes de recueil des perceptions (illustration 4) pour identifier leurs stratégies et variations d'engagement.

L'organisation

Le but pour les élèves est simple, clair et visible : « franchir un maximum de plots », seul (Open) ou à plusieurs (Relais). En retenant cet indicateur quantitatif, nous nous inscrivons directement dans la démarche portée par le groupe EPIC de l'AE-EPS (Rossi et *al.*, 2015). En définissant un « fil rouge moteur » adossé à un indicateur quantitatif (le score de plots franchis / le R.P.), nous offrons aux élèves un repère d'évaluation autoréférencé, immédiatement lisible, qui rend explicite le degré d'acquisition de la compétence, tout en soutenant l'engagement dans la tâche.

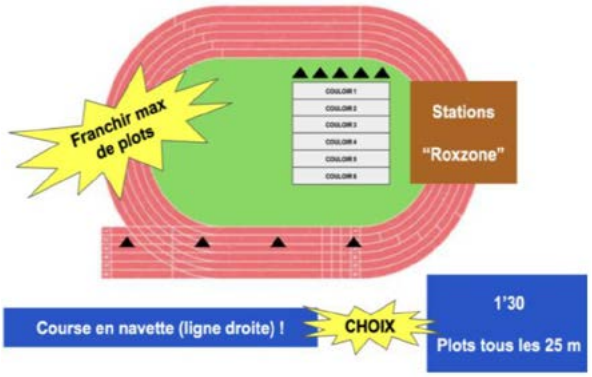


Illustration 2. Environnement de pratique

En effet, cet indicateur permet aux élèves de s'autodéfier (D.) et de se challenger sur un temps donné (Locke & Latham, 2002). Pour cette première séquence, le format engageant proposé invite l'élève à « adopter et maintenir un effort constant à haute intensité pour réaliser la meilleure performance possible sur un parcours combinant des phases de courses et des stations avec (ou sans) des engins à tirer, pousser et / ou projeter », utilisés dans la « Roxzone » (illustration 2).

Dans le cadre de la formule Relais, les élèves prennent en charge leur pratique tout au long de la leçon engageant de surcroît une D.A. inconditionnelle. Ils forment des clubs stables de 3, puis s'inscrivent sur la fiche ci-contre (tableau 1).

CHAMPIONNAT RELAIS						
CLUBS	RELAIS 1			RELAIS 2		
	STATIONS	TOURS	Total	STATIONS	TOURS	Total

Tableau 1. Outil de recueil des données

L'organisation en trios, ou clubs stables (illustration 1), vise à poser un cadre socio-affectif sécurisant, susceptible d'offrir les conditions d'émergence du P.I. (Lavie & Gagnaire, 2014). Toutefois, le passage de l'aménagement collectif, notamment à travers la taille du groupe et le degré de choix des partenaires (Lejeune-Vazquez et *al.*, 2021), au plaisir ressenti n'est aucunement mécanique. Il dépend de la qualité des interactions, de l'absence de menace sur l'estime de soi et du soutien entre pairs. Pour favoriser ces conditions, l'enseignant peut notamment jouer sur le caractère plus ou moins affinitaire des groupements et recueillir les perceptions des élèves dans des temps de collaboration aménagés. Par ailleurs, la constitution de clubs induit un effort intermittent qui garantit les fenêtres de récupération indispensables à la resynthèse partielle de la phosphocréatine intra-musculaire, assurant ainsi le maintien d'une puissance motrice élevée tout au long de la leçon / séquence. Enfin, la répétition du format systématise cette tâche organisationnelle et maximise le temps moteur. Pour ce qui est de l'Open, la liste des inscrits est déjà affichée au tableau.

L'organisation est contextualisée par rapport aux courses et aux stations. Dans ce format, l'un des enjeux majeurs réside dans l'articulation entre l'autodéfi individuel (D.) et la logique du championnat par club. Loin de s'opposer, ces deux dimensions se renforcent : les élèves s'autodéfient en choisissant un niveau de difficulté ajusté à leur niveau d'habileté, lequel est établi par capitalisation au travers d'un record de plots en course (Black & Wiliam, 1998) ainsi que dans les 3 stations sélectionnées. Pour soutenir cette dynamique, le barème de conversion en points (tableaux 2 et 4) est volontairement conçu pour valoriser le progrès personnel et autoréférencé (la recherche du Record Personnel, R.P.+1) par rapport à la seule performance brute. Ainsi, un élève en difficulté qui bat son R.P. apporte autant, voire plus, de points à son club qu'un élève davantage débrouillé qui stagne. Cette modalité permettrait de réduire le poids de la comparaison interindividuelle en valorisant davantage le progrès autoréférencé, incitant chaque membre du club, quel que soit son niveau initial, à contribuer de manière égale à la réussite collective.

La trame de séquence

Si cette organisation structurelle et le rôle clé du juge posent le cadre d'un environnement sécurisé et responsabilisant, il convient désormais d'expliciter la trame temporelle au sein de laquelle s'incarne la progression des élèves sur l'ensemble de la séquence (Illustration 3).

L1 - Diagnostic et découverte : établir ses R.P. de référence sur les courses et stations, découvrir les critères d'exécution et les « NO REP ».

L2 / L3 - Format « Open » : expérimenter la relation entre choix de niveau / répétitions et gain de points. Stabiliser son autoréférencement pour optimiser son futur apport au club.

L4 / L5 - Format « Relais » (s'engager pour et avec le club) : mettre ses performances individuelles au service du collectif. Répartir les rôles et optimiser la stratégie du club.

L6 - Complexification et responsabilisation accrue du juge du club : centration sur l'impartialité et l'analyse fine des postures.



Illustration 3. Trame de séquence

L7 / L8 - Challenge final et bilan : clôture du championnat athlétique par clubs et recueil de l'évolution des perceptions via les réglettes de l'I.S.

Une fois la dynamique d'ensemble et les étapes de la séquence posées, nous présentons ci-après la caractérisation détaillée des différentes courses et stations opérationnelles qui composent précisément le dispositif.

Les courses

Concrètement, en course les élèves n'ont pas de choix. Ce qui ne veut pas dire qu'au fur et à mesure de la séquence, ce n'est pas le cas (un nombre de tours, un contrat, par exemple). Ici, les élèves ont un R.P. de plots franchis en 1 min 30 soulignant l'aspect du défi de notre table de mixage (illustration 1). Leur niveau de compétence est mesuré par rapport à ce dernier (tableau 2).

COURSES					
RECORDS DISTANCE		RP - 2	RP - 1	RP	RP + 1
< 12 plots	3 tours	R / 1 pt	R / 2 pts	J / 4 pts	V / 5 pts
13 - 16 plots	4 tours	R / 1 pt	J / 3 pts	V / 5 pts	V / 6 pts
17-20 plots	5 tours	J / 2 pts	J / 4 pts	V / 6 pts	V+ / 7 pts
> 20 plots	6 tours	J / 3 pts	V / 5 pts	V / 7 pts	V+ / 8 pts

Tableau 2. Croisement des performances en courses

Le choix d'un format de course intermittent, éloigné des modèles traditionnels, répond à la nécessité d'optimiser le temps effectif de pratique, une ressource particulièrement contrainte en E.P.S. Ce dispositif s'appuie notamment sur la méta-analyse de Costigan et *al.* (2015), qui démontre l'intérêt des entraînements par intervalles à haute intensité (H.I.I.T.) chez les adolescents : comparé à des groupes témoins ou à des activités continues à intensité modérée, le H.I.I.T. génère des gains significatifs avec un effet important sur la condition cardio respiratoire (VO2max) et un effet modéré sur la composition corporelle (diminution de l'I.M.C. et de la masse grasse), tout cela en un temps de pratique restreint. Dès lors, trois types de performances requièrent notre attention : la performance brute, auto et socioréférencée. L'équilibre entre performance brute et autoréférencée sera ajusté et contextualisé au regard des caractéristiques de l'établissement.

Cette première phase de course rapporte 8 points aux élèves. Après avoir réalisé la course, ils se rendent rapidement dans la « Roxzone » (zone d'évolution pour la réalisation des stations - exercices) pour enchaîner avec la première station. Dans un format « Open », ils repartiront courir une deuxième fois lorsqu'ils ont terminé. Alors qu'en « Relais », ils taperont dans la main d'un.e partenaire pour déclencher son départ sur la phase de course.

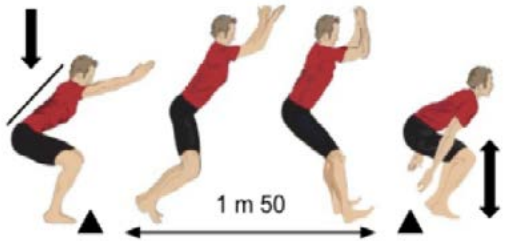
> ***Zoom 1*** *= Marie finit son enchaînement station-course et tape dans la main de Nathalie. Nathalie franchit 18 plots, autrement dit un peu plus de 5 tours. Ayant un R.P. de 17, elle effectue un R.P.+1. Elle rapporte donc 7 pts à son club (tableau 2 et 5).*

Cette transition entre la course et la station constitue un moment fort où la demande d'attention est maximale, que ce soit au travers du contrôle de son souffle mais aussi par rapport à l'exécution motrice. L'athlète reprend ses esprits pour éviter les « NO REP ».

Les stations

Dans notre proposition, nous ciblons uniquement 3 stations : le *burpee broad jumps* (B.B.J.), le *wallballs* et le *sandbag lunges*. Notons que dans certains contextes 2 stations sont déjà suffisantes, de sorte à éviter une surcharge mentale qui serait trop coûteuse. En évitant un zapping de stations, nous privilégions donc un panel réduit de mouvements poly-articulaires en chaîne cinétique fermée (tels que les squats ou les fentes) qui engagent simultanément plusieurs groupes musculaires. Ces exercices maximisent la cocontraction des muscles agonistes et antagonistes (quadriceps, ischio-jambiers) (Escamilla et *al.*, 1998). Ainsi, plus qu'une simple découverte de stations, nous visons une modification profonde et stable de la motricité au travers d'exercices fonctionnels complets et exigeants. Pour autant, du point de vue des ressources cognitives et attentionnelles, nous visons une D.A. maximale. Que ce soit dans la réflexion, la décision et l'adaptation, les choix des élèves seront de plus en plus complexes, en adéquation avec la progressivité du format.

Pour ce qui est des stations, si les curseurs de la dimension demande d'attention et du défi sont à intensité maximale, à ce moment, eu égard de notre table de mixage, l'intention d'exploration (I.E.) s'avère être une composante essentielle. En effet, dans un premier temps, les élèves ont un double choix : le niveau de réalisation + le nombre de répétitions. En voici l'exemple avec la station du B.B.J. qui associe une pompe (ou un déroulé planche), un groupé de jambes, une triple extension explosive (hanches - genoux - chevilles) et un saut horizontal (tableau 3).

BURPEE BROAD JUMPS			NO REP
			**Dos plié** ou **arrondi** **Descente incomplète**
Niveau 1 - AMATEUR	**1 pt**	**Niveau 2 - OPEN**	**2 pts**
Saut 1 jambe		Saut 2 jambes + ½ Squat	
Niveau 3 - PRO	**3 pts**	**Niveau 4 - ÉLITE**	**4 pts**
Saut + Squat		Saut+ Squat + Déroulé planche	

LES CHOIX			
5 sauts	10 sauts	15 sauts	20 sauts
1 pt	**2 pts**	**3 pts**	**4 pts**

Tableau 3. Station Burpee Broad Jumps

Le B.B.J. est particulièrement intéressant dans la mesure où ce type de sollicitation permet d'optimiser la coordination inter musculaire, de renforcer la stabilité articulaire en plein mouvement (dynamique), d'améliorer l'explosivité et la puissance des membres inférieurs. Si ces adaptations neuromusculaires constituent des ressources motrices transversales, leur transfert vers d'autres A.P.S.A. (sauts en athlétisme, impulsions en basket/volley, changements d'appuis en trail) ou vers la motricité quotidienne (comme courir, sauter, pousser, se relever...) reste dépendant de la spécificité des contextes de pratique et gagnerait à être contextualisé (distance inter-plots, nombre de sauts...).

Dans un deuxième temps, une autre donnée nous intéresse, celle du R.P. de plots. Dans le cadre du B.B.J., c'est le nombre de plots franchis en « sautant ». Nous pouvons dès lors observer qu'ici, de façon ponctuelle, l'I.E. paraît déterminante dans le cadre d'une « performance optimale mesurable » (BO n° 31 du 30-07-2020 ; BO n° 22 du 28-05-2026).

Cette deuxième phase rapporte également 8 points aux élèves. Après avoir couru, la demande d'attention s'active de nouveau. Les élèves mettent donc en œuvre leurs choix dans la (où les) station.s du jour. Dans cet enchaînement course - stations nous avons une mesure autoréférencée (le R.P.) et brute (le nombre de plots franchis - pouvant être différencié pour les filles et les garçons - et les niveaux de réalisation sur lesquels les élèves se sont donc engagés) (tableau 4). Notons que les niveaux de difficulté proposés permettent de fixer le curseur (illustration 1) du défi au plus haut.

STATIONS				
RECORDS	**RP - 2**	**RP - 1**	**RP**	**RP + 1**
0 - 2 pts	**R / 1 pt**	**R / 2 pts**	**J / 4 pts**	**V / 5 pts**
3 - 4 pts	**R / 1 pt**	**J / 3 pts**	**V / 5 pts**	**V / 6 pts**
5 - 6 pts	**J / 2 pts**	**J / 4 pts**	**V / 6 pts**	**V+ / 7 pts**
7 - 8 pts	**J / 3 pts**	**V / 5 pts**	**V / 7 pts**	**V+ / 8 pts**

Tableau 4. Croisement des performances en stations

Zoom 2 *= Une fois sa course terminée, Nathalie se rend dans la Roxzone.*
En amont, elle a choisi le niveau PRO, où elle vise un gain de 3 pts. Elle compte réaliser 15 fois cet enchaînement saut + squat, ce qui apporte 3 pts. Ayant un R.P. de 15 plots franchis en 20 sauts, fixé lors d'un test diagnostic en leçon 1, Nathalie n'en franchit que 14. En croisant les données, nous avons un score total de 4 pts (tableau 4) qui s'additionnent au compteur collectif de l'équipe (tableau 5).

Le juge

CHAMPIONNAT RELAIS						
CLUBS	**RELAIS 1**			**RELAIS 2**		
	STATIONS	**TOURS**	**Total**	**STATIONS**	**TOURS**	**Total**
Yanis	**6**	**3**	**33 pts**			
Nathalie	**4**	**7**				
Marie	**8**	**5**				

Tableau 5. Outil de recueil de données

Cette troisième et dernière phase, concerne l'utilisation d'un rôle clé qui procède à la validation (ou non) des performances réalisées : les NO REP (tableau 5). Le format en Relais, ou la présence active d'un juge, n'a pas qu'une visée sociale. Sur le plan psycho-physiologique, les encouragements verbaux diminuent la perception centrale de l'effort (R.P.E.) et amènent les athlètes à pousser leur organisme plus loin (Halperin et *al.*, 2015). Le fait que les individus aient la connaissance de la fin de leur effort (le endpoint), à savoir le nombre de répétitions ou la distance (nombre de plots à franchir), permet une meilleure gestion de l'effort.

SCORE 3 - LES JUGES			
Concerné / Impartial (les NO REP) / Calculs en autonomie / Tenue de la fiche			
1 sur 4	2 sur 4	3 sur 4	4 sur 4
1 pt	**2 pts**	**3 pts**	**4 pts**

Tableau 6. Passages obligés du juge

Baliser l'espace par des plots permet donc de renseigner les élèves sur leurs efforts et d'accéder à une connaissance, immédiate et plus fine, de leurs résultats. Le juge porte son regard et suit le déplacement de son athlète (tableau 6). D'une part, en régulant pour l'autre, sans attendre de gain personnel immédiat (validation rigoureuse des NO REP, tenue de la fiche), le juge s'inscrit dans l'échelon de la « Non-Réciprocité Imposée » modélisé par le groupe *Coopér@ction* (Lejeune-Vazquez et *al.*, 2021) : mettant ses compétences au service de l'altérité, contribuant ainsi à inscrire le groupe dans une logique coopérative. D'autre part, l'énergie mentale pour occuper ce rôle est décuplée dans la mesure où le juge doit fixer son regard sur 2 indicateurs très précis, pendant plusieurs répétitions propres à la station (Plessner & Haar, 2006). En plaçant cette D.A. au plus haut (illustration 1), à condition que les élèves manipulent ces indicateurs de façon répétée, et ce dès l'échauffement, nous émettons l'hypothèse que nous pourrons permettre une validation juste et consciencieuse des performances. Le rôle du juge dépasse ainsi la simple vérification technique : il devient le garant de la fiabilité des R.P. inscrits au nom du club. En certifiant la validité de chaque répétition, le juge officialise l'apport indissociable de l'individu au collectif. Plus encore, nous contribuons, au travers l'occupation de cette responsabilité, au respect des règles liées à ce rôle, et à l'atteinte du domaine 3 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (BO n°17 du 23-04-2015).

Zoom 3 *= Marie et Yanis veillent sur l'exécution de Nathalie en regardant son dos (est-ce qu'il est droit et placé ?) et ses genoux (est-ce qu'ils sont pliés pour descendre ?). En validant des répétitions irréprochables, ils garantissent que chaque point inscrit au bilan du club est légitime. Une fois la mission accomplie, Yanis s'occupe de remplir la fiche officielle du club (tableau 5) pendant que Marie enchaîne le relais n° 2.*

Un outil de recueil rapide des perceptions des élèves

Afin de vérifier si le format typique en « M » produit l'engagement cognitif et affectif escompté, nous mettons en place des échelles d'évaluation rapides de l'I.S., sous la forme de réglettes, en fin de relais ou de leçon. Inspirées des échelles simplifiées (échelles à 1 ou 3 items, type Likert ou visuelles à curseurs), elles permettent aux élèves d'autoévaluer en quelques secondes la perception de leur expérience : *« À quel point as-tu pris du plaisir dans ce bloc de relais ? »* pour renseigner le P.I. ; *« Le niveau de difficulté choisi t'a-t-il donné envie de te dépasser ou d'essayer une autre stratégie ? »* pour appréhender les dimensions du D. et de l'I.E.

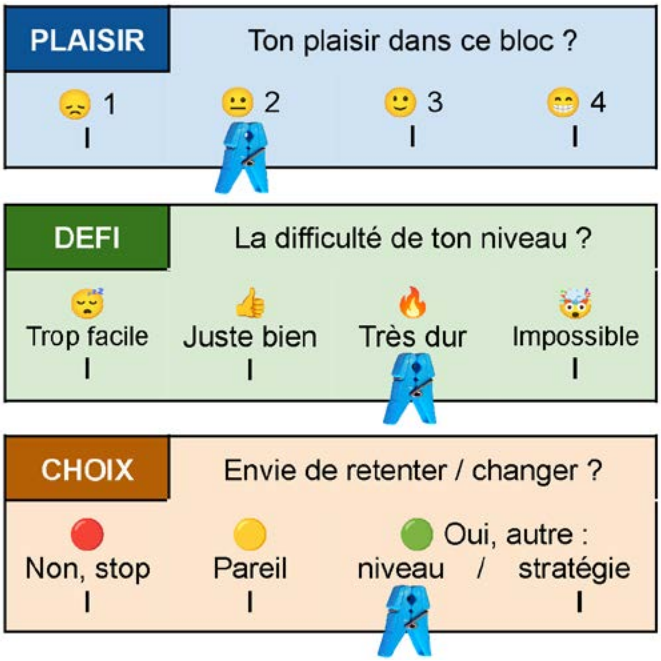


Illustration 4. Réglettes de recueil des perceptions

Zoom 4 *= Lors du bilan intermédiaire post-relais, Nathalie positionne son curseur sur la réglette Plaisir Instantané au niveau 2 (« neutre »). Elle indique que si la course l'a stimulée, le niveau de difficulté choisi au Burpee Broad Jumps (niveau « PRO ») l'a mise en échec répétitif, faisant baisser son sentiment de compétence.*

Ces micro-relevés *(Zoom 4)* fournissent à l'enseignant un indicateur précieux pour individualiser et ajuster immédiatement les curseurs *in situ* ou lors de la leçon suivante (modifier la composition d'un trio, réajuster les distances ou des alternatives à partir d'exercices ciblés). Grâce à cette remontée immédiate via l'outil de recueil rapide, l'enseignant régule aussitôt le dispositif à partir des préoccupations des élèves : il conseille par exemple à Nathalie de réajuster son curseur de Défi au passage suivant en basculant sur le niveau « OPEN » (2 pts) (tableau 3). Ce réajustement tactique lui permet d'enchaîner des répétitions valides sans « NO REP » au profit du club, de recréer une dynamique de réussite susceptible de soutenir son plaisir et son engagement dans l'effort.

In fine, notre format stimule aussi bien la dimension du défi physiologique, où les élèves enchaînent des efforts courts à haute intensité (puissance aérobie, endurance de force). Mais aussi d'un point de vue cognitif, étant donné que les élèves doivent être lucides d'un championnat à l'autre ou bien d'un enchaînement de course - station à l'autre, à ses choix. Ces éléments confortent d'autant plus les bénéfices physiologiques et motivationnels des mouvements fonctionnels à haute intensité en milieu scolaire (Costigan et *al.*, 2015). Et, en choisissant l'évaluation autoréférencée, basée sur le R.P. prenant vie dans un score de club, comme pierre angulaire de notre démarche didactique, nous déplaçons la focale de la comparaison sociale vers une orientation axée sur la maîtrise (Mascret, 2013).

4. Conclusion

Séduisante et quelque peu novatrice, la proposition d'une pratique scolaire de la méthode Hyrox® que nous offrons se situe à la jointure de trois postulats. Le premier que nous appuyons avec véhémence stipule la mise en œuvre d'une pratique solidaire où le format collectif / club constitue un ancrage structurant au sein duquel chaque performance auto - référencée prendrait tout son sens. Loin de promouvoir une vision individualiste du fitness ou de la performance, notre proposition rejoint les analyses de Baron (2025) sur la tension entre indépendance et autonomie : se construire comme sujet autonome ne signifie pas se suffire à soi-même, mais peut au contraire se nourrir de la relation à autrui et du collectif. Dans notre format, cette articulation se concrétise notamment lorsque la recherche d'un R.P., propre à chacun, vient simultanément alimenter la performance et le projet du club. Que le format soit en « Open » (individuel), ou « Relais » (par deux, trois ou quatre), les diverses performances des élèves nourrissent et s'incrustent dans un projet collectif. Tandis que la pratique physique sollicite et développe les ressources cardiovasculaires et motrices des élèves, l'organisation collective, l'entraide et le partage visent parallèlement à soutenir leurs ressources psycho - sociales, la responsabilité et le sens du collectif. C'est en ce sens que notre deuxième postulat affirme qu'*être fort ENSEMBLE* permettrait à chacun de *S'ÊTRE utile* au quotidien. Enfin, notre troisième et dernier postulat résulte d'une prise en considération franche, singulière de nos élèves. Par cet éclairage inductif de ce qui suscite l'intérêt de nos élèves en situation, nous tenons le pari d'une pratique adaptée, autonome, raisonnée et éclairée sur la durée.

BIBLIOGRAPHIE

Baron, R. (2025). Coopérer et altéragir pour relier : comprendre les enjeux contemporains et interroger les conditions éducatives. Dans A. Van de Kerkhove & R. Baron (dir.), *La coopération à l'École et en EPS. Pour une pédagogie de la confiance* (p. 202-206). Éditions AE-EPS.

Belhouchat, M., Roure, C., & Dieu, O. (2025). Intérêt en situation des élèves en éducation physique et formats de pratique en musculation : une question d'expertise ? *eJRIEPS*, (59). https://doi.org/10.4000/15lzc

Black, P. et Wiliam, D. (1998). « Inside the black box: Raising standards through classroom assessment », in *Phi Delta Kappan*, vol. 80, n°2, pp. 139-148.

Chen, A., & Darst, P. W. (2001). Situational interest in physical education: A function of learning task design. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72(2), 150-164. https://doi.org/10.1080/02701367.2001.10608945

Chen, A., Darst, P. W., & Pangrazi, R. P. (1999). What constitutes situational interest? Validating a construct in physical education. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 3(3), 157-180. https://doi.org/10.1207/S15327841MPEE0303_3.

Costigan, S. A., Eather, N., Plotnikoff, R. C., Taaffe, D. R., & Lubans, D. R. (2015). High-intensity interval training for improving health-related fitness in adolescents: A systematic review and meta-analysis. *British Journal of Sports Medicine*, 49(19), 1253-1261. https://doi.org/10.1136/bjsports-2014-094490.

Escamilla, R. F., Fleisig, G. S., Zheng, N., Barrentine, S. W., Wilk, K. E. et Andrews, J. R. (1998). « Biomechanics of the knee during closed kinetic chain and open kinetic chain exercises », in *Medicine & Science in Sports & Exercise*, vol. 30, n° 4, pp. 556-569. https://doi.org/10.1097/00005768-199804000-00014.

Guinot, A., & Lavie, F. (2026). Le groupe PLAISIR & EPS. *Enseigner l'EPS*, (300).

Halperin, I., Pyne, D. B., & Martin, D. T. (2015). Threats to internal validity in exercise science: A review of overlooked confounding variables. *International Journal of Sports Physiology and Performance*, 10(7), 823-829. https://doi.org/10.1123/ijspp.2014-0566.

Lavie, F., & Gagnaire, P. (coord.). (2014). *Plaisir et processus éducatif en EPS : une pédagogie de la mobilisation. Synthèse des travaux du groupe ressource Plaisir & EPS*. Éditions AE-EPS.

Lejeune-Vazquez, T., Baron, R., Cochon-Drouet, O., Macal, D., Perez-Cano, C., & Schatt, I. (2021). Apprendre ensemble pour mieux apprendre. Proposition d'une didactique coopér@ctive : la table de mixage coopér@ctive – Illustration en danse. *Les Dossiers « Enseigner l'EPS »*, (7).

Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705-717. https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705.

Mascret, N., et *al.* (2022). « Objectifs d'accomplissement et évaluation en EPS : comment favoriser le progrès de tous les élèves ? », in *Revue Éducation & Formations*.

Pasco, D. et Spreux, D. (2014). « La Motivation en Situation. Une Revue de Questions en E.P. », in *eJRIEPS*, n° 31.

Plessner, H., & Haar, T. (2006). Sports performance judgments from a social cognitive perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 7(6), 555-575. https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2006.03.007.

Rossi, D., Gibon, J., & Roosli, W. (2015). L'évaluation par indicateurs de compétence, un outil au service de la réussite pour tous. *Enseigner l'EPS*, (268), 2-8.

Roure, C. (2025). *La théorie de l'intérêt en E.P.S.*, Journée de restitution des résultats de l'étude « Réussite, engagement et formats pédagogique en E.P.S. », INSPE Lille.

Roure, C., & Pasco, D. (2020). Le pouvoir de l'intérêt en situation en éducation physique : un modèle pour concevoir des situations d'apprentissage motivantes. Dans V. Lentillon-Kaestner (dir.), *Penser l'éducation physique autrement* (p. 15-32). EME Éditions.

Roure, C., Pasco, D., & Kermarrec, G. (2016). Validation de l'échelle française mesurant l'intérêt en situation, en éducation physique. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 48(2), 112-120. https://doi.org/10.1037/cbs0000027.

Vandercleyen, F., et *al.* (2021). « Le Fitness Racing et l'entraînement fonctionnel : analyser l'engagement des élèves dans les nouvelles pratiques de développement de soi », in *Enseigner l'EPS*, n° 108.

Discussion de l'article « Être fort ENSEMBLE pour S'ÊTRE Utile » de Thomas Fabre et Luca Rodriguez

Christopher LAUGIER, Étudiant en 3e année, ENS de Rennes - chris.laugier83200@gmail.com

Matthieu QUIDU, Maître de conférences – HDR en STAPS, Laboratoire sur les Vulnérabilités et l'Innovation dans le Sport (L-ViS) - matthieu.quidu@univ-lyon1.fr

Dans le cadre de l'enseignement de l'*Hyrox*, Thomas Fabre et Luca Rodriguez proposent une entrée par le collectif (format relais) tout en l'articulant avec une dimension individuelle (format open). Nous sommes en accord avec cette centration sur le collectif, bien que nous ne proposions pas un format de pratique individuelle, afin de cibler prioritairement le développement de compétences psychosociales et le partage des émotions en action. Cette focalisation sur le collectif s'opérationnalise au niveau de la relation entre les pratiquants mais aussi avec les juges, lesquel·les contribuent activement à la sécurité des athlètes. En complément de la dimension collective, les auteurs font le choix d'intégrer une dimension autoréférencée faisant office de fil conducteur de la séquence, ce que nous avons également privilégié. D'autre part, en s'appuyant sur le cadre de l'intérêt en situation, Fabre et Rodriguez font le choix de « placer le curseur du plaisir instantané au plus bas ». Nous pouvons questionner cette prise de position au sein d'une activité à forte dominante énergétique, engendrant des émotions négatives chez nos élèves débutant·es. À l'inverse, nous faisons le choix d'utiliser le jeu dès l'échauffement (jeu de cartes) en vue de susciter des émotions positives chez les élèves, et ce dès la première leçon, dans le souci d'éviter un désengagement précoce chez certain·es. De plus, les auteurs utilisent la métaphore de la table de mixage (inspirée de Roure & Pasco, 2020). Nous pensons que cet usage semble quelque peu prescriptif comme si l'enseignant·e pouvait « manipuler », tel·le un DJ, l'activité de l'élève, son intérêt en situation et sa dynamique motivationnelle. Enfin, les collègues suggèrent de mesurer le niveau de compétence de chaque élève au regard de l'atteinte et/ou du dépassement d'un « RP » réalisé en 1 minute 30. Bien que l'atteinte de ce RP puisse être réalisable dans la modalité relais grâce à une période de récupération permise par le format, nous pensons que celui-ci peut être difficilement accessible dans le format solo. En effet, demander à un élève débutant d'atteindre son RP à chaque portion de course peut être contre-productif du point de vue de la gestion d'un effort prolongé et de la préservation d'une motricité sécuritaire. C'est pour cela que nous mettons en œuvre un coefficient de déperdition permettant de viser une performance-cible prenant en compte la fatigue générée par l'enchaînement des portions de course.

ÉQUIPEPS
LA 1ÈRE MARQUE EPS

Mots clés : Hyrox®, course hybride, duo, autoréférencement

Christopher LAUGIER, Étudiant en 3e année, ENS de Rennes - christopher.laugier@ens-rennes.fr

Matthieu QUIDU, MCF-HDR en STAPS, Laboratoire sur les Vulnérabilités et l'Innovation dans le Sport (L-ViS), Université Lyon 1 - matthieu.quidu@univ-lyon1.fr

Enseigner l'Hyrox® en EPS dans le cadre du champ d'apprentissage n° 1 : une course hybride et autoréférencée en duo

L'*Hyrox*, phénomène de mode ou support d'éducation en EPS ?

Véritable course de fitness, l'*Hyrox* connaît un succès grandissant, avec plus de 80 événements programmés en 2025 à travers le monde et 550 000 athlètes engagés. Cette compétition a fait son apparition en France en 2023, se déroule aujourd'hui au Grand Palais et réunit chaque année 12 000 adeptes. Pratiquée en individuel ou en binôme, la discipline consiste à parcourir à huit reprises une boucle d'un kilomètre, en alternance avec huit stations[1] requérant force, mobilité et puissance aérobie. Nécessitant des apprentissages techniques indéniables mais accessibles, ces exercices fonctionnels favorisent l'engagement d'un grand nombre de sportifs dans un effort à la fois intense, prolongé et varié.



Figure 1. Les étapes d'une course Hyrox

Au sein du champ d'apprentissage (CA) n° 1, la forme de pratique scolaire de l'*Hyrox* que nous détaillons ci-après alimente plusieurs enjeux éducatifs cruciaux.

Au niveau moteur, apprendre des mouvements complexes de musculation fonctionnelle

En *Hyrox*, chaque session de course à pied est entrecoupée d'un nombre de répétitions à réaliser dans le cadre d'un exercice fonctionnel. Il s'agit d'un mouvement poly-articulaire engageant des synergies complexes entre plusieurs chaînes musculaires et recelant une valeur anthropologique. Notre réflexion prolonge plusieurs propositions récentes visant à enrichir les exercices de renforcement pratiqués par les élèves en EPS (Quidu & Tourneur, 2025 ; Quidu & Favier-Ambrosini, 2024 ; Ferrier & Madelain, 2023), en allant au-delà d'une approche analytique de la musculation, recourant à des mouvements mono-articulaires, exécutés sur des machines guidées. Emblématique de l'*Hyrox*, le *wall ball* illustre parfaitement les exigences d'un mouvement fonctionnel en ce qu'il requiert force, stabilité et mobilité : il se compose d'un squat complet réalisé avec *medecine ball* puis d'une extension visant à l'éjecter vers une cible haute et verticale. Privilégier une approche fonctionnelle du fitness revient à accorder un primat au développement du mouvement sur le façonnage du muscle (Tsatsouline, 2020). En congédiant une vision atomistique du corps des élèves, elle favorise en outre la déconstruction des stéréotypes de genre (Lorieux & Demeer, 2025 ; Quidu & Bohuon, 2022 ; Ferrier & Broussal, 2022).

Au niveau motivationnel, stimuler l'engagement dans un mode de vie actif

Dans un contexte de « tsunami d'inactivité physique »[2], il est essentiel d'aider les élèves à adopter un mode de vie actif tout en développant leur condition physique. La théorie de la minimisation de l'effort de l'activité physique (Cheval & Boisgontier, 2021) démontre que les individus tendent spontanément à éviter l'effort, en priorisant les comportements sédentaires. Ce faisant, le goût pour l'effort devient un objectif éducatif *sui generis*. De nombreux élèves sont en effet réticents à toute sensation liée à l'effort, particulièrement lors de séquences en demi-fond ; et ce, parfois indépendamment des formats de pratique (Desplanques & Mandrillon, 2025).

Nous considérons que la pratique de l'*Hyrox* permet, au sein de la séance comme de la séquence, d'atteindre des niveaux élevés d'activité physique modérée à vigoureuse tout en suscitant des vécus émotionnels plaisants. Plusieurs composantes de l'activité sont susceptibles de favoriser l'intérêt en situation des élèves (Dieu & Roure, 2022), à commencer par sa structure hybride : l'*Hyrox* mêle en effet de la course à pied et des exercices fonctionnels variés. En outre, chaque station possède une durée relativement courte (moins de 5 minutes), minimisant la perception d'une activité trop monotone. La discipline encourage le développement de qualités physiques diversifiées, dont la force *(sled push, sled pull)*, la mobilité *(wall ball)*, l'équilibre (fentes marchées), la puissance aérobie (course à pied, ergomètres) et la capacité

1) Terminologie inspirée de la compétition *Hyrox* désignant un « atelier ».
2) https://pourunefranceenforme.fr/nous-sommes-face-a-un-tsunami-dinactivitephysique-et-surtout-de-sedentarite/

aérobie (en lien avec la répétition des efforts). Une telle variété des sollicitations permet de satisfaire des préférences diversifiées chez les élèves. Plusieurs études ont mis en évidence des corrélations positives entre un niveau élevé de condition physique et la quantité d'activité physique en tant qu'adultes, qu'il s'agisse de l'endurance cardio-respiratoire (Moa et *al.*, 2020) ou de la force (Villa-Gonzalez et *al.*, 2024). Dans la lignée de Matelot et *al.* (2025), nous considérons qu'il est nécessaire (mais non suffisant) de développer la condition physique des élèves pour les éduquer durablement à un mode de vie actif.

Favoriser une éducation au choix

Dans la perspective d'éduquer à un mode de vie actif, un autre levier doit être activé : le développement d'un sentiment d'autonomie, lequel se définit comme le désir et la conviction d'être à la source de ses propres comportements. Wulf et *al.* (2014) ont démontré que la motivation à faire de l'exercice pouvait être augmentée en permettant aux pratiquants d'effectuer des choix (ordre des exercices, nombre de séries et de répétitions). La forme de pratique de l'*Hyrox* que nous proposons constitue le support d'une éducation au choix, dans le cadre du « parcours avenir », en apprenant aux élèves à « s'engager dans un projet individuel et collectif » (Arrêté du 01/07/2015), finalisé par une course vécue en fin de séquence qu'ils auront en partie élaborée. Plus précisément, les choix stratégiques des élèves porteront, durant la séquence d'*Hyrox*, sur trois niveaux complémentaires.

Tout d'abord, chaque binôme d'élèves pourra choisir les exercices qu'il inclura dans la course qu'il vivra en fin de séquence ainsi que leur ordre. La contrainte imposée à tous les élèves est que les ateliers retenus soient complémentaires et s'inscrivent dans les différentes catégories de mouvements fonctionnels (Quidu & Favier-Ambrosini, 2024).

Ensuite, au sein de chaque atelier, le binôme aura à réaliser un certain nombre de répétitions (ou une distance donnée dans le cas d'un atelier ergo). Si certaines répétitions devront être exécutées de manière synchronisée, d'autres seront à partager ; il incombe aux élèves de déterminer la répartition la plus optimale.

Enfin, dans la réalisation même de chaque exercice, plusieurs options techniques se présentent aux élèves. Ces derniers adopteront la modalité de réalisation la plus adaptée à leurs ressources physiques. Par exemple, dans l'atelier *Burpees broad jumps*, trois manières de se relever sont envisageables : avec les deux pieds simultanément en sautant ; avec un pied à la fois ou avec le genou posé au sol. En fonction de ses ressources, mais aussi de son état de forme du moment, chaque élève s'orientera préférentiellement vers l'une de ces options techniques. Ainsi, si je suis très à l'aise durant l'épreuve, j'utilise la stratégie numéro 1 tandis que si je suis à bout de souffle, j'utilise la stratégie numéro 3.

Développer des compétences à l'empathie et la bienveillance

Dans un contexte d'isolement croissant et de défiance exacerbée (Algan & Cahuc, 2007), l'incorporation de compétences psycho-sociales revêt une importance capitale. Celles-ci doivent être intégrées *dans*, *par* et *pour* l'action, non de manière décontextualisée. Durant la séquence d'*Hyrox*, les élèves seront regroupés en duo. Celui-ci sera stable d'une leçon à l'autre, y compris durant la course finalisant la séquence. Pendant la course, certaines portions seront réalisées conjointement (par exemple, certaines sessions de course à pied) ; d'autres seront réalisées par alternance, avec une répartition libre mais cadrée des répétitions au sein du binôme. Cette organisation est susceptible d'entraîner les capacités à l'empathie et à la bienveillance chez les élèves. L'empathie se définit comme la propension à se mettre à la place de l'autre pour le comprendre et le saisir de l'intérieur, sans pour autant s'y confondre. Zanna (2008) a montré que l'expérience partagée de la douleur physique pouvait constituer un levier de développement de l'empathie. Les entraînements ainsi que la course *Hyrox* suscitant des sensations de pénibilité chez les élèves, l'enseignant pourra mettre en place des espaces de partage de ressentis (Paintendre & Guerry, 2022), au sein du duo mais aussi entre dyades. En effet, l'effort soutenu, associé à des sensations intenses, peut faciliter la communication corporelle (Zanna, 2008). Par ailleurs, l'organisation en dyade favorise le soin porté à l'autre et incite à repérer chez son partenaire certains signaux de fatigue afin de réguler l'allure de course ou de moduler la distribution des répétitions au sein d'un atelier. Même si une certaine répartition avait été convenue en amont de la course, il est tout à fait possible de la réguler en cours de route, en proposant à son partenaire de le suppléer en prenant à sa charge davantage de répétitions. Notre proposition prolonge ainsi le dispositif du *Remplace-moi si tu peux* (Millot, 2024). En somme, parce qu'elle conduit les élèves à vivre ensemble des sensations intenses (et potentiellement désagréables sur le moment), à les partager et à les reconnaître chez l'autre, mais aussi à prendre soin de son partenaire lorsqu'il est en difficulté, la pratique collective de l'*Hyrox* favorise le développement, dans l'action, de comportements prosociaux.

Quelle forme de pratique scolaire de l'Hyrox au sein du CA1 ? Se préparer à et vivre une course longue, en duo et auto-référencée

Notre proposition vise à faire vivre aux élèves des expériences corporelles associées au CA n° 1. L'enjeu y est de se préparer à, puis de produire, une performance optimale, mesurable à une échéance donnée (BO n° 31 du 30/07/2020). Plus précisément, l'*Hyrox* correspond à une course longue, variée dans ses sollicitations physiques et réalisée à haute intensité. Les élèves vont être progressivement amenés, au cours de la séquence puis de la course finale, à vivre une expérience les amenant à éprouver, sans jamais la franchir, la limite de leurs possibilités physiques.

La course finale : vivre en duo son *Hyrox*

À l'issue de la séquence, chaque binôme va s'engager dans *sa* course d'*Hyrox*. Celle-ci partagera avec la pratique de référence plusieurs caractéristiques : tout d'abord, il s'agira d'une épreuve chronométrée longue (entre 55 minutes et 1h10 dans notre proposition). Nous défendons l'idée d'une épreuve de longue durée mais devant être autoréférencée avec de nombreuses adaptations possibles afin que cette dernière soit accessible à tous. Par exemple, la marche rapide est envisageable pour certains élèves. Ensuite, la course *Hyrox* consistera à alterner plusieurs fois une distance à parcourir en course et un atelier fonctionnel, celui-ci changeant à l'issue de chaque boucle de course. Elle se réalisera enfin en duo, modalité possible dans les événements *Hyrox*, avec des séquences réalisées de manière tantôt synchronisée tantôt alternée.

Notre proposition s'écarte toutefois de la pratique de référence sur plusieurs points : tout d'abord, chaque binôme s'engagera dans une épreuve distincte de celle de ses camarades, en fonction de ses choix de mouvements et de son niveau momentané de ressources. Les possibilités de comparaison sociale entre binômes se trouvent ainsi

limitées. Nous privilégions à cet égard une logique de performance auto-référencée, en fonction d'une performance-cible construite progressivement. La répétition des efforts induira nécessairement une fatigue occasionnant une déperdition par rapport à ce temps total théorique. Le binôme qui réalisera la meilleure performance autoréférencée le jour de sa course *Hyrox* sera celui qui aura le moins augmenté son temps par rapport à sa durée totale théorique.

Ensuite, le principe d'alternance entre sessions de course et ateliers fonctionnels étant respecté, le contenu même des ateliers et les distances à parcourir en course seront adaptés et différenciés. Si dans un événement *Hyrox*, à l'issue de chaque station, les compétiteurs doivent parcourir 1 km en course, dans le cadre scolaire, cette distance sera aménagée, pour équivaloir à une durée de 5 minutes maximum. Pour certains binômes, il s'agira de courir 500 m ; pour d'autres, 800 m ou 300 m. L'important pour chaque dyade réside dans sa capacité à répéter plusieurs fois la distance retenue, en n'excédant jamais les 5 minutes. En outre, dans la pratique sociale, les stations sont systématiquement identiques et s'enchaînent dans un ordre standardisé, ce qui ne sera pas le cas dans la course que chaque binôme préparera. En effet, dès lors que toutes les catégories fonctionnelles de mouvement seront représentées, chaque binôme pourra sélectionner des exercices distincts (en fonction de leurs préférences personnelles et de leurs ressources) tout en décidant leur ordre (afin de gérer stratégiquement leur effort). Enfin, dans les événements *Hyrox*, le schéma alternant course-station est réitéré à 8 reprises tandis qu'au sein de notre proposition, celui-ci sera reproduit 5 ou 6 fois afin de maintenir la durée totale d'effort autour d'une heure.

En somme, la course *Hyrox* personnalisée que chaque binôme préparera tout au long de la séquence puis vivra lors de la dernière leçon constitue un véritable « exhausteur d'expérience corporelle » (Bourbousson, 2025) : elle sera « insolite, valorisante, partagée et incertaine » afin de laisser une « grande trace d'EPS » (Guinot & Belhouchat, 2023). Nous la considérons comme :

- *insolite*, parce qu'elle ne se produira qu'une seule fois dans le parcours de formation de l'élève, ce qui engendrera des émotions fortes et marquantes ;
- *valorisante,* à travers la mise en place d'un authentique défi, ambitieux et adapté aux possibilités de chaque élève ;
- *partagée*, la dimension collective étant au cœur de cette course en duo, qui nécessite une collaboration entre les deux partenaires.
- *incertaine* puisque les élèves vont vivre lors de la course finale une expérience nouvelle, sans garantie de réussite. Cette part d'incertitude génère des émotions intenses et fluctuantes, participant à l'amplification de l'expérience vécue. Une incertitude supplémentaire peut être ajoutée lors de la course finale par l'enseignant via le principe du *cash in* : avant de démarrer la course proprement dite, le duo devra réaliser un contrat de répétitions sur un atelier imposé par l'enseignant. Celui-ci sera choisi minutieusement pour chaque binôme, au regard de la sélection de leurs stations. Par exemple, si un binôme n'a pas sélectionné de mouvements fonctionnels à dominante cardio-respiratoire, l'enseignant pourra imposer, avant le départ, un nombre de burpees à réaliser en synchro (non comptabilisés lors du chronométrage). Au-delà d'un intérêt physiologique, le *cash in* permet d'instaurer des départs différés entre les binômes, ce qui limite la comparaison sociale induite par un départ simultané, et de recentrer chaque binôme sur une logique de défi autoréférencé.

Construire sa course *Hyrox*

Chaque duo va constituer sur le premier tiers de la séquence les différentes stations (5 ou 6) qui composeront sa course finale. Chaque atelier correspondra à une catégorie fonctionnelle d'exercices parmi : un ergo ou une station cardio ; un squat ; un *hinge* ; un tirage ; une poussée ; une fente ; un *carry*. Dès lors que plusieurs catégories fonctionnelles sont représentées, le binôme aura la liberté de retenir, au sein de chaque classe d'exercices, le mouvement de son choix sur la base de trois critères : goût personnel, adéquation à ses ressources et challenge.

Poussée	Tirage	Squat	Fente	*Hinge*	*Carry*	Ergo/Cardio
Dumbell Floor Press	*TRX row*	*Medball front squat*	*Walking lunges*	*Russian KB swing*	*Farmer carry*	Rameur, ski erg, vélo
Push-up	*Gorilla row*	*Medball Thruster*	*Sandbag lunges*	*American KB swing*	*Front rack carry*	Corde à sauter
Sled push (poids à déterminer)	*Sled pull* (poids à déterminer)	*Wall ball*	*Overhead lunges*	*Deadlift touch and go*	*Overhead carry*	*Box jump* ou *Burpees broad jumps*

Tableau 1. Catégories fonctionnelles d'exercice

Chaque mouvement peut être simplifié ou complexifié en fonction des possibilités de chaque élève. Par exemple, les *Burpees broad jumps* peuvent être simplifiés en supprimant le saut (remplacé par deux pas) et/ou la phase de mise au sol (remplacée par le *Up & down* qui consiste à poser les mains au sol tout en reculant ses pieds pour former une planche avec les bras tendus). À l'inverse, le *Farmer carry* peut être complexifié en *Front rack carry* (les élèves marchent en portant les kettlebells sur leurs épaules) puis en *Overhead carry* (les kettlebells sont portés au-dessus de la tête), mouvement très exigeant sur le plan de la stabilité et de la mobilité scapulaires.

Enfin, l'enseignant pourrait imposer un dernier exercice commun à tous les binômes, en l'occurrence les *wall ball*. Du fait de son exigence technique, couplée à la fatigue accumulée durant la course, cette station amplifiera l'intensité émotionnelle et offrira une fin de course mémorable et partagée par tous les binômes.

Élaborer sa performance-cible dans une logique autoréférencée

Lors des premières séances, l'enseignant procédera à plusieurs prises de performances permettant d'individualiser la course finale au regard des ressources de chaque élève. Concernant tout d'abord la course à pied, les élèves parcourront individuellement 500 m. Un coefficient de déperdition (d'environ 40 %) sera ensuite appliqué en vue d'établir la performance-cible durant l'épreuve finale, où le parcours de 500 m sera réitéré 5 ou 6 fois. Par exemple, un élève qui parcourt 500 m en 2 minutes aura une performance-cible de 2'50'' lorsqu'il s'agira de reproduire ce parcours en contexte de fatigue et d'efforts enchaînés. Pour cet élève, il sera possible d'allonger la distance à parcourir lors de la course finale à 600 m (pour 3'40'' environ, durée théorique obtenue en appliquant un coefficient supplémentaire de déperdition de 10 %). Dans tous les cas, la durée de chaque session de course sera inférieure à 5 minutes afin que la durée totale de l'épreuve n'excède pas une heure.

Une fois que le binôme aura sélectionné ses cinq à six stations et intégré les prérequis sécuritaires sur chaque mouvement, il réalisera une performance maximale sur chacune d'entre elles avec toujours cette contrainte que la tâche soit exigeante et intense, mais enchaînable avec la course et réalisable sur une durée inférieure à 5 minutes. Puis, nous appliquerons un coefficient de déperdition (40 %) sur chaque station. L'addition des temps théoriques sur chaque atelier et sur les 5 ou 6 parcours de course constituera la performance-cible globale pour le binôme.

Quel mode de groupement ?

La préparation à la course finale *Hyrox* puis la réalisation de celle-ci s'opérera par binôme. Les regroupements par duo seront stables à l'échelle de la séquence. Deux modalités de groupement sont envisageables. Il est d'abord possible de grouper les élèves par niveaux de ressources. L'épreuve étant composite (avec de la course, mais aussi plusieurs stations requérant des qualités variées), il semble peu réaliste de trouver des équivalences complètes de ressources entre deux élèves. La constitution de binômes *globalement* homogènes comporte plusieurs intérêts : les élèves du duo auront des allures de course proches leur permettant d'évoluer conjointement assez aisément ; concernant les stations, chaque mouvement pourra être réalisé suivant des modalités équivalentes. Cette forme de groupement présente toutefois l'inconvénient d'entériner une séparation nette entre les élèves sur la base de leurs niveaux de performances.

Il est aussi possible de grouper deux élèves ayant des niveaux de ressources contrastés. Cette modalité pourra favoriser l'entraide au sein du duo, aussi bien du point de vue du tutorat technique que du partage des répétitions. Les ateliers étant particulièrement variés, les relations tuteur-tutoré pourront s'inverser d'une station à l'autre. L'hétérogénéité des niveaux de ressources posera toutefois une première difficulté durant les sessions de course : si certaines portions seront parcourues en relai, d'autres le seront de manière synchronisée. Un différentiel d'allures trop prononcé peut générer de la frustration pour l'élève moins rapide et de l'ennui pour le plus véloce. Il convient également d'éviter que ne s'installe une paresse sociale chez l'élève possédant moins de ressources qui pourrait se reposer démesurément sur son partenaire. *In fine*, l'enjeu est de permettre à tous les élèves, au sein de chaque duo, de s'engager pleinement dans sa course, d'apporter sa contribution à l'avancée de l'équipe tout en vivant des expériences affectives positives. Afin de solutionner la question des allures potentiellement différentes au sein du binôme, nous pouvons nous inspirer du principe du *21 minutes à deux*. Initialement conceptualisée pour le demi-fond, cette situation complexe consiste pour un binôme d'élèves à planifier une course de 21 minutes en prévoyant des temps de course réalisés seul ou à deux. Dans le cadre de la course *Hyrox*, les élèves devront parcourir au moins trois sessions de course à deux (sur les 5 ou 6), simultanément. Le même élève ne pourra pas enchaîner seul deux sessions de course. Concernant ensuite les stations fonctionnelles, chaque élève devra contribuer à au moins un tiers des répétitions à valider. Cette contrainte incite chaque élève à s'engager dans la réalisation de tous les mouvements fonctionnels. Dans le cadre de binômes hétérogènes du point de vue des ressources, le calcul de la performance-cible du duo intégrera ce différentiel de performances : par exemple, sur les parcours en course à pied, il s'agira de considérer la moyenne des performances théoriques des deux élèves.

Le rôle de juge

L'intention de produire une performance maximale couplée à la fatigue accumulée peut conduire les élèves à une dégradation dans la qualité d'exécution des mouvements. Le rôle de juge revêt alors une importance cruciale afin de veiller à la sécurité de chaque pratiquant. De la première à la dernière leçon, tous les élèves investiront le rôle de juge. Celui-ci veillera tout d'abord à s'assurer que le contrat préétabli de répétitions pour chaque station est rempli. Il s'assurera ensuite que les standards sont respectés. Par exemple, lors des *wall ball*, le juge vérifiera l'amplitude du squat (les cuisses doivent casser la parallèle) et l'atteinte de la cible. En cas de non-validation de l'une de ces conditions, il y aura *no rep*[3]. Les juges contribuent aussi à la sécurité de chaque pratiquant : toujours sur les *wall ball*, un élève ayant l'intention de casser la parallèle pourrait arrondir son dos et le pencher vers l'avant. Or, ce comportement répété provoque des contraintes accrues sur les disques intervertébraux en même temps qu'une détérioration de la performance (perte de stabilité et de fluidité de la coordination). Pour inciter les élèves à adopter une motricité sécuritaire au service d'une performance optimale, nous pouvons instaurer un malus, appliqué sur le temps final, corrélé au nombre de répétitions dangereuses. Par exemple, nous pouvons ajouter 3 secondes au temps final du binôme pour chaque répétition dangereuse relevée durant toute la course. Plus encore, au bout de 5 répétitions dangereuses cumulées, les élèves recevront une pénalité matérialisée par un arrêt de 15 secondes.

Les juges évolueront aussi par binôme et seront responsables d'un duo de pratiquants. Chaque juge aura alors une responsabilité particulière : le premier veillera à la sécurité des pratiquants en comptabilisant le nombre de répétitions dangereuses quand le second vérifiera la bonne progression dans la course (respect des portions de course, des différents standards, de la distance réalisée, du nombre de répétitions, de la juste répartition des répétitions). En définitive, l'apprentissage du rôle de juge s'avère primordial et riche : primordial afin de garantir la sécurité et l'organisation de la course ; riche car un juge qui acquiert des connaissances sur la mise en œuvre d'une motricité sécuritaire sera plus à même de l'adopter en tant que pratiquant.

Organisation de la séquence

Idéalement, une séquence de 12 leçons est à privilégier, non seulement afin de commencer à améliorer certaines qualités physiques, mais aussi dans le but de se préparer de manière progressive et répétée en vue de l'échéance finale, *sa* course *Hyrox*. La séquence d'*Hyrox* pourrait faire suite à une séquence de musculation fonctionnelle et/ou de course en durée. La trame générale de la séquence pourrait être organisée de la manière suivante :

- **Séances 1 à 3 :** Les élèves découvrent la diversité des mouvements et des catégories fonctionnelles. Des binômes qui seront stables sur l'ensemble de la séquence sont formés. Ils s'exercent au 500 m où sont réalisées des prises de performances individuelles et en duo. Les élèves vivent aussi leurs premiers *Wod Hyrox*, c'est-à-dire des défis combinant des parcours de course (2 à 3 sessions de 400 m par exemple) et des stations fonctionnelles (2 à 3, sur des mouvements modérément exigeants du point de vue de la force, de la stabilité et de la mobilité). Proposées par l'enseignant, ces initiations parcellaires à l'*Hyrox* seront conçues de manière progressive, aussi bien en termes de durée que d'intensité. Elles visent, pour chaque élève, une « réussite rapidement accessible » en vue d'« entretenir un espoir de progrès » (Belhouchat et *al.*, 2023). Durant ces premières expériences d'*Hyrox*, le rôle de juge est mis en place.
- **Séance 4 :** Organisés en binôme, les élèves vont personnaliser et définir les étapes de leur future course *Hyrox* : nombre de tours, distance de course, nature et ordre des stations, nombre de répétitions, charges et/ou distances pour chaque station. Pour chaque atelier, ils élaborent des temps de référence qui serviront au calcul de leur performance-cible théorique.
- **Séances 5 à 11 :** Au sein du binôme, la préparation ciblée et spécifique à sa course *Hyrox* peut désormais commencer et s'intensifier jusqu'à la dernière séance. En concertation avec l'enseignant, les duos créent des *Wod Hyrox* adaptés à leur course finale, en termes de distances de course et de mouvements fonctionnels. D'une séance à l'autre, ces *Hyrox* réduits sont progressifs en termes de durée et d'intensité. Ils possèdent une dose minimale de variété, en termes de charges et de distances, pour favoriser les adaptations organiques. Ils sont systématiquement supervisés par un autre binôme de juges. En alternance avec ces situations globales (grande boucle), du

3) Répétition invalidée du fait du non-respect d'un critère qualitatif.

travail ciblé sur chaque station (petite boucle) (Ubaldi et Olinger, 2006) est organisé, au sein duquel chaque duo est amené à travailler avec d'autres dyades ayant retenu un même exercice fonctionnel.

- Séance 12 : Chaque binôme s'aligne sur sa course finale et juge celle d'un autre duo. Nous préconisons de prévoir une plage de 3h pour permettre à tous les élèves, en deux vagues, de compléter leur course. Afin de renforcer la dimension marquante de l'événement, peuvent être conviées les familles.

Organisation de la leçon : quelle leçon-type ?

Afin de préparer chaque binôme à sa course finale, une leçon d'*Hyrox* doit comporter trois étapes indispensables.

L'échauffement : Phase incontournable de la séance, l'échauffement vise à préparer les élèves à mobiliser un ensemble de qualités physiques tout en prévenant les blessures. Systématisé et ritualisé, il permet de développer les qualités physiques tout en favorisant l'incorporation par les élèves d'une routine de préparation à l'effort. Un accent particulier sera mis sur le développement de la mobilité, qualité indispensable pour assurer une pratique durable, sécurisée et performante. Un déficit de mobilité peut s'avérer limitant et dangereux, par exemple dans la réalisation d'un squat ou d'un *wall ball* : une mobilité insuffisante de chevilles, de hanches et/ou de thorax empêchera le pratiquant de maintenir son buste vertical en *deep squat*, entraînant une instabilité et un surplus dommageable de flexion de la colonne lombaire. Parce qu'un déficit de mobilité compromet aussi bien l'intégrité physique de l'élève que sa performance, il est indispensable d'y remédier de manière systématique et ciblée à chaque début de séance. Deuxièmement, l'échauffement doit préparer les élèves à l'alternance de courses et de mouvements fonctionnels. Pour cela, l'enseignant (et progressivement les élèves) proposera des mini-séquences combinant une distance de course et quelques exercices fonctionnels au poids du corps, par exemple sous la forme d'un AMRAP *(As Many Rounds As Possible)* pendant 10 minutes où les élèves réalisent en continu : 200 m de course, 10 *down up*, 200 m de course, 10 squats, 200 m de course, 10 *push press*, 200 m de course, 10 *broad jumps*. Cet échauffement peut être proposé sous la forme d'un jeu de cartes (Brutillot et *al.*, 2025) dans lequel chaque symbole est associé à un mouvement spécifique : à chaque tirage, les binômes réalisent le mouvement correspondant au symbole ainsi qu'au nombre de répétitions indiqué par la carte (par exemple : 7 de cœur = 7 *down up*). Troisièmement, l'échauffement doit être en cohérence avec le *Wod Hyrox* proposé en fin de leçon.

Le travail spécifique : À l'issue de l'échauffement, les élèves s'engagent, par binôme, dans une phase de travail spécifique durant laquelle ils s'exerceront, lors de chaque séance, sur trois stations parmi celles composant leur course finale. L'enseignant aura organisé 6 ateliers correspondant aux différentes catégories fonctionnelles de mouvement. Toutes les 20 minutes, les élèves effectueront une rotation pour se diriger vers un nouvel atelier. Durant ces rotations, les binômes seront amenés à s'entraîner avec d'autres élèves, ce qui contribue à consolider la dynamique de groupe sans la restreindre à la seule coopération au sein de la dyade. Dans la réalisation des exercices, les élèves seront attentifs aux points-clés résumés dans l'acronyme DEGAT (Ferrier & Madelain, 2023) : dos, équilibre, genoux, amplitude, talons. Dans le cadre de ce travail spécifique par station, amélioration technique et développement des qualités physiques seront visés conjointement. Par exemple, dans le cas du *wall ball*, l'enseignant recherchera à développer l'endurance de force. Nous pouvons placer les élèves par groupe de 4 et organiser une course de *wall ball partners* : ces derniers devront enchaîner un maximum de répétitions en réalisant des passes de manière indirecte, à travers une cible verticale sur un mur ; à tour de rôle, chaque élève réceptionne le *medecine ball*, réalise un squat, puis projette le ballon vers la cible de manière à ce que son partenaire positionné à côté puisse le recevoir.

Le *Wod Hyrox* : À la fin de chaque séance, sera mis en place un *Wod Hyrox* réduit comportant une alternance de course à pied et de différents exercices fonctionnels (sur 3 tours par exemple). Premièrement, il s'agira de développer les qualités physiques : l'enchaînement répété d'une session de course et d'un mouvement fonctionnel permet d'augmenter la capacité d'endurance, l'élève s'habituant progressivement à récupérer lors des moments de course. En adaptant les formats, les distances ou le nombre de répétitions, l'enseignant ciblera différentes filières énergétiques. Par exemple, en proposant un format E2MOM (*Every 2 Minutes On the Minute* : ce format consiste à réaliser un nombre donné de répétitions au début de chaque intervalle de 2 minutes, puis à se reposer jusqu'au début du suivant) mobilisant un faible nombre de répétitions (10 *wall ball*) couplé à une distance de course de 100 m, les élèves mobiliseront prioritairement la filière anaérobie lactique. À l'inverse, un format AMRAP de 20 minutes composé de 500 m de course, 30 *wall ball*, 500 m de course et 500 m de rameur sollicitera principalement la filière aérobie.

Deuxièmement, le *Wod Hyrox* réduit favorise des apprentissages moteurs et stratégiques. En effet, c'est durant ces sessions se rapprochant du contexte de la course finale que les élèves regroupés en duo apprendront à gérer leurs efforts, sur la base d'une stratégie élaborée en amont puis régulée *in situ* : qui commence l'atelier ? Qui le termine ? Combien de répétitions par personne ? Ils apprendront aussi à ajuster l'allure de course permettant l'engagement optimal des deux membres afin de pouvoir enchaîner avec la station suivante. Plus encore, il s'agira de former les élèves au rôle de juge en distillant des critères d'observation précis.

Troisièmement, le *Wod Hyrox* vise à stimuler l'engagement des élèves. En effet, de par son aspect imprévisible et sa variété, il favorise l'émulation tout en limitant la lassitude. Pour autant, afin de consolider les apprentissages, le *Wod Hyrox* doit être cohérent vis-à-vis des mouvements fonctionnels choisis par chaque duo. Dès lors, l'enseignant aura recours à différents formats (AMRAP, For Time, EMOM, etc.) tout en s'appuyant sur des mouvements similaires. En variant les formats autour de mouvements ciblés, l'enseignant met en place une « répétition sans répétition », permettant de favoriser des apprentissages et un engagement durables.

Conclusion

La forme de pratique scolaire de l'*Hyrox* que nous proposons repose en premier lieu sur une volonté d'ouverture culturelle des élèves sur une pratique contemporaine en plein essor dans l'univers du fitness. L'ambition n'est pas de former de futurs hyroxeurs, mais de permettre aux élèves de participer à une course longue, hybride et intense tout en construisant un regard lucide sur le marché de l'événementiel sportif. Plus fondamentalement, l'enjeu consiste à diversifier les expériences corporelles associées à la préparation et à l'optimisation de la performance dans le cadre d'une conception auto-référencée. De par sa structure composite (combinaison de course à pied et d'exercices fonctionnels), l'*Hyrox* comporte des atouts motivationnels indéniables (notamment en alimentant la motivation auto-déterminée par une série de choix dévolus aux élèves), tout en stimulant des apprentissages moteurs complexes, le développement de qualités physiques variées mais aussi de compétences psycho-sociales en situation en lien avec la pratique en duo. (Se préparer à) vivre une course *Hyrox*, individualisée et partagée, c'est en définitive permettre aux élèves de s'engager dans une expérience corporelle marquante, intense et exigeante (au regard de leurs ressources du moment), susceptible de les marquer durablement et de susciter de la fierté. Ce sont précisément ces « traces d'EPS positives » (Guinot & Belhouchat, 2023) qui conditionnent, à long terme, l'engagement durable dans un mode de vie actif.

BIBLIOGRAPHIE

Algan, Y. & Cahuc, P. (2007). *La société de la défiance*. Éditions Rue d'Ulm.

Belhouchat, M. et *al.* (2023). *Pédagogie de la mobilisation en EPS*. AE-EPS.

Bourbousson, J. (2025). « Une EPS des « confrontations à » pour favoriser des expériences existentielles », *Staps*, 152, pp. 73-88.

Brutillot, E., et ***al.*** (2025). « L'apport du jeu en EP pour engager et faire progresser des élèves de collège », *L'EP en mouvement*, 13, pp. 26-30.

Cheval, B. & Boisgontier, M. (2021). "The Theory of Effort Minimization in Physical Activity", *Exercise and Sport Sciences Review*, 49(3), pp. 168-178.

Desplanques, F. & Mandrillon, K. (2025). « Courir, souffrir et repartir », *Dossier Enseigner l'EPS*, 10, pp. 119-124.

Dieu, O. & Roure, C. (2022). « Accroître l'intérêt en situation et l'activité physique en adaptant les formats de jeu aux prévalences conatives des élèves », *Staps*, 138, pp. 41-61.

Ferrier, C. & Broussal, A. (2022). Pour une musculation unisexe au lycée et à l'université, *Contre-pied*, https://epsetsociete.fr/tag/egalite/

Ferrier, C. & Madelain, O. (2023). « L'évaluation de la mobilité articulaire de l'élève comme condition d'accès à de nouvelles expériences corporelles en musculation fonctionnelle », *Dossier Enseigner l'EPS*, 8, pp. 263-270.

Guinot., J. & Belhouchat, M. (2023). « Majorer les expériences corporelles pour laisser des traces d'EPS positives », *Dossier Enseigner l'EPS*, 8.

Lorieux, M. & Demeer, D. (2025). « Musculation scolaire et déterminisme décisionnel », *Movement & sport sciences*, 129, pp. 35-46.

Matelot, D. et *al.* (2025). « Pour ne pas oublier les "P" de EPS et de Littératie Physique », *Enseigner l'EPS*, 299, pp. 31-36.

Millot, A. (2024). « Une forme collective de pratique scolaire de la musculation associant effort et éducation à l'empathie », *Enseigner l'EPS*, 294, pp. 9-16.

Moa, I. et *al.* (2020). "Cardiorespiratory Fitness is Associated with Drop Out From Sport" *Frontiers in Public Health*, 8.

Paintendre, A., & Guerry, M. (2022). « Partage d'expérience et apprentissages sensoriels en EPS », *Revue française de pédagogie*, 217, pp. 113-129.

Quidu, M. & Bohuon, A. (2022). La Méthode Lafay de musculation. *SociologieS*.

Quidu, M. & B. Favier-Ambrosini, B. (2024). « Pour une approche "minimaliste" de la musculation », *Revue EP&S*, 403, pp. 6-10.

Quidu, M. & Tourneur, N. (2025). « Enseigner le CrossFit au sein du champ d'apprentissage n° 5 », *Enseigner l'EPS*, 297, pp. 14-19.

Tsatsouline, P. (2020). *Kettlebell simple et sinistre*. Amphora.

Ubaldi, J.-L. et Olinger, J-P. (2006). « Des options collectives ». In J.-L. Ubaldi (ed.), *L'EPS dans les classes difficiles : Entre fils rouges et lignes jaunes*, Éditions *Revue EP.S*, pp. 24-34.

Villa-González, E. et *al.* (2024). "Unveiling the relationship of physical literacy with muscular fitness and muscle-strengthening activities in adolescents", *BMJ Open Sport & Exercise Medicine*, 10(1).

Wulf, G. et *al.* (2014). "Choosing to exercise more", *Psychology of Sport and Exercise*, 15(3), pp. 268-271.

Zanna, O. (2008). « L'expérience partagée de la douleur physique peut-elle être socialisante ? », *Staps*, 79, pp. 95-111.

Discussion de « Enseigner l'*Hyrox*® en EPS dans le cadre du champ d'apprentissage n° 1 : une course hybride et autoréférencée en duo » de Christopher Laugier et Matthieu Quidu

Thomas FABRE, Agrégé EPS, Collège Assia Djebar, Ivry-sur-Seine (94) - Thomas.Fabre@ac-creteil.fr

Luca RODRIGUEZ, Agrégé EPS, Lycée Polyvalent Romain Rolland, Goussainville (95) - Luca.Rodriguez@ac-versailles.fr

Dans l'ensemble, notre proposition s'avère complémentaire de celle de Laugier et Quidu (2026). Nos deux démonstrations s'accordent pour transposer l'*Hyrox*® via des mouvements fonctionnels poly-articulaires, rompant ainsi avec une approche analytique. Pour engager les élèves et évincer la comparaison sociale, nous plaçons concomitamment l'évaluation autoréférencée et le R.P. au cœur de notre démarche, tout en responsabilisant les élèves à travers le rôle crucial de juge. De surcroît, la solidarité demeure une priorité partagée qui nous tient particulièrement à cœur. Néanmoins, nos sensibilités théoriques diffèrent. En effet, nous adoptons une approche psychologique et inductive où l'enseignant d'E.P.S., tel un "Disc Jockey", pilote l'I.S grâce à une "table de mixage" réglée en "M" pour maximiser le défi et l'attention. À l'inverse, l'article *"Enseigner l'Hyrox en EPS dans le cadre du CA1"*, privilégie une approche de santé publique et sociale pour contrer la sédentarité en laissant une "trace d'EPS positive" via une éducation au choix, à l'autonomie et à l'empathie au sein d'un duo stable. Cette divergence ouvre la discussion sur l'éducation au choix et le nombre de stations. Face à la volonté d'exhaustivité de Laugier et Quidu, nous faisons le choix inverse de réduire drastiquement le panel de stations afin de transformer plus finement la motricité des élèves et de rendre l'appréciation du juge plus précise. De plus, la gestion d'une classe à fort effectif se heurte à une logistique matérielle massive (charges, traîneaux, ergomètres), difficilement accessible pour de nombreux établissements. Par ailleurs, le système de malus temporel pour "répétitions dangereuses" qui est proposé par Laugier et Quidu, s'apparente à une sanction type biathlon, éloignée de la logique des épreuves combinées, qui risque de ternir la motivation et d'inhiber la logique de dépassement de soi propre au CA1. Chez certains élèves, qui plus est déjà en échec, cette sanction constitue une double peine. Bien que cela soit justifié par un intérêt sécuritaire, il pourrait être envisageable d'orienter l'activité des élèves vers une situation plus ciblée d'identification et de correction d'attitudes dangereuses. D'autre part, un autre point majeur nous distingue au sujet de la prise de distance vis-à-vis de l'activité, notamment au sujet des courses. En imposant une distance fixe à toute la classe, il y a un risque que l'élève en grande difficulté soit confronté à sa lenteur. Il subira l'échec en direct et terminera bien après les autres, ce qui renforce son sentiment d'incompétence et sa lassitude par rapport au format. Pour éviter cela, notamment pour une première séquence, nous avons choisi un temps fixe pour franchir la plus grande distance possible, et non l'inverse. Tout le monde commence et s'arrête en même temps, pas de "dernier" arrivé. Notons que cela permet une meilleure gestion de la haute intensité et de la sécurité dans la mesure où l'effort est temporellement borné et court. La durée est idéale pour apprendre à calibrer son allure à haute intensité, sans basculer dans une fatigue critique. Cela permet de conserver la lucidité nécessaire pour enchaîner immédiatement avec la technique spécifique à un exercice fonctionnel en toute sécurité. Sur une distance fixe, l'élève risque de partir "en sprint", de s'asphyxier rapidement, puis de terminer la distance en multipliant les arrêts. Dans notre cas, les repères spatiaux, à savoir les plots, balisent les progrès des élèves et les renseignent sur l'allure immédiate. Enfin, un dernier point nous distingue, à savoir le traitement de l'hétérogénéité : là où Laugier et Quidu gèrent les écarts de niveaux par des contraintes de répartition et de tutorat au sein du duo, nous contournons cette friction en valorisant l'auto-défi individuel grâce à des grilles de scores croisées.

Mots clés : Conception, émotions, culture, éducation artistique, danse

Jérôme VISIOLI, Maître de conférences, Université de Bretagne Occidentale Brest, Laboratoire CREAD (EA 3875)
Teddy MAYEKO, Maître de conférences, Université CY Cergy Paris, Laboratoire EMA (EA 4507)
Oriane PETIOT, Maîtresse de conférences, Université de Bretagne Occidentale Brest, Laboratoire CREAD (EA 3875)

Le documentaire « Le Prof de gym » : illustration d'une EPS des émotions ancrée dans la culture des APSA

Le Prof de gym : un documentaire inspirant

Diffusé en 2016, *Le Prof de gym* est un documentaire réalisé par Benoît Grimont et coécrit avec Anne Hirsch. D'une durée de 52 minutes, il suit Yves Le Coz, professeur d'EPS dans un collège parisien. À travers un projet en danse, le film propose une immersion sensible dans le quotidien d'un enseignant et donne à voir une expérience scolaire à la fois exigeante et bienveillante.



En plaçant la danse au cœur de son enseignement, Yves Le Coz montre combien la rencontre avec une pratique artistique peut contribuer à enrichir l'expérience que les élèves font de l'EPS. Comme le soulignent Froissart et Lemonnier (2020), la place des activités physiques artistiques dans l'histoire de l'EPS témoigne d'une ambition artistique qui, malgré des évolutions et des tensions, participe à la définition de la culture disciplinaire. Selon Tribalat (2016), les activités physiques artistiques constituent un enjeu important pour une discipline qui mobilise pleinement le corps. La danse, en particulier, engage les élèves dans une expérience émotionnelle subtile et dialectique. Il y a les émotions que l'élève cherche à exprimer par son mouvement et celles qu'il éprouve dans la rencontre avec autrui. Plus globalement, Lefèvre (2016) rappelle que les pratiques artistiques déplacent les points de vue. Elles ouvrent notre regard sur le monde, en contribuant à former des citoyens à la fois curieux et créatifs. Le documentaire propose ainsi une EPS

dans laquelle la pratique de la danse est un support privilégié pour cultiver les émotions des élèves.

De notre point de vue, *Le Prof de gym* illustre la conception de l'EPS que nous développons depuis plusieurs années : une « EPS des émotions ancrée dans la culture des APSA » (Visioli & Petiot, 2023). Celle-ci cherche à dépasser l'opposition classique entre expérience et savoirs, en articulant ce que les élèves éprouvent et ce qu'ils apprennent dans la rencontre avec les APSA. Il s'agit ainsi de penser une EPS de qualité, à la fois exigeante sur le plan disciplinaire et attentive au vécu des élèves.

Pour les enseignants, les formateurs et les étudiants, ce documentaire invite à une réflexion plus large sur le métier. Dix ans après sa sortie, dans un contexte politique marqué par les difficultés de recrutement et l'érosion symbolique de la figure enseignante, il rappelle la valeur irremplaçable d'une EPS capable de transformer le quotidien scolaire des élèves en expériences profondément humaines et émancipatrices.

1. Description chronologique du documentaire

Le documentaire suit pas à pas la démarche pédagogique d'Yves Le Coz, professeur d'EPS dans un collège parisien, autour d'un projet artistique singulier : amener ses élèves à danser dans la rue et transformer cette expérience en œuvre collective.

Dès la première séquence, l'enseignant cherche à capter l'attention des collégiens en posant le cadre d'un projet inédit. Il leur explique que l'art peut provoquer des émotions, faire évoluer les sensibilités et remettre en cause certaines normes sociales. Lorsqu'ils apprennent qu'ils danseront dans la rue, les réactions des élèves vont de l'inquiétude à la surprise en passant par le rejet. Pour lever ces résistances, Yves Le Coz s'appuie sur le film réalisé l'année précédente. Il invite chacun à se laisser porter par ses émotions et installe une idée qui traversera le projet : l'EPS, au-delà du sport, peut devenir un espace de créativité.

La première séance vise à installer un climat de confiance. Par deux, les élèves doivent apprendre à se guider mutuellement. Tandis que l'un ferme les yeux, l'autre le conduit silencieusement à travers la salle, une main entre les omoplates pour accompagner ses déplacements. Cette mise en situation invite chacun à dépasser ses peurs (rentrer dans un poteau, se sentir ridicule, etc.). La fin de la séance, mise en lumière et en musique, offre aux élèves un premier aperçu de l'expérience collective à laquelle ils commencent à prendre part.

Les leçons suivantes s'orientent vers l'écoute. L'enseignant propose d'abord un exercice verbal (parler simultanément), puis un travail en miroir qui exige concentration et attention à l'autre. Il invite ensuite les élèves à inventer une phrase chorégraphique à partir des lettres de leur prénom et à la transmettre à un camarade. Ces activités, plutôt ludiques, permettent de travailler l'attention, la coordination entre les danseurs et la conscience du mouvement. Elles illustrent le rôle central de l'enseignant. Ce dernier est capable de dédramatiser les difficultés par l'humour, tout en maintenant des exigences de rigueur et de concentration.

Un moment clé survient lorsqu'Yves Le Coz présente aux élèves une partition chorégraphique élaborée à partir de leurs propres phrases. « Ça, c'est vous », leur dit-il, insistant sur le caractère identitaire de la création. En se mettant lui-même en scène dans le rôle de l'élève intimidé, il désamorce la peur du regard des autres. Cette « danse tribu » devient progressivement le symbole de l'appartenance au groupe. Au fil des répétitions, les élèves progressent et découvrent l'exigence de précision qu'impose la reproduction du mouvement. La chorégraphie dépasse bientôt l'enceinte du gymnase.

L'expérience prend une autre dimension lorsque la classe assiste à un spectacle mêlant hip-hop et danse contemporaine au Théâtre national de Chaillot. Avant d'entrer dans la salle, les élèves exécutent leur « danse tribu » sur l'esplanade du Trocadéro. Le contraste entre leur quartier d'origine et l'univers prestigieux du théâtre met en lumière les enjeux culturels du projet. Ce déplacement symbolise un passage à la fois spatial et social qui décuple la fierté des danseurs.

La dernière étape se déroule dans le quartier des élèves. L'enseignant les filme tout en les guidant avec l'humour et la bienveillance qui le caractérisent.

Le montage vidéo qu'il réalise ensuite donne une forme aboutie à l'expérience. Le documentaire s'achève sur la projection du film au collège, devant les élèves et leurs familles. Ce moment de reconnaissance marque l'aboutissement du projet et témoigne de la transformation vécue par les jeunes, de la crainte initiale à la fierté partagée.

2. Analyse thématique du documentaire

Trois niveaux d'analyse complémentaires permettent d'éclairer le documentaire : les principes d'intervention d'une « EPS des émotions », la dynamique émotionnelle des élèves au fil du projet et, enfin, les transformations de leurs rapports à eux-mêmes, aux autres, à l'environnement et à la culture à travers des expériences de résonance.

2.1. Le modèle systémique d'une « École des émotions »

À nos yeux, le documentaire *Le Prof de gym* illustre la manière dont peut se concrétiser une « École des émotions » (Petiot & Visioli, 2022). Cette conception repose sur l'idée que les émotions participent pleinement à l'activité et à l'expérience des élèves. Dans ce modèle systémique, l'intervenant peut chercher à cultiver les émotions en s'appuyant sur différents principes d'intervention, que l'on retrouve dans le documentaire.

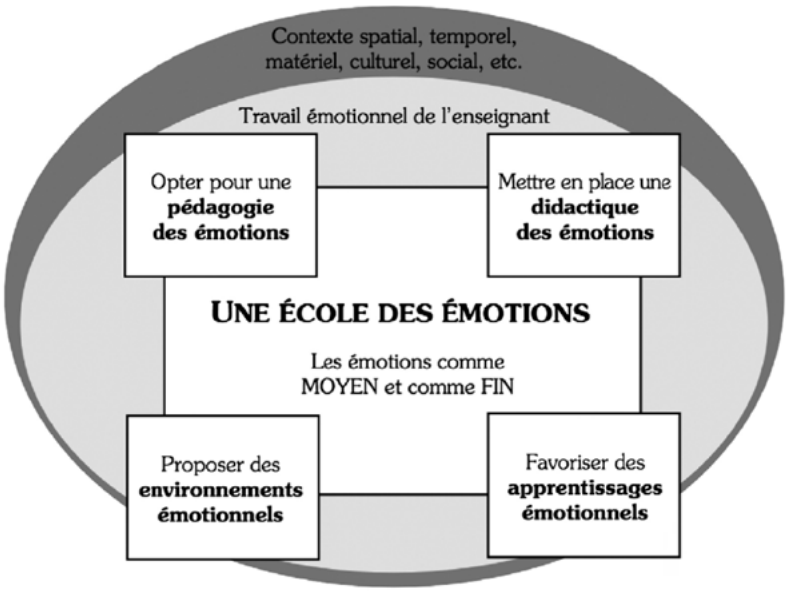


Figure 1. Approche systémique pour une « École des émotions » (Petiot & Visioli, 2022)

Dès les premières scènes, l'enseignant travaille à instaurer un climat de confiance, une ambiance favorable à la concentration et au respect entre les élèves. Cette attention portée aux émotions renvoie à une pédagogie des émotions, qui invite à prendre en compte la manière dont elles sont perçues, ressenties, exprimées et partagées dans les relations entre l'enseignant et les élèves, mais aussi entre les élèves eux-mêmes. L'enseignant s'appuie notamment sur l'humour, utilisé avec tact (Visioli & Mayeko, 2024), pour désamorcer les appréhensions et soutenir l'engagement de la classe.

Les émotions ne sont toutefois pas seulement prises en compte dans la manière d'intervenir auprès des élèves ; elles participent également aux choix didactiques, notamment dans la conception des situations d'apprentissage et dans la manière de les faire vivre aux élèves. Le guidage à deux, le jeu du miroir ou encore la création gestuelle des initiales ne sont pas des situations anodines. Ces exercices traduisent une maitrise didactique, permettant à l'enseignant d'accompagner les émotions des élèves. Cette manière de penser et de mettre en œuvre les situations illustre ce que Espinoza et Visioli (2022) présentent comme une didactique des émotions, en considérant que le rapport au savoir des élèves est profondément affectif et que cette dimension doit être prise en compte par les enseignants.

Le rôle de l'environnement est également central. Les différents espaces (gymnase, cour, rue, théâtre) participent pleinement à la dynamique émotionnelle du projet. Chaque lieu offre un cadre sensoriel et symbolique particulier. Si le gymnase est un espace familier (sécurité), la cour de récréation apparait déjà comme un lieu de passage (exposition). La rue est un lieu de rencontre et d'émancipation, tandis que le théâtre résonne comme un espace emblématique de reconnaissance culturelle. Ces déplacements rappellent les analyses de Bernard Jeu (1977), pour qui le corps en mouvement est toujours pris dans un rapport sensible à l'espace. L'émotion naît alors de la rencontre entre le geste et le lieu. En invitant ses élèves à « habiter » autrement les différents espaces, Yves Le Coz rend possible une éducation corporelle qui permet progressivement une exploration du monde.

Au fil du projet, les élèves enrichissent leur expérience des émotions. Le visionnage du film, les échanges collectifs ou encore les retours sur le vécu leur permettent de prendre conscience du chemin parcouru. Ils apprennent ainsi à mieux percevoir, comprendre, réguler, exprimer et partager leurs émotions. Ce faisant, les émotions apparaissent à la fois comme fins et moyens d'apprentissage.

Enfin, *Le Prof de gym* met en lumière le travail émotionnel de l'enseignant, souvent invisible, alors qu'il demeure essentiel. C'est tout le processus par lequel l'enseignant prend en compte et ajuste les émotions qui traversent la classe. Durant le film, Yves Le Coz régule les affects du groupe. Il désamorce la peur du ridicule, canalise l'énergie, encourage, rassure et rit avec les élèves. Ce travail, inscrit dans les petits gestes du quotidien, crée des conditions favorables à l'engagement et aux apprentissages (Petiot et *al.*, 2025).

2.2. « L'EPS des émotions » : des appréhensions initiales à la joie partagée

Au fil du documentaire, les émotions des élèves évoluent selon un continuum qui illustre une dynamique éducative typique dans le champ des pratiques artistiques : de la peur initiale d'être vu au sentiment de fierté qui accompagne la création d'une œuvre collective (Mayeko & Capel, 2017). Cette dynamique peut être éclairée par les différents principes d'intervention qui structurent notre modèle systémique d'une « EPS des émotions ».

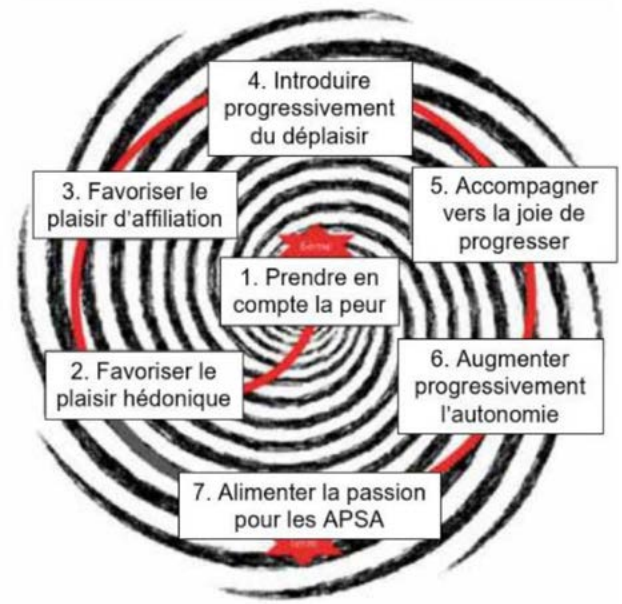


Figure 2. Principes pour une « EPS des émotions » (Visioli & Petiot, 2023)

Les premières réactions des élèves traduisent une peur sociale typique de l'adolescence avec laquelle chaque enseignant d'EPS doit composer lors d'un cycle de danse : peur du ridicule, du jugement, de la perte de contrôle sur son corps. Cette émotion, souvent perçue comme un obstacle, devient ici un point d'appui pour l'apprentissage. Comme le montrent Visioli et *al.* (2025), la peur fait partie intégrante des émotions scolaires. Elle peut être éducative lorsqu'elle est reconnue, nommée et transformée dans un cadre sécurisant. Yves Le Coz accueille ces résistances avec bienveillance, sans les minimiser, mais en les accompagnant par le rire, la valorisation et la mise en confiance du groupe. En plaçant les élèves dans des situations d'exposition progressive (danse en binôme, puis en groupe, puis dans l'espace public), il leur permet de se confronter graduellement à leurs peurs pour apprendre à mieux les gérer.

Progressivement, la peur laisse place au plaisir d'agir et au plaisir d'être ensemble. Les travaux du Groupe Plaisir de l'AE-EPS (Gagnaire & Lavie, 2005) ont creusé l'idée d'un plaisir pluriel pour les élèves en EPS. Le documentaire donne ainsi à voir des élèves immergés dans l'exploration du mouvement et de la relation à l'autre, notamment grâce aux différentes formes de jeu proposées par l'enseignant.

La joie de progresser renvoie au sentiment d'apprendre et est associée à une élévation de la puissance d'agir (Snyders, 2008). Dans le documentaire, cette dynamique se traduit par un engagement plus accru des élèves, allant de pair avec des progrès techniques et une acceptation progressive des efforts nécessaires à leur réalisation (Mayeko, 2025). Cette joie peut aussi se prolonger dans l'émergence d'une passion pour les pratiques artistiques, telle que le conçoit Delignières (2022). La passion dépasse le simple enthousiasme : elle suppose un engagement durable dans une pratique qui fait sens.

Sans affirmer que les élèves en sont là, le documentaire donne à voir quelques prémisses. Sur le dernier plan, on les voit souriants lors de la projection du film. Ils expriment des regrets en prenant conscience que le projet s'achève. Au fil du documentaire, les émotions des élèves semblent évoluer selon un continuum, de la peur initiale d'être vu au sentiment de fierté et de joie qui accompagne la création d'une œuvre collective. Cette première lecture doit toutefois être nuancée : à y regarder de plus près, les émotions à valence négative et positive ne se succèdent pas simplement, mais s'articulent et se transforment tout au long du projet.

2.3. Une « EPS des émotions » orientée vers les expériences de résonance

Cette conception d'une « EPS des émotions » conduit les élèves à faire l'expérience de la résonance. Rosa (2018) la définit comme une relation au monde dans laquelle le sujet se sent touché, peut lui répondre et se trouve transformé par cette rencontre (à l'opposé de l'expérience d'aliénation). Le documentaire illustre particulièrement bien cette idée, notamment en dévoilant la transformation progressive des rapports que les élèves entretiennent avec eux-mêmes, les autres, l'environnement et la culture.

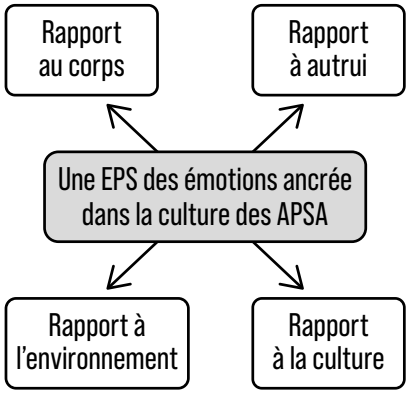


Figure 3. EPS des émotions et résonance des élèves

Le premier rapport est celui que les élèves entretiennent avec leur propre corps. Dans les premières scènes du film, le corps est souvent perçu comme source d'inquiétude ou de gêne. Au fil des répétitions, l'incorporation des éléments techniques construit une confiance nouvelle dans les possibilités du corps. Cette maîtrise permet alors aux élèves de moins se préoccuper de ce qu'ils font pour gagner en présence et investir pleinement leur mouvement.

Le deuxième niveau concerne la relation aux autres. Au fil des répétitions, les élèves apprennent à ajuster leur mouvement à celui des autres et à inscrire leurs réalisations dans une création commune. Rosa (2018) rappelle que la résonance naît d'une relation dans laquelle deux pôles se répondent. Le documentaire donne à voir cette dynamique à travers les rires, les regards complices et les signes d'entraide qui accompagnent progressivement l'institution du collectif. L'enseignant est à l'initiative de cette dynamique en faisant de la chorégraphie un évènement partagé, symbole de la construction d'un monde commun.

Un autre aspect essentiel concerne le rapport à l'environnement. La multiplicité des espaces investis transforme progressivement la manière dont les élèves perçoivent et habitent les lieux dans lesquels ils agissent. En sortant du cadre scolaire, ils découvrent notamment la rue comme un espace qui peut être investi par leur activité corporelle et transformé par leur présence. Danser dans la rue ce n'est plus seulement se déplacer. C'est entrer en relation avec un environnement familier que les élèves détournent de son usage habituel. Cette appropriation sensible rejoint la conception de la résonance chez Rosa (2018) : l'environnement devient un partenaire avec lequel les élèves peuvent entrer en dialogue.

Enfin, l'expérience de résonance se joue dans le rapport à la culture. En plaçant la danse au cœur du projet, Yves Le Coz confronte les élèves à une pratique qui leur était étrangère et les accompagne dans cette aventure initiatique. Le passage au Théâtre national de Chaillot constitue à cet égard un moment important. Les élèves ne sont plus seulement pratiquants. Ils deviennent aussi spectateurs et prennent place dans un univers culturel éloigné de leurs représentations initiales. Cette expérience trouve sa place dans une EPS du sensible et de l'artistique où la rencontre avec les œuvres peut transformer le rapport des élèves à la culture (Cogérino et Garcia, 2014).

3. Discussion autour des limites et des perspectives ouvertes par le documentaire

Trois axes permettent de discuter la portée de cette analyse. Nous revenons d'abord sur la relation émotions-apprentissages au cœur de l'expérience des élèves, avant d'examiner les nuances qu'appelle un tel projet. Nous envisageons enfin les perspectives qu'il ouvre pour l'enseignement, la recherche et la formation.

3.1. La relation émotions-apprentissages au cœur de l'expérience des élèves

Ce documentaire résonne fortement avec notre conception d'une EPS des émotions ancrée dans la culture des APSA. Il suggère que l'attention portée à l'expérience des élèves peut s'articuler finement aux exigences des APSA, dépassant ainsi une opposition binaire entre une entrée par l'activité des élèves et une entrée par les savoirs. Par ailleurs, la formule d'Ubaldi (2003), selon laquelle *« la danse est notre principal cheval de bataille »*, prend ici tout son sens. Elle souligne l'importance de la culture artistique en EPS et montre l'étendue de son potentiel éducatif. À la fin du film, plusieurs élèves sont interrogés sur ce qu'ils retiennent du projet. Leurs propos sont éloquents.

Tout d'abord, les élèves reviennent sur leur adhésion au projet. Sa fin est vécue comme une perte : *« quand on va reprendre le sport normal, ça va faire un peu un vide »* ; une autre élève se dit *« contente »* mais aussi *« un peu triste de finir »*. Le projet a généré une sorte de déplacement. Il a irrigué l'expérience des danseurs au point que sa disparition laisse un manque.

Les élèves évoquent ensuite ce que le projet leur a permis de construire : *« Cela nous a fait un peu apprendre sur nous »* ; *« on est un peu plus ouverts qu'au tout début, avant on était un peu crispés mais là, ça va »*. Ces paroles font écho aux appréhensions initiales, telles que le regard des autres ou l'exposition du corps. La concrétisation du projet est associée à une *« fierté »*, mais surtout à une *« fierté collective »*. Apprendre semble ici indissociable du fait d'avoir vécu et partagé quelque chose. Enfin, les élèves soulignent la place de l'enseignant dans cette expérience : *« C'est surtout que le prof, il donne envie de le faire [...] il nous met dans le truc, du coup, ça passe super bien »*. Une autre ajoute : *« Je le remercie et je ne vais jamais l'oublier »*. Ces paroles très fortes illustrent l'importance de la qualité de la relation pédagogique en EPS.

Les mots des élèves montrent également que les émotions positives et négatives s'articulent au fur et à mesure de l'expérience du projet. Être *« contente »* et *« un peu triste »* à la fois ou se sentir d'abord *« crispé »* puis *« plus ouvert »*, autant de formules qui invitent à nuancer le continuum présenté précédemment. Si celui-ci illustre une tendance générale dans le domaine des APSA (de la peur initiale à la joie partagée), à un grain plus fin, il semble que les émotions des élèves, à valence positives comme négatives, s'articulent, se transforment et se répondent tout au long du processus. Ces deux niveaux de lecture ne sont pas incompatibles, loin de là. Ils rendent compte de la complexité des émotions en situation. Comme le montrent Terré et Sève (2022), les émotions négatives ne doivent pas être considérées uniquement comme des obstacles à éliminer. Elles peuvent également enrichir la palette d'expériences vécues par les élèves et ainsi contribuer aux apprentissages.

3.2. Un projet qui appelle certaines nuances

Si le documentaire donne à voir un projet particulièrement bien ficelé, celui-ci reste avant tout le produit d'une histoire singulière. Il repose sur une relation particulièrement positive entre un enseignant, un groupe d'élèves et un contexte. Par son ampleur et sa temporalité, il dépasse largement les conditions ordinaires d'un cours d'EPS. Cependant, cette originalité n'empêche pas de repérer des éléments susceptibles de faire écho à d'autres expériences et/ou d'inspirer d'autres enseignants.

Notons également que le statut même de documentaire impose une certaine vigilance. Le récit cinématographique sélectionne nécessairement certaines séquences au service du projet artistique présenté, ce qui tronque le flux ordinaire de l'activité et laisse dans l'ombre les difficultés éventuelles rencontrées par les différents acteurs. Comme nous l'avons montré à propos de films consacrés à l'école, cette sélection est susceptible de produire une représentation parcellaire et orientée de l'expérience scolaire vécue par les différents acteurs (Visioli & Quidu, 2023). L'enjeu, nous semble-t-il, n'est pas de faire du film un outil de propagande ou de démonstration. En revanche, nous reconnaissons que l'expérience décrite est inspirante. Elle donne à réfléchir aux conditions d'une EPS porteuse de sens et offre une belle image du métier d'enseignant,

laquelle contraste avec les préjugés pesant parfois sur les établissements implantés dans les quartiers populaires.

La place centrale de la danse appelle une autre nuance. Activité artistique, elle sollicite notamment la sensibilité, l'expression ou la créativité. Elle constitue ainsi un terrain privilégié pour explorer les relations entre émotions et apprentissages. La présence d'une APSA artistique ne suffit toutefois pas à produire de telles expériences. Comme le soulignent Froissart et Lemonnier (2020), proposer des activités physiques artistiques ne garantit ni le développement de la créativité ni l'émergence d'expériences fortes en émotions. Les travaux de Guérandel (2013) montrent également que les modalités pédagogiques en danse peuvent profondément transformer les conditions d'engagement et l'expérience des élèves. Ce sont donc les contenus et les démarches d'enseignement qui doivent être interrogés.

Par ailleurs, une « EPS des émotions » ne saurait être réduite aux activités artistiques. Chaque APSA possède sa propre culture et ses propres niches de résonances émotionnelles. L'enjeu n'est donc pas de dupliquer le travail d'Yves Le Coz, mais d'identifier dans chaque pratique sportive, des configurations d'expérience susceptibles de soutenir les apprentissages des élèves. Dans cette optique, nous pensons que certains principes peuvent être transférés, à condition d'être réinterrogés ou remodelés au regard des spécificités de chaque APSA.

Enfin, prendre les émotions au sérieux ne signifie pas considérer qu'elles constituent un objet isolé de l'activité des élèves. Leur intérêt tient précisément à leur articulation avec les autres composantes de l'activité humaine. Dans une perspective inspirée de Spinoza, les émotions peuvent ainsi être pensées en système avec les dimensions motrices, perceptives, cognitives et relationnelles de l'activité. Elles participent à la puissance d'agir des individus (Visioli, 2022) et constituent une dimension centrale de l'expérience humaine dans laquelle s'ancrent les apprentissages.

3.3. Des perspectives pour l'enseignement, la recherche et la formation

La rencontre entre l'expérience présentée dans le documentaire et notre conception d'une « EPS des émotions » ouvre des perspectives pour les enseignants. Elle invite à un jeu de transposition, en partant des principes d'une « EPS des émotions » pour penser autrement l'enseignement d'une autre APSA, à la croisée de sa culture propre et de l'expérience des élèves. Cette démarche a par exemple été engagée en handball, en proposant une « EPS des émotions » à partir des spécificités de cette pratique (Visioli, 2025).

Cette réflexion ouvre également des perspectives de recherche. Des travaux se développent pour mieux comprendre les relations entre émotions et apprentissages en EPS, au plus près des situations dans lesquelles les élèves apprennent. Ils cherchent à articuler ce que les pratiquants vivent avec les transformations de leur activité et notamment de leurs connaissances (Visioli, 2022). Il convient désormais de poursuivre ces travaux dans une diversité d'APSA, afin d'identifier ce qui relève de principes communs et ce qui tient aux spécificités des pratiques et des expériences qu'elles rendent possibles.

Enfin, le travail réalisé sur ce documentaire interroge directement la formation des enseignants. Prendre au sérieux les émotions en EPS suppose de former les enseignants afin qu'ils puissent continuer à penser et mettre en œuvre les principes d'une « EPS des émotions ». A minima, nous retenons trois pistes : (1) concevoir des dispositifs qui articulent les exigences de l'APSA avec les émotions des élèves ; (2) être attentifs à ce que les élèves ressentent en situation ; (3) développer une réelle disponibilité dans les interactions pour accompagner les émotions des élèves. Cette perspective rejoint notamment les travaux autour du concept d'*affective learning design*, qui invitent à prendre en compte les dimensions affectives dès la conception des situations d'apprentissage (Terré, 2016).

En revanche, nous tenons à rappeler que la maîtrise des APSA par l'enseignant est la condition sine qua none pour cultiver les émotions des élèves en EPS. Cette maîtrise ne renvoie pas à la seule maîtrise technique de l'activité : elle suppose également d'en comprendre les enjeux, les formes de pratique et les possibilités d'intervention auprès des élèves. Sur ce point, Cogérino (2017) montre que la confiance des enseignants d'EPS en danse se construit principalement à travers l'expérience pratique de l'activité et de son enseignement. Les formations les plus appréciées sont précisément celles qui permettent d'expérimenter des situations avec des élèves et d'envisager concrètement leur transposition en classe.

Plus largement, cette réflexion nous conduit à envisager les émotions comme une clé des conduites motrices, mais aussi comme un possible centre de gravité des « éducations à ». L'éducation à l'environnement, par exemple, peut s'appuyer sur des expériences sensibles susceptibles de transformer le rapport au monde (Visioli & Mayeko, 2026). Dans le documentaire, c'est l'expérience artistique qui semble permettre une transformation comparable du rapport au corps, aux autres, à l'environnement et à la culture.

BIBLIOGRAPHIE

Cogérino, G. & Garcia, M.-C. (2014). *L'EPS face au sensible et à l'artistique*. Éditions AFRAPS.

Delignières, D. (2022). Permettre aux élèves de construire des passions à l'École. *Administration & Éducation*, 176(4), 57-62. https://doi.org/10.3917/admed.176.0057.

Espinoza, G. & Visioli, J. (2022). Les émotions et le rapport au savoir des élèves. *Administration et Éducation*, 176.

Froissart, T. & Lemonnier, J.-M. (2020). Une révolution artistique manquée en éducation physique scolaire ? De l'expression corporelle aux activités physiques artistiques (1967 à nos jours). *Sciences sociales et sport*, 15(1), 75–100. https://doi.org/10.3917/rsss.015.0075

Gagnaire, P., & Lavie, F. (2005). Cultiver les émotions des élèves en EPS. In L. Ria (Ed.), *Les émotions* (pp. 81–98). Éditions Revue EP.S.

Guérandel, C. (2013). L'apprentissage de la danse en collège ZEP à l'épreuve du genre. *Staps*, 102(4), 31-46. https://doi.org/10.3917/sta.102.0031.

Jeu, B. (1977). *Le sport, l'émotion, l'espace : Essai sur la classification des sports et ses rapports avec la pensée mythique*. Vigot.

Lefevre, B. (2016). *L'artistique*. Paris : Revue EPS.

Mayeko, T. (2025). *Le goût de l'effort. Cette chose essentielle avec laquelle il nous faut renouer*. L'Harmattan.

Mayeko, T. & Capel, B. (2017). Le festin des circassiens : convivialité et démarche artistique pour raccrocher. *Revue EPS*, 376, 33-35.

Petiot, O., Kermarrec, G., & Visioli, J. (2025). Quand enseigner l'éducation physique devient un jeu… émotionnel ! Exemples dans un contexte d'éducation prioritaire. *L'Éducation physique en mouvement*, 14. https://doi.org/10.26034/vd.epm.2025.8952

Petiot, O., & Visioli, J. (2022). *Les émotions en contexte scolaire*. De Boeck Supérieur.

Rosa, H. (2018). *Résonance : une sociologie de la relation au monde*. Paris : La Découverte.

Snyders, G. (2008). *J'ai voulu qu'apprendre soit une joie*. Paris : Institut de recherche de la FSU / Syllepse.

Terré, N. (2016). « Affective Learning Design » en éducation physique. In M. Campo & B. Louvet (Eds.), *Les émotions en sport et en EPS : Apprentissage, performance et santé* (pp. 57-74). De Boeck.

Terré, N., & Sève, C. (2022). Apprendre des émotions négatives. *Administration & Éducation*, 176(4), 41–48. https://doi.org/10.3917/admed.176.0041

Tribalat, T. (2016). Les activités physiques artistiques : un enjeu actuel pour l'EPS. In B. Lefevre (Ed.), *L'artistique*. Paris : Revue EPS.

Ubaldi, J.-L. (2003). La danse, c'est notre cheval de bataille ! *Contrepied*, (12), 10-13.

Visioli, J. (2022). Les émotions des élèves au service des apprentissages scolaires. Une revue de la littérature portant sur l'EPS. *Trema*.

Visioli, J., & Mayeko, T. (2026). Les émotions, centre de gravité des « éducations à » en éducation physique. *L'Éducation physique en mouvement*, 5–9.

Visioli, J. (2025). Proposer aux élèves une « EPS des émotions ancrée dans la culture des APSA » : Illustration dans l'enseignement du handball. In J. Visioli, O. Petiot, J. Fuchs, & G. Kermarrec (Eds.), *L'innovation dans l'enseignement de l'EPS : Quels sports collectifs pour demain ?* (pp. 56–67). Dossier AE-EPS Numérique, 1. Éditions AE-EPS.

Visioli, J. & Mayeko, T. (2024). Rire en EPS ! *Revue EPGS*, 402, 15-19.

Visioli, J., T. Mayeko, L. Simon-Malleret & H. Perez (2025). La peur en EPS. *Revue EPGS*, 406.

Visioli, J. & Quidu, M. (2023). Discriminations et dynamiques de transformation des émotions des élèves : vers une école de la résonance. *Cahiers de la LCD.*

Visioli, J. & Petiot, O. (2023). Vers une «EPS des émotions» ancrée dans la culture des APSA. Site EPS & Société. https://epsetsociete.fr/vers-une-eps-des-emotions-ancree-dans-la-cultur…

Mots clés : intelligence artificielle, EPS, apprentissages

Lionel ROCHE, professeur permanent, Département des sciences de l'activité physique de l'Université du Québec à Montréal (Canada), membre permanent du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) - roche.lionel@uqam.ca

L'IA en EPS : réelle plus-value ou miroir aux alouettes ?

Introduction

Le développement récent et exponentiel de « l'Intelligence Artificielle » (IA) semble avoir bouleversé l'enseignement mais aussi l'éducation au sens large, jusqu'à faire naître des interrogations quant à la place des enseignants[1]. Comme le souligne Naudet (2025), « l'intelligence artificielle générative s'impose avec une rapidité inédite dans le paysage éducatif » (p. 1). Cependant, il apparaît nécessaire de clarifier certains aspects afin de ne pas céder à une forme de « panique morale » (identique à celle que Gonthier et Besançon (2023) ont pu démontrer sur les effets supposément délétères du numérique sur le développement de l'intelligence des enfants). De plus, il nous paraît primordial d'adopter un discours nuancé qui ne se veut pas généralisant ou encore contreproductif.

Depuis la mise en ligne de ChatGPT le 30 novembre 2022, le monde semble découvrir l'IA. La démocratisation de cet outil annonce une véritable révolution dans différents domaines, et l'éducation, ainsi que l'éducation physique, ne sont pas épargnées. Si ChatGPT n'est en fait qu'un agent conversationnel développé par OpenAI pour générer du texte, derrière sa démocratisation c'est une « vague » relative aux IA qui commence à déferler. L'IA est un terme relativement flou qui désigne à la fois un objet concret et un objet interdisciplinaire de recherche regroupant un ensemble de techniques algorithmiques, d'une part, et des technologies et des services qui les mobilisent, d'autre part (UNESCO, 2021[2]). La Déclaration de Montréal pour un développement responsable de l'IA (2018)[3] la définit comme « l'ensemble des techniques qui permettent à une machine de simuler l'intelligence humaine, notamment pour apprendre, prédire, prendre des décisions et percevoir le monde environnant » (p. 19). Collin et *al.* (2023) soulignent que « la mise en synergie des techniques computationnelles de l'IA, du learning analytics, des données massives et du computer-supported collaborative learning (Rienties et *al.*, 2020) explique les récents développements techniques des systèmes d'intelligence artificielle (SIA), notamment l'apprentissage machine, et particulièrement l'apprentissage profond ». On ne peut donc réduire l'IA à ChatGPT, Gemini ou Claude pour ne citer que ces derniers. Il existe une multitude d'IA comme Gemini ou Perplexity (pour générer du texte), Midjourney ou DALL-E (images), Sora ou Runway (vidéos), MusicLM ou ElevenLabs (musique). ChatGPT ne constitue donc que la partie immergée de l'iceberg d'une longue liste d'IA et d'outils variés. De plus, il nous semble important de bien différencier IA et IA générative. Cette dernière est un type d'IA capable de créer de nouveaux contenus, tels que du texte, des images, de la musique ou du code, en se basant sur les caractéristiques extraites de grands ensembles de données. Contrairement à l'IA traditionnelle qui suit des règles prédéfinies pour compiler des données, l'IA générative apprend à partir des données pour générer des instances de données nouvelles et uniques, souvent à la suite d'une simple instruction textuelle (appelée "prompt").

L'IA : une véritable innovation ?

Si l'IA semble être « apparue » en 2022, il est important de ne pas oublier qu'Alan Turing initie les fondations intellectuelles de l'intelligence artificielle pendant la seconde guerre mondiale. En 1950, il publie un article fondateur *Computing Machinery and Intelligence* où il propose le fameux Test de Turing dont l'objectif était d'élaborer une machine capable d'imiter la conversation humaine. Le terme IA naît officiellement lors de la conférence de Dartmouth en 1956 (Pickover, 2021), organisée par John McCarthy, Marvin Minsky, Claude Shannon et Nathan Rochester. Au cours de cette conférence,

1) https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/questions-du-soir-d-ete/l-ia-va-t-elle-bouleverser-l-enseignement-et-la-place-des-professeurs-1976492
2) https://www.unesco.org/fr/artificial-intelligence#:~:text=Construite%20%C3%A0%20partir%20de%20donn%C3%A9es,interaction%20linguistique%20ou%20la%20cr%C3%A9ativit%C3%A9.
3) https://declarationmontreal-iaresponsable.com/

une dizaine de chercheurs se sont réunis avec pour ambition de comprendre comment faire « réfléchir » les machines. Si cette conférence a suscité un fort enthousiasme, assez rapidement une limite majeure au développement de l'IA est apparue : la puissance de calcul. À partir des années 90, son développement s'accélère grâce notamment à l'augmentation massive de la puissance de calcul, à la disponibilité de grandes quantités de données (notamment sur internet) mais aussi aux percées en apprentissage profond (ou deep learning) à partir des années 2010. Un des faits remarquables du développement de la puissance de calcul à cette époque s'illustre notamment avec la victoire du « super-ordinateur » Deep Blue aux échecs face au russe Garry Kasparov en 1997. Le développement continu de la puissance de calcul et des technologies entourant l'IA a conduit à la démocratisation des outils que nous connaissons actuellement. Ce rapide détour historique nous invite à être prudent lorsque l'on parle d'innovation au sujet de l'IA.

L'IA en EPS : est-ce bien sérieux ?

Divers usages de l'IA en EPS sont recensés actuellement dans la littérature. Zhou et *al.* (2024) dans une revue systématique de la littérature soulignent que les études sur l'IA en EPS rendent compte des utilisations suivantes : analyse des performances, suivi des données santé et entraînement personnalisé. Les auteurs mettent en avant son potentiel pour fournir un enseignement personnalisé, des commentaires et des évaluations en temps réel. Elle permet d'analyser la technique gestuelle des élèves via des caméras ou des capteurs, détecter les erreurs posturales, comparer les mouvements à des modèles de référence et suggérer des corrections personnalisées. Les systèmes d'IA peuvent adapter les programmes d'entraînement selon le niveau, les progrès et les besoins de chaque élève. Ils ajustent l'intensité, proposent des exercices ciblés et suivent l'évolution des performances physiques dans le temps. L'IA peut aussi aider à quantifier des performances difficiles à mesurer manuellement (amplitude de mouvements, temps de réaction, trajectoires de balles, etc) et rendre l'évaluation plus précise et moins subjective. Enfin, contrairement à l'enseignant qui ne peut être présent partout dans le gymnase, l'IA peut fournir un retour instantané pendant l'activité, permettant aux élèves d'ajuster leurs gestes en temps réel, à la condition de multiplier les ateliers de captation de leur activité.

Mais si toutes ces possibilités semblent séduisantes, il n'en demeure pas moins que l'enseignant d'EPS peut se demander comment tirer parti de cela et opérationnaliser concrètement les usages de cette technologie dans sa démarche d'ingénierie didactique (Artigue, 1988). Certaines applications de capture du mouvement sont déjà basées sur des algorithmes et les enseignants utilisent parfois déjà de l'IA sans le savoir ! Par exemple certaines applications vidéo permettent une analyse biomécanique automatisée en réalisant des calculs instantanés d'angles articulaires, des mesures de trajectoires et de vitesses de segments corporels. Elles sont basées sur des algorithmes de « pose estimation » (comme OpenPose, MediaPipe ou encore YOLO11) qui identifient automatiquement les points clés du squelette humain (épaules, coudes, hanches, genoux…) sans marqueurs physiques. Ces applications se différencient de la simple capture vidéo (qui ne fait que filmer, enregistrer et stocker les images) car elles peuvent proposer des feedbacks instantanés en comparant la réalisation du geste avec le geste visé selon des critères biomécaniques. Avec une application de capture d'image de type Coach's Eye, l'analyse, le tracking nécessitent une intervention humaine, c'est-à-dire de l'enseignant ou mieux des élèves alors que des applications comme Pose & Angle (ou encore Pose & Tracking) utilisent la caméra du smartphone (ou de la tablette) pour détecter les postures via l'IA ou encore compter automatiquement les répétitions d'exercices. Avec Coach's Eye c'est l'enseignant qui fait l'analyse, pas l'application. Il n'y a pas de détection automatique du corps, pas d'interprétation biomécanique automatisée, pas de feedback généré par l'IA. Cependant, ces applications basées sur l'IA ne constituent pas des outils magiques et la détection des points est parfois encore imprécise. Leur fiabilité n'est encore pas totale pour des applications grand public.

Une application basée sur l'IA comme HomeCourt (en basketball) permet d'analyser les tirs en calculant : 1) le pourcentage de réussite, 2) la vitesse de libération du ballon, 3) les trajectoires. L'application offre un retour immédiat sur la technique de tir. Lai & Shen (2025) ont mené une étude sur son usage pour améliorer les performances au tir de joueurs de basket-ball universitaires. L'application fournit des commentaires en temps réel et une analyse vidéo, qui permettent aux joueurs de corriger leur posture et d'améliorer leur précision à l'aide de leur propre téléphone portable. Six joueurs de basket-ball d'une université du nord de Taïwan, âgés de 19 à 23 ans, ont participé à cette étude. Ils ont été répartis en deux groupes : un groupe très expérimenté (plus de 3 ans d'entraînement) et un groupe peu expérimenté (moins d'un an d'entraînement). Cette étude s'est déroulée sur deux mois, avec six évaluations hebdomadaires. Chaque session suivait une procédure standardisée : 10 minutes d'échauffement, 10 minutes de pré-test, 15 minutes de visionnage de vidéos et de discussion, 13 minutes d'entraînement au tir, 2 minutes de pause pour s'hydrater et 10 minutes de post-test. L'application a été utilisée pour tous les entraînements au tir afin d'enregistrer en temps réel et de suivre l'évolution de la précision. Elle permettait également de générer des graphiques de performance et de stocker les vidéos pour une analyse détaillée. Les joueurs pouvaient ainsi revoir leurs postures, identifier les aspects à améliorer et vérifier leur précision de tir depuis différentes positions sur le terrain. Les résultats ont montré que la précision des deux groupes s'était améliorée, en particulier pour le groupe très expérimenté. De plus, lors des entretiens post expérimentation, les participants ont généralement convenu que cette méthode d'entraînement stimulait leur motivation à s'entraîner. L'efficacité de l'application ne réside pas dans l'outil lui-même mais bien dans la démarche d'ingénierie didactique mise en œuvre pour l'utiliser.

Très souvent, l'IA est utilisée de façon « aveugle » par les enseignants, et en fait, l'interface de nombreuses applications ne rend compte que de l'enregistrement de données et de statistiques affichées. L'IA travaille souvent « en arrière-plan » pour générer ces données, mais visuellement, les interfaces des applications ressemblent surtout à une vidéo avec des chiffres. Beaucoup d'applications présentées comme de « l'IA » font effectivement un traitement intelligent des données, mais le retour d'information reste basique (souvent juste des compteurs et des statistiques), pas réellement du feedback correctif détaillé sur la technique gestuelle. L'obtention d'un véritable feedback biomécanique en temps réel (*e.g.*, « fléchis plus ton poignet », « ton coude est trop bas ») permet de mettre l'accent sur les contenus d'enseignement prioritaires, ce qui n'est à l'heure actuelle pas possible avec les applications grand public accessibles en EPS. Le rôle de l'enseignant demeure primordial afin d'organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves (Référentiel de compétences des métiers du professorat, B.O. du 25 juillet 2013). Zhou et *al.* (2024) soulignent aussi que l'utilisation de l'IA pose des défis, notamment en matière de fiabilité et de précision techniques, de confidentialité et de sécurité, ainsi que de formation technique et de soutien aux enseignants.

Enfin, à notre connaissance, il n'existe actuellement pas d'étude démontrant la plus-value de l'usage d'une application basée sur l'IA en EPS. Si l'apprentissage des habiletés motrices demeure identique aux situations d'entraînement sportif (comme dans l'étude de Zhou et *al.*, 2024), le contexte d'une leçon d'EPS est différent. L'organisation matérielle et sociale, la gestion de classe ainsi que l'autonomie des pratiquants quant à leur activité physique diffèrent et peuvent conduire à nuancer l'intérêt de l'usage de ce type d'application en EPS, ou du moins à envisager d'en adapter l'usage au contexte spécifique de la leçon.

Dérives potentielles des usages de l'IA par les élèves

Actuellement, le recours à l'IA chez les jeunes est courant et « ces outils sont devenus des objets familiers pour de nombreux lycéens, notamment à travers leur usage sur smartphone, désormais massif » (Naudet, 2025, p. 1). Dans le champ de l'EPS, les élèves ont recours à ces outils pour aider à l'élaboration d'un entraînement (natation, course longue, musculation), voire construire un plan d'entraînement ou un programme nutritionnel complet.

En se plaçant dans la peau d'un élève souhaitant s'entraîner à la course à pied, nous avons soumis une requête simple à ChatGPT, requête pouvant être adressée par un élève non nécessairement aguerri au « prompt ». La figure ci-dessous illustre le prompt et la réponse obtenue (Figure 1).

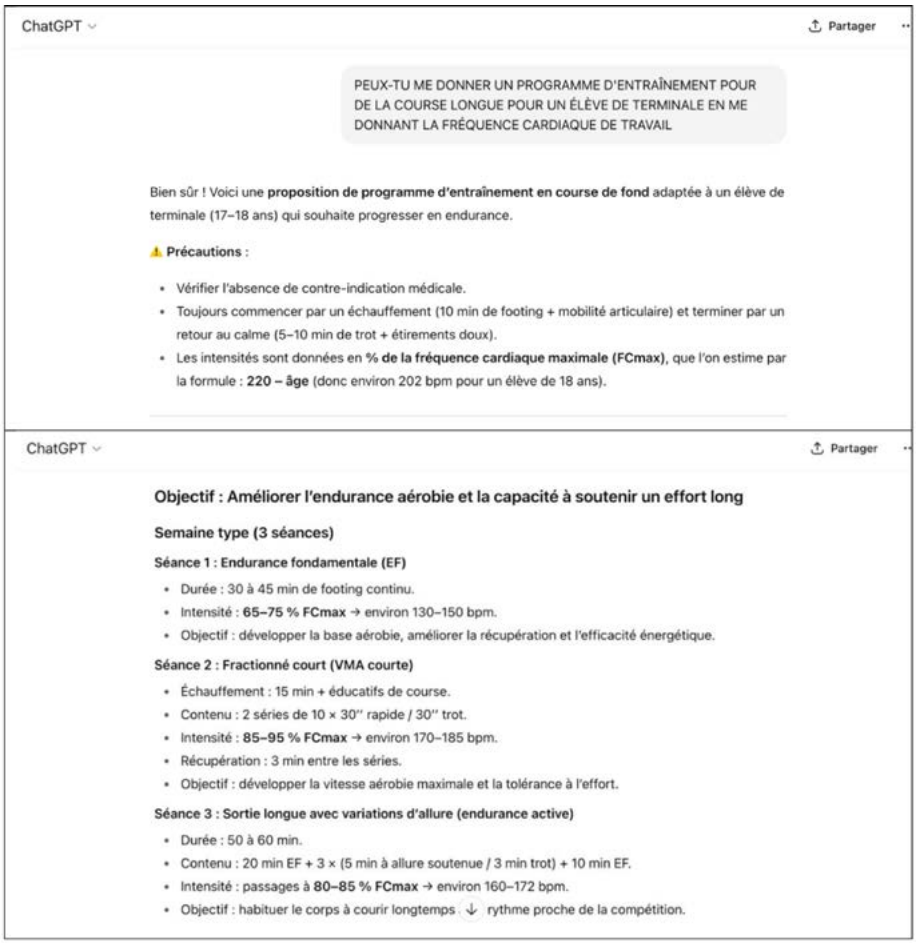


Figure 1. Exemple de réponse suite à une requête ChatGPT

Face à un tel résultat qui pourrait être utilisé par un élève de façon automatique, plusieurs limites peuvent être soulevées. Tout d'abord, la méthode de détermination de la FC max mérite d'être discutée. Si la formule d'Astrand (1952) demeure assez populaire, elle est relativement peu précise et ne prend pas en compte l'évolution de la FC selon l'âge. Par exemple, le recours à la formule de Gellish pour la fréquence cardiaque maximale (FCM) nous semble plus pertinent notamment dans sa version curvilinéaire : FCMax = 191,5 – (0,007 x âge^2). Elle reflète mieux la diminution non linéaire de la FCM avec l'âge et est reconnue pour sa fiabilité, particulièrement entre 30 et 75 ans. De plus, cette formule réduit le taux d'erreur à ± 2 à 5 battements par minute (bpm) pour la formule curvilinéaire entre 30 et 75 ans, ce qui en fait l'une des plus fiables des équations théoriques. Contrairement à la formule classique (220 - âge), la formule de Gellish prend en compte une courbe de diminution de la FCM avec l'âge. Elle nous semble donc plus pertinente à enseigner aux élèves dans la perspective de l'adoption d'un style de vie sain et actif sur le long terme.

Ensuite, le programme proposé en lui-même questionne. La séance de fractionné court (2 x 10 x 30'') nous semble inadaptée notamment pour des débutants et elle n'offre aucune adaptation à la spécificité morphologique des élèves (*e.g.*, surpoids) et la programmation d'une séance longue de 60 minutes en première semaine est précoce notamment pour ceux qui débuteraient leur entraînement. Ce type de séance est le plus souvent difficile à réaliser pour les élèves et aboutit à un abandon précoce.

Une autre problématique reste l'outil utilisé pour mesurer la FC en cours d'exercice. Les élèves possèdent assez souvent des appareils connectés de type Apple Watch ou encore Fitbit. Ces outils demeurent relativement peu précis et peuvent conduire à adopter des charges de travail inadaptées. Chevance et *al.* (2022) dans une méta-analyse basée sur 52 études ont examiné, quantifié et rendu compte de l'état actuel des preuves concernant la validité de la dépense énergétique, de la fréquence cardiaque et du nombre de pas mesurés par les montres Fitbit. Leurs résultats montrent que ces outils sous-estiment la fréquence cardiaque, la dépense énergétique et le nombre de pas par rapport aux mesures de référence, voire la mesure de la dépense énergétique peut être inexacte. Ces aspects sont aussi confirmés par Hajj-Boutros et *al.* (2023) qui ont mené une étude auprès de 60 jeunes adultes en bonne santé (30 hommes et 30 femmes ; âge : 24,9 ± 3,0 ans) afin d'évaluer la précision de trois appareils connectés (Apple Watch 6, Polar Vantage V et Fitbit Sense) pour mesurer la fréquence cardiaque et la dépense énergétique lors de diverses activités. Les résultats indiquent que l'Apple Watch 6 était la plus précise pour mesurer la fréquence cardiaque dans cinq activités physiques, tandis que des niveaux variables de précision pour la mesure de

la fréquence cardiaque ont été observés pour la Polar Vantage V et la Fitbit Sense en fonction de l'activité. En ce qui concerne la dépense énergétique, les trois appareils ont montré une faible précision pendant toutes les activités. Les auteurs recommandent donc de faire preuve de prudence quant à l'usage de ces outils pour mesurer la FC et la dépense énergétique, notamment lors de la mise en œuvre d'un programme d'entraînement physique ou nutritionnel.

Enfin, la formulation de la réponse obtenue de ChatGPT peut inciter à la confiance (voire une confiance aveugle) car des précautions relatives à la pratique sont mises en avant. Cependant, tous les arguments que nous avons abordés plus haut et qui incitent à la prudence, ne sont absolument pas évoqués. Plus que jamais, le rôle de l'enseignant d'EPS semble donc crucial pour former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre ensemble (Programmes d'EPS en France), de la promotion d'un mode de vie actif et solidaire (Programmes d'EPS en France), ou encore à adopter un mode de vie sain et actif (compétence 3 du Programme d'éducation physique et à la santé au Québec).

Plus que jamais, il nous semble primordial de souligner la place accrue des enseignants pour transmettre des connaissances précises sur l'activité physique et former les élèves à développer un esprit critique quant à l'élaboration et l'évaluation de programmes d'activité physique personnelle. Cela s'inscrit de façon pertinente dans la perspective du champ d'apprentissage réaliser et orienter son activité physique pour développer ses ressources et s'entretenir (Programmes d'EPS du lycée en France) mais aussi de façon plus transversale aux diverses APSA. Cet aspect nous semble constituer une dimension qui devient fondamentale pour les enseignants d'EPS et pourrait constituer à l'avenir une compétence professionnelle : apprendre aux élèves à être critique et les former à évaluer et mettre en œuvre des programmes d'activité physique dans une optique de développement de la santé et/ou à des visées de performance.

Conclusion

L'enseignement de l'EPS dont l'une des finalités est d'apprendre à gérer son corps, semble loin des questions relatives à l'IA. Pourtant, un intérêt et des questionnements sur ses usages en EPS commencent à poindre, bien souvent afin de répondre à des effets de mode. Il nous semble simpliste et réducteur de rendre uniquement compte de l'usage de l'IA par les enseignants pour planifier leur leçon, adapter leurs consignes, enrichir leurs connaissances disciplinaires ou encore affiner les critères d'évaluation (Trendowski, 2025). Si les questionnements autour des usages de l'IA sont d'actualité, voire « à la mode », se pose-t-on encore la question de la plus-value d'internet ou de Wikipédia pour l'enseignement de l'EPS ou encore de l'usage de ces outils par les élèves ? Il y a certes une nécessité de prendre en compte ces outils, d'observer, d'étudier leurs usages mais bien en les inscrivant dans une approche épistémologique au sens d'étude « critique des principes, des hypothèses et des résultats des diverses sciences, destinée à déterminer leur origine logique [...] leur valeur et leur portée objective » (Lalande, 1991, p. 293). Il convient donc de ne pas oublier une des finalités essentielles de la discipline : la formation corporelle des élèves et leur apprentissage à gérer leur capital physique à plus long terme.

L'IA ne constitue pas pour nous une révolution pour l'enseignement de l'EPS ou pour les apprentissages des élèves mais bien plus un outil supplémentaire à disposition des enseignants et des élèves. Il nous semble donc important de demeurer nuancé et de faire preuve d'une certaine vigilance épistémologique (Bachelard, 1999). De plus, enseigner reste un métier interactif (Gauthier, 1997), de l'humain basé sur la relation enseignant-élève(s) et tout ne peut se jouer simplement au niveau de la délivrance automatisée d'un feedback via une application. Il demeure important de ne pas oublier que l'implication affective des enseignants constitue aussi un levier motivationnel (Virat, 2019) et permet d'obtenir de meilleurs résultats scolaires.

Enfin, l'expression *« miroir aux alouettes »* désigne une illusion séduisante qui attire, mais qui peut aussi décevoir ou piéger. L'IA nous semble bien relever de cette définition. Derrière certains discours « marketing » promouvant une « intelligence » quasi humaine, il ne faut pas oublier que l'IA renvoie fondamentalement à des algorithmes statistiques et qu'elle ne constitue finalement rien de plus qu'un outil supplémentaire à disposition des enseignants et des élèves, outil nécessitant un apprentissage afin d'en maîtriser les usages.

BIBLIOGRAPHIE

Artigue, M. (1988). Ingénierie didactique Recherches en didactique des mathématiques (Vol. 9, p. 281-308). Grenoble : La Pensée Sauvage Éditions.

Astrand, P.O. (1952). Experimental studies of physical working capacity in relation to sex and age. Ejnar Munksgaard.

Bachelard, G. (1999). *La formation de l'esprit scientifique : Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective* (16e édition). Vrin.

Chevance, G., Golaszewski, N. M., Tipton, E., Hekler, E. B., Buman, M., Welk, G. J., Patrick, K., & Godino, J. G. (2022). « Accuracy and Precision of Energy Expenditure, Heart Rate, and Steps Measured by Combined-Sensing Fitbits Against Reference Measures: Systematic Review and Meta-analysis », in *JMIR mHealth and uHealth*, n° 10(4), e35626. https://doi.org/10.2196/35626

Collin, S., Lepage, A., & Nebel, L. (2023). « Enjeux éthiques et critiques de l'intelligence artificielle en éducation : Une revue systématique de la littérature », in *Canadian Journal of Learning and Technology / Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, n° 49(4), pp. 1 29. https://doi.org/10.21432/cjlt28448

Gauthier, C. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie : Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Presses de l'Université Laval.

Gellish, R.L., Goslin, B.R., Olson, R.E., McDonald, A., Russi, G.D. & Moudgil, V.K. (2007). « Longitudinal modeling of the relationship between age and maximal heart rate », in *Med Sci Sports Exerc*, n° 39, pp. 822–829.

Gonthier, C., & Besançon, M. (2023). L'usage du numérique fait diminuer l'intelligence des enfants et des adolescents. Dans A. Cordier et S. Erhel (dir.), *Les enfants et les écrans* (pp. 45-58). Retz

Hajj-Boutros, G., Landry-Duval, M.-A., Comtois, A. S., Gouspillou, G., & Karelis, A. D. (2023). « Wrist-worn devices for the measurement of heart rate and energy expenditure: A validation study for the Apple Watch 6, Polar Vantage V and Fitbit Sense », in *European Journal of Sport Science*, n° 23(2), pp. 165 177. https://doi.org/10.1080/17461391.2021.2023656

Lai, Y. E., & Shen, C. Y. (2025). « The impact of artificial intelligence on the effectiveness of shooting training for college basketball players: a case study », in *EDULEARN25 Proceedings, 17th International Conference on Education and New Learning Technologies*, pp. 1231 1231. https://doi.org/10.21125/edulearn.2025.0401

Lalande, A. (1991). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Presses universitaires de France.

Naudet, C. (2025). « L'usage de l'intelligence artificielle générative au lycée : Un révélateur des inégalités socio-scolaires ? », in *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, n° 51. https://doi.org/10.4000/14y46

Pickover, C. A. (2021). La conférence de Dartmouth sur l'IA. Dans C.A. Pickover, La fabuleuse histoire de l'intelligence artificielle. Des automates aux robots humanoïdes. Dunod. Pages 140 141.

Trendowski, T. (2025). « Five Ways to Use Generative Artificial Intelligence in Physical Education », in *Strategies*, n° 38(2), pp. 3–12.

Turing, A. M. (1950). « Computing Machinery and Intelligence », in *Mind*, n° 59(236), pp. 433-460. https://web-archive.southampton.ac.uk/cogprints.org/499/

Virat, M. (2019). *Quand les profs aiment les élèves : Psychologie de la relation éducative*. Odile Jacob.

Zhou, T., Wu, X., Wang, Y., Wang, Y., & Zhang, S. (2024). « Application of artificial intelligence in physical education : A systematic review », in *Education and Information Technologies*, n° 29(7), pp. 8203 8220. https://doi.org/10.1007/s10639-023-12128-2

Mots clés : engagement, artistique, danse, élèves

Jean-Baptiste CHIAMA, professeur agrégé honoraire, coordonnateur du groupe « EPS 1er degré », ancien coresponsable de la revue Enseigner l'EPS
Jean-baptiste.chiama@aeeps.org
Philippe GAGNAIRE, professeur agrégé honoraire, ancien co-coordonnateur du groupe « PLAISIR&EPS », ancien coresponsable de la revue Enseigner l'EPS
philippe.gagnaire63@gmail.com

À la rencontre de Sabine Khuong



« Ce qui a guidé mon investissement ? Le questionnement… »[1]

Fidèles à la ligne de conduite que nous nous sommes fixée en créant cette collection numérique « verbatim », nous sommes allés à la rencontre d'une collègue. De son propre aveu, elle n'a jamais produit alors qu'elle est riche d'une grande expérience professionnelle qui mérite d'être partagée pour nourrir notre histoire et nos réflexions communes. *« Je n'ai jamais osé parce que là, pour le coup, moi je n'ai pas de sentiment de compétence »* (p. 30). Son parcours l'amène par ricochet au professorat d'EPS. Elle fera durant toute sa carrière montre d'une curiosité qui l'a conduite à travailler dans différents contextes, à mettre en œuvre le rapprochement entre l'éducation Physique et l'éducation artistique et culturelle.

Elle fait partie de ces collègues qui ont marqué leur parcours professionnel d'un dynamisme traduisant une conviction clairement affichée ; l'EPS a toute sa place dans le système éducatif, à tous les niveaux et pour tous les élèves. En lisant ces quelques lignes de présentation, nous pensons que nombreux sont nos lecteurs qui, s'ils sont en activité, se reconnaîtront dans ce parcours, et, s'ils sont étudiants, y trouveront des encouragements à poursuivre dans la voie qu'ils ont choisie, celle d'un métier passionnant. *« Il faut absolument que les jeunes l'entendent. J'ai adoré l'enseignement »*[2].

La découverte d'une discipline scolaire valorisante

Sabine Khuong suit un parcours scolaire assez loin de l'excellence. Elle n'est pas « sportive » au sens où elle ne connait ni ne pratique aucun des sports à une époque où le modèle fédéral constitue la quasi-totalité des propositions en termes de pratiques physiques. Son univers est celui de la danse classique, qu'elle pratique depuis son jeune âge de façon intensive au point d'envisager d'en faire son métier au début de l'âge adulte.

Deux découvertes vont orienter définitivement son parcours. L'entrée au collège et l'entrée en STAPS à l'UER EPS Paris Lacretelle.

L'EPS telle qu'elle la découvre à son entrée en 6e est, pour elle, la discipline scolaire où elle se sent enfin à sa place. Elle ne connait certes pas les activités mais perçoit rapidement le plaisir pris à pratiquer, à découvrir des gestuelles singulières et différentes de son activité de base, à se sentir corporellement à l'aise, à apprendre par le corps. Elle faisait déjà beaucoup d'efforts physiques en danse, elle trouve le plaisir qu'elle peut en tirer dans d'autres activités.

La filière STAPS quant à elle lui propose des enseignements qui la passionnent ; c'est pour cela dit-elle, qu'elle obtient de très bons résultats. La découverte est encore au rendez-vous que ce soit sur le plan théorique (histoire, sciences humaines, de l'éducation, physiologie) ou pratique (athlétisme, natation, sports de combat etc.) tout l'intéresse.

1) Verbatim p. 31.
2) *Idem.*

Une volonté farouche

Notre collègue indique plusieurs fois au cours de l'entretien s'être engagée, avoir pris des décisions par défi, avec une réelle volonté de tout faire pour que ses choix aboutissent.

Raillée au collège du fait de son gabarit ou son niveau en mathématiques lorsqu'elle évoque pour la première fois la carrière d'enseignante d'EPS.

Obligée de faire toutes les démarches pour acquérir la nationalité française au moment où elle prépare le CAPEPS.

Encouragée à postuler à préparer l'agrégation, à postuler à l'IUFM.

Ces défis jouent un rôle moteur dans sa réussite.

Sans doute Sabine Khuong pourrait-elle reprendre à son compté la fameuse phrase attribuée à Sénèque *« ce n'est pas parce que c'est difficile que nous n'osons pas, c'est parce que nous n'osons pas que c'est difficile »*.

Au-delà du défi, trois idées fortes balisent le discours et permettent de comprendre la cohérence de l'ensemble. La notion de service public, la priorité accordée à l'individu à former et enfin la transversalité des enseignements scolaires illustrée surtout par le rapprochement entre EPS et actions culturelles.

Le service public

La préoccupation permanente que Sabine note autour du service pour tous les publics vient sans doute en grande partie de son histoire personnelle. *« En EPS, je savais ce que je faisais en cours, je le faisais pour mes élèves. J'étais au service de mes élèves (...). J'ai dû faire les démarches pour pouvoir rentrer dans l'éducation nationale*[3]*. C'est un acte fort, qui va déterminer ce qui m'a vraiment guidée, l'idée du service public »*. Et bien entendu, cet ancrage dans la notion de service explique tout à fait l'importance première qu'elle a toujours accordée aux personnes dont elle a eu la charge.

Une priorité, l'individu à former

« Si ce n'était pas de l'EPS, peut-être ça aurait été la même chose en SVT ou en français »[4]. Cela ne veut pas dire que Sabine rejette l'importance des savoirs à construire, l'EPS est sa discipline surtout du fait qu'elle engage le corps mais *« ce qui m'importait c'était de faire progresser les élèves les plus en difficulté et de chercher les chemins pour y arriver »*[5].

Cette ambition, cette conviction s'appuie aussi, nous ne pouvons pas le nier, sur une dimension affective. *« J'ai appris quelque chose aussi parce que j'ai commencé très jeune et il y avait quand même pas mal d'affects vis à vis des élèves. J'étais très émue, vous tous aussi j'imagine les premières années, de les quitter. Tu vois, à la fin de l'année il y avait une rupture à digérer. Et j'ai appris avec le temps, vous aussi j'imagine, à mettre ça à distance »*.

Décloisonner les savoirs pour enrichir

Notre collègue est bien au clair sur le fait que le travail d'enseignante consiste à faire en sorte que les élèves, les étudiants apprennent et ce à partir de savoirs scolairement et universitairement établis. Ce qui nous a marqué dans son approche, c'est surtout le fait que, pour se faire, elle développe l'idée d'une polyvalence des entrées, d'un croisement mobilisateur de l'éducation physique, sportive, artistique et culturelle. Dans son projet, les activités artistiques ne sont pas juxtaposées avec d'autres dans le cadre du cours d'EPS, même si elle appelle de ses vœux leur développement. *« Ce que moi j'éprouve dans l'activité danse, c'était quand même vraiment le cheminement d'éducation artistique et culturelle. Et autant tu disais pourquoi ne pas la mettre justement en primaire dans les arts. En même temps, pourquoi ne pas la laisser en EPS parce que c'est un spectacle vivant en fait »* ?

Conclusion

« Je regrette un peu de ne pas avoir peut-être écrit là-dessus. Parce que j'aurais aimé que beaucoup de collègues trouvent que ce n'est pas si difficile que ça »[6] (p. 20). À la fin de cette présentation de ce nouveau numéro de la collection verbatim de l'AE-EPS, nous partageons le regret de Sabine Khuong. Sans doute que, comme beaucoup d'autres, elle a ce sentiment d'avoir des idées intéressantes, innovantes, d'avoir pu accompagner nombre d'individus dans leur construction. Elle ne s'autorise cependant pas, non par égoïsme, à penser que cela pourrait intéresser autrui. Elle s'en explique de façon très honnête et très humaine dans la conclusion.

Nous vous invitons à prendre connaissance de ce nouvel opus où une collègue « anonyme » comme nous l'écrivions déjà pour présenter Alain Donnat dans le deuxième verbatim de notre collection se livre avec une grande sincérité sur son parcours.

Nous espérons aussi que cela pourra accompagner nos lecteurs, qu'ils puissent se reconnaître ou, s'ils sont plus jeunes, toucher du doigt la richesse de notre métier.

Rendez-vous l'année prochaine pour le sixième volume de cette collection.

Jean-Baptiste Chiama
Philippe Gagnaire

3) Par une naturalisation.
4) Verbatim p. 31.
5) Verbatim p. 18.
6) Verbatim p. 20.



POUR TOUS LES PROJETS QUI COMPTENT POUR VOUS,

vous pouvez compter sur nous.

Un crédit vous engage et doit être remboursé.
Vérifiez vos capacités de remboursement avant de vous engager.

Crédit Mutuel
Enseignant

(1) Après étude et sous réserve d'acceptation du dossier par la Caisse de Crédit Mutuel. Après expiration du délai de mise à disposition des fonds et d'un délai de rétractation de 14 jours.

Caisse Fédérale de Crédit Mutuel et Caisses affiliées, société coopérative à forme de société anonyme au capital de 5 458 531 008 euros, 4 rue Frédéric-Guillaume Raiffeisen, 67913 Strasbourg Cedex 9, RCS Strasbourg B 588 505 354 - N° ORIAS : 07 003 758. Banques régies par les articles L.511-1 et suivants du Code monétaire et financier.