

DOSSIERS

*EPS*

93

# LE COURS D'EPS : DES EXPÉRIENCES À VIVRE

UNE APPROCHE ÉNACTIVE DE L'INTERVENTION

---

SOUS LA DIRECTION DE **DAVID ADÉ** ET **NICOLAS TERRÉ**

ÉDITIONS  
*EPS*

# **LE COURS D'EPS : DES EXPÉRIENCES À VIVRE**

**UNE APPROCHE ÉNACTIVE DE L'INTERVENTION**

---

SOUS LA DIRECTION DE **DAVID ADÉ** ET **NICOLAS TERRÉ**



*Cet ouvrage a été réalisé avec le soutien du laboratoire CETAPS (université de Rouen Normandie)  
et de l'IFEPSA (université catholique de l'Ouest).*

Suivi éditorial et maquette : Jean-Michel Piquard  
Illustrations : Corinne Tarcelin



Les publications des Éditions EP&S sont protégées par le droit d'auteur.  
Les copies d'extraits de cette publication, pour un usage pédagogique,  
sont autorisées si votre établissement dispose de l'autorisation du CFC  
(Centre Français d'exploitation du droit de Copie).  
En savoir plus : <http://www.cfcopies.com/site-pedagogique/index.html>

© Éditions EP&S, 2025  
11, avenue du Tremblay – 75012 Paris  
**[www.revue-eps.com](http://www.revue-eps.com)**

ISBN : 978-2-86713-656-6  
ISSN : 0756-2136

# LES AUTEURS

David Adé est professeur des universités. Il enseigne en STAPS à l'université de Rouen Normandie où il forme des étudiants qui se destinent à l'intervention en EPS. Ses recherches actuelles ciblent le développement d'une approche énaïve de l'intervention, ainsi que la caractérisation de l'activité exploratoire en situation d'apprentissage et de compétition.

*david.ade@univ-rouen.fr*

Ophélie Bal est professeure agrégée d'EPS. Elle enseigne à l'UFR-STAPS de Lyon. Ses réflexions professionnelles sont notamment axées sur la manière dont les élèves peuvent développer leurs compétences en prise avec la culture, dans des environnements riches d'opportunités à saisir.

*ophelie.bal@univ-lyon1.fr*

Sandrine Beulaigne est professeure agrégée d'EPS. Elle enseigne en temps partagé à l'INSPÉ de Reims et en collège. Dans sa pratique professionnelle, en classe comme en formation, elle accorde une place centrale à la coopération et au vécu d'expériences corporelles authentiques et partagées pour apprendre. Elle travaille notamment sur ces questions dans le domaine des arts vivants.

*sandrine.beulaigne@univ-reims.fr*

Nicolas Chabas est professeur agrégé d'EPS. Il enseigne en STAPS à l'université de Rouen. Ses réflexions professionnelles s'orientent vers la formation des étudiants à concevoir des situations d'apprentissage pour les activités du CA4, notamment en rugby, visant à faire vivre aux apprenants des expériences de lecture d'un rapport d'opposition changeant, d'exploration et d'échanges autour d'une « intelligence situationnelle » à développer.

*nicolas.chabas@univ-rouen.fr*

Murielle Colin est professeure certifiée d'EPS. Elle enseigne en lycée général. Son engagement professionnel est particulièrement orienté vers les pratiques de bien-être au sein de la classe, en s'appuyant sur le yoga traditionnel, adapté aux adolescents.

*murielle.colin@ac-nancy-metz.fr*

Sébastien Delarche est professeur agrégé d'EPS. Il enseigne à l'INSPÉ de l'académie de Dijon où il forme des étudiants de master MEEF 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> année. Ses réflexions professionnelles portent sur des situations collectives en EPS permettant aux élèves d'affiner leurs perceptions en observant les autres.

*sebastien.delarche@u-bourgogne.fr*

Léa Gottsmann est maître de conférences à l'ENS Rennes, au département Sciences du sport et éducation physique. Elle coordonne la formation au concours de l'agrégation externe en EPS et participe à la formation à la recherche en sciences de l'intervention. Ses recherches actuelles ci-

blent les dispositifs d'éducation à l'environnement à travers l'analyse des expériences des élèves.

*lea.gottsmann@ens-rennes.fr*

Lionel Helvig est professeur agrégé d'EPS. Il enseigne en section internationale australienne au collège de Dumbéa-sur-mer, en Nouvelle-Calédonie. Ses réflexions professionnelles sont tournées vers la conception d'espaces d'actions encouragées en basket-ball qui permettent aux élèves, quel que soit leur vécu, de vivre des expériences partagées.

*lionel.helvig@univ-nantes.fr*

Benoît Huet est maître de conférences. Il enseigne à Nantes Université et contribue à la formation des étudiants qui souhaitent enseigner l'EPS. Ses travaux de recherche actuels, menés dans une perspective énaïve, portent sur l'analyse de l'activité perceptive de sportifs de haut niveau. Il est également titulaire d'une chaire de développement pédagogique intitulée « Itinéraires de développement pédagogique dans l'enseignement supérieur ».

*benoit.huet@univ-nantes.fr*

Clément Jourand est professeur agrégé d'EPS. Il enseigne en STAPS à l'université de Rouen Normandie. Après avoir soutenu une thèse de doctorat qui s'appuie sur les approches énaïves, il a poursuivi ce travail en s'intéressant notamment à l'activité exploratoire d'élèves en situation de course d'orientation (et récemment en savoir-nager). Ses centres d'intérêt sont articulés autour de la formation d'étudiants sensibles à une intervention en EPS centrée sur les différentes expériences des élèves, notamment dans les activités aquatiques.

*clement.jourand1@univ-rouen.fr*

Gaëtan Le Corre, professeur agrégé d'EPS et docteur en sciences de l'éducation, enseigne en collège-lycée aux Deux Rives à Landerneau. Il intervient en formation initiale et continue en EPS auprès d'étudiants et d'enseignants. Ses recherches actuelles ciblent le développement d'une approche énaïve de l'intervention à travers l'étude de l'activité collective des élèves et de l'enseignant en situation d'apprentissage et d'évaluation.

*Gaetan.Le-Corre1@ac-rennes.fr*

Twiggy Lejeune-Vazquez est professeure agrégée d'EPS et enseigne à l'UFR-STAPS de l'université de Toulon. Elle y forme des étudiants qui se destinent à devenir professeurs des écoles ou professeurs d'EPS. Son parcours professionnel dans le milieu scolaire primaire et secondaire l'a engagée dans une réflexion sur la réciprocité des expériences entre les rôles de circassiens et spectateurs.

*lejeune@univ-tln.fr*

Grégory Levavasseur est professeur agrégé d'EPS. Il enseigne en STAPS à l'université de Rouen Normandie où il

forme des étudiants qui se destinent à l'intervention en EPS ainsi qu'à l'entraînement sportif. Ses réflexions professionnelles ciblent les façons d'engager les élèves et les athlètes dans l'exploration et la co-construction des perceptions, notamment au sein des activités physiques d'entretien et de développement et de la préparation physique.

*gregory.levavasseur@univ-rouen.fr*

**Martin Mottet** est professeur agrégé d'EPS. Il enseigne dans un collège classé REP et en STAPS à Nantes Université où il a passé son doctorat. Il est particulièrement attaché à ce que ses élèves vivent des expériences corporelles et culturelles ciblées en utilisant notamment les principes d'intervention de l'approche énapive de l'EPS.

*martin.mottet@ac-nantes.fr*

**Julien Morel** est professeur agrégé d'EPS. Il enseigne depuis treize années au sein de collèges classés REP. Sa démarche d'intervention s'articule autour de la conception originale d'environnements de leçons susceptibles d'encourager les expériences motrices d'élèves issus de milieux dits difficiles.

*julien.morel@ac-rennes.fr*

**Aline Paintendre** est maîtresse de conférences. Elle enseigne en STAPS à l'université de Reims Champagne Ardenne et forme les étudiants qui se destinent à l'enseignement de l'EPS. Elle étudie le registre sensible des expériences corporelles des pratiquants et des enseignants dans les milieux scolaire, sportif et artistique, ainsi que leur rapport à l'environnement.

*aline.paintendre@univ-reims.fr*

**Cédric Préhaut** est professeur agrégé d'EPS. Il enseigne en lycée général et technologique et à l'INSPÉ de Reims. Il place au centre de ses réflexions l'idée que « l'EPS, c'est faire des choix ». En ce sens il s'attache à faire vivre aux élèves des expériences d'autonomisation et aux étudiants des expériences de coopération dans l'enseignement.

*cedric.prehaut@univ-reims.fr*

**Thomas Royet**, enseignant d'EPS, est actuellement assistant doctorant. Il enseigne à la Haute École Pédagogique de Lausanne la didactique de l'EPS auprès de futurs enseignants du primaire. Sa thèse porte sur l'implémentation de l'éducation à la durabilité en EPS et inclut l'analyse de l'expérience des élèves selon le programme de recherche du cours d'action dans son approche méthodologique.

*Thomas.Royet@hepl.ch*

**Olivier Saigne** est professeur agrégé d'EPS. Il est enseignant en STAPS et SUAPS à l'université de Rouen Normandie où il forme notamment les étudiants à l'enseignement de la natation. Il s'intéresse aux différentes expériences à vivre pour évoluer efficacement dans le milieu aquatique, pour sa sécurité ou dans une logique de performance.

*olivier.saigne1@univ-rouen.fr*

**Mary Schirrer** est maîtresse de conférences en sociologie. Elle enseigne en STAPS à Nancy et forme les étudiants qui se destinent à l'enseignement de l'EPS. Elle s'intéresse tout particulièrement à l'expérience des élèves en EPS et au développement d'un rapport sensible au corps et à l'environnement, par des pédagogies incarnées.

*mary.schirrer@univ-lorraine.fr*

**Nicolas Terré** est professeur d'EPS et maître de conférences. Il enseigne dans un collège-lycée à Saint-Nazaire et à l'IFEPSA (Angers) où il forme des étudiants à l'enseignement de l'EPS. Ses recherches s'inscrivent dans le programme du cours d'action. Elles portent sur l'expérience des élèves et visent le développement d'une approche énapive de l'intervention.

*nterre@uco.fr*

**Jean Trohel** est maître de conférences. Il enseigne en STAPS à l'Université Rennes 2, où il est responsable du Master MEEF et forme des étudiants qui se destinent à l'enseignement de l'EPS. Ses recherches portent sur l'expérience des enseignants et/ou des élèves en EPS, dans le cadre théorique et méthodologique du cours d'action.

*Jean.trohel@univ-rennes2.fr*

**Jérôme Visioli** est maître de conférences. Il enseigne à la Faculté des sciences du sport et de l'éducation à l'université de Brest, où il forme des étudiants qui se destinent à l'intervention en EPS et en contexte sportif. Ses recherches actuelles s'inscrivent dans une approche énapive, avec un intérêt particulier pour la prise en compte des émotions des enseignants, des élèves, des entraîneurs et des sportifs.

*jerome.visioli@univ-brest.fr*

**Olivier Vors** est enseignant chercheur. Il enseigne à l'INSPÉ de l'université d'Aix Marseille où il accompagne les étudiants qui se destinent au métier de professeur d'EPS. Ses recherches portent sur l'analyse de l'activité en classe d'EPS selon une approche phénoménologique et énapive de l'intervention, avec une spécialisation sur la viabilité de l'activité collective en contexte dit difficile.

*olivier.vors@univ-amu.fr*

# SOMMAIRE

Préface .....	7
Introduction.....	9
PREMIÈRE PARTIE	
<b>L'APPROCHE ÉNACTIVE : FONDEMENTS THÉORIQUES.....</b>	<b>11</b>
<b>Chapitre 1. Une approche énaactive des expériences à vivre en EPS .....</b>	<b>13</b>
L'énaaction : d'une théorie du vivant à une théorie de l'enseignement-apprentissage .....	13
L'énaaction : des expériences à vivre en EPS .....	16
<b>Chapitre 2. Principes d'intervention en EPS .....</b>	<b>19</b>
Concevoir des espaces d'actions encouragées .....	19
Principes d'intervention pour concevoir et faire vivre un espace d'actions encouragées.....	20
<b>Chapitre 3. Guide de lecture commenté des propositions professionnelles .....</b>	<b>23</b>
Présentation de la proposition professionnelle.....	23
Des expériences à vivre pour les élèves.....	23
Un espace d'actions encouragées .....	26
Principes d'intervention .....	27
Évolutions au cours de la séquence .....	28
Quelle portée éducative du point de vue de l'enseignant ? .....	29
Bibliographie .....	29
DEUXIÈME PARTIE	
<b>PRATIQUE ÉNACTIVE DE L'INTERVENTION .....</b>	<b>31</b>
<b>Arts du cirque. Des expériences à vivre au collège .....</b>	<b>33</b>
<b>Badminton. Des expériences à vivre au collège.....</b>	<b>43</b>
<b>Basket-ball. Des expériences à vivre au collège.....</b>	<b>51</b>
<b>Course d'orientation. Des expériences à vivre au collège et au lycée.....</b>	<b>59</b>
<b>Danse. Des expériences à vivre au collège et au lycée .....</b>	<b>67</b>
<b>Escalade de bloc. Des expériences à vivre au lycée.....</b>	<b>75</b>
<b>Handball à 4. Des expériences à vivre au collège .....</b>	<b>83</b>
<b>Handball à 4. Des expériences à vivre au lycée.....</b>	<b>91</b>
<b>Musculation. Des expériences à vivre au lycée.....</b>	<b>99</b>
<b>Natation de vitesse. Des expériences à vivre au collège .....</b>	<b>107</b>
<b>Pentabond. Des expériences à vivre au lycée.....</b>	<b>115</b>
<b>Rugby. Des expériences à vivre au collège.....</b>	<b>123</b>
<b>Step. Des expériences à vivre au lycée.....</b>	<b>131</b>
<b>Volley-ball. Des expériences à vivre au collège.....</b>	<b>139</b>
<b>Yoga. Des expériences à vivre au lycée .....</b>	<b>147</b>
<b>Conclusion .....</b>	<b>155</b>



# PRÉFACE

Lorsque David Adé et Nicolas Terré m'ont aimablement proposé de préfacer cet ouvrage collectif, j'avoue avoir d'abord hésité. Mon éloignement ces dernières années du monde de l'EPS et de ses débats actuels me faisait douter de la légitimité de ma contribution dans ce domaine. Tant d'autres collègues eussent été tellement plus qualifiés pour remplir cette mission ! La lecture du manuscrit a rapidement dissipé ces doutes. Elle m'a permis de renouer, avec enthousiasme, avec l'histoire des réflexions engagées il y a plus de vingt ans sur une approche énaïve de l'EPS, initiée par un petit noyau de « pionniers » autour de Marc Durand. J'ai également pris la mesure du chemin parcouru et de l'élargissement de cette communauté, qui rassemble désormais nombre de professeurs d'EPS et de chercheurs universitaires.

Avec la parution, en 2013, de l'ouvrage collectif *Actions, significations et apprentissages en EPS*, coordonné avec David Adé, Nathalie Gal-Petitfaux, Benoît Huet, Carole Sève et Jean Trohel<sup>1</sup>, nous ouvrons une fenêtre sur la complexité et la singularité des expériences vécues par les élèves en classe. Nous en tirons quelques principes et orientations esquissant une « conception énaïve de l'enseignement en EPS », mais ces pistes demeuraient relativement spéculatives. Si elles ont pu stimuler la réflexion de certains enseignants « militants » et déjà en partie « convaincus », elles manquaient d'ancrage concret dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Surtout, ces pistes étaient dénuées de position explicite à propos de ce que les élèves doivent apprendre en EPS.

L'ouvrage *L'EPS du dedans. Pour un enseignement inclusif, citoyen et ouvert vers le futur*, de Carole Sève et Nicolas Terré<sup>2</sup>, avait déjà posé des jalons essentiels dans cette direction. Le présent ouvrage franchit un nouveau cap en renforçant, dans le cadre de l'approche énaïve, l'articulation entre une perspective descriptive et compréhensive de l'activité des élèves et des enseignants et une perspective délibérément interventionniste (mais non prescriptive), guidée par une conception normative assumée à propos des expériences qui « méritent » d'être encouragées.

Nos premières recherches avaient souvent été critiquées : on leur reprochait de « ne pas y voir les savoirs » à acquérir, ou de ne pas faire apparaître clairement le rôle de l'enseignant. Reconnaissons avec le recul que certaines de ces critiques n'étaient pas dénuées de fondement. Certes, il est important que l'enseignant d'EPS adopte par moments une posture d'enquêteur compréhensif, mais sa mission n'est pas celle d'un ethnologue ou d'un anthropologue cognitif ! Dans cet ouvrage, le cap est franchi de manière convaincante.

Premièrement, ceux-ci affirment clairement ce qui pourrait apparaître comme une évidence concernant tout projet éducatif, mais qu'il convient pourtant de rappeler : toutes les expériences vécues par les élèves dans les pratiques corporelles ne se valent pas d'un point de vue éducatif ; certaines méritent d'être encouragées, d'autres non.

Deuxièmement, ils redéfinissent les savoirs non comme des objets réifiés mais comme des expériences à « typicaliser » : des dispositions adaptatives que les élèves doivent intégrer pour accéder à toute la richesse des pratiques corporelles – sportives, artistiques ou de développement personnel – qui enrichiront leur vie physique tout au long de leur existence.

La définition de tels savoirs impose de répondre à des questions fondamentales : quelles expériences permettent aux élèves de vivre une « tranche de vie » d'orienteurs, danseurs, grimpeurs, nageurs ou athlètes ? Quelles expériences peuvent réellement favoriser leur émancipation des déterminismes biologiques, sociaux et culturels qui influencent dès leur plus jeune âge leur développement moteur, leurs coordinations ou encore leurs préférences ou réticences vis-à-vis de certaines pratiques ? Car ces déterminismes leur offrent un bagage adaptatif autant que non adaptatif lorsqu'il s'agit de s'approprier des techniques corporelles culturellement significatives dans les pratiques physiques sportives artistiques ou d'entretien proposées, et qui, comme l'écrivent les auteurs, « méritent d'être partagées » car porteuses de « promesses éducatives ».

Troisièmement, les auteurs formalisent des principes d'intervention non prescriptifs, ouvrant un champ de possibles dans lequel peut se déployer, dans chaque situation, l'aventure éducatif singulière partagée par un enseignant et ses élèves. Cette vision de l'intervention permet de s'affranchir de la focalisation classique sur les « tâches » et « situations d'apprentissage ». Ainsi, les exemples proposés dans cet ouvrage ne se limitent pas à décrire des règles, des conditions spatiales, temporelles ou matérielles : ils montrent des dispositifs ouverts et vivants, incarnés par les interactions significatives entre élèves et enseignants. La conception d'« espaces d'actions encouragées » et de principes générateurs d'interventions concrètes de l'enseignant apparaît pour ce dernier comme autant de ressources pour faire vivre, animer, re-délimiter continuellement ces espaces d'actions encouragées selon une démarche itérative articulant enquête et intervention.

Dans *Actions, significations et apprentissages en EPS*, nous invitons les enseignants d'EPS à poursuivre leurs innovations professionnelles dans le cadre d'une démarche énaïve d'enseignement. Le contenu et la richesse du présent ouvrage en attestent : la communauté des enseignants d'EPS « énaïves » s'est étendue et diversifiée. Une partie des auteurs a également la « double casquette » de

1. SAURY (J.), ADÉ (D.), GAL-PETITFAUX (N.), HUET (B.), SÈVE (C.), TROHEL (J.), *Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expérience des élèves et des enseignants*, Éditions EP&S, 2013.

2. SÈVE (C.), TERRÉ (N.), *L'EPS du dedans. Pour un enseignement inclusif, citoyen et ouvert vers le futur*, Éditions EP&S, 2016.

professeur(e) d'EPS et de chercheur(se), ce qui ne peut qu'enrichir la « fécondation réciproque » des préoccupations d'intervention et des pratiques de recherche dont témoigne chacune des contributions.

Enfin, David Adé et Nicolas Terré, comme l'ensemble des contributeurs, considèrent leurs lecteurs avec exigence et respect. Ils explicitent précisément la démarche de conception des espaces d'actions encouragées et des principes d'inter-

vention pour chaque pratique illustrée. Ce faisant, ils encouragent chez les enseignant(e)s des lectures lucides et critiques, enrichissant leurs réflexions et leur permettant de construire leur propre enseignement, en faisant de cet ouvrage une ressource inspirante et génératrice de pratiques inventives.

**Jacques Saury**

*Professeur émérite à Nantes Université*



# INTRODUCTION

Les élèves arrivent en cours d'EPS. Le matériel disposé dans le gymnase les engage avant même les premières consignes de l'enseignant. Ils s'en emparent, certains fidèles aux consignes, d'autres pour satisfaire leurs aspirations. Chaque élève a sa manière de vivre, d'exister par son activité, de s'engager et de ressentir l'instant présent. Le corps tout entier en conserve l'empreinte : ni les absents ni l'intelligence artificielle ne pourront revivre ce moment-là. Conscient que c'est le « vivre » qui importe, l'enseignant s'attache à concevoir des contextes de pratique pour encourager des expériences qui méritent d'être vécues pour leur potentiel d'éducation *du corps et par le corps*. La leçon d'EPS est donc bien « un cours d'expériences à vivre ». Elle est « un cours » dans la mesure où elle engage les élèves dans des histoires, des interactions continues et variées avec des environnements spatiaux, matériels et humains. Elle est « un cours d'expériences » car ces interactions traduisent un flux continu d'actions, de perceptions et d'intentions qui se dévoilent et se réorganisent à chaque instant. Elle est un « cours d'expériences à vivre » parce que ces expériences vont constituer pour chaque élève des moments cruciaux, des marqueurs susceptibles de transformer leur motricité et d'enrichir leurs connaissances. Quand l'enseignant organise ses « cours d'EPS », c'est pour que les élèves vivent des « cours d'expériences ». Notre volonté, à travers cet ouvrage, est de montrer qu'une telle approche peut participer à définir autrement l'enseignement et l'apprentissage en EPS.

En 2013, l'ouvrage *Actions, significations et apprentissage*<sup>1</sup> invitait les enseignants d'EPS à placer au cœur des apprentissages les expériences des élèves pendant les leçons. Cette invitation engageait les enseignants à faire un pas de côté par rapport au modèle dominant à l'école qui accorde aux savoirs une place centrale. Soucieux de défendre « une approche centrée sur les cours d'expérience des élèves et des enseignants », fruit de quinze années de travaux dans le programme de recherche du cours d'action, un espace en fin d'ouvrage était réservé pour « énoncer » sans les concrétiser des « orientations pour envisager la conception et l'intervention de façon éactive en EPS »<sup>2</sup>.

Cette publication s'inscrit aujourd'hui dans la continuité du travail entrepris en 2013. Il poursuit la définition d'une approche éactive de l'enseignement de l'EPS, mais en accordant cette fois-ci la part belle aux applications professionnelles. Dans leur quête de concrétude et de partage, un collectif de professeurs d'EPS et d'enseignants chercheurs s'attache, à travers quinze pratiques, à répondre à deux questions fondamentales : comment, à partir du ciblage d'expériences à vivre, concevoir des environnements d'apprentissage ? Comment interagir avec l'élève pour réguler

son activité ? Pour y répondre, cet ouvrage se structure en deux parties. La première explique les aspects théoriques de la démarche éactive. La seconde présente des propositions professionnelles dans des contextes variés de pratique, au collège et au lycée.

Dans la première partie, le chapitre 1 présente les hypothèses fondatrices de l'approche éactive et explique en quoi elles participent à définir autrement l'apprentissage et l'intervention en EPS. Sur cette base est proposé un cadre qui structure l'approche éactive de l'EPS : les « expériences à vivre » associées à leur portée éducative. Ces expériences à vivre par les élèves donnent lieu à une modélisation intitulée « HAPI » pour qualifier les Histoires, les Actions, les Perceptions et les Intentions des élèves, quatre composantes indissociables de la dimension holistique de l'expérience.

Le chapitre 2 précise la démarche d'intervention de l'enseignant adossée aux hypothèses de l'approche éactive. L'originalité des propositions tient entre autres à la façon d'envisager la situation d'apprentissage. Celle-ci vise moins à confronter l'élève à un problème qu'à lui offrir des opportunités d'interactions complices avec un environnement qu'il apprend à adopter. Qualifiée « d'espace d'actions encouragées », cette conception des situations d'apprentissage est associée à quatre principes d'intervention précisant les gestes professionnels désignés par l'acronyme « PACE » : Proscrire, Amplifier, Connecter et Enquêter.

Le chapitre 3 propose un exemple commenté en escalade. Des commentaires accompagnent pas à pas le lecteur pour qu'il se familiarise avec le cadre de présentation qui sera repris pour chaque proposition professionnelle de la seconde partie.

La seconde partie présente quinze propositions dans des pratiques sportives, artistiques et d'entretien de soi variées, classées par ordre alphabétique (des arts du cirque au yoga), et dédiées à un niveau de scolarité (le collège et/ou le lycée). Le choix des auteurs a été guidé par la volonté d'illustrer le potentiel de généralité de l'approche éactive quel que soit le contexte de pratique, de classe, quelles que soient les techniques corporelles mises en jeu. Ainsi, chaque proposition s'attache successivement à renseigner :

- le **contexte de l'intervention**, qui précise où se situe la proposition dans le parcours de formation de l'élève ;
- les **expériences à vivre**, qui ciblent ce qui est vécu par l'élève en termes d'histoire, d'actions, de perceptions et d'intentions ;
- l'**espace d'actions encouragées**, qui décrit l'aménagement spatial, matériel, humain, mais aussi les consignes susceptibles d'encourager les expériences ciblées ;
- les **principes d'intervention**, qui présentent conjointement les actions de l'enseignant et de l'élève pour actualiser quatre principes (proscrire, amplifier, connecter et enquêter) ;
- les **évolutions possibles au cours de la séquence** de l'espace d'actions encouragées en fonction des expériences que l'enseignant souhaite plus particulièrement favoriser ;

1. SAURY (J.), ADÉ (D.), GAL-PETITFAUX (N.), HUET (B.), SÈVE (C.), TROHEL (J.), *Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expérience des élèves et des enseignants*, Éditions EP&S, 2013.

2. *Ibid.*, p. 173



– la **portée éducative** conclut chaque illustration pour rappeler que l'EPS est aussi une éducation par le corps. C'est à travers des expériences ciblées qu'elle prépare les élèves aux grands défis contemporains.

L'approche énapactive faisant la part belle au « monde propre de l'élève », les propositions pratiques sont jalonnées par des propos d'élèves. Parfois issus de travaux de recherche ou entendus par les enseignants lors des leçons, ces extraits sont autant d'occasions de pénétrer dans le monde de l'élève en accédant à ce qu'il fait (ses actions), ce qu'il

cherche à faire (ses intentions) et ce qu'il prend en compte pour le faire (ses perceptions).

Les réflexions théoriques et les propositions concrètes qui composent cet ouvrage ont l'ambition de participer à transformer les pratiques professionnelles. Son contenu est partisan : résolument ancré dans le paradigme de l'énaction, il met en avant des perspectives de liens féconds entre chercheurs et professionnels. Il offrira l'occasion à de nombreux lecteurs de se découvrir praticiens énapactifs à leur façon.

**David Adé et Nicolas Terré**

PREMIÈRE PARTIE

---

# L'approche éactive: fondements théoriques



# CHAPITRE 1

## Une approche énaactive des expériences à vivre en EPS

NICOLAS TERRÉ ET DAVID ADÉ

L'énaaction est une théorie du vivant développée par Francisco Varela. Ce premier chapitre en résume les principes, depuis les travaux fondateurs jusqu'à une conception de l'activité humaine, et plus précisément de l'activité des élèves en EPS. En cohérence avec cette conception, les apprentissages des élèves sont envisagés à travers tout ce qui fait sens pour eux au cours d'une leçon. Se dévoile alors une conception de l'EPS plaçant au centre du processus d'enseignement-apprentissage les expériences des élèves.

### L'énaaction : d'une théorie du vivant à une théorie de l'enseignement-apprentissage

L'hypothèse de l'énaaction proposée par Francisco Varela dans les années 1970<sup>1</sup> a constitué une assise théorique pour divers programmes de recherche en mathématiques, cybernétique, biologie, neuropathologie, philosophie, anthropologie ou, plus récemment, dans l'éducation et la formation. L'énaaction adopte comme postulat que toute unité vivante est un système opérationnellement clos qui constitue ses propres frontières au sein de l'environnement. Cela signifie que chaque être vivant définit dans l'environnement sa niche écologique (ou monde propre) dans laquelle il est en capacité de reconnaître et de puiser ses ressources pour vivre, se développer, exister. Initialement ancrée sur des travaux en microbiologie, l'énaaction a ensuite été étendue aux sciences cognitives, soulignant le caractère émergent, dynamique et situé de toute activité humaine. Depuis les années 2000, cette approche s'est avérée particulièrement éclairante dans l'enseignement en général<sup>2</sup>, et en EPS<sup>3</sup>, pour mieux comprendre l'activité et l'apprentissage des élèves du point de vue de leur expérience.

### Qu'est-ce que l'énaaction ?

L'énaaction reconnaît la capacité fondamentale de tout organisme à être façonné par l'environnement auquel il donne forme<sup>4</sup>. Cette conception du vivant prolonge des observations en biologie et en éthologie comme celles de Jacot von Uexkül, qui montrait au début du xx<sup>e</sup> siècle comment chaque espèce vivante produit son environnement sensoriel propre, sa niche écologique. Celle-ci ne caractérise pas seulement le lieu dans lequel vit un organisme, mais aussi sa manière de vivre dans cette partie de l'environnement et ce qu'il en perçoit. Les premiers travaux de Francisco Varela en microbiologie ont enrichi cette hypothèse avec le concept d'*autopoïèse* (du grec *auto*, « soi-même », et *poiésis*, « production, création »). Il a montré que tous les organismes vivants sont *autopoïétiques*. Par leur manière d'agir ou de se laisser agir par l'environnement, ils définissent leur propre cadre d'existence. Chaque organisme se couple avec la partie de l'environnement qui lui correspond : il s'adapte au monde qu'il adopte.

Cette conception s'étend depuis les plus petites cellules vivantes jusqu'aux organismes pluricellulaires. Par exemple, les propriétés anatomiques des albatros (grande envergure, tendons permettant de verrouiller leurs ailes en position ouverte) leur confèrent une possibilité singulière d'interagir avec les vents ascendants créés par les vagues pour planer sans effort sur de longues distances en variant constamment leur altitude. Rares sont les oiseaux capables de vivre dans la même niche écologique que les albatros. Ces derniers rencontrent des vents pertinents compte tenu de leur constitution, leur mode d'action et leurs besoins, alors que ces mêmes vents restent inaccessibles à d'autres oiseaux. Quand ils chassent, les albatros peuvent aussi être plus sensibles à des vents de face pour se maintenir en vol stationnaire avant de plonger et chasser des poissons. Ils modifient leur relation avec l'environnement, qui leur offre en retour de nouvelles possibilités d'interactions. Ainsi, si le monde existe de façon objective pour un organisme, le seul monde qui existe est celui qui est couplé à ses propres actions.

1. VARELA (F. J.), MATURANA (F. H.), *De Máquinas y Seres Vivos*, Chile, Editorial Universitaria, 1972.

2. MASCIOTRA (D.), ROTH (W.-M.), MOREL (D.), *Énaaction. Apprendre et enseigner en situation, Perspectives en éducation & formation*, De Boeck, 2008.

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

4. VARELA (F. J.), THOMPSON (E.), ROSCH (E.), *The embodied mind : cognitive science and human experience*, Cambridge, MIT Press, 1991.

Lorsque plusieurs organismes *autopoïétiques* interagissent, ces interactions deviennent nécessairement ambiguës, se contraignent mutuellement sur le mode de couplages réciproques et non de la commande. C'est ce qui se produit au sein d'une nuée d'oiseaux quand le collectif délimite, sans les annihiler, les comportements individuels et autonomes. Se dessinent alors parfois dans le ciel des nuages d'oiseaux qui, même en changeant rapidement de direction, conservent leur configuration de nuage.

### Qu'est-ce qu'une conception énative de l'activité humaine ?

L'être humain est aussi un système opérationnellement clos qui constitue ses propres frontières avec l'environnement. Les travaux en microbiologie et sciences cognitives de Francisco Varela ont permis de soutenir, dans le contexte chilien de quête de liberté du début des années 1970, une vision de « *l'homme, non pas comme un agent qui découvre le monde, mais qui le constitue* »<sup>5</sup>. Chaque être humain se caractérise par une autonomie fondamentale. C'est lui qui spécifie les éléments de l'environnement avec lesquels il interagit compte tenu de ses propriétés sensori-motrices. Prenons l'exemple des perceptions des élèves en escalade. Celles-ci peuvent être très différentes entre un élève de sixième et de terminale. Alors que les plus jeunes peuvent spontanément rechercher des prises de pied pour s'élever, les lycéens, avec plus de force dans les bras, ont souvent tendance à se focaliser sur des prises de main hautes pour se hisser. En fonction de leur grandeur, ils ne perçoivent pas non plus les mêmes distances entre les prises. Les plus grands peuvent aussi éviter des prises alignées car leur taille amplifie les déséquilibres latéraux. Sur un même mur, chacun constitue donc sa niche écologique.

Mais l'être humain a aussi la particularité de construire des significations au fil de ses interactions avec l'environnement et de se coupler uniquement avec ce qui est significatif pour lui. Il fait émerger son monde propre à partir de l'histoire des diverses actions qu'il accomplit dans l'environnement. Il perçoit l'environnement en fonction de ses intentions et agit en fonction de ce qu'il perçoit. Ses actions, intentions, perceptions caractérisent ainsi pour partie l'expérience de l'être humain, à chaque instant de ses interactions avec un environnement, tel qu'il le vit subjectivement.

Nous pouvons prendre l'exemple d'une personne qui entre dans une piscine. Selon son vécu, celle-ci peut percevoir une eau « nageable », une eau « plongeable », une eau « noyable », etc. Une fois dans l'eau, elle sentira l'eau comme trop froide pour se détendre, tandis que d'autres la trouveront à bonne température pour s'entraîner. Un nageur timoré sera sûrement méfiant vis-à-vis de la profondeur, tandis qu'un nageur plus aguerri jouera peut-être avec les niveaux de profondeur pour trouver des appuis plus ou moins solides dans ses mouvements de bras ou pour passer en dessous des courants qu'il a créés lors d'un virage. Selon son vécu et la manière de s'engager dans l'eau, celle-ci n'offre pas les mêmes potentialités d'interaction. Bien que partageant la même piscine, le nageur timoré et le nageur aguerri n'y vivent pas les mêmes expériences (actions, intentions, perceptions). Il en est de même avec la matérialité ou la présence d'autrui, qui sont aussi des composants de l'environnement que chacun fait émerger en fonction de ses actions et intentions.

5. VARELA (F. J.), MATURANA (F. H.), *op. cit.*

### DES CHAISES QUI SE DÉVOIENT PAR LES ACTIONS ET INTENTIONS DE L'USAGE

Une chaise n'est jamais perçue comme une simple chaise, vide de signification. Les propriétés d'une chaise se dévoient dans l'action, en fonction des qualités sensori-motrices, des perceptions et intentions de chacun. En effet, ses usagers y accordent de l'importance en fonction de leur morphologie. Quand l'adulte perçoit une chaise comme un objet pour s'asseoir, le bébé se déplaçant à quatre pattes voit surtout un obstacle. Selon ses intentions, il est possible de percevoir la chaise comme une opportunité de se reposer, poser un vêtement, monter dessus pour prendre un objet en hauteur, bloquer l'ouverture d'une porte, etc. Selon ses possibilités d'actions, il est aussi possible de voir la chaise comme un appareil de musculation pour répéter des dips, un engin pour réaliser un numéro d'équilibre, un objet pour danser, etc. Ainsi une chaise ne s'impose pas d'elle-même : elle se révèle dans le monde propre d'un individu. En accord avec la notion d'affordance chez J. J. Gibson<sup>6</sup>, elle est perçue en tant que possibilités d'actions. Dans une perspective énative, les affordances varient en fonction des individus et, pour un même individu, en fonction de ses potentialités sensori-motrices et intentions du moment.

Chaque personne détermine ce qui est significatif pour elle dans l'environnement, sans subir la prescription de stimuli mais en sélectionnant ses propres sources de perturbations : « *Il nous est impossible de séparer l'histoire de nos actions – biologiques et sociales – de la façon dont le monde nous apparaît.* »<sup>7</sup> Contrairement à ce que l'on pourrait penser, l'image projetée par nos sens n'intervient que partiellement dans la perception. Si une perception repose nécessairement sur des sensations, elle n'en est jamais la conséquence directe. Il s'agit toujours d'une interprétation qui, le plus souvent, agrège différentes sensations. Pour prendre l'exemple de la vue, le corps grenouillé latéral, la partie du cerveau ayant un rôle déterminant dans la vision, est traversé par un réseau qui ne vient que de 20 % de la rétine et 80 % d'autres parties du cerveau. Ces connexions permettent l'interprétation d'objets à la fois en fonction de l'image rétinienne et en fonction de ce que l'objet peut être, ou a pu être, du point de vue de l'acteur. Une perception est donc une construction. Elle émerge de la signification qu'un individu donne à un objet compte tenu de ses interactions passées avec ce type d'objet et de ses intentions du moment.

### Qu'est-ce qu'une conception énative de l'apprentissage ?

Tout être humain est sans cesse en train d'agir « dans », « avec » et « sur » les caractéristiques de l'environnement. Il agit dans un monde qui lui est significatif, et c'est dans cette totalité en action qu'émerge ce qu'il apprend<sup>8</sup>. C'est la raison pour laquelle, selon une conception énative, un élève est considéré comme un pratiquant qui apprend de toute son expérience, et non comme un simple apprenant dont l'activité serait définie et circonscrite par les prescriptions de l'enseignant. Cela invite à remettre en question deux hypothèses dominantes selon lesquelles :

- l'apprentissage consisterait à s'approprier des représentations d'un monde prédéfini et partagé par tous ;
- les transformations seraient du côté d'un sujet apprenant (le dedans) et les conditions des transformations du côté d'un environnement (le dehors).

L'évation invite au contraire à envisager les transformations et les conditions de ces transformations à travers le

6. GIBSON (J. J.), « The theory of affordances », in SHAW (R.), BRANSFORD (J.) (éd.), *Perceiving, acting, and knowing : toward an ecological psychology*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1977, p. 67-82.

7. MATURANA (F. H.) VARELA (F. J.), *L'arbre de la connaissance. Racines biologiques de la compréhension humaine*, Éditions Addison-Wesley France, 1994.

8. MASCIOTRA (D.), *Développer un agir connaisseur théorie et méthode : de l'approche par compétences à une approche de l'évation*, Autoédition, 2022.

couplage entre l'élève pratiquant et l'environnement. La particularité de ce couplage est d'être asymétrique, c'est-à-dire influencé par celui qui en fait l'expérience. L'apprentissage est donc moins une adaptation optimale qu'une transformation négociée avec l'environnement. L'élève apprend en s'adaptant à la situation qu'il adopte et, en l'adoptant, il modifie l'environnement. Selon une conception énaïve, l'apprentissage est donc un processus de transformations conjointes : transformations de l'apprenant et transformations de l'environnement.

D'après l'approche énaïve, l'apprentissage est « *l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit à partir de l'histoire des diverses actions qu'accomplit un être dans le monde* »<sup>9</sup>. L'élève apprend en situation (en combinant avec des éléments physiquement présents dans la situation), en se situant (en n'interagissant qu'avec ce qui fait sens pour lui dans la situation) et apprend à se situer (en transformant sa perception de la situation)<sup>10</sup>. En escalade par exemple, l'élève apprend en situation car il ne peut ressentir la nécessité d'adapter ses appuis que si une diversité de prises (d'orientations, de grosseurs, de textures et de formes différentes) compose effectivement la partie du mur sur laquelle il grimpe. Ensuite, l'élève apprend en se situant car, selon ses intentions et ses possibilités sensori-motrices, il perçoit ou non des subtilités dans les prises. Il peut avoir une perception très réductrice du mur en étant focalisé sur les « bonnes prises » (volumineuses et crochetantes), sans prêter attention à celles qui sont plus petites, inversées, verticales, etc. L'élève n'interagit qu'avec ce qui compose son monde propre. Enfin, l'élève apprend à se situer car il transforme son monde propre. En affinant ses actions et ses intentions, il perçoit peu à peu le mur différemment, celui-ci lui offrant de nouvelles opportunités pour adhérer, s'élever, se basculer, se jeter, s'équilibrer, se reposer, etc. En augmentant ses possibilités d'actions, le mur n'est plus vécu comme un obstacle à vaincre, mais comme un véritable partenaire pour exister en tant que grimpeur.

La façon d'exister, de vivre ses interactions avec l'environnement est accessible à une partie de la conscience de l'acteur : la conscience préreflexive<sup>11</sup>. C'est la conscience de ce que l'on est en train de faire (les actions), de ce que l'on cherche à faire (les intentions), de ce que l'on prend en compte dans l'environnement (les perceptions). Accéder à la conscience préreflexive revient à entrer dans le monde propre de l'élève qui montre, raconte, commente son vécu subjectif dans la situation : il nous dévoile sa cohérence expérientielle, à savoir la manière dont il donne sens à l'articulation de ses actions, intentions et perceptions.

Chacun vit la situation dans laquelle il est engagé sur la base de ce qu'il a déjà vécu. L'élève se fie à la récurrence ou l'exemplarité d'expériences passées (expériences types) pour reconnaître des airs de « déjà-vu ». À titre d'illustration, la reconnaissance d'une trajectoire haute et ralentie d'une balle en tennis de table ou d'un volant en badminton (perceptions) peut engager l'élève à tenter de rompre l'échange (intention) en réalisant un smash (action). Dans ces deux situations pourtant distinctes, les jugements de similarité de l'élève participent au processus de typification qui caractérise l'apprentissage dans l'approche énaïve.

Il apprend par un double processus : en vivant la situation présente comme similaire à des situations passées (processus analogique), en jugeant si ses actions présentes produisent les mêmes effets (processus dialogique). Au fil de ses expériences, l'élève est donc tout le temps en train d'apprendre : il construit, déconstruit, renforce ou affaiblit des expériences types. L'accès à la conscience préreflexive est un moyen pour l'enseignant de le renseigner sur les expériences types construites par l'élève.

Dans le programme de recherche du cours d'action<sup>12</sup>, l'enrichissement de l'hypothèse de la conscience préreflexive avec celle de la « pensée signe »<sup>13</sup> offre la possibilité d'une description empirique fine de la manière dont un acteur construit des expériences types. De façon élémentaire, l'expérience, à chaque instant, peut être décrite à travers quatre composantes<sup>14</sup> qui sont toujours présentes, articulées, mais non confondues. L'une de ces composantes est la *perception*, qui est de l'ordre de la révélation de soi au monde. C'est par exemple la simple sensation de contact haptique<sup>15</sup> avec une prise d'escalade. En cohérence avec l'hypothèse du couplage asymétrique, la perception n'existe qu'en présence de l'intention (ou l'objet de la perception). Par exemple, le contact avec une prise ne fait expérience pour le grimpeur que parce qu'il est le signe de l'équilibre recherché. L'action délimite la fraction d'expérience au cours de laquelle la dyade perception-intention est vécue. L'action peut être un mouvement, un ensemble de mouvements, un jugement ou une verbalisation. C'est par exemple lorsque le grimpeur s'oppose à la prise (action) qu'il ressent un contact (perception) comme le signe d'un équilibre (intention). Enfin, la dernière composante est l'*expérience type*, qui rend possible la triade action-perception-intention. Les expériences types confèrent, par-delà le caractère singulier et éphémère de l'activité, une certaine disposition à revivre, généraliser ou éviter des relations au monde déjà éprouvées. Elles expriment des possibles qui donnent à l'activité de l'élève une nécessaire « créativité interprétative ». Elles sont sans cesse transformées en fonction du monde qui se dévoile réellement dans l'action. Dans une approche énaïve, les expériences types « action-perception-intention » constituent ainsi le contenu de l'apprentissage chez l'élève.

### Qu'est-ce qu'une conception énaïve de l'intervention ?

L'intervention, dans une conception énaïve, repose sur une ambition et une tension. L'ambition est de reconnaître le potentiel de chaque élève à se transformer par sa créativité interprétative et l'autonomie de son activité plutôt que par la conformité et la dépendance à des prescriptions. La tension, pour l'intervenant, est de chercher à influencer cette transformation alors que l'activité de l'élève ne peut pas être commandée. L'intervention ne peut donc être qu'indirecte et itérative.

L'intervention est nécessairement indirecte puisque les élèves ne transforment leurs actions que si elles sont pertinentes avec leurs perceptions et intentions. Les significations sont le fondement de l'action. Pour transformer une action, il faut donc transformer les significations sous-jacentes sans les prescrire. Par exemple, quand un élève

9. VARELA (F. J.), THOMPSON (E.), ROSCH (E.), *The embodied mind : cognitive science and human experience*, Cambridge, MIT Press, 1991.

10. TERRÉ (N.), « Apprentissage des techniques corporelles et expérience des pratiquants », in DEVEZEUX (A.), SEVE (C.), THOUVARECO (R.), ADÉ (D.), TERRÉ (N.), MOUCHET (A.), *L'apprentissage des techniques corporelles et sportives*, Éditions EP&S, 2021, p. 51-70.

11. SARTRE (J.-P.), *L'être et le néant*, Gallimard, 1943.

12. THEUREAU (J.), *Le cours d'action : méthode élémentaire*, Paris, Octarès, 2004.

13. PEIRCE (C.S.), *Écrits sur le signe*, Paris, Le Seuil, 1978.

14. THEUREAU (J.), *op. cit.*

15. Une perception haptique est une perception de l'environnement qui implique à la fois le sens tactile (du toucher) et la proprioception, c'est-à-dire des sensations en provenance de son propre corps.



ne monte pas le ballon suffisamment haut pour un partenaire en volley-ball, les causes ne sont pas à rechercher uniquement dans sa manière de réaliser une manchette en réception. S'il ne monte pas le ballon, c'est peut-être parce qu'il n'a pas l'intention de placer son partenaire en situation favorable pour qu'il puisse passer ou relayer. C'est peut-être aussi parce qu'il ne perçoit pas la correspondance entre la trajectoire du ballon qu'il produit et le temps qu'il donne à son partenaire pour se placer sous le ballon. La transformation des actions d'un élève ne passe donc pas toujours par la correction directe de ses actions. Elle peut résulter indirectement d'une transformation de ses intentions et perceptions. Parfois, c'est aussi l'affinement des actions qui rend possible de nouvelles perceptions et intentions. Si l'intervention est nécessairement indirecte, c'est aussi parce que l'enseignant ne peut agir que pour créer des perturbations potentielles. Il peut modifier l'environnement, supprimer des éléments qu'il ne souhaite pas voir saisis par les élèves, en rendre d'autres plus saillants en espérant qu'ils s'en saisissent. Plutôt qu'un formateur qui orienterait les actions des élèves, l'enseignant devient un « facilitateur de couplages élèves/environnement ». Pour cela, il restreint le champ des possibles afin que l'activité des élèves soit prometteuse de transformations allant dans le sens de ses visées, sans jamais la commander.

#### RESTREINDRE PLUTÔT QUE CONTRAINDRE<sup>16</sup>

Pour la plupart des enseignants, il faut contraindre l'activité des élèves pour qu'ils apprennent. Dans une perspective énapive, l'enseignant peut matérialiser le milieu, transmettre des consignes, former des groupes, sans jamais préjuger que ces aménagements auront pour effet de contraindre ou de commander l'activité. L'élève est dotée d'une autonomie fondamentale pour interagir ou non avec les éléments présents dans la leçon. C'est lui qui spécifie ses sources de perturbation. Par contre, il ne peut pas interagir avec des éléments absents de l'environnement. C'est la raison pour laquelle une piste prometteuse consiste à restreindre l'environnement. Pour cela, l'enseignant peut supprimer ou modifier des composants de l'environnement (en effaçant des éléments sur une carte d'orientation, en supprimant un filet, en tournant des prises, etc.) ou masquer certaines perceptions (en cachant la vue en lutte pour augmenter les perceptions tactiles, en privant la mise en action des jambes en natation pour mieux sentir les appuis sur les surfaces palmaires, etc.). Ces aménagements peuvent encourager les élèves à explorer des possibilités compatibles avec les objectifs de l'enseignant.

La conséquence est que l'intervention ne peut être qu'itérative, dans le sens où elle suppose une alternance d'enquêtes et d'ajustements. Certes, l'enseignant peut anticiper les expériences qu'il souhaite encourager chez les élèves. Ce projet reposera sur les actions, perceptions et intentions qu'il juge souhaitables. Mais il ne peut en aucun cas prescrire ce qu'il attend des élèves. Il peut, en revanche, moyennant des outils et méthodes d'enquête pertinents, décrire des expériences vécues par certains qui méritent d'être encouragées chez d'autres. Il peut aussi s'assurer que les expériences réellement vécues vont dans le sens de ses prévisions. Pour cela, il observe, écoute et interroge l'élève pour savoir s'il est « en situation » d'apprendre ce qu'on lui propose et pour comprendre ce qu'il apprend réellement. Si le couplage de l'élève à l'environnement n'est pas directement accessible, l'enseignant peut néanmoins en avoir un aperçu en enquêtant sur l'expérience des élèves. En connaissant la partie de l'environnement avec laquelle les élèves interagissent réellement, il peut juger de la pertinence de leur adaptation. Le cas échéant, il modifiera l'environnement.

#### ACCÉDER À UNE PARTIE DE L'EXPÉRIENCE DES ÉLÈVES ET LA RENSEIGNER<sup>17</sup>

Accéder à la complexité de l'expérience des élèves repose sur des questions simples couplées à une posture d'écoute et empathique de l'enseignant. En cohérence avec la définition retenue de l'expérience (action-perception-intention), les questions à poser aux élèves sont du type :

- « que fais-tu ? » pour recueillir des traces de ses actions ;
- « à quoi fais-tu attention ou que ressens-tu ? » pour recueillir des traces de ses perceptions ;
- « que cherches-tu à faire ? » pour recueillir des traces de ses intentions.

L'enseignant peut aussi questionner l'expérience plus globalement : « que te dis-tu ? » ; « à quoi penses-tu ? »... Il peut aussi rebondir sur une dimension de l'expérience : « au moment où tu fais ça, tu cherches quoi ? tu fais attention à quoi ? » ; « quand tu ressens ça, tu cherches à faire quoi ? »

Pour aider l'élève à préciser ses propos et parler de ce qu'il a réellement vécu, chaque question est couplée à un ancrage sur un moment et un élément précis, du type : « là, au moment où tu fais ça... ». Reprendre les mots utilisés par l'élève peut également l'encourager à développer ou préciser son récit.

Au-delà du mode de questionnement, permettre à l'élève de verbaliser son vécu suppose d'établir un climat de confiance : explicitation du mode de questionnement, rythme d'élocution ralenti, intonation de voix douce, etc. Mais il est aussi important d'adopter une posture d'écoute qui ne soit ni surplombante ni frontale : par exemple en se plaçant à côté de l'élève ou accroupi en face-à-face pour ouvrir avec lui une « fenêtre de partage expérientiel ».

#### L'énapion : des expériences à vivre en EPS

Le défi de cet ouvrage est de passer de la description empirique d'expériences réellement vécues par des élèves ou des sportifs à la formalisation d'expériences à vivre<sup>18</sup>. Comme nous l'avons développé dans la partie précédente, l'expérience peut être décrite à chaque instant comme une triade indissociable action-perception-intention. Cela permet de décrire et sélectionner des expériences qui méritent d'être encouragées en EPS.

#### Formaliser l'expérience des élèves

L'expérience ne fait pas l'objet d'une compréhension immédiate et naturelle. Une des avancées du programme de recherche du cours d'action est d'avoir stabilisé une théorie de l'expérience, sans préjuger du contenu des expériences. À des fins de simplification et d'importation dans l'enseignement<sup>19</sup>, nous avons proposé de décrire l'expérience comme une triade indissociable comprenant :

- des actions (A) jugées significatives par l'élève. Il peut s'agir de mouvements ou de verbalisations faisant sens pour lui et qui peuvent correspondre aux contenus d'enseignement proposés par l'enseignant ;
- des perceptions (P), soit des éléments matériels, naturels, humains ou corporels avec lesquels interagit l'élève et qui peuvent inclure la prise en compte des consignes et aménagements proposés par l'enseignant ;
- des intentions (I), c'est-à-dire des préoccupations et des intérêts qui peuvent entrer (ou non) en convergence avec les objectifs de l'enseignant.

Les actions, perceptions et intentions participent d'une même triade énapive. Pour insister sur la dimension holiste de ces triades, nous proposons de décrire l'expérience de l'élève au regard de ces trois composantes : l'élève agit

17. TERRÉ (N.), ADÉ (D.), « Enseignant enquêteur et élèves interprètes : fondements théoriques et repères ergonomiques », in BOIZUMAUT (M.), GOTTMANN (L.) (dir.), *Outils et méthodes d'analyse de l'activité d'élèves en EPS. Regards croisés sur ce qui se voit et ce qui se vit*, AEEPS, 2024.

18. TERRÉ (N.), ADÉ (D.), « Penser les contenus en termes d'expériences à encourager, L'expérience corporelle : un concept intégrateur au service de l'éducation de l'élève en EPS », *Dossier « Enseigner l'EPS »*, n° 8, AEEPS, 2023, p. 182-187.

19. TERRÉ (N.), ADÉ (D.), « L'appropriation d'outils de la recherche par les enseignants d'éducation physique : illustration dans une leçon d'escalade », *eJRIEPS*, hors-série, n° 5, 2022.

16. ADÉ (D.), TERRÉ (N.), « Le matériel pédagogique dans la leçon », *Revue EP&S*, n° 403, 2024, p. 45-49.

(A : action formulée au présent) quand il perçoit (P : perception formulée sous forme de substantifs) avec l'intention de... (I : intention formulée à l'infinif).

## DOCUMENTATION DE L'EXPÉRIENCE D'UN ÉLÈVE EN ESCALADE À PARTIR DES CATÉGORIES GÉNÉRIQUES API<sup>20</sup>

Sont ici présentées les expériences d'une élève recomposées à partir des traces de son vécu lors d'une ascension en escalade.

### Récit oral de l'élève

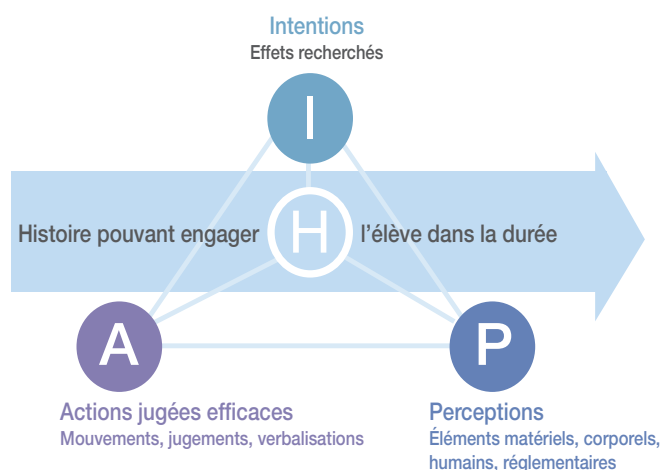
« Au moment de partir, j'ai essayé de sauter pour prendre les prises le plus haut possible. Ensuite, j'ai essayé de beaucoup plus m'aider de mes pieds et de monter à une seule main. Je sentais que les prises glissaient plus sous mes pieds, vu qu'elles étaient plus fines que tout à l'heure. Du coup j'ai essayé de m'aider plus de mes pieds. À la fin de ma voie, je me suis dit qu'il fallait encore que j'essaie de m'améliorer, de ne monter qu'à une main et plus avec mes pieds. »

### Recomposition des expériences à partir du récit

1. L'élève pousse sur ses jambes avant de déplacer ses mains (A) quand elle voit une prise de main haute à atteindre (P) en cherchant à s'élever (I).
2. L'élève monte les pieds le plus haut possible (A) quand elle voit une prise de main haute à atteindre (P) en cherchant à s'élever (I).
3. L'élève saute (A) quand elle voit une prise haute au départ (P) en cherchant à économiser des prises (I).
4. L'élève teste la solidité de ses appuis (A) quand elle ressent des différences dans la solidité des prises de pied (P) en cherchant à s'élever (I).
5. L'élève saisit une prise de main à chaque fois (A) quand elle est attentive au décompte des prises (P) en cherchant à économiser des prises (I).

Les triades API s'inscrivent plus largement dans des histoires (H) à travers lesquelles l'élève s'engage à plus ou moins long terme. L'histoire rend compte de l'épaisseur temporelle de l'expérience, depuis les événements passés au cours desquels elle a pris racine jusqu'à un horizon d'attente en partie structuré par la tâche que propose l'enseignant. La continuité des histoires traduit la possibilité de percevoir des analogies entre les expériences<sup>21</sup> pour y reconnaître des expériences types. Ainsi nous proposons de formaliser une totalité expérientielle chez l'élève à partir de l'acronyme HAPI pour caractériser l'enchevêtrement de ses Histoires, Actions, Perceptions et Intentions.

Si la structure HAPI offre une description des expériences vécues par les élèves, elle permet aussi d'anticiper la forme que peuvent prendre les expériences à vivre. Nous proposons donc de définir ce qu'il y a à apprendre par les élèves en anticipant des expériences HAPI.



Modélisation HAPI traduisant l'expérience type d'un élève

Cette structure modélisée par un triangle aux composants interdépendants invite à la fois à se projeter dans un potentiel contenu expérientiel (des actions qui peuvent être signifiantes pour les élèves, des perceptions concrètes décrites du dedans, des intentions telles qu'ils pourraient les exprimer, des histoires compatibles avec ce qui les anime) et à envisager l'activité des élèves comme une totalité aux composants indissociables (à l'inverse d'un cloisonnement des contenus d'apprentissage offrant une vision éclatée de l'activité de l'élève).

## Définir des expériences à vivre

La sélection d'expériences à encourager repose sur la documentation d'expériences vécues par des élèves ou des sportifs, et qui méritent d'être partagées par le plus grand nombre. Pour retenir certaines expériences, nous nous sommes référés à une définition minimale de l'EPS compatible avec l'approche énaïve et les missions attribuées par l'institution scolaire. L'EPS devient alors une discipline scolaire d'enseignement permettant aux élèves de vivre, à travers l'apprentissage de techniques corporelles, des expériences communément partagées dans les pratiques physiques sportives, artistiques ou d'entretien, et susceptibles de répondre aux finalités de l'école.

Les expériences à encourager en EPS sont donc celles qui accompagnent l'apprentissage et la maîtrise de certaines techniques corporelles. Celles-ci sont envisagées dans toute leur épaisseur anthropologique : « Apprendre une technique (sportive ou autre), c'est s'approprier des actions, des pensées, des émotions, des sensations vécues par d'autres. C'est ainsi s'offrir la possibilité de s'intégrer dans différents types de collectifs en partageant des dispositions à agir communes. »<sup>22</sup> Apprendre une technique corporelle, c'est donc construire des totalités HAPI analogues aux expériences de ceux qui maîtrisent ou ont affiné cette technique.

Les expériences à vivre retenues au sein des différentes pratiques présentées dans la suite de cet ouvrage ont en commun d'être :

- culturellement significatives dans la pratique physique sportive, artistique ou d'entretien proposée (donc communément partagées par les pratiquants) ;
- à la portée des élèves (soit parce qu'elles ont déjà été décelées lors d'une étude empirique soit parce qu'elles correspondent aux possibilités connues des élèves) ;
- accessibles dans les conditions spatiales, temporelles, humaines et matérielles de l'enseignement de l'EPS ;
- susceptibles d'être encouragées par des dispositifs d'apprentissage ;
- en mesure de tenir des promesses éducatives (comme des « éducations à »).

L'éclairage apporté par l'énaïve sur l'activité des élèves permet de définir autrement ce qu'il y a à apprendre en EPS, en termes d'expérience à vivre. En cohérence avec cette vision, il s'agit aussi de spécifier la façon dont l'enseignant peut intervenir.

20. Ibid.

21. TERRÉ (N.), « L'enchaînement des tâches et des leçons », in TRAVERT (M.), REY (O.) (dir.), *L'engagement de l'élève en EPS*, Éditions EP&S, 2018, p. 129-137.

22. SEVE (C.), « Techniques corporelles et techniques sportives », in DEVEZEUX (A.), SEVE (C.), THOUVARECO (R.), ADÉ (D.), TERRÉ (N.), MOUCHET (A.), *L'apprentissage des techniques corporelles et sportives*, Paris, Éditions EP&S, 2021, p. 37.





# CHAPITRE 2

## Principes d'intervention en EPS

DAVID ADÉ ET NICOLAS TERRÉ

Le chapitre 1 a défini les expériences à vivre en EPS dans une perspective énaïve de l'activité humaine. Dans ce cadre, selon l'hypothèse du couplage asymétrique, c'est l'élève qui, à chaque instant de ses interactions avec l'environnement de la leçon d'EPS, définit sa propre situation, son monde propre. L'enseignant ne peut donc intervenir qu'indirectement sur la situation de l'élève. C'est dans cet esprit qu'il conçoit des dispositifs d'apprentissage envisagés comme des « espaces d'actions encouragées » associés à des principes ergonomiques d'intervention.

### Concevoir des espaces d'actions encouragées

Un espace d'actions encouragées est un dispositif d'apprentissage dont les caractéristiques matérielles, spatiales, temporelles et sociales ouvrent un champ de possibles pour l'élève, et en même temps délimitent ces possibles pour encourager des expériences qui méritent d'être vécues dans la leçon (et au-delà). L'espace d'actions encouragées présente différentes propriétés.

C'est un espace clairement délimité, composé d'éléments potentiellement significatifs pour les élèves (un aménagement matériel, spatial, temporel, social), tout en reconnaissant leur autonomie fondamentale à les sélectionner (ou pas) en fonction de leur engagement dans cet espace. Ainsi, les élèves peuvent constituer leur niche écologique, c'est-à-dire spécifier les éléments qu'ils estiment comme des partenaires pour interagir efficacement avec eux, sans que des problèmes s'imposent de l'extérieur ou que des solutions soient prescrites. Le champ des possibles créé par le dispositif est cohérent avec les visées de l'enseignant, c'est-à-dire avec les expériences qu'il vise.

#### DES SITUATIONS PROBLÈME AUX NICHES ÉCOLOGIQUES

L'approche par situation-problème a permis des avancées en invitant les enseignants à ne jamais détacher les réponses des problèmes auxquels elles apportent des solutions. Cette démarche présuppose qu'un savoir ou une technique constitue toujours la réponse à un problème et que l'élève qui apprend doit en faire l'expérience. Mais ceci ne se vérifie pas toujours. Dick Fosbury n'a pas inventé une manière de sauter en hauteur pour résoudre des problèmes. Il a simplement « tiré son épingle du jeu » grâce à ses potentialités physiques. C'est à ce changement de vision qu'invite l'approche énaïve : « Abandonner l'image de l'acteur comme un individu faisant face à un monde hostile et s'efforçant de surmonter des

contraintes préexistantes et extérieures à lui, et lui substituer celle d'un individu agissant dans un monde complexe et énigmatique, mais organisé, et utilisant ce que ce monde offre pour agir. »<sup>1</sup> En conséquence, les « environnements sont conceptualisés moins comme source de contraintes ou de pression adaptative que comme des niches écologiques ou des mondes propres, voire comme des partenaires tels que les ressources pour l'action sont distribuées entre les acteurs et leurs mondes »<sup>2</sup>. Au modèle « causaliste » selon lequel les élèves apprennent en faisant face à des problèmes pensés en extériorité, l'approche énaïve préfère un modèle « opportuniste », considérant que les élèves progressent en exploitant les ressorts d'une situation dont ils apprennent à tirer profit.

C'est un espace d'actions qui vise l'émergence de relations entre des actions et des « éléments partenaires » perçus par l'élève dans la situation. Le dispositif délimite des actions dans la mesure où certaines sont possibles (et non pas prescrites), tandis que d'autres sont impossibles (et non pas interdites). Les actions peuvent être des mouvements, des verbalisations ou des jugements. Plutôt que d'interdire les actions qui ne sont pas autorisées (par exemple grimper en faisant des pauses en position de moindre effort), l'enseignant organise le dispositif pour autoriser toutes les actions qui ne sont pas rendues impossibles (grimper deux voies consécutives en explorant des actions pour s'économiser). L'élève s'approprie ainsi des « éléments partenaires » de l'environnement pour être efficace (des prises crochétantes pour se maintenir à l'arrêt sans forcer, des petites prises de pied pour pousser sur ses jambes et économiser ses bras, une plateforme pour se reposer avant un passage difficile). Il apprend ainsi à agir autant qu'à se situer : il « adopte » son environnement.

C'est un espace d'actions encouragées dans la mesure où l'enseignant cherche à intervenir indirectement sur les actions et perceptions des élèves. Considéré comme un pratiquant et non comme un apprenant volontariste, l'élève n'a pas pour but d'apprendre dans ce type de dispositif mais de pratiquer. Pourtant l'enseignant doit tout faire pour qu'il apprenne. Pour cela, il propose un défi stimulant créant les conditions pour que certaines actions soient encouragées

1. GAL-PETITFAUX (N.), DURAND (M.), « L'enseignement de l'éducation physique comme « action située » : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive », *Staps*, n° 55, 2001, p. 79-100.

2. DURAND (M.), HAUW (D.), POIZAT (G.), « Apprendre les techniques corporelles : une introduction », in DURAND (M.), HAUW (D.), POIZAT (G.) (dir.), *L'apprentissage des techniques corporelles*, PUF, 2015, p. 9-24.

sans être imposées, et que d'autres soient dissuadées sans être interdites. Elles sont également encouragées dans le sens où elles sont soutenues par des émotions qui incitent l'élève à revivre ce dispositif et à poursuivre une histoire dans la durée.

Il convient toutefois d'être conscient qu'un espace d'actions encouragées n'est qu'une promesse. Il s'actualise à travers les interventions de l'enseignant, et son efficacité ne se vérifie qu'à travers les réponses des élèves traduisant leur connivence avec l'espace d'actions encouragées.

## Principes d'intervention pour concevoir et faire vivre un espace d'actions encouragées

Pour concevoir et faire vivre un espace d'actions encouragées, nous proposons quatre principes d'intervention : proscrire, amplifier, connecter et enquêter, dont les premières lettres ont été regroupées pour former l'acronyme PACE. Signifiant « rythme » en anglais, les principes PACE permettent de délimiter des pistes d'intervention pour engager et réguler de façon énactive l'activité des élèves. Ils organisent la conception, la mise en œuvre et l'ajustement par l'enseignant d'un espace d'actions encouragées. Chaque principe est présenté en mettant en relation, à partir d'exemples extraits de la seconde partie de l'ouvrage, les interventions possibles de l'enseignant et les effets recherchés concernant l'activité des élèves.

### Proscrire

Proscrire est le principe d'intervention majeur dans une approche énactive. Il consiste à spécifier un espace de possibles pour que l'élève apprenne à explorer les éléments qui constituent cet espace. L'enseignant peut agir directement sur l'environnement en effaçant, supprimant ou transformant les composants (matériels, humains) qu'il ne souhaite pas que les élèves saisissent afin de les encourager indirectement à explorer d'autres composants. Il peut agir indirectement en supprimant certaines perceptions (empêcher la vue avec un bandeau ou l'audition avec des écouteurs). Il peut enfin agir plus subtilement en instaurant des règles conduisant l'élève à déterminer lui-même ce qui n'est pas possible.

### DES PISTES POUR PROSCRIRE DES ACTIONS

#### L'enseignant

- Il empêche indirectement des solutions non pertinentes du point de vue de ses visées éducatives. En arts du cirque, il propose un passing avec des objets volumineux qui rendent nécessaire la libération des mains pour recevoir l'objet volant.
- Il ouvre un champ des possibles en autorisant tout ce qui n'est pas interdit par les consignes. En step, le blocage d'un paramètre (la hauteur du step) invite les élèves à en manipuler d'autres (l'amplitude ou le BPM de la musique) pour atteindre la fréquence cardiaque de travail.
- Il supprime certains éléments de l'environnement qu'il ne souhaite pas voir saisis par les élèves. En course d'orientation, la réduction de la carte à un corridor en dehors duquel tous les éléments sont effacés permet d'évacuer des indices qui favoriseraient la mémoire des lieux.

#### Les élèves

- Ils explorent des éléments de l'environnement et les effets de leurs actions.
- Ils adoptent des éléments de l'environnement.

Dans une démarche proscriptive, des éléments de l'environnement se dévoilent aux élèves comme de potentiels partenaires alors qu'avant ils demeuraient absents de leur monde propre. Si les choix des enseignants visent généralement à orienter les élèves vers des actions reconnues efficaces, il est tout aussi important de créer des espaces

dans lesquels les élèves vont pouvoir juger par eux-mêmes de l'inefficacité de certaines actions. En effet, comme tout le monde, les élèves ont une tendance au conservatisme. Ils n'ont de raisons d'explorer de nouvelles actions que s'ils ont d'abord éprouvé les limites d'actions qu'ils pensaient pertinentes mais qui s'avèrent moins efficaces dans l'espace créé par l'enseignant.

À terme, l'enseignant a pour projet de réintroduire ce qu'il avait supprimé en faisant en sorte que l'élève se fixe ses propres proscriptions. La situation du « corridor-ligne » présentée en course d'orientation en est une illustration. Quand l'enseignant restreint les possibles dans la lecture de la carte en créant un couloir en dehors duquel tous les éléments sont effacés, il a pour objectif que les élèves construisent peu à peu leur propre corridor sur une carte où tous les éléments sont présents.

### Amplifier

L'amplification est un principe d'intervention qui vise à rendre certaines perceptions plus saillantes. L'enseignant cherche à créer un « effet loupe » sur les perceptions qui précèdent, accompagnent ou sont la conséquence des actions qu'il souhaite encourager. Cette amplification permet de faciliter chez l'élève la reconnaissance des circonstances favorables à une action (une sensation de fatigue, une configuration de jeu). Il permet aussi « d'extrémiser » des perceptions constitutives de l'action en cours (une sensation de relâchement ou d'apesanteur, une image visuelle qui symbolise l'action en cours). Il peut enfin valoriser le résultat d'actions en lien avec des perceptions (le temps réalisé lors de la reprise de nage sur 7 mètres en lien avec la perception de la vitesse de défilement des carreaux au fond du bassin).

### DES PISTES POUR AMPLIFIER DES PERCEPTIONS

#### L'enseignant

- Il supprime des éléments qui peuvent être perçus avant les actions. En handball, par le « jeu du silence », il amplifie d'autres perceptions que les sons pour percevoir un appel de balle.
- Il zoome sur des éléments qui peuvent être perçus pendant les actions (en yoga, en proposant aux élèves un automassage de la plante du pied avec une balle, il les prépare à mieux ressentir l'ancrage au sol).
- Il accentue des éléments qui peuvent être perçus après les actions. En volleyball, le placement de tous les joueurs dans la zone arrière en réception de service crée les conditions pour que le receveur perçoive davantage l'impact d'un renvoi haut pour laisser à un partenaire le temps de s'avancer près du filet.
- Il crée des contrastes significatifs. En handball, il demande à la défense d'exagérer l'écart entre deux lignes pour rendre ces indices plus lisibles par les attaquants.

#### Les élèves

- Ils évaluent l'efficacité de leurs actions, les valident ou les invalident.
- Ils perçoivent des éléments qui passaient jusque-là inaperçus.

L'enseignant peut amplifier directement des éléments de l'environnement en jouant sur des outils : charges additionnelles ou ralentissement du temps d'exécution en musculation. Il peut aussi intervenir indirectement sur la façon dont les élèves apprécient leurs sensations par une préparation musculaire ou proprioceptive, par l'instauration d'une pré-fatigue.

Il convient toutefois de prévenir certains mésusages des outils amplificateurs. L'objectif pour l'enseignant est d'amplifier des éléments peu perceptibles par les élèves dans la pratique non aménagée, et non d'encourager la perception d'événements auxquels les élèves ne seront plus jamais sensibles une fois l'aménagement supprimé (la perception du mur contre les talons comme « aide prothèse » qui fa-

cillite chez l'élève la reconnaissance d'un alignement segmentaire dans les situations d'appui tendu renversé alors que le mur disparaîtra lors de l'enchaînement gymnique).

### AIDER ET NE PAS SUBSTITUER<sup>3</sup>

L'enseignant peut également jouer sur le matériel pour permettre à des élèves de vivre des expériences similaires à celles vécues par des sportifs experts, sans en être empêchés par une faible technicité. Grâce à une aide matérielle, ils peuvent vivre des actions, des perceptions et des intentions propres au haut niveau :

- le remplacement d'une pagaie par des bidons pour ne pas avoir à s'occuper du placement de la pale lors d'un esquimautage en kayak ;
- l'utilisation d'un pull-buoy pour que les jambes restent à la surface de l'eau sans battements ;
- la réduction de la jupe d'un volant pour augmenter les effets d'accélération de la tête de raquette en badminton ;
- le remplacement d'un disque par une fronde pour amplifier les effets de la volte en lancer.

Ces aides doivent être transitoires pour ne pas créer chez l'élève une dépendance ou une illusion de maîtrise par des « amplificateurs prothèses » dont il ne pourrait plus se passer. Vouées à disparaître de l'environnement de pratique, ces aides peuvent rester virtuellement présentes dans l'expérience de l'élève qui continue à faire comme s'il tournait la fronde pour lancer loin ou tenait des bidons dans ses mains pour esquimauter.

Notons que si les enseignants ont pris l'habitude d'amplifier l'atteinte de critères par des « scores parlants », ces derniers ne peuvent jouer le rôle d'amplificateur que s'ils « extrémisent » des perceptions auxquelles peuvent se coupler les actions encouragées. Dans le cas où un score parlant valorise directement une action (100 points pour une manière d'agir, 10 points pour une autre manière d'agir), il s'agit ni plus ni moins d'une prescription à peine camouflée.

### Connecter

Connecter est un principe d'intervention qui vise à encourager l'élève à reconnaître du familier dans du nouveau, et ainsi à reproduire de façon opportune des actions qu'il juge efficaces. Ces connexions peuvent s'envisager sur différents empans temporels. Au sein du dispositif, il s'agit d'offrir des conditions suffisamment variées, mais avec un but similaire, pour que les élèves reconnaissent les circonstances analogues qui leur ont permis de reproduire efficacement les mêmes actions.

### PERTURBER ET NE PAS DÉTOURNER<sup>4</sup>

L'enseignant utilise le matériel pour contrarier la motricité des élèves en vue de la transformer. Il peut ajouter des rivières avec des lattes en course de haies, donner une sangle à deux acrobates pour qu'ils se retiennent dans une figure par compensation, matérialiser des zones sur un terrain de badminton, ajouter des charges additionnelles en escalade, supprimer un filet en tennis de table en écartant deux demi-tables, remplacer des buts par des en-buts, etc.

Pour que les élèves transforment durablement leurs actions dans ces situations (dés)aménagées, il convient de ne pas les détourner de l'histoire à vivre. Le matériel ne doit pas devenir une fin en soi. Il est important que les élèves continuent d'avoir pour but de courir vite et non de franchir des rivières en course de haies, de jouer mutuellement sur les déséquilibres en acrosport, de gagner des points et non de cocher des zones en badminton, de sortir une voie et non de monter une charge en escalade, d'attaquer la demi-table adverse et non la sienne en tennis de table, de créer des situations de 1 contre 0 en football. Sinon, ils risquent d'apprendre à « tirer leur épingle du jeu » avec le matériel ajouté, mais sans transformer durablement leurs actions.

À travers le dispositif, il s'agit aussi d'ouvrir aux élèves la possibilité de poursuivre des histoires qu'ils avaient amorcées plus tôt ou d'en débiter de nouvelles qu'ils pourront prolonger au-delà du dispositif, afin de leur donner l'op-

portunité de vivre l'enchaînement des leçons comme une continuité d'expérience<sup>5</sup>. Enfin, il est important de doser les transitions entre les dispositifs. Pérenniser l'espace d'actions encouragées, ajouter de nouvelles perturbations potentielles sans changer le but du jeu, déconstruire progressivement l'environnement après l'avoir aménagé permettra aux élèves de connecter leurs expériences.

### DES PISTES POUR CONNECTER

#### L'enseignant

- Il relie, crée des airs de famille entre les expériences de l'élève : en basket-ball, il permet à tous les élèves de vivre une première expérience de progression avec le ballon vers la cible en supprimant la règle du marcher, pour la réintroduire progressivement.
- Il met en scène le dispositif pour assurer sa pérennité et sa cohérence dans l'histoire d'apprentissage. En yoga, il inscrit la posture de l'arbre dans une intrigue qui fait évoluer l'arbre au fil des saisons et lui permet de s'insérer dans une forêt (les autres arbres de la classe).
- Il conserve la règle et la fait évoluer au fil de la séquence pour que les élèves aient du temps pour l'expérimenter. En handball à 4, il introduit la possibilité d'un joker dont les modalités d'entrée varient progressivement.
- Il fait évoluer le dispositif, sans dénaturer le but, pour stabiliser l'engagement des élèves. En danse, il propose de suivre une trace et de la colorer par des actions singulières sans perdre de vue le défi d'engager les élèves à produire une trace propre à leur groupe.

#### Les élèves

- Ils apprennent à se situer.
- Ils reconnaissent des situations familières et reproduisent des actions efficaces.
- Ils vivent des émotions qu'ils ont envie de revivre dans des situations similaires.

Si connecter des expériences permet de générer des situations familières dans lesquelles les élèves peuvent reproduire des actions, l'inverse, à savoir déconnecter des expériences, s'avère également porteur pour les apprentissages. Les élèves ne deviennent pas efficaces uniquement en élargissant le domaine de validité d'actions qu'ils maîtrisent. Ils deviennent aussi plus efficaces quand ils connaissent plus finement la spécificité du contexte dans lequel ils agissent.

Il importe, par exemple, d'empêcher les élèves d'aborder le volley-ball comme le badminton en assimilant le ballon au volant. Lorsque c'est le cas, les élèves reproduisent des actions en renvoi direct sans mesurer l'intérêt d'être à plusieurs pour se rapprocher de la cible à attaquer. L'enseignant peut alors augmenter la profondeur du terrain au-delà des limites réglementaires pour créer davantage de contraste avec le terrain de badminton et inciter les élèves à faire progresser le ballon en zone avant. Il peut aussi incliner le filet (plus haut d'un côté et plus bas de l'autre) pour inciter les élèves à repérer celui qui est le mieux placé pour attaquer le terrain adverse et lui faire une passe. À travers ces exemples, l'enseignant n'intervient à la fois comme « un connecteur et un déconnecteur d'expériences ».

### Enquêter

Le quatrième principe concrétise l'idée selon laquelle une démarche d'enseignement éactive est nécessairement itérative. Parce que chaque élève interagit avec ce qui fait sens pour lui, l'enseignant doit s'assurer que les élèves vivent les expériences encouragées. Enquêter, c'est donc, pour l'enseignant, recueillir des traces du vécu des élèves pour les comparer à ses visées et ajuster l'espace d'actions encouragées avec la niche écologique de l'élève. C'est en accédant à la cohérence expérientielle d'un élève (c'est-

3. Adé (D.), Terré (N.), « Le matériel pédagogique dans la leçon », *Revue EP&S*, n° 403, 2024, p. 45-49.  
4. *Ibid.*

5. Terré (N.), « L'enchaînement des tâches et des leçons », in Trauvet (M.), Rey (O.) (dir.), *L'engagement de l'élève en EPS*, Éditions EP&S, 2018, p. 129-137.

à-dire à la manière dont ses actions, perceptions et intentions se combinent pour traduire son monde propre) que l'enseignant peut l'aider. Il déterminera par exemple qu'un élève ne parvient pas à accomplir une action pertinente parce qu'elle n'est pas en cohérence avec ses intentions et ses perceptions du moment. Par exemple, quand un enseignant donne un conseil pour éviter le renvoi direct en volley-ball (action), des élèves risquent de ne pas le prendre en compte parce qu'ils cherchent d'abord à gagner le point (intention) et perçoivent leur partenaire comme une menace pour la réussite (perception).

### DES PISTES POUR ENQUÊTER

#### L'enseignant

- Il choisit des moments pour enquêter sur l'expérience des élèves en les questionnant directement, en leur demandant d'instruire un sosie, en leur proposant de faire le récit de leur activité ou de commenter une vidéo de leur pratique. En badminton, il propose des arrêts flash pour questionner les élèves sur leur intention au moment de la frappe.
- Il fait en sorte que les élèves vivent des émotions fortes pour qu'ils aient quelque chose à raconter : en escalade de bloc, il demande aux élèves de réaliser des topos sous forme de récits pour raconter comment ils ont réussi un bloc « qui leur a donné du fil à retordre ».
- Il invite les élèves à raconter leur activité en commençant par partager leurs émotions. En course d'orientation, il peut demander aux élèves d'utiliser deux couleurs pour colorier sur la carte les moments de confiance et de doute.

#### Les élèves

- Ils apprennent en se situant.
- Ils livrent ce qui fait sens dans leur situation pour permettre à l'enseignant d'ajuster le dispositif ou de fournir des corrections.
- Ils interprètent leurs actions en mettant des mots sur leur expérience pour exprimer leurs intentions et perceptions au moment de ces actions.
- Ils partagent leur vécu pour construire des normes communes.

La manière la plus simple d'enquêter, pour un enseignant, c'est de commencer par tester les dispositifs qu'il propose. Se mettre à la place des élèves permet de constater si la situation encourage réellement les actions attendues. Il peut aussi repérer, à travers les échanges spontanés entre les élèves, ce qui traduit leurs actions, perceptions et intentions. Les astuces qu'ils partagent, les défis qu'ils se

lancent entre eux, les frustrations liées à des règles du jeu ou des aménagements constituent des indices qui peuvent conforter l'enseignant ou initier des ajustements. Pour enquêter de manière plus intensive, l'enseignant peut interroger les élèves sur leur vécu en s'inspirant du mode de questionnement proposé dans l'encadré « Accéder et renseigner une partie de l'expérience » (voir p. 16). Il ne s'agit pas d'organiser des entretiens avec les élèves mais de s'approprier des méthodes conçues initialement pour la recherche (entretien d'auto-confrontation, récits d'expérience, entretiens de remise en situation, etc.), qui peuvent se transformer en gestes professionnels<sup>6</sup>. La manière de questionner les actions, perceptions et intentions des élèves, mais sans suggérer ce qui est attendu d'eux, peut aisément structurer les échanges pendant des phases de récupération ou lors d'un bilan de fin de leçon.

Pour livrer leur vécu, les élèves ont besoin de soutien. Ils sont généralement plus habitués à parler de ce qu'ils connaissent déjà ou de ce que l'enseignant attend d'eux. Un questionnement sur les traces qu'a laissées l'activité facilite l'évocation d'une situation singulière : une photo (« tu te rappelles du moment auquel correspond cet instantané ? »), un extrait vidéo (« regarde cette figure que tu viens de réaliser »), l'évolution d'un score (« au moment où vous avez marqué le deuxième essai »), une action observée par l'enseignant (« j'ai vu qu'à un moment tu regardais derrière toi »).

Enfin, il est intéressant d'impliquer les élèves dans ces moments d'enquête afin que tous puissent partager leur vécu et prolonger des interprétations amorcées pendant l'action. Cela passe par des rôles : jouer à l'interviewer sportif en questionnant un camarade sur ses moments les plus marquants ou préparer un sosie (en guidant un camarade pour qu'il le remplace sans que cela ne se remarque).

6. TERRÉ (N.), ADÉ (D.), « Enseignant enquêteur et élèves interprètes : fondements théoriques et repères ergonomiques », in BOIZUMBAULT (M.), GOTTMANN (L.) (dir.), *Outils et méthodes d'analyse de l'activité d'élèves en EPS. Regards croisés sur ce qui se voit et ce qui se vit*, AEEPS, 2024, p. 73-79.



# CHAPITRE 3

## Guide de lecture commenté des propositions professionnelles

NICOLAS TERRÉ ET DAVID ADÉ

Ce chapitre prend appui sur une illustration en escalade pour présenter les étapes qui structurent les propositions professionnelles de la partie 2. Chaque étape est commentée pour fournir des clés de lecture, expliciter les titres, les textes, les schémas et les tableaux. Ce chapitre constitue donc un guide pratique de lecture permettant d'identifier dans chaque illustration la structure générique d'une démarche d'intervention énaactive.

### Présentation de la proposition professionnelle

Un encadré introduit chaque proposition professionnelle. Quatre parties composent cet encadré permettant de préciser de façon synthétique les caractéristiques et acquis du public cible, ce qui doit être vécu en termes d'expériences, et le dispositif d'apprentissage pour y parvenir.

Le contexte d'intervention situe la proposition dans le parcours de formation des élèves. Il indique la modalité de pratique retenue et les conditions matérielles dans lesquelles elle se déroule.

#### CONTEXTE D'INTERVENTION

Il s'agit d'une deuxième séquence d'escalade en fin de cycle 4 au collège. Les élèves grimpent sur des voies en moulinette, par cordées de trois, avec un assureur et un contre-assureur qui réalisent un nœud de sécurité lorsque le bassin du grimpeur a dépassé 4 mètres.

Le vécu des élèves rappelle les modalités de pratique qui ont pu leur être proposées précédemment, qu'ils sont censés connaître, et certaines caractéristiques de leur activité.

#### VÉCU DES ÉLÈVES

Au cours d'une première séquence, les élèves ont appris à assurer en moulinette dans un dispositif comprenant un assureur et un contre-assureur ayant constamment les mains sur le brin de vie. En tant que grimpeurs, ils ont appris à s'équilibrer et à s'économiser pour atteindre le haut du mur sur des voies allant de 4a à 5a.

Les expériences à vivre présentent les trois ou quatre expériences majeures qui méritent d'être vécues par les élèves. Chacune est nommée de façon synthétique par une intention indissociable des autres composantes de l'expérience développée plus loin (les actions, les perceptions, l'histoire).

#### EXPÉRIENCES À VIVRE

- S'élever.
- S'économiser.
- S'équilibrer.

L'espace d'actions encouragées présente le dispositif qui permettra de vivre les expériences retenues. Ses principales caractéristiques sont exposées de façon succincte (avant d'être développées plus loin). En réalité, les expériences à vivre et l'espace d'actions encouragées ne se succèdent pas mais sont conçus conjointement. Le titre donné au dispositif se veut simple et explicite pour faciliter cette mise en relation.

#### ESPACE D' ACTIONS ENCOURAGÉES

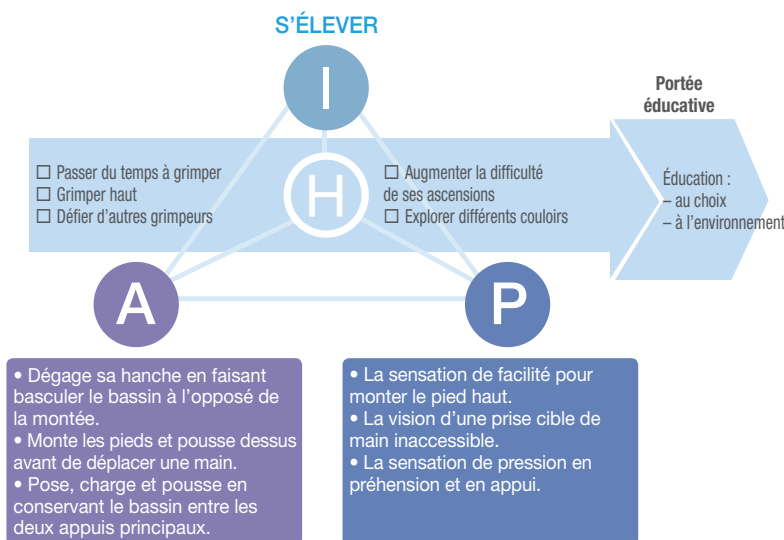
Le dispositif *20 prises de main* consiste à franchir la plus grande hauteur cumulée dans un même couloir en une ou plusieurs ascensions.

### Des expériences à vivre pour les élèves

Cette première partie présente les trois ou quatre expériences qui méritent d'être vécues par les élèves. Il n'existe pas de chronologie des expériences à vivre. Elles sont distinguées pour en expliciter le contenu, mais s'enchâssent dans le réel de l'activité. Par exemple, les élèves cherchent à « s'économiser » parce que les actions qu'ils réalisent pour « s'élever » sont coûteuses, ou bien ils cherchent à « s'élever » pour éviter des actions intermédiaires inutiles et énergivores. De la même manière, ils cherchent à « s'équilibrer » pour éviter des efforts inutiles liés à des déséquilibres, ou bien ils cherchent à « s'économiser » pour demeurer lucides et éviter des déséquilibres en fin d'ascension.

Chaque expérience à vivre est présentée de la même manière. Elle est nommée par une intention du point de vue d'un élève en train d'agir dans l'espace d'actions encouragées. Son contenu est ensuite développé au sein d'une modélisation prenant la forme d'un triangle pour préciser sans les dissocier les actions, perceptions et intentions. Ce triangle est traversé par des histoires possiblement vécues par les élèves dans l'espace d'actions encouragées et ayant une portée éducative. Une bulle narrative reprend le témoignage d'un élève confronté à cette expérience.

### Modélisation d'une expérience à vivre



La triade Actions-Perceptions-Intentions structure la modélisation. La forme triangulaire précise l'indissociabilité des trois composantes. La triade API peut être lue de la manière suivante : l'élève « monte les pieds et pousse dessus avant de déplacer une main » quand il perçoit « une prise cible de main inaccessible », en cherchant à « s'élever ». Les actions et perceptions constituent des jugements (jugement d'efficacité, jugement perceptif) de la part de l'élève compte tenu de son intention (« en cherchant à »). Les perceptions rendent possibles et sont rendues possibles par les actions. L'expérience à vivre est donc toujours une totalité indissociable Actions-Perceptions-Intentions.

La flèche qui traverse la triade correspond aux histoires dans lesquelles les élèves peuvent s'engager. Leur présentation sous forme de « cases à cocher » signifie qu'elles offrent différentes possibilités de vivre les triades API. Par exemple, un élève qui cherche à en défier d'autres (histoire possible) peut avoir l'intention de s'élever pour être aussi (ou plus) efficace que d'autres grimpeurs dans un même couloir. Un autre élève peut trouver un intérêt à s'élever parce qu'il cherche à explorer de nouveaux couloirs (autre histoire possible). C'est donc sur fond d'histoires que des intentions, actions et perceptions peuvent être potentiellement significatives pour les élèves. La présentation sous forme de flèche signifie que ces histoires confèrent une dimension projective aux expériences, qui peuvent s'actualiser et se transformer tout au long de ces histoires. En restant engagé dans une même histoire, un élève a la possibilité de vivre plusieurs fois des expériences API et de les reconnaître comme typiques. Par exemple, au cours d'une histoire pérenne qui consiste à augmenter la difficulté de

ses ascensions (H), l'élève peut reconnaître une relation récurrente entre son intention de s'élever (I), son action de monter les pieds et de pousser dessus avant de déplacer une main (A) et la perception d'une prise à atteindre momentanément indisponible (P).

La portée éducative est située après la pointe de la flèche car elle se dévoile à travers – et non pas à côté – des expériences à vivre. Par exemple, la possibilité qui s'offre à l'élève de choisir des prises de main parmi plusieurs possibles, compte tenu de l'efficacité de ses actions (par exemple s'élever davantage en conservant son bassin entre le pied de poussée et la main de traction), contribue à l'éducation au choix en EPS. Ce sont les progrès moteurs de l'élève qui lui permettent de faire des choix qui ont du sens pour lui.

### Description d'une expérience à vivre

Chaque expérience à vivre est décrite pour indiquer les cohérences entre des histoires possibles, l'intention, les actions et les perceptions de l'élève.

#### Expérience 1 : s'élever

La première expérience s'organise autour de l'intention de s'élever. Cette intention est cohérente avec l'intrigue d'un élève qui cherche à aller le plus haut possible avec un nombre de prise limité.

Plusieurs couplages entre des actions et des perceptions peuvent être jugés efficaces pour s'élever. Le fait de basculer son bassin à l'opposé de la prise de main principale (par exemple la main droite) peut par exemple s'accompagner d'une impression de facilité pour lever le pied (par exemple le pied gauche). La perception d'une prise inatteignable avec la main peut être le signe qu'il faut d'abord monter les pieds et pousser dessus. De la même manière, la sensation de pression plus ou moins grande sur une prise de pied est un indice pour charger davantage son bassin sur le pied avant de pousser. L'important est de créer les conditions pour que ces intentions, perceptions et actions soient vécues par les élèves comme une totalité expérientielle.

#### Témoignage d'un(e) élève

Un extrait de propos d'élève complète la présentation, à travers lequel elle ou il raconte, décrit ou commente son vécu dans l'espace d'actions encouragées. Selon les cas, cet extrait peut traduire la façon dont une intention, une action ou une perception est significative pour lui, ou la façon dont elles s'accordent. Ces verbatim permettent d'observer comment des expériences à vivre peuvent devenir des expériences réelles pour les élèves, diluées dans des vécus singuliers que les mots expriment plus ou moins aisément.

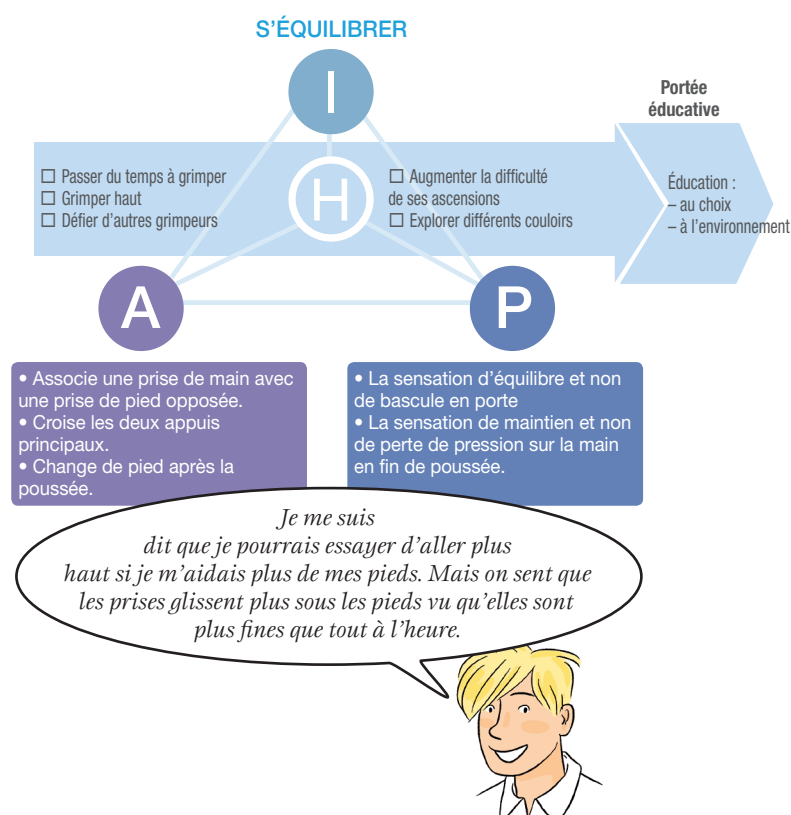
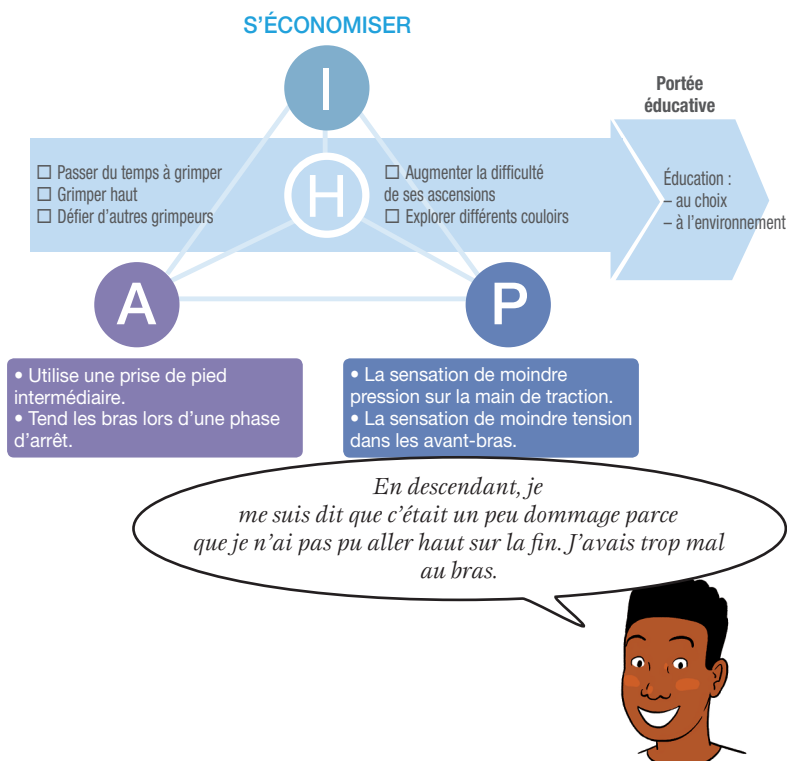


## Les autres expériences à vivre

### Expérience 2 : s'économiser

La deuxième expérience s'organise autour de l'intention de s'économiser. Cette intention est cohérente avec l'intrigue d'un élève qui cherche à cumuler les mètres franchis.

Deux couplages entre des actions et des perceptions peuvent structurer cette expérience. Le premier consiste à utiliser des prises de pied intermédiaires en ressentant une moindre pression sur la prise de main principale. Dans les phases d'arrêt, un couplage entre l'action de tendre un bras et la sensation d'une moindre tension dans l'avant-bras peut également être vécu.



### Expérience 3 : s'équilibrer

La troisième expérience s'organise autour de l'intention de s'équilibrer. Cette intention se combine à celle de s'élever dans la mesure où l'élève est encouragé à quitter le confort d'une grimpe équilibrée majoritairement sur quatre appuis pour tester de nouvelles modalités de grimpe.

Des déséquilibres peuvent être perçus quand les élèves grimpent de manière homo-latérale (à l'amble). Ils peuvent alors coupler cette sensation de basculer comme une porte avec l'action consistant à pousser sur le pied qui est du même côté que la prise de main, ou inversement coupler une sensation d'équilibre avec l'action consistant à croiser les appuis pied et main principaux. De la même manière, les élèves peuvent coupler le fait de changer le pied sur la prise sur laquelle ils viennent de pousser avec la sensation d'un maintien de la pression sur leur main.



## Un espace d'actions encouragées

En relation avec les expériences à vivre, un dispositif d'apprentissage est décrit de façon succincte : but (défi proposé aux élèves), organisation (modalités matérielles, temporelles, humaines et réglementaires) et critères de réussite (repères permettant de juger de l'efficacité des élèves). Parallèlement, la façon dont ce dispositif peut constituer un espace d'actions encouragées est précisée. Dans l'exemple des *20 prises de main* en escalade, cela permet de comprendre en quoi ce dispositif ouvre un espace avec un « contour » délimité par un nombre réduit de prises de main utilisables, une « étendue » composée de tous les éléments présents sur le mur avec lesquels il est possible d'interagir (comprenant les prises autorisées et tout ce qui n'est pas décompté). Dans cet espace s'ouvre tout un champ d'actions possibles pour les élèves qui cherchent à « tirer leur épingle du jeu », c'est-

à-dire à s'élever le plus haut possible (franchir des mètres) en s'économisant pour aller jusqu'au bout de l'épreuve (jusqu'à l'utilisation de la vingtième prise de main), sans chuter. Les actions sont encouragées dans le sens où elles sont favorisées indirectement par le but de la situation et les éléments avec lesquels l'élève interagit car ils font sens pour lui. Elles sont également encouragées dans le sens où l'élève est incité à les reproduire pour revivre les émotions liées à ce dispositif.

Ces éclairages ont pour objectif d'inviter le lecteur à comprendre la manière dont sont conçus les espaces d'actions encouragées, en les voyant moins comme des modèles à appliquer que des sources d'inspiration pour en concevoir d'autres. L'espace d'actions encouragées s'offre comme un possible parmi d'autres.

En complément, un dessin représente les principales caractéristiques du dispositif d'apprentissage et certaines actions d'élèves qui peuvent être encouragées.

### Les 20 prises de main

Pour permettre aux élèves de vivre les expériences décrites, l'enseignant peut proposer la situation des *20 prises de main*.

Celle-ci constitue un espace d'actions encouragées dans la mesure où elle donne la possibilité :

- de poursuivre une histoire dans la durée (réussir à franchir une hauteur maximale avec 20 prises de main dans différents couloirs) ;
- de rendre possibles les trois expériences à vivre (s'élever, s'économiser, s'équilibrer) ;
- de délimiter des actions et perceptions possibles sans avoir à les prescrire.

Cette situation a pour particularité d'être « simplexe ». Le but est simple, les consignes sont réduites, mais l'activité des élèves est complexe dans la mesure où ils choisissent leurs propres prises.

But	Franchir individuellement la plus grande hauteur cumulée, dans un même couloir, en une ou plusieurs ascensions, avec un capital de 20 prises de main.
Organisation	Les élèves sont par trois avec un grimpeur, un assureur et un contre-assureur qui réalise un nœud en queue de vache sur le brin de vie lorsque le bassin du grimpeur est à 4 mètres. Ils grimpent successivement sur le même couloir avec la possibilité d'utiliser des prises de différentes couleurs. Ils se rendent ensuite au tableau de score et de réservation pour inscrire leurs résultats et choisir un couloir libéré, différent de ceux déjà réalisés.
Critères de réussite	Le critère de réussite correspond à la hauteur totale franchie en utilisant les 20 prises. Le nombre obtenu peut prendre sens au regard des scores précédents des élèves, de paliers de hauteur proposés par l'enseignant (palier 1 : 8 m ; palier 2 : 12 m ; palier 3 : 16 m ; palier 4 : 20 m) ou de records inscrits par les élèves sur chaque couloir.



## Principes d'intervention

Un tableau expose ensuite la manière dont l'enseignant peut engager et réguler l'activité des élèves dans le dispositif proposé. Les quatre principes d'intervention (proscrire, amplifier, connecter, enquêter) alimentent les différents leviers sur lesquels peut jouer l'enseignant en relation avec les expériences à vivre par les élèves. Le tableau peut donc être lu selon la syntaxe suivante : « L'enseignant intervient... pour que les élèves... ». Par exemple, dans la ligne « amplifier », l'enseignant propose un nombre conséquent de prises de main (20 prises) pour que les élèves perçoivent plus aisément les consé-

quences de leurs actions. La colonne consacrée à l'enseignant présente des pistes pour la conception du dispositif, sa présentation, l'animation, l'accompagnement des élèves, la proposition d'aides, etc. La colonne consacrée aux élèves apporte un éclairage sur les effets potentiels de ces pistes d'intervention sur les expériences des élèves.

Un zoom est proposé pour expliciter une ou plusieurs pistes d'intervention envisagées. Il cible un principe d'intervention pour comprendre la relation entre les actions de l'enseignant et les expériences à vivre pour les élèves.

L'ajout d'un extrait de parole d'élève permet de comprendre de quelle manière il s'approprie le dispositif.

	L'enseignant	Les élèves
Proscrire	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il insiste sur la manière d'atteindre le sommet du mur : le but n'est pas d'aller haut en étant attentif à un mode de grimpe mais d'être attentif à un mode de grimpe pour aller haut.</li> <li>• Il ouvre le champ des possibles en autorisant tout ce qui n'est pas décompté dans les 20 prises de main.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ils s'approprient ce qui est autorisé pour prendre de la hauteur : de nouvelles prises de main, des petites prises de pied intermédiaires, des arrêtes, des volumes.</li> <li>• Ils se fixent leurs propres interdits : les prises qu'ils se refusent d'utiliser.</li> </ul>
Amplifier	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il amplifie le résultat des actions par le nombre conséquent de prises. Potentiellement, certains élèves peuvent franchir jusqu'à 24 mètres (trois ascensions sur un mur de 8 mètres de haut), quand d'autres franchissent 8 mètres (une ascension).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ils jugent l'efficacité de leurs actions avec un indice facile à mesurer, lisible en direct et discriminant.</li> <li>• Ils construisent des normes et références communes dans la classe, pertinentes avec ce qu'il y a à apprendre : reconnaître des actions efficaces chez d'autres élèves.</li> </ul>
Connecter	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il met en scène le dispositif pour assurer sa pérennité : conservation et mise en évidence des hauteurs franchies.</li> <li>• Il conserve la règle pour que les élèves aient du temps pour le pratiquer, dans divers secteurs, sur plusieurs leçons.</li> <li>• Il fait évoluer le dispositif sans en dénaturer le but.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ils reconnaissent et reproduisent des actions efficaces lorsqu'elles permettent (ou pas) de produire de la hauteur.</li> <li>• Ils vivent des émotions qu'ils ont envie de revivre ou d'éviter : la fierté d'avoir atteint une hauteur, la frustration de ne pas avoir égalé son record...</li> </ul>
Enquêter	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il saisit le moment où les élèves viennent inscrire leurs résultats pour les questionner sur leurs intentions à propos d'un moment marquant de leur ascension (« qu'as-tu cherché à faire dans cette ascension ? »), sur leurs actions (« qu'as-tu fait ? ») et leurs perceptions (« qu'as-tu ressenti ? »).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ils rendent compte de leur vécu pour permettre d'ajuster le dispositif.</li> <li>• Ils interprètent leurs actions en posant des mots sur leur expérience et en mettant en relation leurs actions et leurs perceptions.</li> </ul>



### Proscrire

L'enseignant ne peut pas imposer ou interdire directement des manières de grimper. Il ne peut pas non plus empêcher des élèves de saisir des éléments du mur auxquels ils associent des actions efficaces de leur point de vue (par exemple saisir des prises de main proches les unes des autres pour s'équilibrer sur quatre appuis). Par contre, il peut enlever des éléments qu'il ne souhaite pas que les élèves saisissent pour décourager indirectement certaines actions et en encourager d'autres. Un premier niveau de proscription en escalade consiste donc à créer des agencements de prises (en les alignant, en les espaçant...) pour encourager des actions (se déséquilibrer volontairement sur le côté pour mieux adhérer, pousser sur les jambes avant de déplacer les mains...). Un second niveau de proscription consiste à créer les conditions pour que l'élève supprime lui-même des prises. C'est le cas des 20 prises de main qui invite l'élève à se fixer ses propres interdits : les prises qu'il refuse pour en consommer le moins possible. Il peut ainsi percevoir et s'approprier de nouvelles prises de main, de petites prises de pied intermédiaires, de nouvelles surfaces, des arrêtes, des volumes. Des actions de grouper-dégrouper, poussée complète des jambes, utilisation prolongée d'une prise de main, peuvent émerger sans que l'enseignant ne les proscrive. L'élève s'adapte aux nouvelles caractéristiques du couloir qu'il adopte.

*Quand je prends des prises, c'est comme si j'avais les mains scotchées au mur et que je ne devais les enlever qu'en cas d'extrême nécessité.*



## Évolutions au cours de la séquence

Avec une structure identique, des évolutions de l'espace d'actions encouragées sont proposées en fonction des expériences que l'enseignant souhaite plus particulièrement favoriser. Par exemple, pour des élèves qui se contentent

d'utiliser des prises de main directement accessibles, l'enseignant peut amplifier la perception de prises uniquement accessibles après avoir poussé sur les jambes en travaillant sur des mini-voies de 4 mètres (ligne « amplifier »). Les élèves peuvent ainsi juger plus aisément le gain de hauteur permis par la montée préalable des pieds.

	L'enseignant	Les élèves
Proscrire	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il supprime des éléments de l'environnement : prises en dehors d'un couloir, prises sélectionnées par un adversaire...</li> <li>Il interdit des actions, par exemple n'avoir jamais les deux mains au-dessus de la tête.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils explorent des actions inédites en saisissant des prises ou des configurations de prises inhabituelles.</li> <li>Ils s'interdisent d'utiliser deux prises à la même hauteur, de rester sur quatre appuis...</li> </ul>
Amplifier	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il amplifie des perceptions précédant les actions, par exemple le choix d'une prise cible inatteignable sans pousser sur les jambes en grim pant sur des mini-voies de 4 mètres.</li> <li>Il amplifie des perceptions accompagnant les actions, par exemple la sensation de légèreté au moment de pousser en grim pant avec un sac lesté.</li> <li>Il amplifie des perceptions ponctuant les actions, par exemple la sensation d'équilibre qui suit un remplacement du pied sous le bassin en demandant aux élèves de poser des dégaines.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils perçoivent des éléments qui passaient inaperçus : un gain de hauteur, des sensations de déséquilibre, des sensations de fatigue...</li> <li>Ils valident des actions liées à des événements pertinents avec leurs intentions : la translation du bassin pour pousser plus facilement, l'utilisation de prises de pied intermédiaires pour alléger la traction du bras...</li> </ul>
Connecter	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il offre la possibilité d'encourager des intrigues durables en accord avec le but de la situation : record par secteur, cumul par cordée...</li> <li>Il propose des secteurs différents et impose des contraintes : moins de liberté sur les prises (prises interdites, voies cotées), temps limité, récupération plus ou moins longue, assurage plus mou, décompte des prises touchées mais non utilisées...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils repèrent des configurations familières de prises et de sensations appelant la reproduction d'actions connues ou des configurations atypiques remettant en question les actions visées.</li> <li>Si les contraintes perturbent leurs actions, ils maintiennent leur engagement en continuant à capitaliser de la hauteur.</li> </ul>
Enquêter	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il interdit les échanges autres que ceux liés à la sécurité pendant l'ascension afin d'inciter les élèves à avoir quelque chose à raconter à leurs partenaires après (surtout s'ils additionnent les hauteurs dans la cordée).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils interprètent et partagent leur vécu pour construire des normes communes : une prise de départ, une astuce pour économiser des prises, un enchaînement d'actions pour franchir une difficulté...</li> </ul>



### Enquête

Face à des élèves qui peinent à livrer leur vécu, l'enseignant peut jouer sur différents leviers :

- interdire les échanges autres que ceux liés à la sécurité pendant l'ascension. Cela incitera les élèves à avoir encore quelque chose à raconter à leurs partenaires après l'ascension ;
- créer un défi collectif pour leur donner des raisons de partager leur vécu. Au sein d'une cordée, les élèves peuvent additionner leurs performances (la somme des hauteurs franchies en 3 x 20 prises) ou se relayer avec un capital de prises en commun (par exemple 60 prises). Dans les deux cas, il s'agit d'encourager le grimpeur à partager son vécu pour aider ses partenaires à franchir un maximum de hauteur avec un minimum de prises ;
- fournir des traces de l'ascension aux élèves en plaçant deux tablettes numériques sur pied avec une application de type Live Video Delay pour diffuser l'enregistrement en différé. Cela donne le temps au grimpeur de se déplacer avec ses coéquipiers pour visionner la tablette et raconter son ascension ;
- guider le récit des élèves. Des questions types peuvent être proposées sous forme de mémo pour qu'un membre de la cordée réalise l'interview du grimpeur : « Au moment du départ, que cherches-tu à faire ? Tu fais attention à quoi ? Tu commences par faire quoi ? »

À toi de grimper !  
Il faut t'aider du mur, vu qu'il y a moins de prises.  
C'est mieux si tu utilises plus tes jambes, et moins tes mains. N'hésite pas à monter tes pieds près de tes mains.



## Quelle portée éducative du point de vue de l'enseignant ?

Il s'agit ici de développer les « éducations à » renseignées dans les schémas HAPI. Comme indiqué précédemment, ce sont des promesses éducatives susceptibles de prendre corps à travers des expériences à vivre. Selon les cas, l'ac-

cent peut être mis sur une expérience en particulier ou sur une histoire qui traverse les diverses expériences. À titre d'exemple, l'intérêt de trouver un compromis entre l'action de s'élever et une moindre consommation de prises est présenté ici comme une façon d'appréhender son impact sur l'environnement. C'est en ce sens qu'une sortie en pleine nature conservant l'esprit des *20 prises de main* est proposée.

Ces expériences à vivre par les grimpeurs peuvent nourrir différents types de parcours éducatif. Nous développons en exemple l'éducation au choix et l'éducation à l'environnement. Cette séquence en escalade est d'abord une éducation au choix en acte dans la mesure où l'élève est placé en situation de sélectionner – et non de subir – les prises pour atteindre son propre défi de hauteur. L'élargissement de son répertoire gestuel lui ouvre des possibilités de choix. Il s'autorise de nouvelles interactions avec le mur. Plus il progresse plus il peut choisir. Certaines options qu'il a testées et qui l'ont confronté aux limites de ses possibilités le conduisent à renoncer à des prises ou à des configurations de prises. C'est aussi une forme d'éducation à l'environnement en acte dans la mesure où l'élève fait l'expérience que l'humain a tout intérêt à combiner avec le non-humain

pour gagner en efficacité. Il apprend à faire confiance à un support et pas seulement aux actions qu'il veut imposer à ce support. Évidemment, ces enjeux prendraient davantage de sens lors d'une sortie en milieu naturel qui pourrait ponctuer la séquence. La limitation du nombre de prises utilisées aurait des conséquences sur la roche. L'élève pourrait comprendre qu'il doit se rendre disponible au milieu naturel sans en disposer, sans lui imposer des actions a priori. Il pourrait surtout prendre plaisir à grimper en pleine nature. Ce serait une manière spécifique à l'EPS de contribuer à l'éducation à l'environnement\* en faisant prendre conscience aux élèves que l'environnement participe de leur action autant qu'ils participent à l'environnement.

\* GOTTSMANN (L.), TERRÉ (N.), « Le potentiel écologique de l'EPS », *Les cahiers pédagogiques*, n° 574, 2022, p. 14-16.

## Bibliographie

La bibliographie donne accès aux sources mobilisées pour rédiger la proposition professionnelle. Ces publications permettent de comprendre l'origine du choix des expériences à

vivre (ici, à partir d'une étude empirique portant sur un dispositif similaire). D'autres références permettent d'approfondir une piste esquissée dans le chapitre (ici, s'inscrire dans une éducation à l'environnement sans renoncer aux acquisitions motrices en EPS).

GOTTSMANN (L.), TERRÉ (N.), « Le potentiel écologique de l'EPS », *Les cahiers pédagogiques*, n° 574, 2022, p. 14-16.

TERRÉ (N.), ADÉ (D.), « L'appropriation d'outils de la recherche par les enseignants d'éducation physique : illustration dans une leçon d'escalade », *eJRIEPS*, hors-série, n° 5, 2022, p. 115-140.



## DEUXIÈME PARTIE

---

# Pratique énapactive de l'intervention



---

# ARTS DU CIRQUE

## Des expériences à vivre au collège

TWIGGY LEJEUNE-VAZQUEZ

### CONTEXTE D'INTERVENTION

Notre proposition s'inscrit au début d'une première séquence d'enseignement des arts du cirque programmée dans un gymnase avec des débutants, qu'ils soient collégiens ou lycéens. Elle s'appuie sur une expérience en jonglerie.

Les élèves pratiquent dans un gymnase de type B ou C, où l'on retrouve des panneaux de basket, des bancs, des chaises, des tables, des tapis... Le gymnase n'est pas équipé d'agres spécifiques aux arts du cirque. Le matériel à disposition est celui que l'on retrouve dans la plupart des collèges : ballons de basket-ball, de volley-ball, de rugby, raquettes de badminton, etc., mais aussi du matériel non sportif tel que des cartons et des balais.

### VÉCU DES ÉLÈVES

Les élèves se sont déjà exprimés devant les autres lors d'une prestation artistique et/ou acrobatique, mais ont vécu des activités « jugées », révélant la conformité à un code. Ils ont donc déjà présenté des enchaînements gymniques reproduisant des figures codifiées et respectant des attendus, voire un ordre imposé dans la production. Dès lors, ils se sont déjà produits devant d'autres élèves juges et ont (in)validé et/ou noté des figures normées.

### EXPÉRIENCES À VIVRE

- Épater, être épaté.
- Montrer plein d'idées, voir plein d'idées.
- Être original pour surprendre, être surpris.
- Provoquer des émotions, vivre des émotions.

Les expériences sont décrites séparément pour le circassien jongleur et pour le spectateur. Elles ne doivent cependant pas être envisagées comme distinctes mais comme fortement interdépendantes : l'action du circassien est pleinement engagée vers le spectateur, et celui-ci a des attentes concernant ce que le circassien va lui offrir à voir.

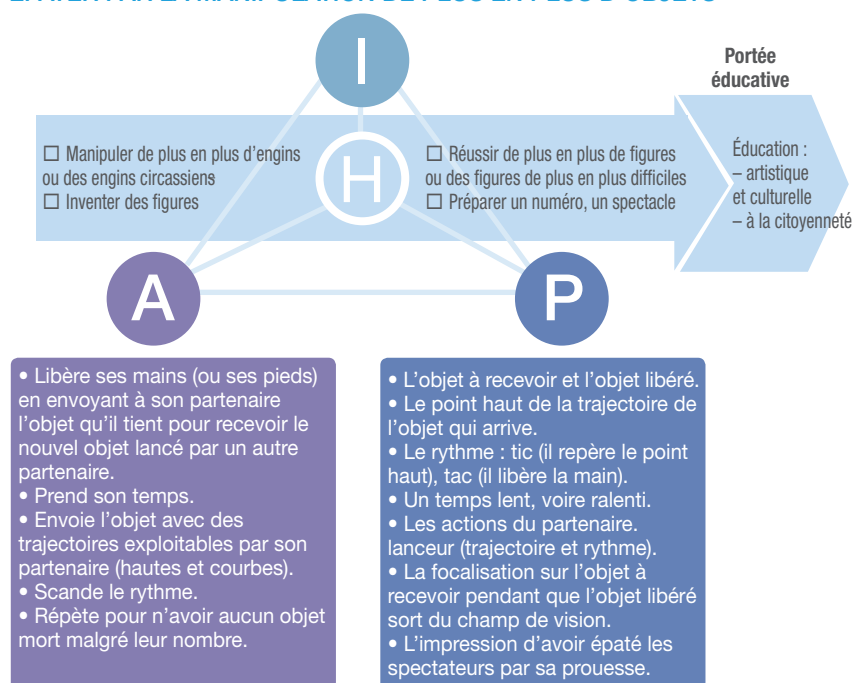
### ESPACE D'ACTIONS ENCOURAGÉES

*Les engrenages infernaux* consistent en un passing collectif alterné (échanges d'objets entre plusieurs jongleurs), où l'élève sera amené à transmettre et recevoir de plus en plus de ballons, de manière variée et originale, avec des partenaires, devant des camarades, pour émouvoir les spectateurs par la prouesse, la variété et l'originalité de leurs propositions.



## DES EXPÉRIENCES À VIVRE POUR LES ÉLÈVES

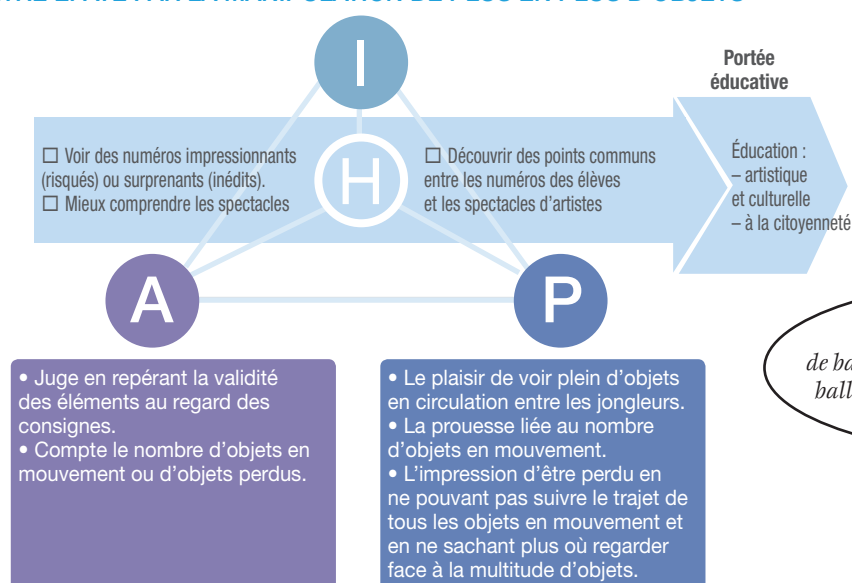
### CIRCASSIEN : ÉPATER PAR LA MANIPULATION DE PLUS EN PLUS D'OBJETS



*Au début, je gardais mon ballon dans les mains, j'attendais de recevoir celui d'un partenaire pour lancer le mien à un autre. Quand on mettait plein de ballons, comme je ne pouvais pas avoir deux ballons en main, je faisais tout tomber. En fait, je dois repérer le tic de mon lanceur pour lancer au tac et libérer mes mains.*



### SPECTATEUR : ÊTRE ÉPATÉ PAR LA MANIPULATION DE PLUS EN PLUS D'OBJETS



*À un moment j'ai vu qu'il y avait plus de ballons que de jongleurs. Il y avait tellement de ballons que je ne pouvais plus repérer le trajet de chacun. Cela m'a impressionné.*

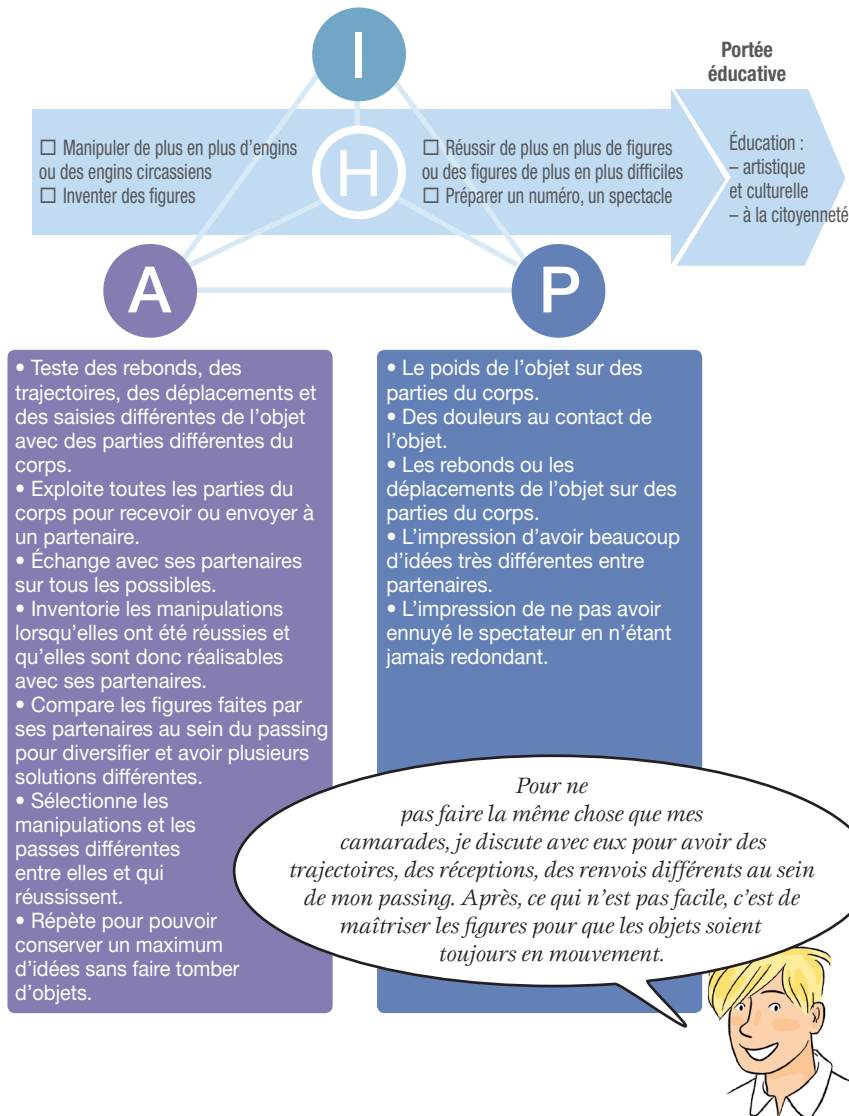


### Expérience 1 : épater/être épaté par la manipulation de plus en plus d'objets

La première expérience s'organise autour de l'intention des circassiens et des spectateurs d'épater ou d'être épatés par les démonstrations. Ces intentions sont cohérentes avec l'intrigue d'un élève jongleur et d'un élève spectateur qui souhaitent montrer et voir de la prouesse par la manipulation de plus en plus d'objets. Le jongleur commence à vivre cette expérience quand il parvient à libérer ses mains en lisant les trajectoires des objets et en respectant un rythme « tic-tac ». Il repère le point haut de la trajectoire de l'objet à recevoir (tic) et anticipe sa réception. Pour cela, il libère ses mains (tac) en envoyant l'objet vers le partenaire suivant. Durant le passing, le jongleur maintient les mêmes tempo et durée pour faire le tic puis le tac, ce qui lui donne l'impression d'avoir le temps, voire que le temps est ralenti. Son attention est focalisée uniquement sur l'objet à recevoir. Il ne suit pas du regard l'objet qu'il envoie à son partenaire, mais discerne la trajectoire de l'objet envoyé sur le côté de son champ de vision. Celle-ci est en cloche, haute et lente, pour permettre à son partenaire d'avoir le temps de la lire et de libérer ses mains.

Le spectateur juge la réussite ou non de l'exercice en repérant si un seul jongleur a deux objets en même temps, le nombre d'objets mis en mouvement ou perdus, mais aussi les façons de lancer qui doivent être toutes différentes. Son plaisir vient de l'impression de multitude liée au fait qu'il ne peut pas suivre tous les objets en mouvement. C'est pourquoi son retour est souvent centré sur le nombre d'objets en mouvement.

### CIRCASSIEN : MONTRER PLEIN D'IDÉES



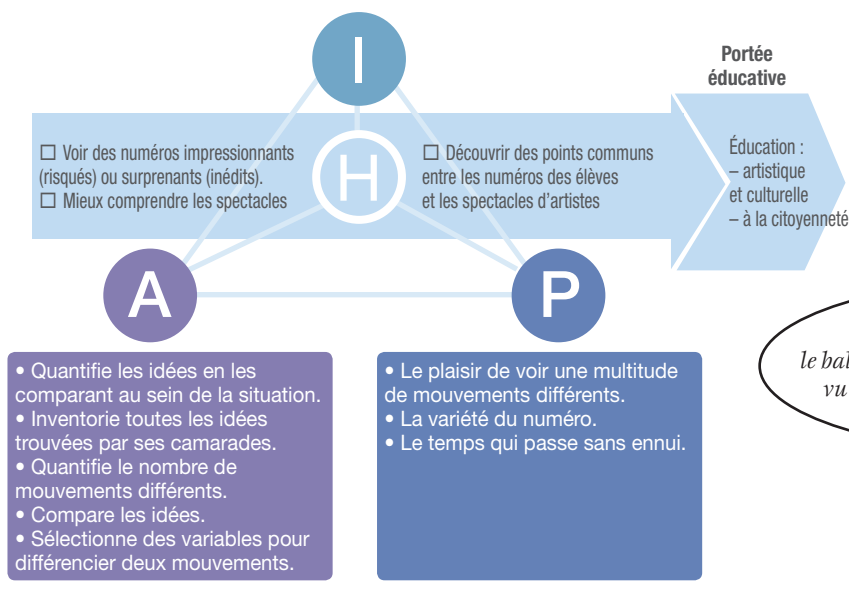
### Expérience 2 : montrer/voir plein d'idées

La deuxième expérience s'organise autour de l'intention des circassiens et des spectateurs de montrer et de voir plein d'idées au sein des prestations. Ces intentions sont cohérentes avec l'intrigue d'un élève jongleur qui cherche à démontrer tout ce qu'il peut faire avec les objets (et tout ce qu'il peut leur faire faire), et celle d'un élève spectateur qui prend plaisir à voir des mouvements variés.

Pour réussir, le jongleur explore puis inventorie le plus de trajectoires et de manipulations possibles en établissant des relations entre les propriétés de l'objet, les possibilités de son corps et celui de ses partenaires. Il teste et valide alors la figure, voit s'il est capable de rattraper l'objet, de le relancer et si son partenaire peut le rattraper.

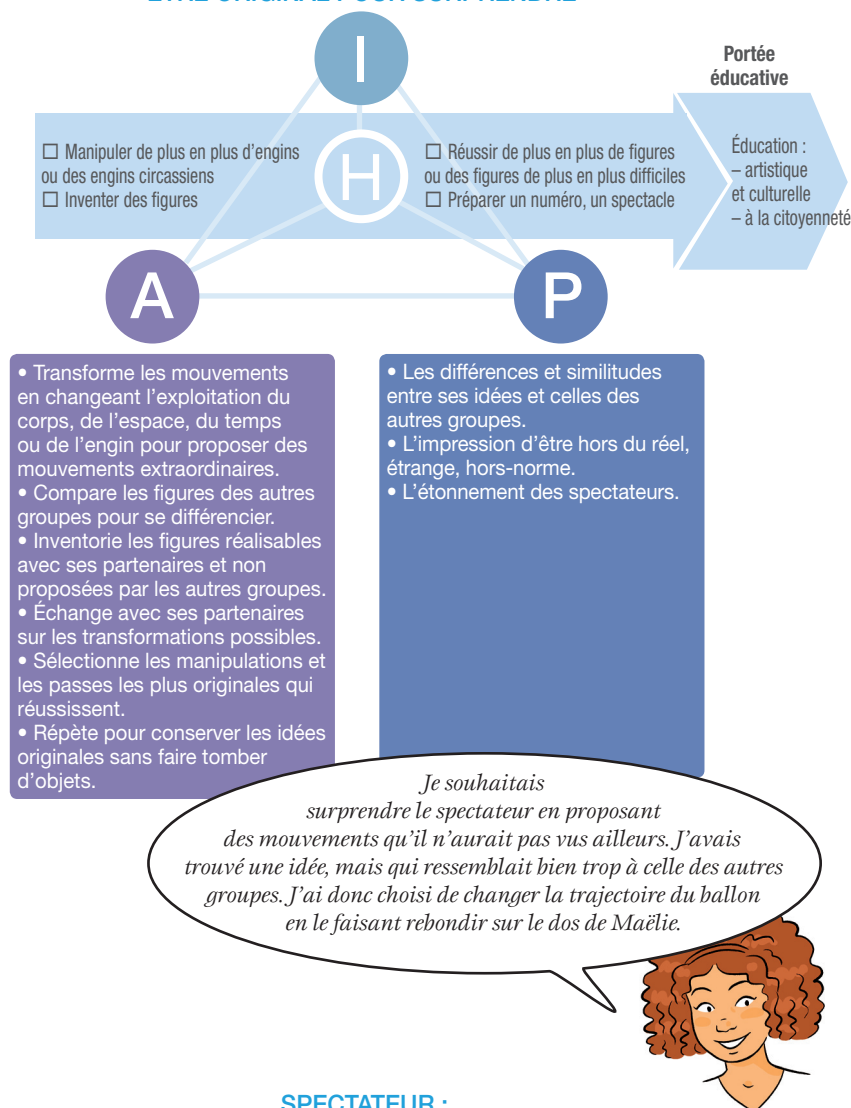
Le spectateur est mobilisé par l'intention de voir beaucoup d'idées. Sa satisfaction vient de la quantité de mouvements différents qu'il peut identifier. Il observe et compare au sein du passing les différentes trajectoires et manipulations : réception, renvoi, parties du corps engagées. Il repère combien d'idées ont été trouvées.

### SPECTATEUR : VOIR PLEIN D'IDÉES



## DES EXPÉRIENCES À VIVRE POUR LES ÉLÈVES

### CIRCASSIEN : ÊTRE ORIGINAL POUR SURPRENDRE



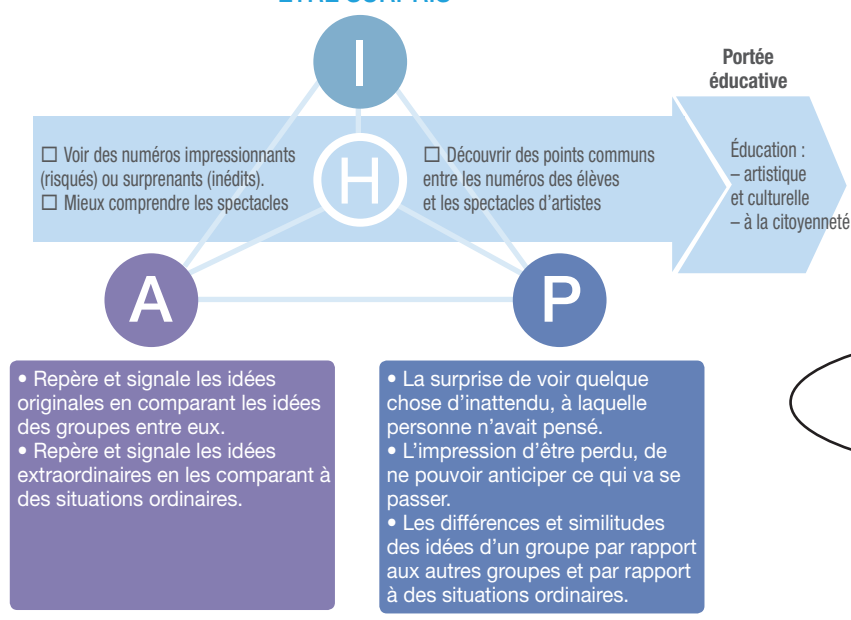
### Expérience 3 : être original pour surprendre/être surpris

La troisième expérience s'organise autour de l'intention des circassiens de montrer des figures originales et extraordinaires pour surprendre les spectateurs. Cette intention est cohérente avec l'intrigue d'un élève jongleur qui cherche à se distinguer des autres groupes pour mieux surprendre le spectateur et celle du spectateur qui prend plaisir à voir des productions originales, éloignées du réel et inattendues.

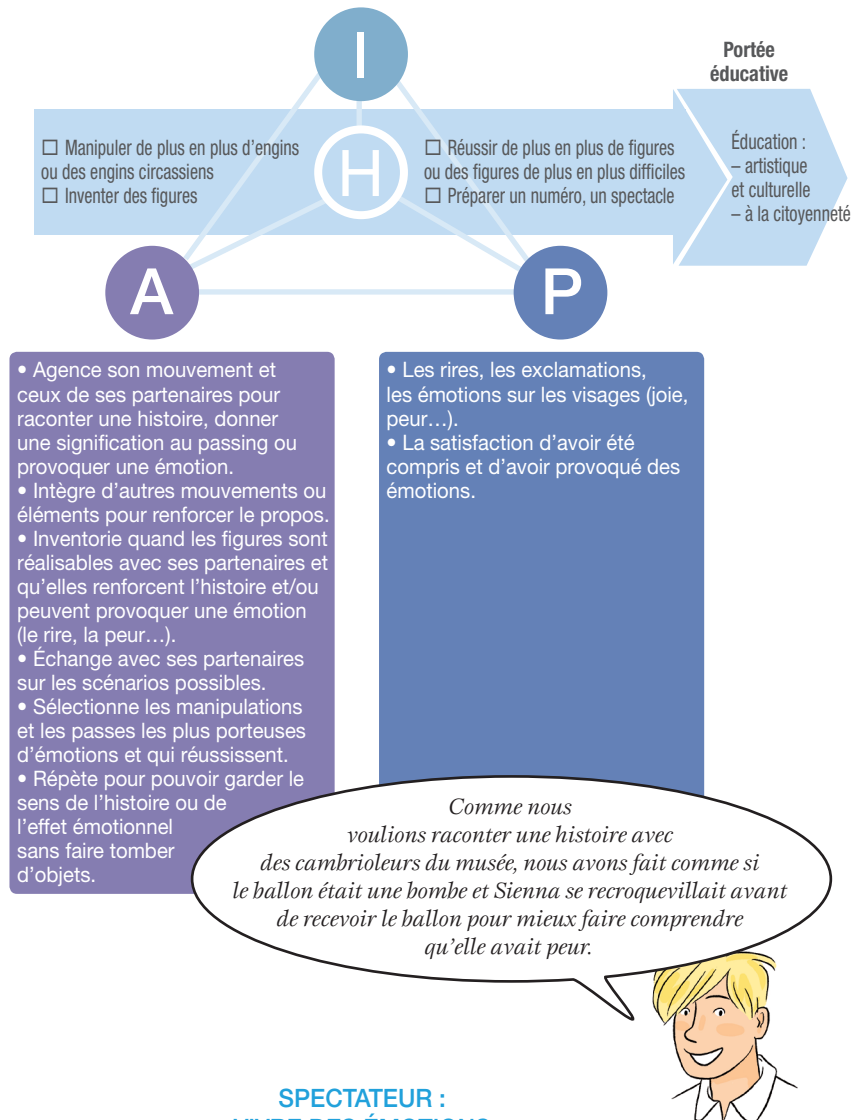
Pour réussir, le jongleur doit alors s'éloigner des réponses spontanées pour proposer des trajectoires et des manipulations que les autres groupes n'ont pas trouvées. Il transforme les différentes trajectoires et manipulations grâce aux composantes artistiques (corps, espace, temps, énergie, relation à l'autre, exploitation de l'objet). Il valide alors la figure si l'objet est éloigné de son utilisation usuelle, s'il est original par rapport aux autres groupes, si l'élève est capable de rattraper et relancer l'objet, et si ses partenaires font de même.

Le spectateur est mobilisé par l'intention de voir des idées inattendues. Son plaisir vient de l'imprévu et de la surprise provoquée par les mouvements observés. Il compare les idées trouvées par rapport à l'exploitation usuelle de l'objet, aux autres numéros et à ce qu'il aurait pu lui-même imaginer.

### SPECTATEUR : ÊTRE SURPRIS



### CIRCASSIEN : PROVOQUER DES ÉMOTIONS



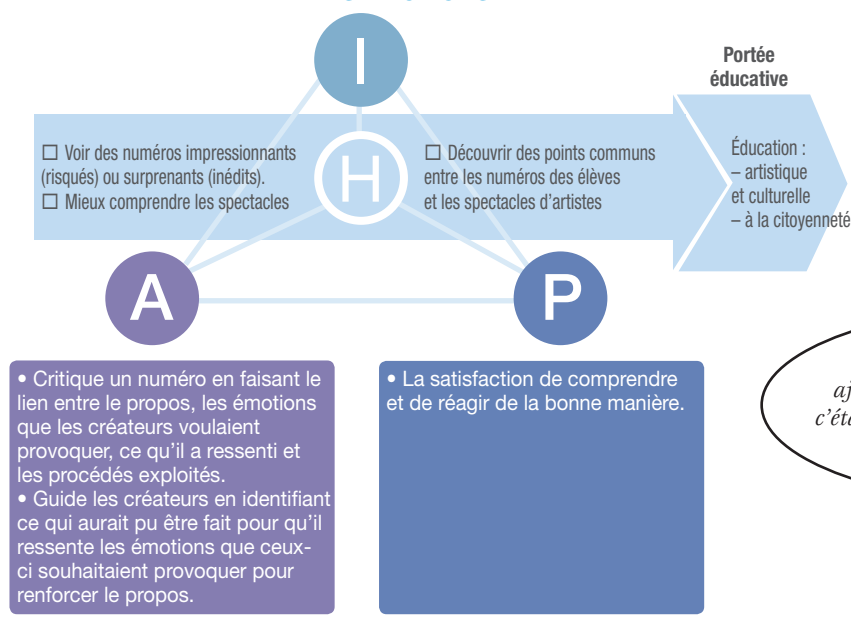
### Expérience 4 : provoquer des émotions / vivre des émotions

La quatrième expérience s'organise autour de l'intention des circassiens de provoquer des émotions chez le spectateur. Cette intention est cohérente avec l'intrigue d'un élève jongleur qui cherche à communiquer avec le spectateur, à faire en sorte qu'il ne s'ennuie pas, qu'il vive des émotions, qu'il prenne plaisir à voir des choses qui l'émeuvent.

Pour réussir, le circassien définit les émotions qu'il veut provoquer chez le spectateur et compose son numéro en exploitant des procédés de communication et de composition adaptés.

Le spectateur est mobilisé par les émotions, à l'origine de son plaisir. Il identifie donc celles qu'il a éprouvées et critique le numéro en reliant ses émotions aux procédés exploités.

### SPECTATEUR : VIVRE DES ÉMOTIONS



ESPACE D'ACTIONS ENCOURAGÉES

Les engrenages infernaux

Pour permettre aux élèves de vivre les expériences décrites, l'enseignant peut proposer une situation créative s'appuyant sur un passing alterné : *les engrenages infernaux*. Celle-ci constitue un espace d'actions encouragées dans la mesure où elle donne la possibilité :

- de poursuivre une histoire dans la durée en s'appuyant sur la perspective du numéro à créer ou à voir, réalisé par des camarades ou par des artistes circassiens ;
- de rendre possible les quatre expériences à vivre tant pour le circassien que pour spectateur ;
- d'ouvrir le champ des possibles en s'appuyant sur les « bonnes idées » des élèves, mais aussi de le délimiter par les règles du jeu des engrenages plutôt qu'en prescrivant des figures, des procédés ou des scénarios ;
- d'engager immédiatement les élèves, selon leurs ressources et leurs attentes, par sa simplicité et sa pérennité, en s'appuyant sur des objets faciles à manipuler (des ballons), dont les propriétés favorisent des trajectoires variées. L'activité reste cependant complexe du fait du nombre de ballons à manipuler et de la diversité des choix offerts dans la manipulation et la structuration des engrenages ;
- d'être reproductible et évolutif tout au long de la séquence.

But	Créer et présenter un passing comprenant plusieurs ballons dans lequel aucun élève n'effectue la même manipulation.
Organisation	Les élèves forment des groupes de cinq ou six dans un espace délimité. Ils ont à leur disposition plus de ballons (type volley-ball) que de jongleurs. Ils échangent l'un après l'autre les ballons d'élève en élève pour que chaque ballon passe par tous les jongleurs. Avant de lancer son ballon à l'élève suivant, le jongleur attend que l'élève précédent ait lancé son ballon. Les élèves ne lancent jamais les ballons en même temps qu'un autre jongleur. Ils échangent alternativement les ballons de jongleur en jongleur pour que chaque ballon passe par tous les élèves. Aucun jongleur ne peut avoir en main deux ballons en même temps. Chaque jongleur s'apparente à un engrenage différent des autres et propose donc une façon singulière de transmettre et de recevoir les ballons. Après un temps de création et de répétition défini par l'enseignant, les jongleurs présentent leur passing à leurs camarades avec pour objectif d'avoir le plus de ballons en mouvement et aucun « ballon mort » (ballon non réceptionné par un partenaire). Les spectateurs observent pour répondre à la question : qu'est-ce qui a attiré votre regard ? Ils sont obligés de répondre par la phrase « à un moment j'ai vu... » et de poursuivre en précisant « ... et voilà ce que j'ai ressenti... ».
Critères de réussite	Chaque engrenage transmet et reçoit le ballon d'une manière différente. Il n'y a aucun « ballon mort » ni ballons qui se percutent. Il y a au moins deux ballons en mouvement de moins que le nombre de jongleurs, soit trois ballons pour cinq jongleurs, quatre ballons pour six jongleurs.





## PRINCIPES D'INTERVENTION

	L'enseignant	Les élèves
Proscrire	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il propose de gros ballons à recevoir à deux mains pour favoriser la libération des mains afin de recevoir le ballon suivant.</li> <li>• Il encourage les élèves à diversifier leurs actions en faisant référence aux différents engrenages.</li> <li>• Il favorise par la démonstration la prise en compte des spectateurs dans le choix des actions.</li> <li>• Il aide les spectateurs à construire une culture commune en leur demandant de répondre à la question « qu'est-ce qui a attiré mon regard ? » par la phrase « à un moment j'ai vu... et voilà ce que j'ai ressenti... »</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ils explorent et choisissent les manipulations, les trajectoires, les organisations entre jongleurs, le parcours des ballons, les procédés.</li> <li>• Ils fixent leurs interdits et choisissent des actions réalisables pour favoriser la circulation du ballon.</li> <li>• En tant que spectateurs, ils observent pour mieux percevoir ce qui les a touchés, épatés, émus.</li> <li>• Ils citent des éléments qui apparaissent dans le numéro et qu'ils retiennent.</li> </ul>
Amplifier	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il permet la manipulation d'un nombre de ballons impressionnant par la présence de beaucoup de jongleurs.</li> <li>• Il favorise la diversification des actions par le choix d'objets faciles à manipuler et ayant de nombreuses propriétés.</li> <li>• Il demande aux spectateurs de mettre en avant « les bonnes idées » en comparant les numéros et d'explicitier les différences.</li> <li>• Il s'appuie sur les retours des spectateurs concernant ce qui attire leur regard et les effets produits.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ils se centrent sur les trajectoires des engins et sur la temporalité du geste.</li> <li>• Ils reproduisent un rythme « tic-tac » comme un métronome.</li> <li>• Grâce aux retours des spectateurs, ils reconnaissent des modes d'action et des procédés efficaces pour « toucher les spectateurs » et relient procédés et intentions.</li> <li>• Ils se décentrent de leur prestation pour s'intéresser à celles des autres.</li> <li>• Les spectateurs comparent les numéros, repèrent les idées originales et en extraient les procédés de transformation.</li> </ul>
Connecter	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il écrit les « bonnes idées » et les « idées extraordinaires » (recueils, extraits vidéos, retours de spectateurs...).</li> <li>• Il réitère le même dispositif au cours de la séquence pour que les élèves aient le temps d'explorer, de tester, de choisir et d'apprendre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ils reconnaissent et reproduisent des actions et des procédés efficaces pour toucher les spectateurs.</li> <li>• Ils ont envie de prolonger leur histoire créative après avoir vécu des émotions positives.</li> <li>• Ils apprécient leurs progrès.</li> </ul>
Enquêter	<ul style="list-style-type: none"> <li>• À la fin de chaque numéro, il interroge les spectateurs et les créateurs lors de la définition « des bonnes idées ».</li> <li>• Il interroge le ressenti des spectateurs et des circassiens.</li> <li>• Il fait expliciter les choix et questionne les certitudes concernant leur pertinence.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ils commentent leurs actions, leurs choix au regard des retours des autres spectateurs ou circassiens.</li> <li>• Ils mettent en relation effets produits et actions ou procédés.</li> <li>• Ils partagent les ressentis en utilisant des mots conventionnels pour être compris par tous et pour se construire des images mentales communes.</li> </ul>



### A mplifier

L'amplification passe par la mise en réussite des élèves grâce à un nombre plus important de jongleurs que d'objets. Or, le niveau de difficulté est faible au regard du nombre de ballons et du nombre de jongleurs. Il est important que le nombre d'objets soit supérieur à trois. Pour les élèves, ce chiffre correspond au nombre d'objets symbolisant la virtuosité en jonglerie. Elle se construit également par le choix de ballons facilement manipulables, dont les propriétés permettent une réelle diversification des trajectoires, facilement prévisibles et réalisables. L'élève peut choisir ses figures selon ce qui le mobilise et non pas selon ce qu'il sait faire. Pour l'aider à tester des actions en lien avec ses intentions, l'enseignant s'appuie sur les retours des spectateurs. C'est donc celui qui regarde qui valide les hypothèses. Les intentions des circassiens étant liées au retour des spectateurs, l'enseignant aide ces derniers à donner leurs avis et à extraire les éléments saillants du numéro. Il les éloigne de la validation (« il y a... » / « il n'y a pas... ») ou du jugement de valeur (« j'aime... / j'aime pas... ») en leur demandant de dire ce qu'ils ont vu. Pour les aider, il facilite la comparaison des productions par le jeu des différences. La règle contraint des retours exprimés de manière positive : « J'ai vu que le groupe A fait rebondir la balle sur le sol alors que le groupe B utilise le mur. » L'enseignant les aide à identifier des procédés de transformation en valorisant les « bonnes idées » et les « idées extraordinaires ».

Avec mon groupe, on a épaté les copains parce qu'on a réussi à faire circuler quatre ballons sans les faire tomber. La prochaine fois, on essaiera avec plus de ballons.



## ÉVOLUTIONS AU COURS DE LA SÉQUENCE

	L'enseignant	Les élèves
Proscrire	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il propose de faire évoluer le passing vers le numéro.</li> <li>Il propose des défis créatifs présentés sous la forme de « et si... » : « et si vous jongliez avec des cartons ? » ; « et si vous jongliez avec des bouteilles, des balais (objets usuels) ? » ; « et si ces massues n'étaient pas des massues ? » ; « et si vous ne pouviez jamais vous transmettre directement la balle ? » ; « et si l'objet disparaissait et apparaissait ? »</li> <li>Il favorise le fait de marquer la fin du numéro en imposant une démonstration en charivari*.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils diversifient les trajectoires et les manipulations grâce à des objets contraignants.</li> <li>Ils mettent en scène en définissant le début et la fin du numéro.</li> <li>Ils conçoivent et racontent une histoire avec des objets.</li> <li>Ils jouent un rôle pour renforcer leurs intentions ou l'histoire.</li> <li>Ils transforment l'exploitation usuelle de l'objet.</li> <li>Ils exploitent leur environnement et l'espace scénique comme élément de transformation des figures ou du passing.</li> </ul>
Amplifier	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il favorise la comparaison entre numéros par une démonstration en mosaïque**.</li> <li>Il valorise le projet et son intentionnalité en demandant aux élèves de réaliser une fiche de salle et une affiche.</li> <li>Il interroge les spectateurs sur leurs horizons d'attente au regard de l'affiche et de la fiche de salle.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils comparent les numéros entre eux et comparent les effets produits sur les spectateurs.</li> <li>Ils comparent les effets produits sur les spectateurs et leurs intentions.</li> <li>Ils comparent leurs intentions et leurs choix créatifs au regard des horizons d'attente des spectateurs.</li> </ul>
Connecter	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il augmente progressivement la variété et la difficulté des objets à manipuler (nombres et propriétés) sans changer les règles du jeu.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils repèrent des configurations familières de manipulation et de trajectoire ou des configurations atypiques qui remettent en question les choix de manipulation, de prise ou de trajectoire.</li> </ul>
Enquêter	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il incite les élèves à échanger en dehors des regroupements pour demander un avis, émettre une critique ou démontrer leur numéro en dehors des temps institutionnalisés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>En tant que spectateurs, ils commentent leur ressenti et guident les circassiens afin qu'ils produisent l'effet souhaité.</li> </ul>

\* Les acteurs présentent leur numéro successivement sans arrêt de musique, soit en cascade soit en question-réponse. Voir RUFFIN (M.), *Les arts du cirque en situation*, Éditions EP&S, 2015.

\*\* Plusieurs circassiens (ou groupes) présentent leur numéro sur une même scène devant le reste de la classe. *Ibid.*



### P

### roscrire

L'enseignant peut proposer de faire évoluer ce passing vers un numéro. Les élèves devront alors faire des choix de mise en scène (commencer et finir ou non sur scène...), de mise en temps (quel début, quelle fin, quel scénario ?...), de mise en espace (quelle organisation entre jongleurs ?...), de figures et de mouvements. Il est préférable que l'enseignant n'impose ni n'interdise des manières de manipuler les objets, des trajectoires ou des organisations spatiales entre jongleurs, les « histoires » racontées ou les procédés de création pour éviter une activité de reproduction de formes imposées. Un premier niveau de proscription consiste à choisir des objets qui imposent la libération de la main tout en favorisant de nombreuses trajectoires et manipulations. Un second niveau consiste à énoncer des défis artistiques engagés par l'expression « et si... ? » (« et si on utilisait des cartons ? »). Bien loin de favoriser une réponse unique, elle ouvre un champ de possibles tout en rassurant les élèves. Ces derniers ne s'engagent pas en terre inconnue car la règle est claire. Chaque groupe peut se voir proposer un défi différent des autres. Pour définir les défis, l'enseignant prend en compte ce qui anime les élèves en les confortant ou en les encourageant à explorer d'autres perspectives. L'utilisation de cartons, par exemple, limite la manipulation et offre peu de possibilités de trajectoires, mais favorise la diversification des figures. L'exploitation d'objets usuels, quant à elle, favorise l'envie de raconter une histoire et le jeu d'acteur. Par la contrainte créative « et si ce n'était pas... ? », en lien avec des objets circassiens difficiles à manipuler (massues, anneaux...), les élèves s'engagent dans un détournement de l'objet. Les défis consistant à ne faire aucune transmission directe à un partenaire (même par une passe en rebond au sol) ou à faire apparaître et disparaître les objets à la vue des spectateurs incitent les élèves à exploiter le matériel du gymnase (par exemple cacher l'objet dans un cône), leur environnement (par exemple faire rouler l'objet sur un banc) et l'espace scénique (par exemple se cacher derrière un tapis) comme des éléments créatifs.

Comme nous  
n'arrivions pas à lancer les cartons, et  
surtout à les rattraper, nous avons dû trouver d'autres  
trajectoires. C'est comme ça qu'Anouk a eu l'idée de faire  
glisser le carton plutôt que de me le lancer.





## QUELLE PORTÉE ÉDUCATIVE DU POINT DE VUE DE L'ENSEIGNANT ?

Ces expériences à encourager d'artistes circassiens et de spectateurs peuvent nourrir différents parcours éducatifs. Le premier est bien évidemment le parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC). Les expériences retenues permettent de déployer les trois piliers de ce parcours, à savoir « des pratiques », « des connaissances » et « des rencontres ». Ces trois champs d'action sont investis complémentairement et concomitamment, sans hiérarchie ni prévalence de l'un ou l'autre, et permettent à chaque élève de se constituer une culture artistique en développant sa créativité par la pratique et en s'appropriant le processus de création. Cette culture artistique prend toute son envergure dans le cadre de la création circassienne contemporaine qui rythme la séquence.

L'affiche ou le *teaser* de la représentation à venir permettent de susciter des horizons d'attente chez les spectateurs. Ces derniers identifient les convergences entre ce qu'ils s'attendaient à voir et ce qu'ils ont vu, et repèrent également ce qui était inattendu à envisager comme une plus-value. Ils peuvent également y découvrir des ressemblances et des différences étonnantes les engageant dans une rencontre non pas seulement de l'œuvre, mais aussi du processus de création de l'artiste à l'aune du leur : « Ils ont fait un *passing* comme nos engrenages infernaux. » Comme il n'y a ni codes ni attendus, les élèves sont confrontés à la nécessité de faire des choix et de les justifier. Il s'agit en effet d'oser l'extraordinaire, oser surprendre, voire parfois

provoquer des émotions dérangeantes ou désagréables chez le spectateur.

Ces expériences favorisent également, à partir de situations concrètes, une éducation citoyenne – passant plus spécifiquement par le respect de soi et des autres. Elles affûtent l'esprit critique. Par le débat, l'argumentation, l'interrogation raisonnée, nés de la création des numéros mais aussi des retours de démonstration, l'élève acquiert la capacité d'émettre un point de vue personnel, d'exprimer ses sentiments, ses opinions, d'accéder à une réflexion critique, de formuler et de justifier des jugements. Il apprend également à soumettre son intérêt particulier à l'intérêt général en acceptant de changer une action au profit de la réussite des *passings* et du plaisir des spectateurs.

Ces expériences permettent aussi l'expression des sentiments et des émotions du spectateur, leur régulation, la confrontation au ressenti des autres. Elles contribuent, pour l'acteur, à identifier ses goûts et ses capacités expressives, à respecter les règles et les exigences d'une production collective, à éduquer aux codes de communication et d'expression. Elles permettent à tous les élèves de remplir des rôles différents tels que metteur en scène, acteur (jongleur, acrobate, funambule...) et spectateur. Elles concourent enfin à développer le sens de l'engagement et de l'initiative, principalement dans la mise en œuvre du numéro, mais également lors de la conception de l'affiche et de la fiche de salle.

## BIBLIOGRAPHIE

LEJEUNE-VAZQUEZ (T.), « Apprendre ensemble pour mieux apprendre – Proposition d'une didactique coopér@ctive : la table de mixage coopér@ctive – Illustration en danse », *Enseigner l'EPS*, n° 7, AEEPS, 2021.

LEJEUNE (T.), TISSERAND (E.), *Concours enseignement admission oral 2 EPS et connaissance du système éducatif en fiches mémos*, Éditions Foucher, 2017.

MÉARD (J.), LEJEUNE-VAZQUEZ (T.), « Enseignement moral et civique en actes. Perspectives et limites en EPS », Conférence AEEPS, Toulon, 2018.

RUFFIN (M.), *Les arts du cirque en situation*, Éditions EP&S, 2015.



---

# BADMINTON

## Des expériences à vivre au collège

OLIVIER VORS ET THOMAS ROYET

### CONTEXTE D'INTERVENTION

Il s'agit d'une première séquence de badminton en sixième. Les élèves jouent en simple avec terrain adapté et un observateur par joueur.

### VÉCU DES ÉLÈVES

Les élèves ont, en majorité, appris à maintenir un échange. Leur activité est fortement structurée par des repères visuels sur la raquette et le volant afin de ne pas rater celui-ci. Néanmoins leur intention vise souvent à renvoyer le volant, sans recherche de rupture. Ils jouent le plus souvent en miroir. La zone de jeu principale est centrale.

### EXPÉRIENCES À VIVRE

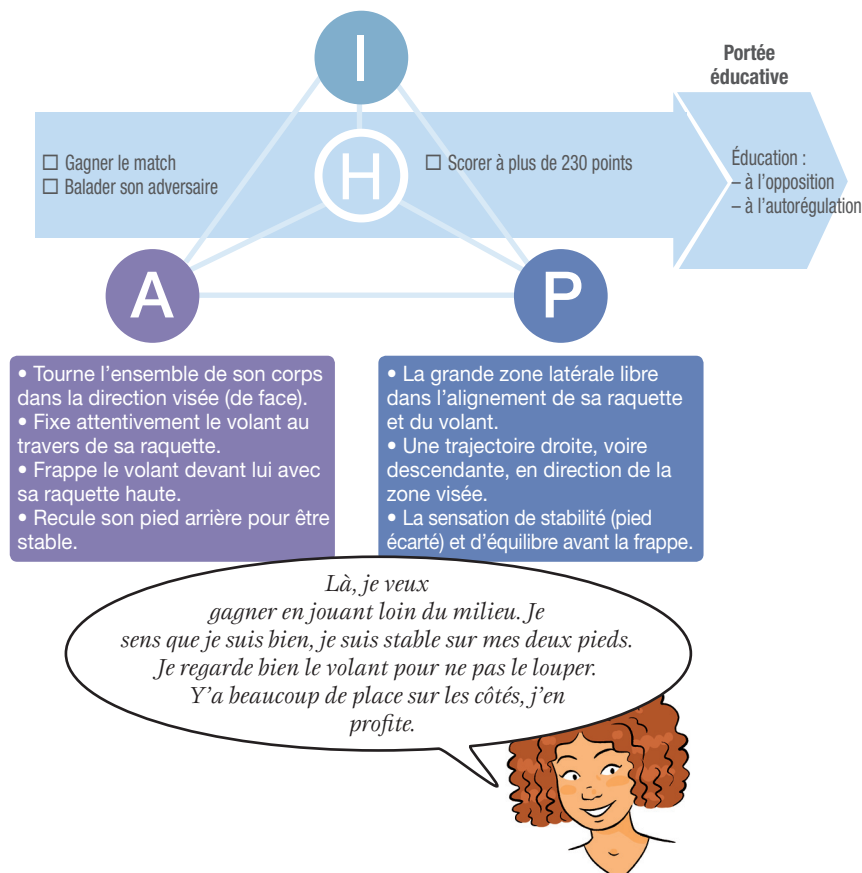
- Jouer sur un côté.
- Faire courir son adversaire.
- Jouer là où l'adversaire n'aime pas.

### ESPACE D'ACTIONS ENCOURAGÉES

*L'essuie-glace* incite les joueurs à jouer sur les côtés du fait de l'agencement d'un terrain plus large que long.

## DES EXPÉRIENCES À VIVRE POUR LES ÉLÈVES

### JOUER SUR UN CÔTÉ



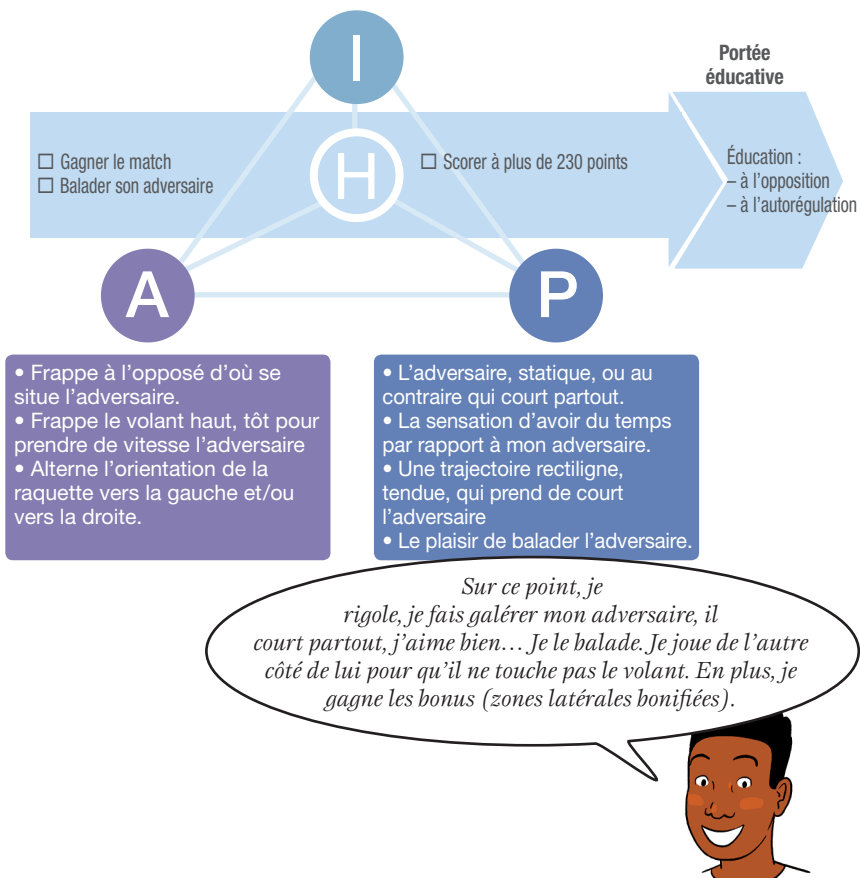
### Expérience 1 : jouer sur un côté

La première expérience s'organise autour de l'intention de jouer sur les côtés. Cette intention est cohérente avec l'intrigue d'un élève qui cherche à envoyer le volant hors de la zone centrale du terrain adverse. L'expérience est structurée par la perception visuelle d'une grande zone de jeu libre éloignée du milieu. Cette perception est couplée avec deux actions. La première consiste à orienter son corps (épaule et appuis) en direction de la zone visée afin de maintenir dans son champ visuel cette zone, le volant et le tamis de la raquette. La seconde revient à engager une frappe main haute, en piston, afin de produire une trajectoire rectiligne et précise. Par ailleurs, l'élève reste majoritairement de face, élargit sa base d'appui et s'ancre dans le sol. Cette action est couplée à une sensation de stabilité et d'équilibre facilitante pour atteindre la zone avec précision.

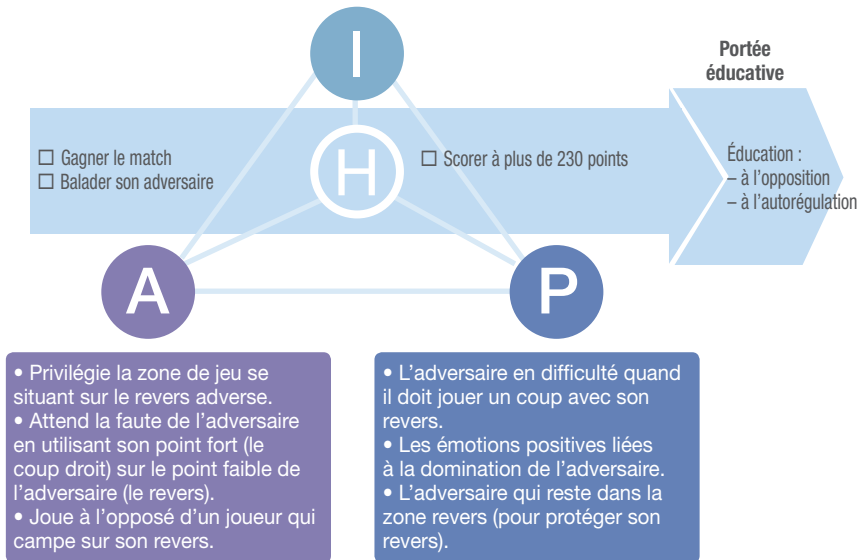
### FAIRE COURIR SON ADVERSAIRE

### Expérience 2 : faire courir son adversaire

La deuxième expérience s'organise autour de l'intention de faire courir l'adversaire. Cette intention est cohérente avec l'intrigue d'un élève qui cherche à éloigner le volant de son adversaire. À nouveau, cette intention est couplée avec des perceptions et des actions typiques. D'abord, l'élève regarde la position de son adversaire. Il repère s'il est à droite, à gauche, au milieu, statique ou en déplacement. Cette perception est couplée avec l'action de frapper le volant à l'opposé d'où se situe l'adversaire. D'autre part, l'élève à la sensation d'avoir du temps, il peut frapper le volant haut, avec une trajectoire rectiligne dans la zone visée. Enfin, l'intention de faire courir l'adversaire conduit à alterner l'orientation du tamis de la raquette entre la gauche et vers la droite. Cette action est liée à la sensation importante d'un bras qui se libère sur les côtés.



## JOUER LÀ OÙ L'ADVERSAIRE N'AIME PAS



Nico, il a un revers moisi, chaque fois il loupe le volant. Je ne le lâche pas, je tape toujours dessus. Ce petit malin, il reste sur son revers, il prend tout en coup droit, il m'a eu deux fois... Là, j'ai compris et je joue à l'autre bout du terrain, sur la zone bonifiée côté coup droit.



Ce match contre David, c'était facile, regarde là (montrant la vidéo), il suffit que je le balade sur son revers pour le dominer... Sur son revers, il fait plein de fautes. Y'a qu'à lui mettre loin côté revers et je prends le bonus !



## Expérience 3 : jouer là où l'adversaire n'aime pas

La troisième expérience s'organise autour de l'intention de jouer là où l'adversaire n'aime pas. En général, en badminton, il s'agit du revers, surtout si le volant est loin du corps. Cette intention est cohérente avec l'intrigue d'un élève qui cherche à dominer le point. Afin de faciliter la présentation de cette expérience à encourager, nous mettrons en exergue l'exemple d'un élève qui identifie le point faible adverse comme étant son revers, ce qui est facilité par le dispositif invitant à jouer sur la largeur du terrain loin de la zone centrale habituellement privilégiée. Cette expérience est particulièrement intéressante car elle fait réfléchir les joueurs sur les points forts et les points faibles de l'adversaire et de soi-même. Ce qui rejoint la stratégie, bien connue en sports de raquette, de jouer avec son point fort sur le point faible de l'adversaire.

Cette expérience s'organise autour de perceptions et d'actions typiques. L'élève perçoit que son adversaire est en difficulté quand il réussit à le faire jouer sur son revers. Il construit en action la connaissance que l'adversaire fait beaucoup de fautes en revers et donne des volants faciles. Cette connaissance est couplée avec son intention de privilégier la zone située sur le revers de l'adversaire. Il se sent en sécurité, en situation de domination (attendre la faute) quand l'adversaire joue en revers. De plus, il s'aperçoit que quand son adversaire est déplacé ou en retard sur son revers, il peut passer à côté du volant. Cela peut lui permettre d'obtenir des bonus plus facilement. Par ailleurs, l'élève peut également percevoir que son adversaire va chercher à protéger son revers, ce qui se traduit par une position légèrement décalée de ce côté. Dès lors, cette perception peut engager l'action d'un jeu à l'opposé après avoir fixé son adversaire côté revers.

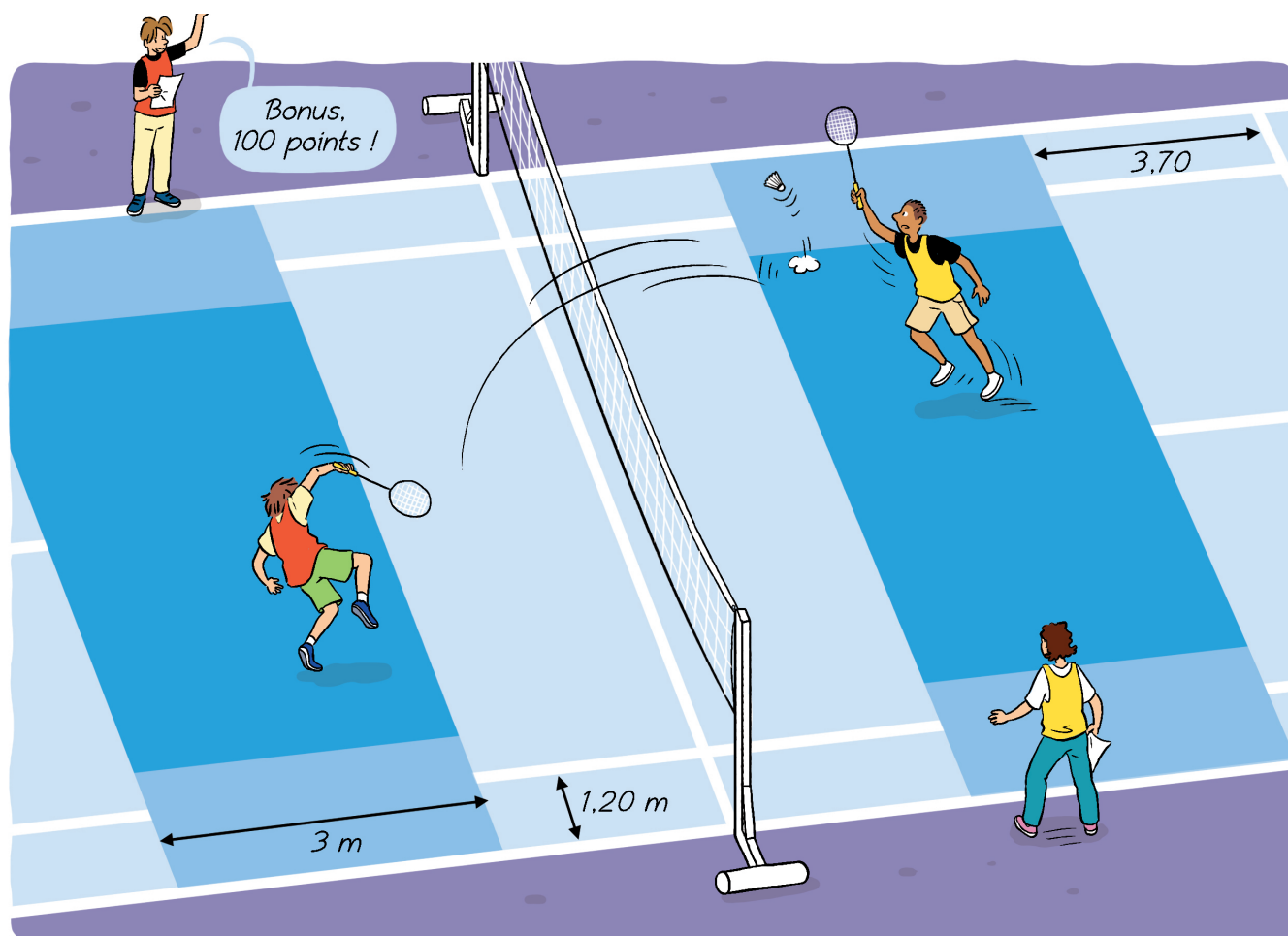
## ESPACE D'ACTIONS ENCOURAGÉES

## L'essuie-glace

Alors que leurs actions étaient principalement orientées vers le centre du terrain en attendant la faute de l'adversaire, la situation de *L'essuie-glace* permet aux élèves de vivre des expériences liées à la recherche du gain du point en jouant sur l'espace latéral. *L'essuie-glace* constitue un espace d'actions encouragées dans la mesure où il donne la possibilité :

- de rendre possibles les trois expériences à vivre (jouer sur les côtés, faire courir son adversaire, jouer là où l'adversaire n'aime pas);
- de délimiter des actions et perceptions possibles sans avoir à les prescrire (en agissant sur un espace de jeu modifié, délimité et sur un système de bonification pour encourager les expériences décrites).
- de poursuivre une histoire dans la durée (en proposant un temps de match suffisant et en variant les adversaires).

But	Gagner le match.
Organisation	<p><b>Spatiale</b> : l'espace de jeu est réduit à un rectangle comprenant la totalité de la largeur du terrain, y compris les couloirs de double et une profondeur de 3 mètres démarrant sur la ligne de la zone avant. Dans cette zone de jeu, des couloirs latéraux d'environ 1,20 mètre sont délimités par des languettes antidérapantes. Marquer un point en emmenant son adversaire dans ces couloirs rapporte 10 points. Marquer un point direct dans ces couloirs rapporte 100 points.</p> <p><b>Humaine</b> : les élèves sont répartis par groupes de quatre comprenant à chaque rotation deux joueurs et deux observateurs (relevant le score et les points bonus du joueur observé). Il est important que les matchs respectent un rapport de force équilibré.</p> <p><b>Temporelle</b> : les matchs durent 4 minutes, à l'issue desquelles une rotation des rôles est mise en place.</p>
Critères de réussite	Le « score parlant » est utilisé comme critère de réussite. En 4 minutes, nous considérons qu'un élève qui a réussi à marquer au moins 2 points directs dans les couloirs et 3 points avec un adversaire déplacé dans l'un des couloirs latéraux est en réussite. Un score supérieur à 230 est donc un bon indicateur de réussite.





## PRINCIPES D'INTERVENTION

	L'enseignant	Les élèves
Proscrire	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il proscrie le jeu long/court en limitant grandement la longueur du terrain et en augmentant légèrement sa largeur pour conserver un espace de jeu suffisant. Le jeu long est proscrie pour éviter de mettre en difficulté les élèves qui ne parviennent pas à armer leur raquette hors de leur champ visuel.</li> <li>Il proscrie le jeu court car les élèves n'ont pas encore de sensations fines.</li> <li>Il proscrie surtout le jeu long/court pour encourager les élèves à utiliser les espaces latéraux.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils s'approprient le nouvel espace de jeu en explorant : <ul style="list-style-type: none"> <li>leur zone de jeu préférentielle (latérale) pour mettre l'adversaire en difficulté ;</li> <li>les trajectoires de leurs volants, en cherchant davantage les trajectoires droites ou descendantes et en limitant les volants hauts.</li> </ul> </li> </ul>
Amplifier	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il valorise le jeu sur les côtés en autorisant les couloirs de double et en bonifiant l'atteinte des zones latérales, soit par un point direct soit en amenant son adversaire dans ces zones sans que celui-ci ne puisse renvoyer le volant.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils entrent dans une logique d'opposition.</li> <li>Ils comprennent l'intérêt de jouer dans les zones latérales pour déplacer leur adversaire, le mettre en retard ou l'obliger à jouer sur son point faible.</li> <li>Ils identifient facilement l'efficacité de leurs actions par un « score parlant » lisible et facile à mesurer.</li> </ul>
Connecter	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il conserve le dispositif sur l'ensemble de la séquence afin de laisser aux élèves le temps de se l'approprier.</li> <li>Il met en exergue les progrès en conservant la trace des résultats via le « score parlant ». Les élèves notent à chaque séance sur leur carnet de suivi les zones de jeu utilisées, comment ils marquent leurs points, le nombre d'échanges...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils reconnaissent et produisent des actions efficaces qui leur permettent de jouer dans des espaces libres, de déplacer leur adversaire, de jouer sur son point faible.</li> <li>Ils vivent des émotions diverses, plus ou moins agréables, liées à la victoire contre soi-même (progrès identifiés), contre l'autre ou à la défaite.</li> </ul>
Enquêter	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il saisit les moments de réussite pour réaliser des arrêts flash et questionner la pertinence des choix réalisés : « Qu'est-ce que tu as fait sur ce point ? quelle était ton intention ? Qu'as-tu observé ? ressenti ? »</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils font état de leur vécu, permettant à l'enseignant de moduler le dispositif.</li> <li>Ils font des liens concrets entre leurs actions et leurs perceptions, mettent des mots sur les choix réalisés lors des rencontres.</li> </ul>



### Proscrire

La littérature professionnelle en badminton invite généralement à construire le jeu court/long une fois l'étape d'anticipation-coïncidence dépassée par les élèves\*. Ce choix, compréhensible d'un point de vue matériel (usage des demi-terrains) et didactiques (construction du jeu de profil nécessaire pour toucher toutes les zones du terrain) peut mettre en difficulté certains élèves dont les repères seraient perturbés par la sortie de la raquette du champ visuel. Dès lors, un jeu sur la latéralité du terrain permet d'entrer dans l'opposition et la dimension tactique fondamentale de l'activité tout en permettant aux élèves de rompre peu à peu avec leurs repères essentiellement visuels produisant l'alignement œil-raquette-volant. En proposant un dispositif où la largeur du terrain supplante amplement sa longueur, l'enseignant proscrie le jeu court/long et encourage les élèves à s'approprier le nouvel espace à disposition pour mettre en difficulté leur adversaire. Le jeu sur la latéralité du terrain devient une option pertinente car il permet d'éloigner l'adversaire du volant, de le déplacer ou encore de l'obliger à jouer avec son point faible. L'utilisation de trajectoires horizontales (voire descendantes) peut également être combinée à la première option. Ainsi, les élèves de sixième sont davantage en réussite et peuvent vivre des expériences construites autour de choix tactiques alors qu'ils ont des capacités techniques limitées.

\* LLENA (C.), DIEU (O.) (dir.), « Les activités de raquette : comprendre et intervenir », *Staps*, n° 140, 2023.

*Au début,  
ça fait bizarre. Je jouais comme  
d'habitude, au milieu, en essayant de frapper fort,  
mais je perdais contre des moins forts que moi... Après, j'ai  
compris le truc, je me suis amusée à faire courir  
Léo... Ça a très bien marché !*



## ÉVOLUTIONS AU COURS DE LA SÉQUENCE

	L'enseignant	Les élèves
Proscrire	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il proscrie la zone avant ou la zone arrière, mais pas en même temps, afin de conduire l'élève à combiner progressivement le jeu dans la longueur et dans la largeur du terrain.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils continuent de s'approprier un espace plus large que long, et donc à exploiter la largeur du terrain. Au fil de la séquence, l'enseignant peut autoriser la zone avant pour ouvrir de nouveaux possibles et permettre de combiner le jeu latéral et le jeu court, puis le jeu long et latéral pour mettre l'adversaire en difficulté.</li> </ul>
Amplifier	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il ajuste la largeur des zones latérales en fonction du niveau des élèves (entre 80 centimètres et 1,40 mètre).</li> <li>Il amplifie la perception des zones latérales en mettant en place un format de mort subite si un point direct est marqué dans l'une de ces zones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils cherchent à gagner en précision pour toucher les zones latérales.</li> <li>Ils cherchent à libérer et à toucher ces zones pour gagner le match immédiatement.</li> </ul>
Connecter	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il incite les élèves à jouer souvent avec les mêmes adversaires, d'un niveau équivalent, en s'appuyant sur un carnet de suivi où ils consignent leurs actions (zone de jeu, points marqués...) et leurs expériences marquantes.</li> <li>Il varie les formats de jeu en amenant les élèves à se focaliser sur leurs sensations à l'aide de repères externes (telles que la vidéo) et des repères internes (telles que la contraction/relâchement du bras, la pronation)*.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils mettent en relation le score, leurs intentions de jeu et leurs sensations pour construire des connaissances en acte sur l'orientation du plan de frappe et les zones dangereuses**.</li> </ul>
Enquêter	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il incite les élèves à échanger sur leur vécu, notamment entre joueur et coach-observateur : score cumulé, temps de coaching, récits d'expérience partagés...</li> <li>Il guide les élèves en difficulté pour faire émerger leur vécu ou celui de leur partenaire en proposant des questions types à poser durant les temps de coaching.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils se responsabilisent dans la construction de principes d'efficacité en s'appuyant notamment sur leurs pairs.</li> <li>Ils utilisent leurs observations et échanges pour progresser et faire progresser.</li> </ul>

\* PAINTENDRE (A.), VORS (O.), « Une complexe évaluation de son corps : comment des approches mixtes permettent d'enrichir l'expérience corporelle de l'élève ? », in *L'expérience corporelle : un concept intégrateur au service de l'éducation de l'élève en EPS*, Enseigner l'EPS, n° 8, AEEPS, 2023, p. 240-245.

\*\* ROYET (T.), MASCRET (N.), VORS (O.), « Analyse de l'activité d'apprenants dans un dispositif visant le développement d'apprentissage tactique en badminton », *Staps*, n° 140(2), 2023, p. 75-96.



## Enquêter

L'activité d'enquête est ici progressivement déléguée aux élèves observateurs-coachs afin de leur permettre de partager leur vécu avec leur partenaire. Loin d'aller de soi, ces comportements coopératifs doivent être guidés par l'enseignant. Par exemple :

- en cumulant les scores des deux partenaires sur le match. Le score n'est plus individuel mais collectif, ce qui provoquera la mise en place d'un objectif commun source de coopération\*\*\* ;
- en installant un temps de coaching obligatoire de 30 secondes au milieu des matchs pour donner des conseils à son partenaire.

Pour faciliter le travail du coach, l'enseignant peut le guider sur ce qu'il doit observer à partir d'un critère précis (par exemple la zone de jeu préférentielle, la trajectoire, la position de l'adversaire) pour faire un retour simple et efficace à son partenaire. Dans un second temps, il peut l'orienter vers un principe d'enquête simple (par exemple le coach essaie de repérer dans quelle zone son partenaire marque le plus de points).

\*\*\* Vors (O.) (dir.), *L'activité collective*, Éditions EP&S, 2015.

Mathis,  
mon partenaire, me demande  
à chaque fois : « Qu'est-ce que tu cherches à  
faire ? » Je ne sais pas, j'essaie de renvoyer le volant,  
c'est tout. Après, j'ai compris, il y a de la place sur le côté :  
je pousse le volant pour faire courir Lilou. C'est pas dur en  
fait, j'ai qu'à viser, en plus elle rate souvent le volant en  
revers. Mathis me l'a dit : à chaque fois que je  
joue sur son revers, je marque...



## QUELLE PORTÉE ÉDUCATIVE DU POINT DE VUE DE L'ENSEIGNANT ?

L'espace d'actions encouragées *L'essuie-glace* est potentiellement favorable à « l'éducation à l'opposition », régulièrement mise en avant par l'institution et les professionnels\*. Cependant un important décalage apparaît entre les attentes tactiques des enseignants et l'expérience réelle des élèves\*\*.

Nous faisons l'hypothèse que ce décalage est lié à un manque de prise en compte de l'expérience des élèves\*\*\*. Selon nous, l'éducation à l'opposition ne va pas de soi. Il ne suffit pas de faire un match pour que les actions des élèves s'organisent autour d'intentions tactiques. L'expérience des élèves débutants de cycle 3 en badminton est principalement de l'ordre de la survie, avec l'intention de toucher le volant, de le renvoyer. Cet espace d'actions encouragées est porteur d'une intention de jeu latéral en partant du besoin d'alignement œil-tamis-volant. Les élèves seront amenés à questionner le rapport de force : comment on ressent une situation favorable ? Où se place d'adversaire ? Quel est son point faible ?

\* LLENA (C.), DIEU (O.) (dir.), *op. cit.*

\*\* ROYET (T.), MASCRET (N.), VORS (O.), *op. cit.*

\*\*\* TERRÉ (N.), ADÉ (D.), « L'appropriation d'outils de la recherche par les enseignants d'éducation physique : illustration dans une leçon d'escalade », *eJRIEPS*, hors-série n° 5, 2022.

La focalisation sur l'opposition dépasse la simple concurrence. Elle conduit l'élève à vivre des expériences éducatives lui permettant de se dépasser. Cet espace d'actions encouragées participe de l'éducation à l'autorégulation en catalysant des expériences permettant de mieux se connaître et connaître les autres, d'enquêter et de tester différentes stratégies, de développer une intelligence situationnelle. En d'autres termes, il est invité à enquêter sur lui, sur ses adversaires, sur ce qui est efficace dans une situation particulière pour développer une disposition à l'autorégulation. Il sera davantage en mesure de repérer les situations dans lesquelles il se sent compétent et celles qui le mettent en difficulté. Par ailleurs, la multiplication des matchs contre différents adversaires aux caractéristiques particulières, dans un espace d'actions encouragées facilitant le repérage de ces informations, le conduit à identifier ce qui fonctionne ou ne fonctionne pas. L'élève construit donc progressivement une connaissance de soi, des autres et la capacité à utiliser ces informations au cours des oppositions pour tenter de remporter le duel, rendant cette éducation à l'autorégulation indissociable de l'éducation à l'opposition. De notre point de vue, cette autorégulation liée à ses propres ressentis doit être au centre des apprentissages, et pas seulement dans le domaine des pratiques d'entretien de soi.

## BIBLIOGRAPHIE

LLENA (C.), DIEU (O.) (dir.), « Les activités de raquette : comprendre et intervenir », *Staps*, n° 140, 2023.

ROYET (T.), MASCRET (N.), VORS (O.), « Analyse de l'activité d'apprenants dans un dispositif visant le développement d'apprentissage tactique en badminton », *Staps*, n° 140(2), 2023, p. 75-96.

TERRÉ (N.), ADÉ (D.), « L'appropriation d'outils de la recherche par les enseignants d'éducation physique : illustration dans une leçon d'escalade », *eJRIEPS*, hors-série n° 5, 2022.



---

# BASKET-BALL

## Des expériences à vivre au collège

LIONEL HELVIG ET BENOÎT HUET

### CONTEXTE D'INTERVENTION

Nos propositions s'adressent à des élèves qui vivent une deuxième séquence de basket-ball en fin de collège. Elles concernent néanmoins l'ensemble des publics scolaires, que le jeu se déroule sur terrain entier ou sur demi-terrain.

### VÉCU DES ÉLÈVES

*L'option dribble* ambitionne une distribution plus équitable des responsabilités offensives en permettant à chacun, quels que soient son vécu antérieur et ses dispositions individuelles, de porter le danger vers la cible adverse.

### EXPÉRIENCES EXPÉRIENCES À VIVRE

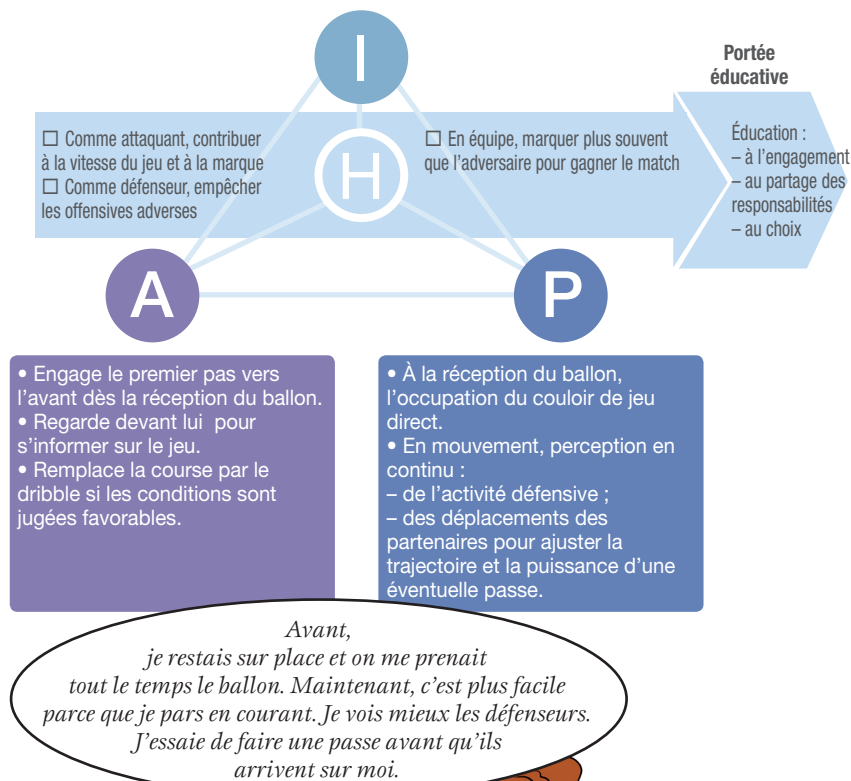
- Gagner du terrain par la passe ou le dribble, mais aussi par la course.
- S'approcher de la cible et tirer en produisant une trajectoire haute.
- Être disponible à tout moment sans le ballon.
- S'interposer face au porteur de balle.

### ESPACE D' ACTIONS ENCOURAGÉES

*L'option dribble* offre à qui le souhaite une alternative simple en vue de progresser seul vers la cible adverse : utiliser le dribble ou s'en passer temporairement. Le pouvoir d'agir consistant à courir ballon en main ne requiert aucune adaptation réglementaire des interactions porteur de balle (PB) / défenseur. En effet, qu'il cherche à s'interposer face à un joueur qui (court et) dribble ou face à un joueur qui (court et) porte le ballon sous le bras (sans se muer pour autant en un rugbyman possédant un droit de percussion), son adversaire direct est confronté au même problème à résoudre.

## DES EXPÉRIENCES À VIVRE POUR LES ÉLÈVES

### GAGNER DU TERRAIN PAR LA PASSE OU LE DRIBBLE, MAIS AUSSI PAR LA COURSE



### Expérience 1 : gagner du terrain par la passe ou le dribble, mais aussi par la course

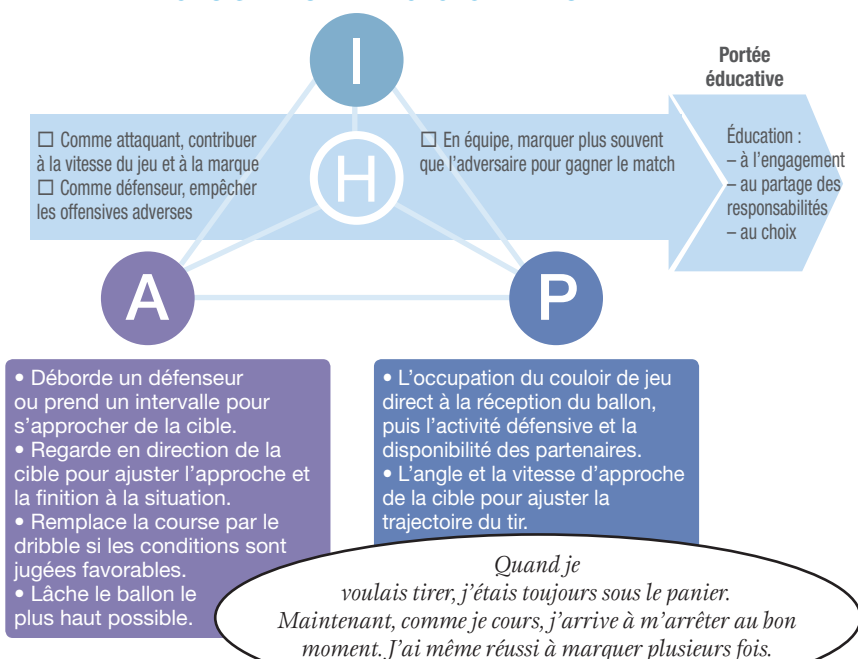
La première expérience s'organise autour de l'intention, en tant que PB, de gagner du terrain, quels que soient les moyens d'y parvenir. Cette perspective est inédite pour des élèves qui, en raison d'une maîtrise précaire du dribble, étaient jusqu'alors de simples relayeurs ou des figurants suivant le ballon sans presque jamais l'avoir en main. Rendu possible par la mise entre parenthèses du dribble, le maintien du regard vers le haut est propice à la prise d'information sur l'occupation du couloir de jeu direct. S'il est libre, le PB peut s'engager vers l'avant et vivre une expérience dans laquelle il concentre un instant sur lui-même le danger pour l'adversaire. Une fois en mouvement, l'activité défensive et la disponibilité des partenaires sont perçues en continu, simplifiant ainsi le choix entre « jouer seul » et « jouer avec ». Dans le second cas, se tenir à distance des défenseurs permet de réaliser une passe avec un angle ouvert. À une échéance plus lointaine, lorsque le dribble est (ré)introduit, l'enjeu consiste à maintenir le même niveau de menace, d'abord par touches puis de façon systématique.

### Expérience 2 : s'approcher de la cible et tirer en produisant une trajectoire haute

La deuxième expérience s'organise autour de l'intention de s'approcher du panier et de tirer\*, quels que soient les moyens retenus. L'allègement des contraintes propres à l'option dribble est ici doublement mis à profit : pour s'engager vers la cible en débordant un défenseur, mais aussi pour tirer, selon les circonstances, à l'arrêt ou en mouvement. Maintenir un regard haut facilite la perception d'éléments significatifs du jeu : occupation du couloir de jeu direct d'abord, puis distance à la cible, opportunité d'utilisation de la planche, intervention d'un défenseur et disponibilité d'un partenaire mieux placé. L'expérience du tir est par ailleurs indissociable de la production d'une trajectoire en cloche, ce qui requiert de lâcher le ballon le plus haut possible au-dessus de la tête. Enfin, à une échéance plus lointaine, la (ré)introduction du dribble représente une contrainte technique nouvelle, sans que les paramètres cités soient modifiés pour autant.

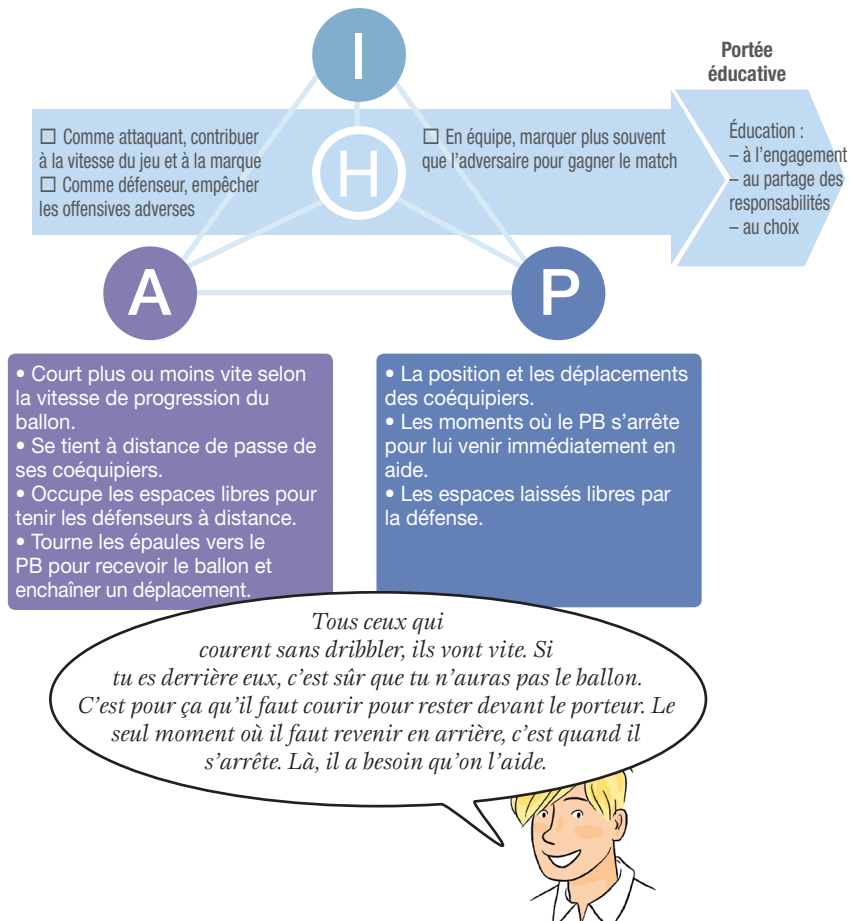
\* L'enseignant veillera à ce que l'encombrement de l'espace proche du cercle ne soit pas une entrave à la finition. La première piste consiste à créer artificiellement une zone où le tireur est partiellement ou totalement protégé pour tirer au panier. La seconde consiste à favoriser l'accès à la cible grâce à l'organisation d'une circulation collective dans et autour de l'espace de marque.

### S'APPROCHER DE LA CIBLE ET TIRER EN PRODUISANT UNE TRAJECTOIRE HAUTE





### ÊTRE DISPONIBLE À TOUT MOMENT SANS LE BALLON



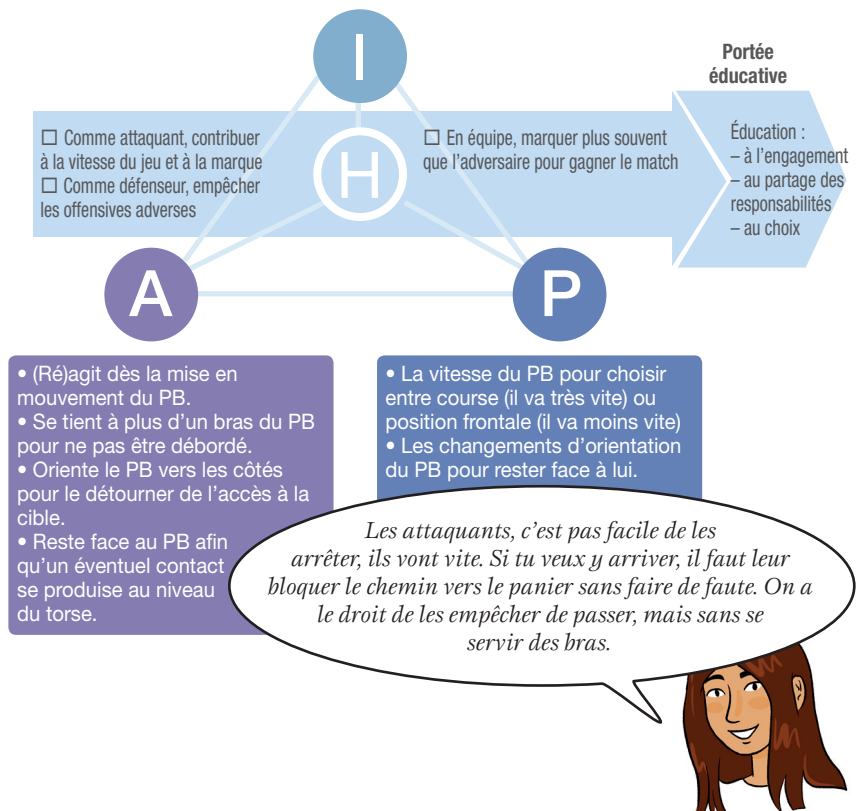
### Expérience 3 : être disponible à tout moment sans le ballon

La troisième expérience s'organise autour de l'intention d'être disponible à tout moment en tant que non-porteur de balle (NPB). Cette intention est amplifiée dans le jeu sur terrain entier, où les gains de progression par la course sont plus conséquents. Toutefois, quel que soit l'espace de jeu, la mise en mouvement du PB et la facilitation de la prise d'informations sur le jeu grâce à un regard haut rendent cruciale, à tout moment, la disponibilité des NPB. Être constamment au service du PB est le fondement même de l'expérience à encourager, chaque joueur représentant en quelque sorte un maillon dans la chaîne des déplacements potentiels du ballon. Réaliser cette intention requiert un ajustement rapide de sa propre vitesse de déplacement en fonction de celle du ballon, mais aussi un ajustement de distance vis-à-vis des partenaires (en se positionnant « à une passe » du PB ou du NPB le plus proche du PB) et des adversaires (en s'éloignant d'eux). À une échéance plus lointaine, la (ré)introduction du dribble est facilitée, pour le futur PB, par l'avantage de temps et d'espace acquis avant la réception du ballon grâce au placement dans les espaces libres.

### S'INTERPOSER FACE AU PORTEUR DE BALLE

#### Expérience 4 : s'interposer face au porteur de balle

La quatrième expérience s'organise autour de l'intention de s'interposer face au PB. Cette expérience est tout aussi inédite que la première puisque défendre sur un joueur maîtrisant le dribble de manière précaire ne requerrait jusqu'alors qu'une vigilance et une activité réduites. Elle est chargée émotionnellement car s'opposer à un PB en mouvement peut provoquer des contacts. Afin de respecter les principes de ce que le règlement nomme « la position légale de défense », les ajustements de vitesse, de distance et d'orientation sont décisifs pour contenir le PB. Concrètement, cela implique de le ralentir en lui interdisant l'accès au couloir de jeu direct. À cette fin, se placer sur sa trajectoire en l'accompagnant vers les côtés est un premier défi, avant de s'interposer en restant face à lui. Pour faire obstacle au PB, un éventuel contact ne peut se produire qu'au niveau de la poitrine, et non au niveau des bras comme c'est souvent le cas.



ESPACE D'ACTIONS ENCOURAGÉES

L'option dribble

L'option *dribble* repose sur une idée simple : selon une approche individualisée, penser l'exigence du dribble comme l'étape ultime dans le cursus de formation du PB plutôt que comme un prérequis imposé uniformément à tous. Alors que la démarche couramment adoptée consiste, en se conformant au règlement, à associer la nécessité du dribble à la création du danger vers la cible adverse, ces deux ambitions sont ici dissociées pour les élèves qui en éprouvent le besoin. Ainsi, l'option dribble est un espace d'actions encouragées dans la mesure où ceux qui ont pris l'habitude de s'autocensurer une fois le ballon en main (par crainte d'enfreindre le règlement, de perdre le ballon ou de se le faire subtiliser) peuvent, simplement en courant avec celui-ci, peser significativement dans la construction et la conclusion de l'attaque. La maîtrise du dribble et l'appropriation des règles qui s'y rapportent se construisent ensuite chemin faisant, au rythme de chacun et dans des circonstances choisies. Au final, la démarche comprend bien trois temps, les étapes intermédiaires du « PB coureur » et du « PB dribbleur intermittent » débouchant à terme sur celle du « PB dribbleur permanent ».

But	Marquer et gagner.
Organisation	Les formats envisageables sont le 2 contre 2 et le 3 contre 3 sur demi-terrain (un seul panier), ou le 3 contre 3 et le 4 contre 4 sur terrain entier (selon les dimensions). Deux arbitres sont en charge des matchs disputés en deux mi-temps de 4 minutes. Autoriser les déplacements ballon en main revient à ne pas appliquer la règle du marcher, ce qui ne signifie pas pour autant que son appropriation est abandonnée (voir « Évolutions au cours de la séquence »). Un temps mort est possible dans la dernière minute en cas d'égalité au score. Les remplacements se font « à la volée » dans la transition de la défense vers l'attaque. Un boulier est utilisé pour tenir le score et recueillir des données qui seront ensuite communiquées aux deux équipes.
Critères de réussite	Pour le PB : être une menace pour l'équipe adverse par les gains de terrain (en s'aidant des tracés existants) et les attaques franches réalisées vers la cible (en franchissant la ligne des 3 points et/ou en entrant dans la raquette) Pour les NPB : offrir un relais possible au PB, vers l'avant (en situation favorable) comme vers l'arrière (en situation défavorable). Pour le défenseur sur le PB : rester entre le PB et la cible à défendre sans se faire déborder.



## PRINCIPES D'INTERVENTION

	L'enseignant	Les élèves
Proscrire	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il veille au respect des règles élémentaires du jeu : légalité/illégalité des interventions sur le PB, interdiction de la reprise de dribble et du passage en force.</li> <li>Il ouvre un champ des possibles en écartant la règle du marcher de toutes les situations jouées.</li> <li>Il incite l'élève à ne rien s'interdire pour peser dans le rapport de force grâce aux initiatives prises ballon en main.</li> <li>Il veille à ce que l'encombrement de l'espace proche du cercle ne soit pas une entrave à la finition.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils s'approprient ce qui est autorisé (délaisser le dribble ou dribbler de manière intermittente) pour progresser vers la cible et tirer au panier.</li> <li>Ils évitent de rester immobiles ballon en main afin de ne pas ralentir le jeu.</li> </ul>
Amplifier	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il amplifie l'accélération du jeu et le nombre d'opportunités de tir que génère le recours à l'<i>option dribble</i>.</li> <li>Il souligne la diversité des partenaires capables de prendre des initiatives vers la cible.</li> <li>Il inventorie les moments durant lesquels le recours à l'<i>option dribble</i> crée un avantage pour l'attaque.</li> <li>Il crée des contrastes entre les moments « arrêtés » et les situations favorables générées par l'<i>option dribble</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils jugent l'efficacité de la progression du ballon grâce à des repères simples.</li> <li>Ils reconnaissent la capacité de chaque coéquipier à représenter un danger pour l'équipe adverse.</li> <li>Ils construisent des références communes d'un point de vue offensif quant à la nécessité d'éviter les situations « arrêtées ».</li> </ul>
Connecter	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il relie la vitesse de progression du ballon et le recours à l'<i>option dribble</i>.</li> <li>Il relie la distance parcourue ballon en main par PB et la disponibilité des NPB.</li> <li>Il associe le repérage des partenaires disponibles aux pouvoirs moteurs favorables à la transmission du ballon.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils vivent des émotions qu'ils ont envie de reproduire ou d'éviter : gagner du terrain, attaquer la cible adverse, être bloqué par la défense...</li> <li>Ils repèrent la nature et la vitesse des ajustements nécessaires autour d'un PB en mouvement.</li> <li>Ils apprennent à se situer comme le maillon d'une chaîne dans les déplacements potentiels du ballon.</li> </ul>
Enquêter	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il questionne les joueurs d'une même équipe à propos du partage des responsabilités offensives.</li> <li>En prenant appui sur des actions significatives, il questionne individuellement les joueurs sur leurs intentions lorsqu'ils se déplacent ballon en main (« qu'as-tu cherché à faire ? »), sur leurs actions (« qu'as-tu fait ? ») et sur leurs perceptions (« qu'as-tu repéré ? »).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils échangent au sein de leur équipe pour trouver de nouvelles pistes d'exploitation du dispositif.</li> <li>Ils interrogent leur vécu d'attaquant pour identifier des ajustements défensifs, et vice-versa.</li> </ul>



### A mplifier

Afin d'aider les élèves à percevoir les effets du recours à l'*option dribble*, l'enseignant peut avoir recours à différentes procédures d'amplification.

- Utiliser des repères simples pour souligner les progrès en matière d'efficacité offensive : temps requis pour ressortir le ballon (sur demi-terrain), temps requis pour franchir la ligne médiane (sur terrain entier), nombre de tirs tentés à proximité immédiate du cercle, rapport entre tirs en situation de surnombre et tirs en situation d'égalité numérique.
- Souligner la raréfaction des situations « arrêtées » pour mettre en évidence les prises d'initiative du PB et la diversification des joueurs impliqués dans la création de danger vers la cible adverse.
- Faire appel à l'observation pour inventorier les situations où l'absence de dribble procure un avantage au PB : premier pas pour déborder un adversaire, progression vers l'avant, ajustement de position à proximité de la cible, recul pour s'éloigner d'un adversaire pressant, décalage pour s'ouvrir un angle de passe, etc.

*Il y a plein de moments où on peut courir avec le ballon. Souvent, on passe le défenseur et on fonce vers le panier. Mais je le fais aussi quand je suis arrêtée et que le défenseur veut me piquer le ballon dans les mains. Il suffit de bouger un petit peu sur le côté pour ne pas se le faire prendre.*



## ÉVOLUTIONS AU COURS DE LA SÉQUENCE

	L'enseignant	Les élèves
Proscrire	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il re-délimite le champ des possibles en incitant les PB à rester menaçants malgré la réintroduction d'une contrainte technique nouvelle.</li> <li>Il ouvre un champ des possibles en invitant la défense à s'organiser afin de rééquilibrer un rapport de force devenu favorable à l'attaque.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils s'interdisent de miser exclusivement et durablement sur l'<i>option dribble</i> pour porter le danger vers la cible adverse.</li> <li>Ils recherchent une organisation défensive susceptible de contrarier le jeu en mouvement de l'adversaire.</li> </ul>
Amplifier	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il souligne les gains de terrain et les duels remportés par le PB en train de (ré)introduire le dribble.</li> <li>Il amplifie le ralentissement du jeu que produit la pression défensive conjointement exercée sur le PB et les NPB.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils valident les progrès réalisés en tant que PB lors des séquences où le dribble est (ré)introduit.</li> <li>Ils jugent l'efficacité défensive sur la base de repères de temps et d'espace.</li> <li>Ils construisent des références communes d'un point de vue défensif quant à la nécessité de créer des situations « arrêtées ».</li> </ul>
Connecter	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il relie les besoins identifiés en match aux ateliers dédiés à l'appropriation de la règle du marcher.</li> <li>Il met en scène le rapport de force en reliant les progrès réalisés par les uns aux ajustements qu'ils provoquent chez leurs adversaires.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils vivent des émotions qu'ils ont envie de reproduire : progresser en dribblant, contenir un attaquant.</li> <li>Ils reconnaissent les moments qui requièrent de s'approprier la règle du marcher.</li> </ul>
Enquêter	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il incite les élèves à échanger sur leurs actions, perceptions et intentions quant aux tentatives de (ré)introduction du dribble.</li> <li>Il aide chaque élève à identifier individuellement des priorités (en relation avec des situations de jeu précises) dans le processus de (ré)introduction du dribble.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils apprennent en se fixant individuellement des priorités dans le processus de (ré)introduction du dribble.</li> <li>Ils interrogent leur vécu d'attaquant pour identifier des ajustements défensifs, et vice-versa.</li> </ul>



### Proscrire

En cours de séquence, l'enseignant veille à ouvrir le champ des possibles dans deux directions distinctes. La première concerne les attaquants, et plus précisément le PB. Une fois que la mise en mouvement avec le ballon sous le bras procure à ce dernier un avantage significatif vis-à-vis de l'adversaire, l'enjeu est de rester aussi menaçant en (ré)introduisant la contrainte technique du dribble. Cette démarche individualisée s'inscrit dans la durée, mais elle requiert également un accompagnement de l'élève à travers des ateliers dédiés à l'apprentissage de la règle du marcher sous toutes ses formes : joueur à l'arrêt, déclenchement du dribble depuis une position arrêtée ou sur réception en mouvement, enchaînement d'actions une fois le dribble stoppé. La seconde direction concerne les défenseurs. Cet espace d'actions encouragées a pour effet d'accélérer le jeu en raison de la contrainte technique moindre qui pèse temporairement sur le PB. Aussi, ralentir les attaquants devient une ambition logique, dans une démarche où l'intérêt du jeu reste intimement lié à l'équilibre du rapport de force. Dans cette perspective, l'efficacité défensive relève autant de transformations motrices individuelles que de la coordination des partenaires dans le temps et l'espace.

Pour  
moins courir avec le ballon, je  
fais attention à mes départs en dribble. Comme  
je suis droitier, je dribble tout de suite en partant vers la  
droite, comme ça le défenseur ne peut pas me prendre le  
ballon. Ma jambe gauche lui barre le chemin, c'est  
presque impossible de me le piquer.



## QUELLE PORTÉE ÉDUCATIVE DU POINT DE VUE DE L'ENSEIGNANT ?

Les expériences à vivre sont susceptibles de nourrir le parcours citoyen de l'élève de différentes manières. *L'option dribble* est avant toute chose une éducation à l'engagement et à la prise de responsabilité. Les principaux intéressés sont les élèves dont le volume de jeu en situation de match entre équipes hétérogènes est faible, voire insignifiant. Parce qu'ils sont peu ou très peu dangereux ballon en main, l'essentiel des possessions se fait sans eux, ou avec eux mais sans qu'ils aient un rôle décisif à jouer. La possibilité offerte de mettre temporairement le dribble entre parenthèses permet une répartition plus équitable des initiatives au profit de ceux qui, sans ce coup de pouce, resteraient des joueurs subalternes. Porter le ballon sous le bras est un moyen simple pour que l'élève s'octroie une responsabilité inédite en s'engageant vers la cible adverse. L'environnement est pensé pour l'encourager dans ce sens. Non seulement le rapport de force reste régi par les mêmes principes réglementaires (le défenseur dispose simplement du droit de s'interposer et de disputer le ballon sans user d'un contact illégal), mais la libération du regard permise par l'absence de dribble est favorable une prise d'information en continu sur le jeu, et par conséquent à la circulation du ballon entre partenaires.

À ce titre, *l'option dribble* est également une éducation au partage. L'enjeu est que les joueurs habituellement en po-

sition de quasi-monopole sur les possessions consentent à être moins ou un peu moins « au centre du jeu ». Or, se déplacer avec le ballon sous le bras est propice au maintien d'un regard haut, facilitant ainsi le repérage des partenaires disponibles. Contrairement à ce que l'on pourrait penser intuitivement, *l'option dribble* n'exacerbe donc pas le jeu personnel. Cet espace d'actions encouragées contribue plutôt à la production d'un jeu rapide, dopé par l'allègement des contraintes sur les transmissions. Ainsi, si chacun est assuré d'être un PB potentiel grâce à une circulation fluidifiée du ballon, le partage des responsabilités offensives devient une ambition raisonnablement accessible.

*L'option dribble* est enfin une éducation au choix dans le sens où l'élève garde entièrement la main sur le processus visant à (ré)introduire le dribble dans la panoplie de ses actions offensives. Rien ne contraint le joueur qui s'est affranchi du marcher, si ce n'est l'ambition de demeurer à terme, en dribblant, aussi menaçant qu'il l'est en courant avec le ballon sous le bras. Dans cette perspective, des priorités doivent être fixées, des étapes identifiées et une démarche d'appropriation engagée. L'enseignant et le groupe classe ont ici un rôle décisif à jouer en tant que ressources vis-à-vis de chaque élève soucieux d'associer aux intentions offensives nouvellement acquises le déplacement avec le ballon qui caractérise le basket depuis son invention.

## BIBLIOGRAPHIE

RENAULT (G.), HELVIG (L.), « EPS et basket-ball : trois formats de jeu au service des apprentissages », in VISIOLI (J.), PETIOT (O.) (dir.), *Encyclopédie des sports collectifs : regards croisés entre recherche et intervention*, Éditions AFRAPS, 2023, p. 464-472.

HELVIG (L.), HUET (B.), « Appropriation de la règle et transformation de la culture du jeu en basket-ball. Analyse de l'adaptation d'étudiant.e.s en sciences du sport à la règle de l'option dribble », 10<sup>e</sup> Biennale de l'AFRAPS, Brest, 2023.





# COURSE D'ORIENTATION

## Des expériences à vivre au collège et au lycée

MARTIN MOTTET

### CONTEXTE D'INTERVENTION

Notre proposition s'inscrit après une première séquence de course d'orientation (CO) programmée dans un milieu forestier avec des débutants, qu'ils soient collégiens ou lycéens. La carte en couleur, qui respecte les normes culturelles, est actualisée. Elle contient des lignes de différentes natures sur lesquelles les élèves peuvent s'appuyer pour naviguer et réussir les parcours proposés.

### VÉCU DES ÉLÈVES

Les élèves ont appris à s'engager seuls dans des parcours aménagés dont les itinéraires longent des lignes continues matérialisées sur le terrain par des jalons. Ils ont commencé à apprendre les principaux éléments de légende en associant un symbole de la carte à sa dénomination et à une catégorie d'éléments rencontrés sur le terrain. Les élèves ont également appris à utiliser le tableau « kifékoï\* », à corriger leur carton de contrôle et à renseigner leur réduction kilométrique (RK) pour connaître leur performance à l'issue du parcours.

### EXPÉRIENCES À VIVRE

- Se situer fréquemment.
- Se déplacer en longeant des lignes.
- Avoir un coup d'avance pour éviter de s'arrêter.

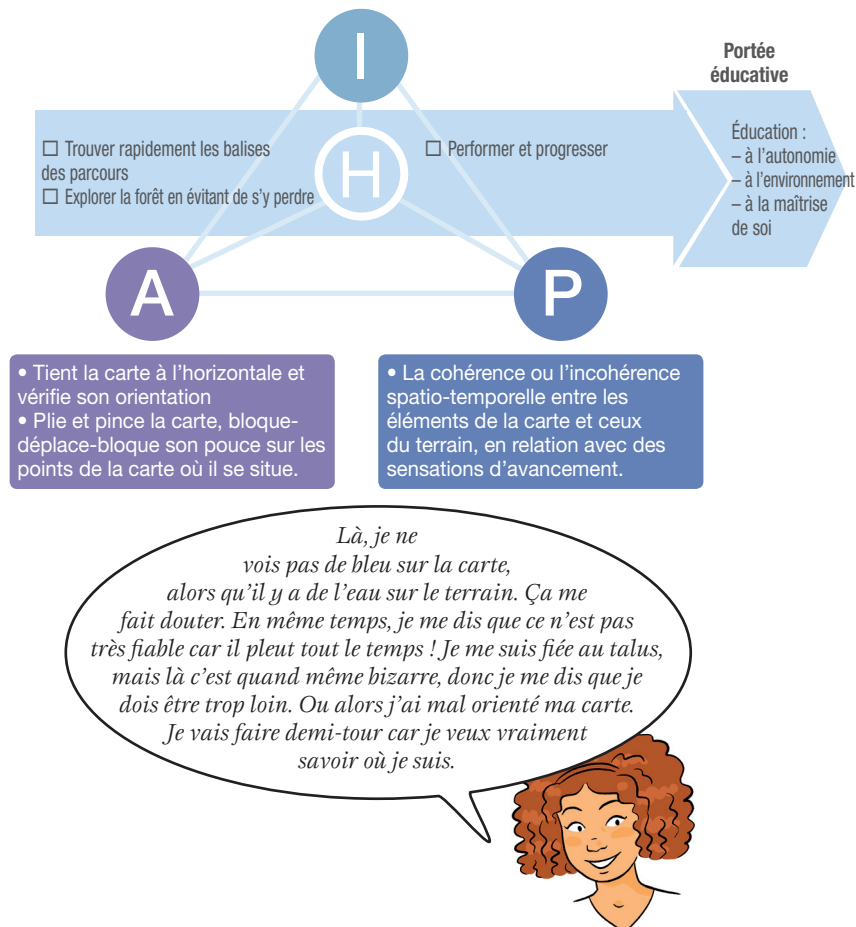
### ESPACE D'ACTIONS ENCOURAGÉES

*Le corridor-lignes* encourage l'élève à naviguer de balise en balise en étant précis et rapide, en exploitant les lignes et les points remarquables de la carte plutôt que de « couper ».

\* Kifékoï : tableau permettant d'identifier à distance la zone et le moment d'évolution de chaque élève compte tenu de son horaire de départ et du sens du parcours réalisé. Voir par exemple le protocole CO de l'académie de Nantes : MOTTET (M.), TESTEVUIDE (S.), CHATONNAY (P.), *Protocole de sécurité académique course d'orientation*, académie de Nantes, 2018.

## DES EXPÉRIENCES À VIVRE POUR LES ÉLÈVES

### SE SITUER FRÉQUEMMENT



### Expérience 1 : se situer fréquemment

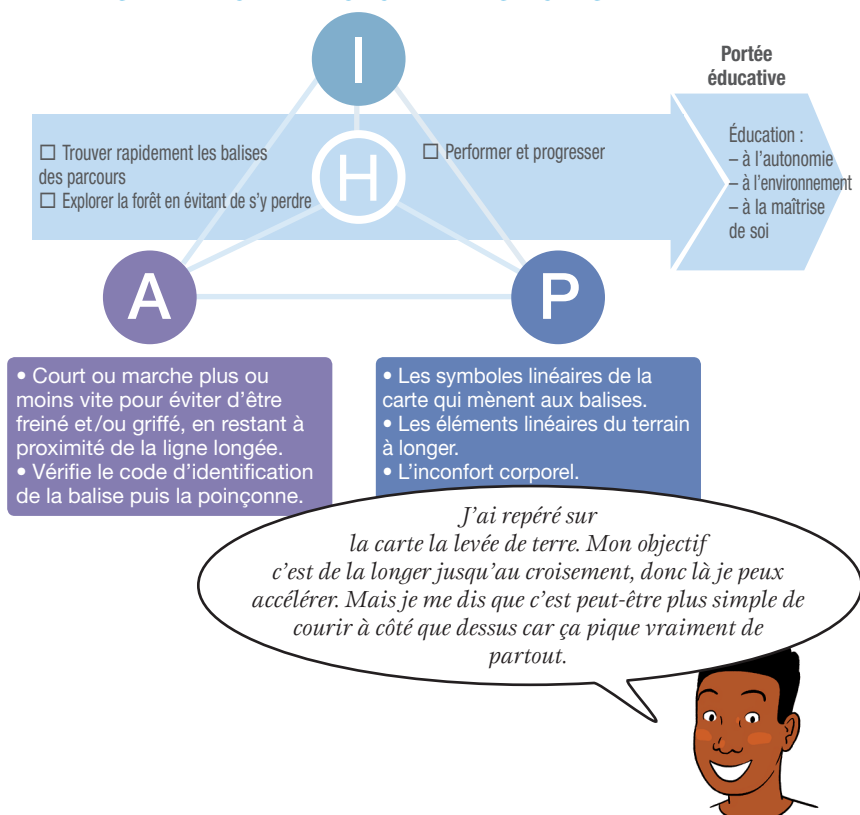
La première expérience à encourager s'organise autour de l'intention de se situer fréquemment. Comme nous l'avons montré dans une étude empirique menée avec des débutants en CO, cette intention est couplée à une interprétation récurrente relative à la conviction d'être (ou de ne pas être) « sur la bonne route », associée à des sentiments de confiance (ou de doute) plus ou moins marqués\*. Au cours de la séquence, les élèves ont appris progressivement à fonder leur interprétation en priorité sur la cohérence spatio-temporelle entre les éléments de la carte et du terrain. Cette double perception, jugée efficace pour se situer fréquemment, est couplée à deux actions clés. La première est de tenir la carte à l'horizontale et de l'orienter pour faciliter la mise en correspondance des éléments représentés selon une vue du dessus avec les éléments du terrain perçus selon sa propre perspective. La deuxième action à valoriser consiste à plier la carte et à la tenir entre le pouce et l'index de manière à pouvoir incarner avec son pouce les différents endroits où l'orienteur peut se situer au cours de son déplacement.

\* MOTTET (M.), « Apprendre à naviguer à l'aide d'une carte en course d'orientation. Contribution à la compréhension de l'expérience vécue par des débutants lors d'un cycle d'enseignement », thèse de doctorat, université de Nantes, 2015.

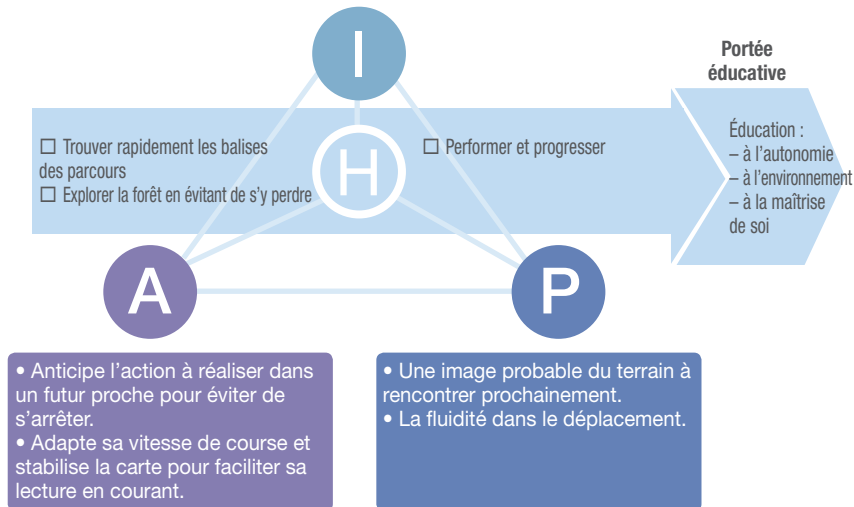
### SE DÉPLACER EN LONGEANT DES LIGNES

### Expérience 2 : se déplacer en longeant des lignes

La deuxième expérience à encourager s'organise autour de l'intention de se déplacer en longeant des lignes pour se rendre d'une balise à l'autre. Deux couplages entre actions et perceptions peuvent structurer cette expérience. L'élève peut courir ou marcher plus ou moins vite (en lien avec des sensations d'aisance corporelle ou de fatigue) en appuyant sa progression sur des lignes du terrain parce qu'il a préalablement perçu la signification des symboles linéaires et leur capacité à servir de guide pour se déplacer vers la balise avec une relative sûreté. Par ailleurs, l'élève adapte son déplacement en fonction de la surface au sol et des obstacles à contourner ou à franchir pour perdre le moins de temps, tout en cherchant à éviter les sensations d'inconfort corporel liées son seuil de tolérance à la douleur (par exemple les griffures). Parvenu à la balise, il vérifie son code d'identification puis la poinçonne.



## AVOIR UN COUP D'AVANCE POUR ÉVITER DE S'ARRÊTER



Là, c'est facile, je dois courir sur le chemin. Je regarde un peu la suite, j'ai vu sur la carte que je dois arriver au niveau d'un champ et je me dis qu'il faudra que je prenne le talus qui part à droite au croisement. Voilà, ça correspond à ce que j'avais imaginé, du coup je ne m'arrête pas, je trace direct pour pas perdre de temps.



là, je me dis que ça va être compliqué au bout du fossé car j'ai l'impression qu'il y a des croisements dans tous les sens. Donc je décide de vraiment ralentir, je ne cours presque plus pour essayer de bien lire la carte et comprendre la zone qui me paraissait compliquée. Et là, en ralentissant, j'arrive à mieux voir la carte et à comprendre ce qu'il faut que je fasse. Je me dis : « Tout droit pour récupérer le talus, puis je le suis à fond en faisant droite-gauche sans m'occuper des sentiers traversés. Comme je vois ce qu'il faut faire, je me remets à courir, et je me dis que j'ai bien fait de prendre le temps d'anticiper.



## Expérience 3 : avoir un coup d'avance pour éviter de s'arrêter

La troisième expérience à encourager s'organise autour de l'intention d'avoir un coup d'avance pour éviter de s'arrêter, intention cohérente avec l'histoire d'un élève qui cherche à trouver rapidement les balises du parcours pour réaliser une performance. Cette intention traverse celles de se situer fréquemment et de se déplacer en longeant des lignes, dans la mesure où l'élève cherche à anticiper l'action suivante à réaliser dans un futur proche.

L'élève se projette dans un environnement qu'il a imaginé à partir de la carte (il déplace parfois son pouce à l'endroit où il arrivera prochainement) et prévoit l'action à entreprendre, par exemple tourner pour suivre une nouvelle ligne (il anticipe parfois la réorientation la carte après ce changement de direction). De cette façon, il réduit la probabilité d'être surpris face à la configuration générale du terrain rencontré et donc la nécessité de s'arrêter (longtemps) pour rechercher une cohérence spatio-temporelle entre les éléments de la carte et du terrain pour se situer. Cette intention d'avoir un coup d'avance pour éviter de s'arrêter est aussi couplée avec l'action de lire la carte tout en se déplaçant. Pour cela, l'élève réduit momentanément sa vitesse de course, stabilise sa carte en collant le coude du bras porteur le long du tronc et privilégie de courtes mais fréquentes prises d'information visuelles sur la carte afin de conserver le contrôle de sa trajectoire tout en évitant les obstacles. L'élève peut choisir d'accélérer à nouveau à partir du moment où il a défini la prochaine action à réaliser. De cette façon, il peut ressentir une sensation de fluidité dans son déplacement et éprouver des émotions positives en lien avec l'histoire de chercher à performer et à progresser.

ESPACE D'ACTIONS ENCOURAGÉES

Le corridor-lignes

Pour permettre aux élèves de vivre les expériences décrites, l'enseignant peut proposer un parcours *corridor-lignes*\*. Ce dernier a été conçu pour transformer le parcours « surligné » usuel en EPS, dont les limites ont été mises en évidence par l'analyse de l'activité des débutants\*\*. Le *corridor-lignes* constitue un espace d'actions encouragées dans la mesure où il permet :

- de rendre possibles les trois expériences à vivre (se situer fréquemment, se déplacer en longeant les lignes, avoir un coup d'avance pour éviter de s'arrêter) ;
- de délimiter des actions et perceptions possibles sans avoir à les prescrire (en agissant sur le traçage des parcours pour proposer à l'élève de vivre des itinéraires variés, plutôt que sur des consignes prescrivant des endroits de la forêt à atteindre ou à éviter) ;
- de poursuivre une histoire dans la durée en appréciant l'évolution de ses RK renseignées après chaque réalisation, en encourageant l'élève à s'appuyer sur la lecture de la carte plutôt que sur sa mémoire des lieux, davantage sollicitée lorsqu'il réalise des parcours avec l'intégralité de la carte dans une forêt de plus en plus connue.

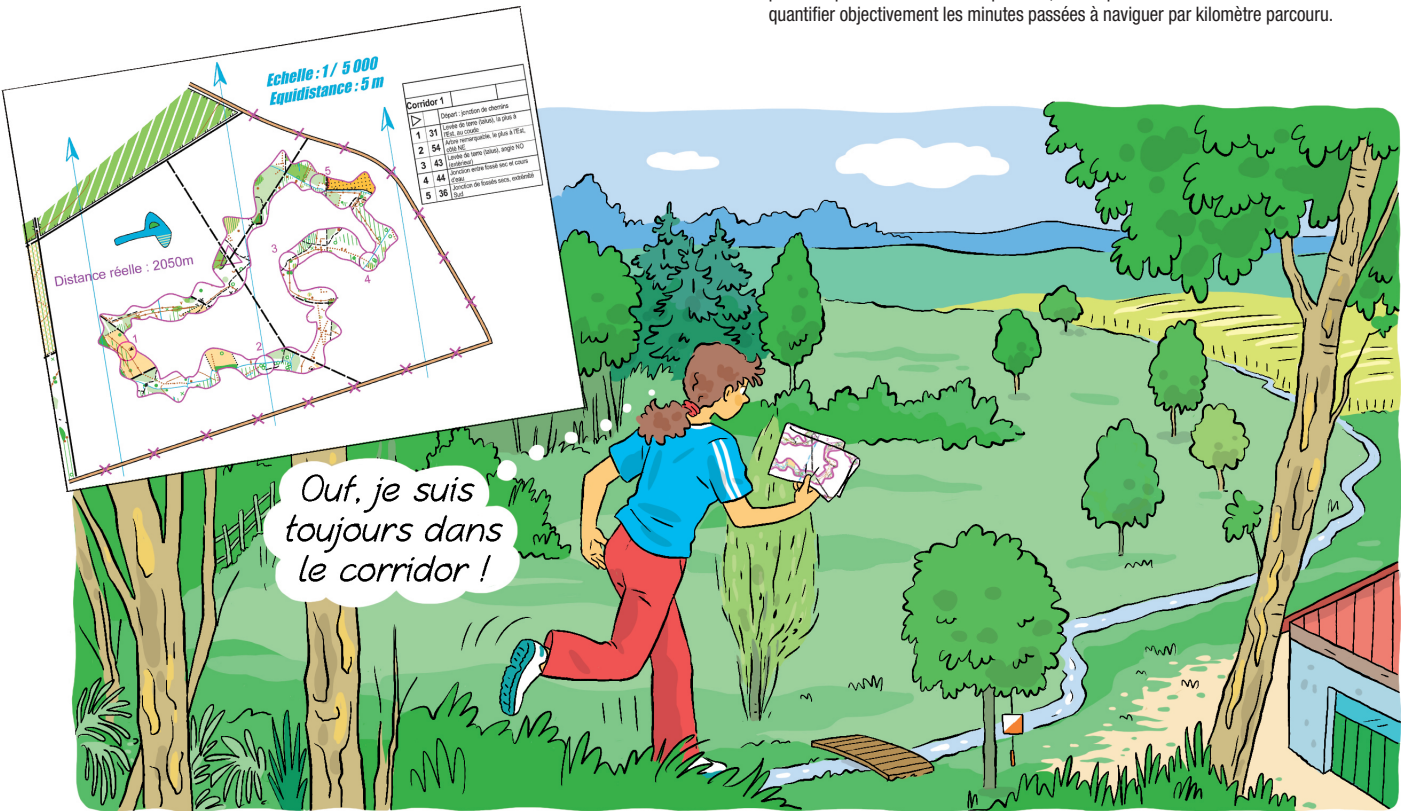
\* Nous avons choisi de parler de « corridor-lignes » (plutôt que de « corridor ») pour insister sur le fait que la pertinence d'une situation en CO ne doit pas être réduite à sa forme (ici le couloir), mais s'envisager dans l'articulation entre un dispositif et un traçage particulier (ici en proposant toujours un enchaînement de lignes de niveaux 1 et 2 à l'intérieur du couloir). Voir MOTTET (M.), SALLIOT (J.), TESTEVIDE (S.), « Quelles démarches d'enseignement de la CO ? », *Contrepied*, hors-série n° 17, 2017, p. 28-30.

\*\* MOTTET (M.), « Apprendre à naviguer à l'aide d'une carte en course d'orientation. Contribution à la compréhension de l'expérience vécue par des débutants lors d'un cycle d'enseignement », thèse de doctorat, université de Nantes, 2015.

But	Valider les balises du parcours le plus rapidement possible.
Organisation	Plusieurs petits parcours sont organisés pour répartir les élèves et augmenter les temps de régulation avec l'enseignant entre deux parcours. Le <i>corridor-lignes</i> est tracé par l'enseignant* de façon à proposer toujours un enchaînement de lignes à l'intérieur du couloir pour se déplacer jusqu'à la balise. La boussole est facultative, utile uniquement si l'élève le souhaite pour faciliter l'orientation de la carte. Au départ et à l'arrivée, l'élève remplit le tableau <i>kifékoï</i> en renseignant notamment sa RK** (uniquement s'il n'a pas de poste manquant).
Critères de réussite	Valider toutes les balises du parcours, puis obtenir une RK faible. L'enseignant peut proposer des intervalles de RK à atteindre. Il peut aussi proposer un système valorisant une diminution des RK au cours des leçons et/ou des comparaisons entre élèves, qui prennent sens uniquement pour des niveaux en course à pied équivalents, et s'il y a un débriefing qualitatif associé.

\* Pour tracer un corridor-lignes, nous invitons l'enseignant à suivre deux étapes : d'abord réfléchir aux itinéraires qu'il désire voir emprunter par l'élève, puis choisir les postes en conséquence (et non l'inverse). Pour réaliser concrètement le dessin, il pourra s'inspirer de tutoriels sur internet selon le logiciel de CO utilisé. Il est également possible de dessiner un corridor avec un simple logiciel de dessin ou à la main (avec un marqueur et un photocopieur). Ce qui prime ici n'est pas la forme mais le fond.

\*\* Le calcul de la RK (en min/km) donne la possibilité à l'élève de suivre la dynamique d'évolution de ses performances sur des parcours de difficulté similaire, mais proposent des distances différentes (la distance théorique du corridor-lignes étant la même pour tous car elle ne dépend pas des choix d'itinéraires contrairement aux parcours classiques). À l'aide d'un tableau à double entrée, recensant l'intégralité des temps pouvant être réalisés pour chaque distance de circuit possible, l'élève peut lire directement sa RK à son retour et quantifier objectivement les minutes passées à naviguer par kilomètre parcouru.





## PRINCIPES D'INTERVENTION

	L'enseignant	Les élèves
Proscrire	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il focalise l'élève sur l'activité de conduite d'itinéraire en mettant de côté celles liées au choix d'itinéraire et à la recherche du poste.</li> <li>Il incite l'élève à ne pas couper mais à longer des lignes en fixant sa propre allure.</li> <li>Il offre de nouvelles opportunités d'itinéraires à conduire compte tenu de la diversité des lignes présentes en forêt.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils explorent des éléments nouveaux de l'environnement pour se déplacer en forêt de manière rigoureuse.</li> <li>Ils sélectionnent la quantité de points remarquables qu'ils jugent utiles pour se situer au cours du déplacement.</li> <li>Ils choisissent d'accélérer, de ralentir, de s'arrêter, de faire demi-tour en fonction de leurs perceptions et de leurs interprétations.</li> </ul>
Amplifier	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il amplifie le résultat des actions, en mettant en réussite les élèves lors de leur première expérience dans l'espace d'actions encouragées, tracé selon un faible niveau de difficulté mais néanmoins impressionnant a priori pour des débutants (la partie de la carte masquée de part et d'autre du corridor peut accentuer la crainte de se perdre « dans le vide »).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils jugent l'efficacité de leurs actions avec un indice facile à déterminer: la RK.</li> <li>Ils comparent les différents parcours réalisés pour construire des références communes dans la classe en lien avec ce qu'il y a à apprendre en termes d'expériences à vivre et à partager.</li> </ul>
Connecter	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il conserve le même dispositif au cours de la séquence pour que les élèves aient du temps pour pratiquer et apprendre.</li> <li>Il dose finement la difficulté de l'itinéraire à conduire (par le traçage et le fond de carte).</li> <li>Il le relie avec les autres expériences d'apprentissage vécues dans la séquence (parcours jalonnés).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils reconnaissent et reproduisent les actions efficaces qui permettent de se déplacer, de se situer, de ne pas perdre du temps.</li> <li>Ils vivent des émotions (comme la fierté de ne pas s'être arrêté, la frustration d'avoir perdu du temps) qu'ils ont envie de revivre ou d'éviter.</li> <li>Ils apprécient leurs progrès : suivi de l'évolution des RK.</li> </ul>
Enquêter	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il saisit les moments où les élèves reviennent de manière échelonnée pour les inviter à raconter ce qu'ils ont vécu en forêt. Il peut par exemple leur demander de colorier sur la carte les moments de confiance et de doute avec deux couleurs différentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils livrent leur vécu pour permettre d'ajuster la difficulté des parcours lors des prochaines leçons.</li> <li>Ils analysent leurs actions et partagent leur expérience en utilisant les mots conventionnels pour être compris par les autres et pour se construire des images mentales communes.</li> </ul>



### Proscrire

Habituellement, en CO, l'enseignant n'a aucun contrôle sur la manière dont les élèves naviguent, d'autant plus qu'il ne les voit pas. Il constate a posteriori qu'ils ont visité les balises du parcours à partir de l'analyse des poinçons de leur carton de contrôle. Par contre, il peut modifier les propriétés environnantes (en agissant principalement sur la carte) pour décourager indirectement certaines actions et en encourager d'autres. Un premier niveau de proscription en CO consiste à agir sur le traçage en considérant les balises comme des points de passage d'itinéraires que l'on souhaite voir emprunter par les élèves. Ces balises sont en effet à prendre dans un ordre défini. Un second niveau de proscription consiste à sélectionner les informations topographiques qui seront présentes ou non sur la carte. Il s'agit par exemple de retirer une catégorie de symboles, ou au contraire de réaliser un zoom sur certains pour encourager l'élève à utiliser d'autres moyens que ceux qu'il utilise spontanément pour naviguer. C'est le cas du *corridor-lignes*, qui agit sur ces deux niveaux de proscription en invitant l'élève à naviguer de point de passage en point de passage en se déplaçant le long d'une diversité de lignes (pas de difficulté liée à la découverte des balises étant donné que les lignes y mènent). L'objectif pour l'enseignant n'est pas de contraindre l'élève à naviguer au sein d'un couloir plus ou moins large, mais de faciliter la sélection des informations sur la carte et le terrain qui seraient utiles sur une carte entière. La forme du corridor n'est donc que la conséquence d'une invitation à vivre des itinéraires longeant des lignes variées plutôt que se déplacer de manière abstraite en coupant en direction de la balise, comme peuvent l'envisager spontanément des débutants.

*Quand je découvre le parcours, je me dis que ça va être difficile car le corridor n'est pas large. Et puis, rapidement, je regarde les trucs que je vais devoir suivre dans le couloir. En fait, je me dis que ça va aller car c'est surtout des talus et des fossés. Pour moi, c'est facile à trouver, après il suffit de les suivre.*



## ÉVOLUTIONS AU COURS DE LA SÉQUENCE

	L'enseignant	Les élèves
Proscrire	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il supprime une catégorie de symboles de la carte (par exemple les chemins).</li> <li>Il change les échelles des cartes pour dissuader les élèves de naviguer en se concentrant principalement sur des repères euclidiens.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils explorent de nouvelles lignes et font abstraction des lignes familières qui ont été retirées de la carte.</li> <li>Ils situent leur avancement sur la carte en se focalisant sur le contenu topographique de la carte, en cohérence avec les éléments du terrain.</li> </ul>
Amplifier	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il amplifie les pertes de temps liées aux arrêts en proposant par exemple de mesurer le pourcentage des vitesses nulles (montre GPS ou coureur observateur).</li> <li>Il amplifie la perception des lignes à repérer à l'intérieur du corridor et la capacité à les nommer, en donnant par exemple un « carton de contrôle lignes » que l'élève doit poinçonner en face du nom des lignes qu'il vient de longer depuis la balise précédente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils cherchent à se déplacer de manière plus fluide en évitant les arrêts et les grandes accélérations qui ne permettent pas de lire la carte en courant.</li> <li>Ils construisent des normes communes pour communiquer au sein et en dehors de la classe en s'appropriant la terminologie de la légende.</li> </ul>
Connecter	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il varie les parcours tracés en proposant des itinéraires plus difficiles dans des zones différentes de la forêt.</li> <li>Il fait évoluer l'espace d'actions encouragées en le connectant aux autres apprentissages du parcours de formation en CO.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils tissent des relations dans l'activité de navigation mobilisée dans les différents parcours proposés lors de la séquence d'enseignement.</li> </ul>
Enquêter	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il incite les élèves à échanger entre eux sur leurs actions, interprétations et perceptions en proposant des zones de débriefing avec des médias disponibles (par exemple temps intermédiaires, trace GPS...).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils interprètent et partagent leur vécu avec les autres élèves ayant réalisé le même parcours afin de typicaliser les actions efficaces et inefficaces.</li> </ul>



### C connecter

En fin de séquence, l'enseignant peut desserrer les limites de l'espace d'actions encouragées en proposant à l'élève de choisir lui-même les itinéraires qu'il souhaite suivre pour relier les balises du parcours. L'évolution consiste à proposer à l'élève, avant de partir, de dessiner lui-même son propre corridor sur un parcours tracé sur carte entière. Il donne à l'élève un marqueur épais de couleur noire pour qu'il puisse masquer rapidement les parties de la carte de part et d'autre des bords du couloir. L'élève sélectionne les lignes qu'il souhaite longer à partir des connaissances construites lors des expériences vécues au sein des différents *corridor-lignes* réalisés. Aucune consigne supplémentaire n'est donnée à l'élève, qui peut s'il le décide sélectionner des itinéraires sortant des lignes. Néanmoins, la probabilité est grande de voir l'élève tracer un corridor ressemblant à ceux vécus auparavant, c'est-à-dire s'appuyant sur la diversité des lignes présentes en forêt, d'autant plus que le traçage de l'enseignant l'encourage. À l'arrivée, deux élèves ayant réalisé le même parcours partagent leurs expériences en comparant les contenus différents de leur corridor. Ils peuvent s'échanger les cartes et refaire le parcours pour explorer d'autres itinéraires. L'évolution suivante consiste à demander aux élèves de tracer leur corridor, mais cette fois-ci avec un « marqueur imaginaire », afin de continuer à connecter leurs expériences dans la réalisation d'un parcours de CO désormais classique. Ainsi, l'élève se déplace au sein de son propre corridor, que lui seul perçoit car le corridor est objectivement transparent sur la carte entière. Il incorpore ainsi cette nouvelle manière de naviguer en CO.

*Je dessine mon corridor en choisissant de suivre surtout les talus, même si ça me rallonge un peu. Je me suis rendu compte qu'on ne voit pas toujours les chemins avec les feuilles qui sont tombées.*





## QUELLE PORTÉE ÉDUCATIVE DU POINT DE VUE DE L'ENSEIGNANT ?

Ces expériences à vivre par les orienteurs peuvent nourrir différents parcours éducatifs de l'élève. Cette séquence est d'abord une éducation à l'autonomie et à la maîtrise de soi en acte dans la mesure où on offre à l'élève la possibilité de pouvoir partir et revenir seul dans un milieu inhabituel où il va vivre des émotions intenses. Il se déplacera rapidement le long des lignes, avec précision, grâce à un espace d'actions encouragées qui délimite autant qu'il ouvre le champ des possibles. Cette séquence est aussi une éducation à l'environnement en acte, où se transforment les perceptions

spontanées des élèves. Progressivement, ils perçoivent la forêt avec des « lunettes d'orienteurs », construisent de nouvelles opportunités entre la reconnaissance d'une diversité d'éléments autour d'eux (qui portent peu ou prou les traces d'une domestication de la nature) et la possibilité de les exploiter pour se déplacer en forêt sans se faire « engloutir » par ce milieu avec lequel ils se familiarisent petit à petit. La forêt n'est plus considérée comme un lieu hostile, où l'on risque de se perdre ou de se faire griffer, mais comme un milieu offrant des ressources que l'on peut saisir pour s'accomplir.

## BIBLIOGRAPHIE

MOTTET (M.), « Le “shaker O'défi” : vivre une tranche de vie d'orienteur en square, c'est possible », *Cahier du CEDREPS*, n° 17, 2020.

MOTTET (M.), « Apprendre à naviguer à l'aide d'une carte en course d'orientation. Contribution à la compréhension de l'expérience vécue par des débutants lors d'un cycle d'enseignement », thèse de doctorat, université de Nantes, 2015.

MOTTET (M.), SALLIOT (J.), TESTEVIDE (S.), « Quelles démarches d'enseignement de la CO ? », *Contrepied*, hors-série n° 17, 2017, p. 28-30.

MOTTET (M.), TESTEVIDE (S.), CHATONNAY (P.), *Protocole de sécurité académique course d'orientation*, académie de Nantes, 2018.

SALLIOT (J.), « Analyser et guider l'activité des élèves sans les voir : quelques pistes d'intervention en course d'orientation », 3<sup>e</sup> biennale de l'AEPS, 2019.



---

# DANSE

## Des expériences à vivre au collège et au lycée

SANDRINE BEULAIGNE ET CÉDRIC PRÉHAUT

### CONTEXTE D'INTERVENTION

Il s'agit d'une première expérience de la danse, envisageable au collège comme au lycée. Par groupes de trois à cinq danseurs au sein d'un espace délimité, les élèves ont à leur disposition du petit matériel (coupelles ou plots) leur permettant de marquer l'espace au sol. À des moments précis de l'intervention, ils ont accès à une tablette numérique sur laquelle ils peuvent visionner le schéma d'un trajet dans l'espace.

### VÉCU DES ÉLÈVES

Les élèves n'ont pas de vécu préalable dans l'activité. Certains ont une représentation et/ou un vécu normé relatif à une pratique standardisée de la danse.

### EXPÉRIENCES À VIVRE

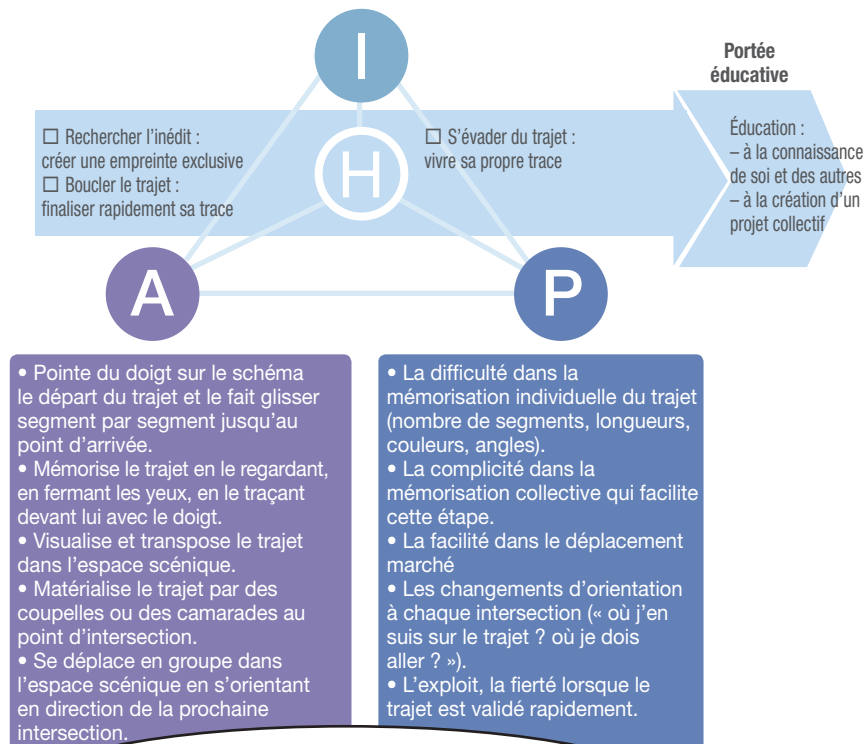
- Suivre un trajet.
- Laisser sa trace.
- Colorer sa trace.

### ESPACE D' ACTIONS ENCOURAGÉES

Le *trajet* sert à la fois d'inducteur, de défi collectif et d'espace d'actions encouragées pour vivre les premières expériences d'un processus de création artistique. Composé d'une succession de segments de couleurs, de longueurs et d'angles différents, il guide les élèves pour passer d'une marche usuelle à un déplacement expressif : « la trace du groupe ». Les différentes consignes permettent aux élèves de donner une coloration personnelle au trajet en jouant sur le type de déplacements, mais également sur les niveaux et la vitesse de réalisation.

## DES EXPÉRIENCES À VIVRE POUR LES ÉLÈVES

### SUIVRE UN TRAJET



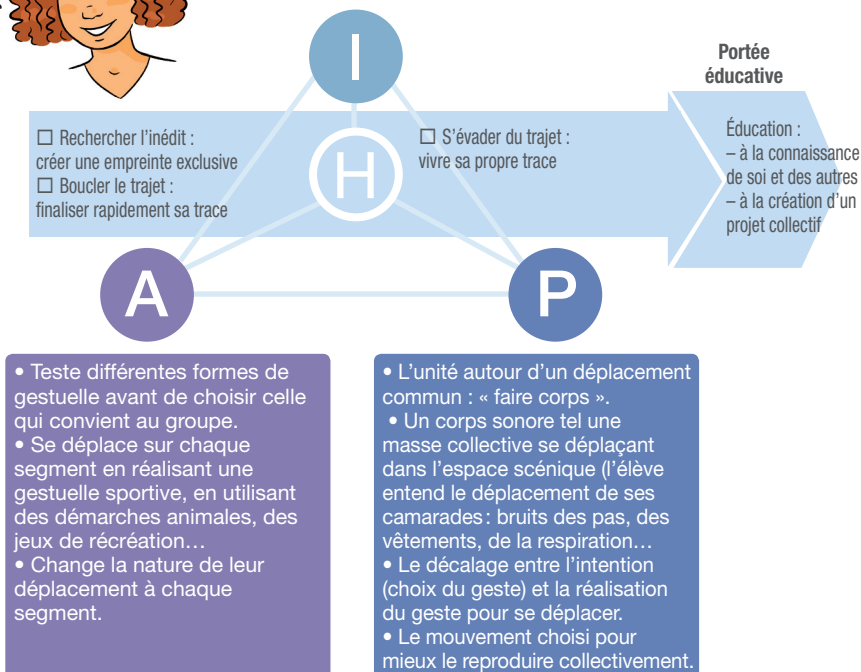
*C'est facile, on marche en file indienne tout droit en faisant cinq grands pas avant de tourner légèrement à droite.*



### Expérience 2 : laisser sa trace

La deuxième expérience à encourager s'organise autour de l'intention de laisser une trace collective du trajet imposé. Cette intention est cohérente avec l'intrigue d'élèves cherchant à s'évader du trajet initial pour vivre leur propre trace. La trace ainsi réalisée reflète les choix collectifs opérés par le groupe, ainsi que les possibilités de réaliser cette gestuelle au regard des capacités de chacun. Plusieurs couplages entre des actions et perceptions peuvent structurer cette expérience : la sensation d'unité, de « faire corps » est accentuée par le fait de réaliser des déplacements collectifs identiques (déclencher et arrêter son déplacement, aller dans le même sens et dans la même direction). Ce couplage est renforcé par la diversité des gestes utilisés à chaque changement de segment, renforçant cette perception d'une masse collective évoluant ensemble dans l'espace scénique.

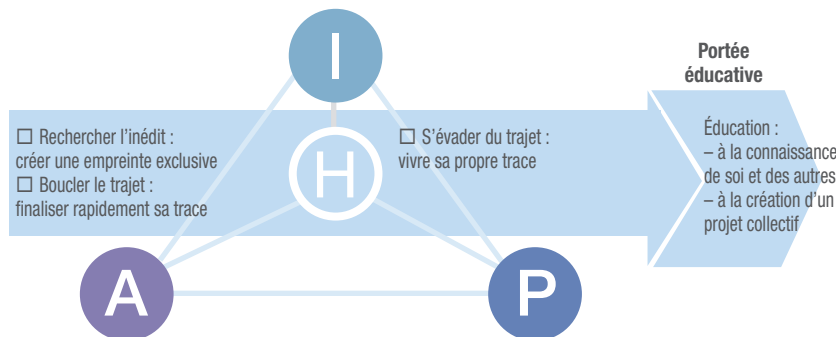
### LAISSER SA TRACE



*Je n'arrive pas à rouler au sol comme un judoka. On peut changer de déplacement en rampant comme des militaires.*



## COLORER SA TRACE



- **Sur les lignes noires (symbolisant la terre) :**
  - descend au sol, chute au sol, va au contact du sol en privilégiant les mains ;
  - se réceptionne sur les pieds, les mains, les hanches ;
  - se déplace accroupi, à quatre pattes, sur le ventre, rampe...
- **Sur les lignes bleues (symbolisant le ciel) :**
  - se déplace sur la pointe des pieds, saute, réalise des portés, lève les bras vers le haut...
- **Sur les lignes vertes (symbolisant l'herbe) :**
  - se déplace debout, au niveau ordinaire ;
  - mais accélère ses mouvements, offre une impression de hâte, de vivacité, d'empressement ;
  - ou ralentit ses mouvements en augmentant leur durée, donne une impression de calme, de tranquillité aux mouvements réalisés.

- **Le déséquilibre lié à la perte de verticalité pour aller au sol et/ou pour s'élever.**
  - La contraction et le relâchement dans la vitesse d'exécution d'un mouvement : « Je contracte les muscles de mon bras et je serre mon poing pour accélérer le mouvement de mon bras » ou « je détends doucement les muscles du tronc, mais aussi ceux des épaules, des pectoraux et abdominaux pour relâcher le haut de mon corps, tel un arbre poussé par le vent. »
  - Le rôle d'aide de la respiration pour son corps : « Je souffle doucement pour accompagner mon corps qui fond jusqu'au sol. »
  - La lenteur comme un spationaute qui flotte dans l'espace.
  - La vitesse comme un moustique qui se déplace extrêmement vite.

## Expérience 3 : colorer sa trace

La troisième expérience à encourager s'organise autour de l'intention de colorer sa trace en lui donnant une singularité collective. Cette intention d'une identité propre au groupe est cohérente, d'une part, avec l'intrigue d'élèves orientés vers l'inédit, recherchant une forme d'exploit dans la réalisation d'une trace exclusive et atypique. Et, d'autre part, avec des élèves orientés vers l'intention de s'évader du trajet pour vivre leur propre trace en explorant des formes de corps et en les transformant au gré des segments de couleurs.

Chaque segment met en valeur un niveau en rapport avec le paramètre du mouvement « espace ». Le vert symbolise l'herbe sur laquelle nous marchons, donc le niveau ordinaire. Le noir symbolise la terre, donc le niveau bas. Le bleu fait allusion au ciel, donc au niveau haut. Plusieurs couplages entre des actions et perceptions peuvent structurer cette expérience : la sensation de contrôle de son poids du corps dans les changements de niveau ou la régulation de son tonus musculaire (paramètre du mouvement « énergie ») au service de la vitesse d'exécution des mouvements en rapport avec le paramètre du mouvement « temps ». En effet, lorsque je ralentis mon mouvement, je peux percevoir à la fois la durée de celui-ci, qui s'étend dans le temps, et l'intention que je souhaite produire chez le spectateur à savoir ici une impression de calme ou de temps suspendu. Je perçois la qualité de mon mouvement durant sa trajectoire, c'est-à-dire la manière de me déplacer d'un point précis à un autre point précis.

Cette expérience permet de colorer sa trace en donnant un relief personnel au trajet, reflet des choix chorégraphiques opérés collectivement par les élèves au regard des capacités de chacun. Cette expérience permet à l'élève de découvrir son corps à partir d'une perception intérieure : sensations, respiration, régulation du tonus\*.

\* PAINTENDRE (A.), SCHIRER (M.), SEVE (C.), « Pour une éducation sensorielle à travers les activités physiques : analyse de pratique et pistes professionnelles », *eJRIEPS*, numéro spécial 3, 2020. En ligne : <https://journals.openedition.org/ejrieps/4382>

Avance  
extrêmement lentement comme le  
paresseux dans Zootopia.



On descend sans faire de bruit et on  
avance délicatement au sol comme si on était dans  
un tunnel. Attention ! On essaye de ne pas  
toucher les parois.



ESPACE D'ACTIONS ENCOURAGÉES

Le trajet

Pour permettre aux élèves de vivre les expériences décrites, l'enseignant peut proposer un trajet que les élèves devront reproduire en respectant des consignes afin de réaliser une trace personnalisée\*. Ce trajet réalisé à partir de différents segments, permet d'aborder les différents paramètres du mouvement : espace, temps et énergie. Les segments de longueurs variées mettent en valeur la distance (proche/lointain). Les angles des segments permettent d'aborder les notions de direction (droite/gauche, devant/derrière) et d'orientation (là où mon corps fait face). Les couleurs des segments sont mises en relation avec la notion de niveau (haut/milieu/bas). À cela s'ajoutent les notions de temps (vite/lent) et les notions d'énergie à travers les contractions musculaires et la qualité des mouvements (fluide/saccadé). Le *trajet* constitue un espace d'actions encouragées dans la mesure où il permet :

- d'engager rapidement les élèves dans les actions motrices à travers une présentation sous forme de défi ;
- de rendre possible les trois expériences à encourager (suivre un trajet, laisser sa trace, colorer sa trace) ;
- de délimiter des actions et perceptions possibles sans avoir à les prescrire (en agissant sur les déplacements créés sur chaque segment, les paramètres du mouvement insufflés par la longueur et la couleur des segments, leur disposition dans l'espace et par les consignes de l'enseignant) ;
- de poursuivre une histoire dans la durée (grâce à l'univers construit collectivement par le groupe à travers le choix des déplacements et de leurs transformations qui donne à voir aux spectateurs des ambiances différentes).

\* BEULAIGNE (S.), PRÉHAUT (C.), « Le trajet, une trace à suivre pour expérimenter le "corps sensible" », *Les dossiers Enseigner l'EPS*, vol. 8, AEEPS, 2023, p. 149-154.

But	Reproduire corporellement un trajet en groupe.
Organisation	Par groupes de trois à cinq, les élèves découvrent, dans un temps contraint (à adapter en fonction de leur âge), un trajet sur tablette numérique. Dans un espace défini, chaque groupe doit reproduire ce trajet dans l'espace. Par étapes, les élèves vont personnaliser le trajet, ce qui va aboutir à une trace unique et spécifique au groupe. Pour passer à l'étape suivante, ils doivent finaliser l'étape précédente. C'est cette notion de défi qui engage rapidement l'élève dans la reproduction du trajet, puis la production de sa trace.
Critères de réussite	Valider les différentes étapes par l'enseignant ou un élève d'un autre groupe. Réaliser sa propre trace en créant un univers particulier.





## PRINCIPES D'INTERVENTION

	L'enseignant	Les élèves
Proscrire	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il restreint les déplacements de chaque groupe dans l'espace.</li> <li>Il ouvre le champ des possibles car « <i>tout ce qui n'est pas interdit est permis</i> » (article 5 de la Constitution des Droits de l'Homme) en laissant les groupes choisir des déplacements différents à chaque segment du trajet.</li> <li>Il incite les groupes à trouver leur propre univers à travers les choix opérés à chaque étape.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils s'approprient le trajet en le mémorisant et en le reproduisant dans l'espace scénique.</li> <li>Ils créent avec leurs camarades des déplacements variés qu'ils transforment grâce aux paramètres du mouvement.</li> </ul>
Amplifier	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il amplifie le résultat des actions en validant les différentes étapes : reproduction du trajet, puis production de la trace, colorisation de la trace.</li> <li>Il crée des contrastes significatifs entre les groupes en aidant les élèves dans le choix de leur transformation.</li> <li>Il guide l'imagination en développant des univers variés à partir des propositions des élèves.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils jugent l'efficacité de leurs actions en validant successivement les différentes étapes du défi.</li> <li>Ils construisent des normes et des références communes dans le groupe et dans la classe, pertinentes avec ce qu'il y a à apprendre.</li> <li>Ils acceptent que chaque groupe développe son propre univers, montrant qu'il existe plusieurs réponses motrices à une contrainte donnée.</li> </ul>
Connecter	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il relie la trace avec les expériences vécues précédemment par les élèves autour des paramètres du mouvement afin d'approfondir ces notions durant la séance. Ainsi la trace est à la fois la mise en forme du trajet et le témoin continu des apprentissages des élèves.</li> <li>Il fait le lien entre différentes traces afin d'attester du progrès des élèves.</li> <li>Il conserve la trace comme le fil rouge des apprentissages.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils restent fidèles aux segments et aux couleurs présents sur le trajet pour produire une trace collective.</li> <li>Ils reconnaissent les notions connues des paramètres du mouvement abordées durant les séances précédentes et les reproduisent dans leurs traces.</li> <li>Ils choisissent parmi les notions connues des paramètres du mouvement les plus appropriées pour colorer leurs traces en créant un univers propre au groupe.</li> <li>Ils gardent une trace de leur trajet d'une séance à l'autre (vidéos ou schémas).</li> </ul>
Enquêter	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il questionne les groupes à la fin de chaque étape sur la méthode adoptée pour réussir.</li> <li>Il attache une attention particulière à chaque élève pour qu'ils puissent tous s'exprimer.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils partagent leur vécu avec leurs partenaires grâce à la liberté d'expression laissée à chacun.</li> <li>Ils partagent leur vécu avec un camarade d'un autre groupe ou l'enseignant pour valider les étapes.</li> <li>Ils partagent leur vécu en montrant leur chorégraphie à un autre groupe ou à la classe.</li> </ul>



### Proscrire

Il n'y a pas de créativité sans proscription : « *L'art naît de contraintes, vit de lutte et meurt de liberté.* »\* C'est donc par la restriction, ici le trajet, que les élèves vont développer leur créativité, qui prendra forme dans la trace. Plus les élèves seront précis dans les informations collectées sur le trajet, plus ils développeront des stratégies créatives pour jouer avec les restrictions. À chaque étape, les contraintes s'accumulent : déplacements différents sur chaque segment, niveau de déplacement imposé par les couleurs, vitesse de déplacement et des mouvements sur certains segments. Chaque réponse est acceptée afin de ne pas freiner la créativité des élèves. C'est dans un second temps que nous nous attacherons à leur faire comprendre le lien entre leur choix des paramètres du mouvement et l'imaginaire de leur trace. Il nous paraît important de faire découvrir plusieurs paramètres du mouvement en même temps. Avoir une approche par isolation des paramètres du mouvement relève, en réalité, d'un niveau de maîtrise plus important.

\* GIDE (A.), *Nouveaux prétextes*, Mercure de France, 1911.

On se déplace  
en crabe, mais la ligne est noire, donc il  
faut le faire accroupi.



## ÉVOLUTIONS AU COURS DE LA SÉQUENCE

	L'enseignant	Les élèves
Proscrire	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il supprime les repères au sol tels que les plots.</li> <li>• Il contraint sans interdire (car contraire à la logique de l'activité de création) en imposant les segments vite ou lent (soit par choix soit par tirage au sort).</li> <li>• Il propose d'autres paramètres du mouvement, en particulier l'énergie à partir des notions de matière (mou/dur).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ils prennent des repères dans l'espace en s'appuyant sur l'environnement présent dans la salle.</li> <li>• Ils explorent d'autres manières de se déplacer pour répondre aux consignes.</li> </ul>
Amplifier	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il accentue les contrastes des paramètres pour rendre plus lisible l'effet produit. Par exemple : extrêmement lent pour marcher comme un spationaute.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ils valident des actions liées à des événements pertinents avec leurs intentions car ils perçoivent mieux la notion d'intention chorégraphique.</li> </ul>
Connecter	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il relie la trace à l'univers que les élèves ont développé.</li> <li>• Il fait le lien entre les choix chorégraphiques et le projet expressif qui prend forme. Si, dans un premier temps, la trace laissée par l'interprétation du trajet témoigne des apprentissages des élèves, dans un second temps, ce sont bien les univers développés par les groupes que l'enseignant utilise comme connecteur des apprentissages.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ils osent développer leur univers au service d'un projet expressif en faisant le lien entre les différentes notions vues précédemment.</li> <li>• Ils partagent leurs univers avec les partenaires de leur groupe pour donner du sens à leur projet expressif afin de faire émerger des émotions chez les spectateurs.</li> <li>• Ils partagent leur univers avec les spectateurs pour relier leur projet artistique et les émotions ressenties.</li> </ul>
Enquêter	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il incite les élèves à échanger entre eux sur leurs actions, interprétations et perceptions en proposant des zones de rencontre avec une tablette numérique (captation puis visionnage ou vidéo-delay) mais aussi avec un autre groupe de la classe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ils partagent leur ressenti avec leurs partenaires.</li> <li>• Ils mettent en relation la perception que se font les spectateurs avec l'intention que les danseurs ont souhaité donner à leur trace.</li> </ul>



### C onnecter

À chaque étape, l'enseignant fait le lien entre les différentes expériences vécues par les élèves. Ces expériences prennent forme par la mise en mouvement, dans un premier temps guidée par le trajet. Puis la trace donne du sens aux mouvements. Elle devient la ligne à suivre pour faire émerger les univers des élèves. L'enseignant enrichit leur projet expressif en reliant différentes traces entre elles. Si l'enseignant peut aider les élèves à connecter leurs propositions au fil des étapes de la création artistique, il peut aussi les encourager à se déconnecter d'expériences familières pour en construire de nouvelles. À un niveau plus global, l'enseignant peut proposer à plusieurs compagnies de rassembler leurs trajets en vue de produire un trajet inédit reprenant le meilleur des propositions des uns et des autres.

*Ils ont dit  
qu'ils avaient l'impression que nous  
étions légers comme des oiseaux, donc ça a marché.  
Par contre, ils n'ont pas compris qu'on faisait le chat  
quand nous étions à quatre pattes.*



## QUELLE PORTÉE ÉDUCATIVE DU POINT DE VUE DE L'ENSEIGNANT ?

Les expériences qui peuvent être encouragées par le trajet sont de nature à éduquer la créativité des élèves. Ce trajet peut donner à l'élève l'impression de faire une course d'orientation avec des directions à suivre et le défi de réussir rapidement. C'est un réel choix d'engager rapidement les élèves dans la motricité de manière détournée afin de les motiver. Nous contournons également les réticences liées aux représentations de l'activité danse, les élèves étant plus enclins à participer. De plus, l'enseignant leur donne la possibilité de s'exprimer librement puisqu'il est ouvert à toutes leurs propositions – à partir du moment où elles répondent

aux restrictions qui se dévoilent dans le trajet proposé. Le climat d'écoute et de bienveillance entre les élèves est encouragé. Ils sont force de proposition dans la mesure où ils ne se sentent jugés ni par l'enseignant ni par leurs camarades. De manière déguisée, nous amenons donc les élèves à découvrir une motricité de danseur en passant d'une motricité usuelle à une motricité complexe grâce aux paramètres du mouvement. Cette situation les amène à susciter leur créativité en toute sécurité. Dans un monde où la norme prédomine, nous sommes intimement persuadés que la créativité est un atout pour s'insérer dans la vie active.

## BIBLIOGRAPHIE

BEULAIGNE (S.), PRÉHAUT (C.), « Le trajet, une trace à suivre pour expérimenter le "corps sensible" », *Les dossiers Enseigner l'EPS*, vol. 8, AEEPS, 2023, p. 149-154.

BEULAIGNE (S.), PRÉHAUT (C.), « Processus de création artistique : mobiliser par contraintes, Réguler par contrastes », *Enseigner l'EPS*, n° 288, AEEPS, 2022, p. 16-22.

PAINTENDRE (A.), SCHIRRE (M.), SÈVE (C.), « Pour une éducation sensorielle à travers les activités physiques : analyse de pratique et pistes professionnelles », *eJRIEPS*, numéro spécial 3, 2020. En ligne : <https://journals.openedition.org/ejrieps/4382>



---

# ESCALADE DE BLOC

## Des expériences à vivre au lycée

SÉBASTIEN DELARCHE

### CONTEXTE D'INTERVENTION

Il s'agit d'une deuxième séquence d'escalade en lycée. Les élèves grimpent dans deux espaces à chaque séance : une zone de voies en moulinette et une zone de blocs en restant avec leurs partenaires de cordée (constituée de trois élèves).

### VÉCU DES ÉLÈVES

Au cours d'une première séquence, ils ont appris à chuter en bloc tout en explorant des déplacements plus difficiles techniquement qu'en voie. En tant que grimpeur, les élèves ont appris à mieux estimer leur niveau grâce au marquage en couleur des blocs en pied de mur. Ils ont appris à persévérer pour réussir des blocs à leur meilleur niveau.

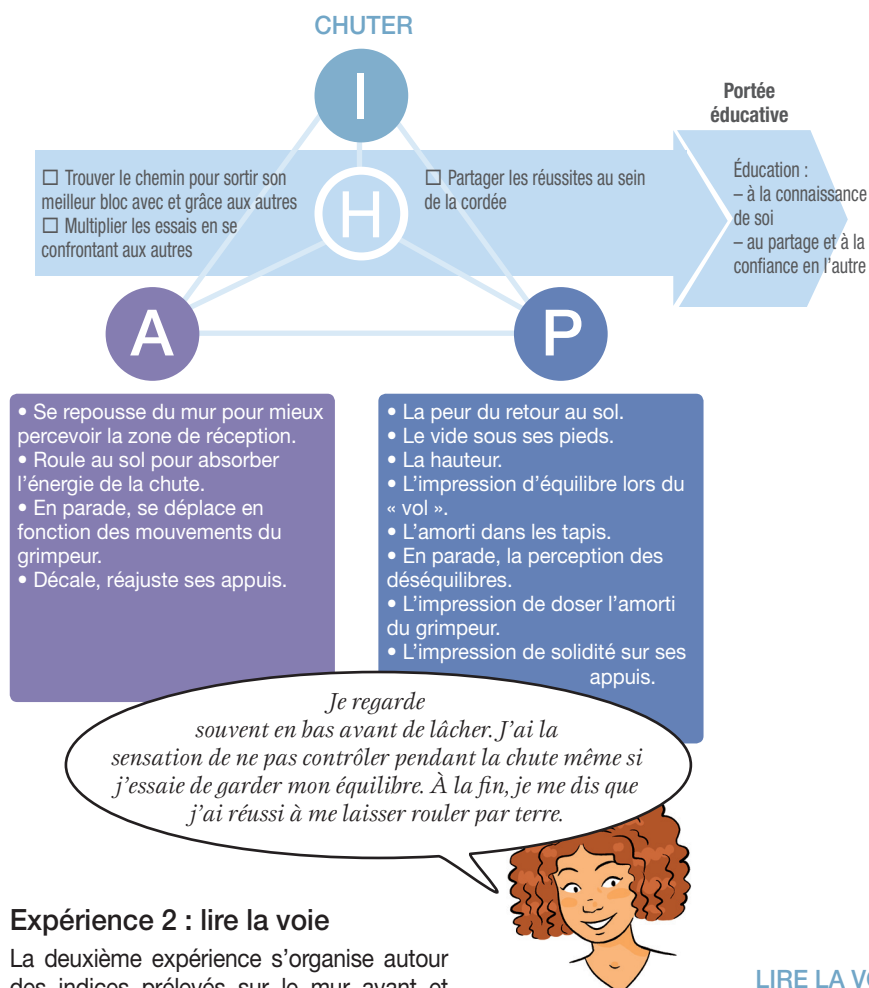
### EXPÉRIENCES À VIVRE

- Chuter.
- Lire la voie.
- Se rééquilibrer.
- Partager des astuces.

### ESPACE D' ACTIONS ENCOURAGÉES

*Le défi bloc* consiste à rechercher le bloc le plus valorisant au sein d'un circuit qui en propose plusieurs. Selon les possibilités du mur, plusieurs secteurs (zones de travail) peuvent être proposés. À partir d'une prise de départ et d'arrivée imposées, trois modalités différentes de grimpe sont présentées aux élèves : « partir-revenir », « trois prises de pieds », « deux mains simultanées ». Chacune de ces modalités délimite un espace d'actions encouragées différent. En choisissant de les explorer un par un ou bien de les cumuler, les élèves grimpeurs peuvent se créer leurs propres défis. Ainsi, de multiples possibilités sont offertes à chacun de se créer un ou plusieurs blocs pour trouver celui ou ceux qui lui donneront du fil à retordre, à réussir seul ou à partager en confiance avec d'autres.

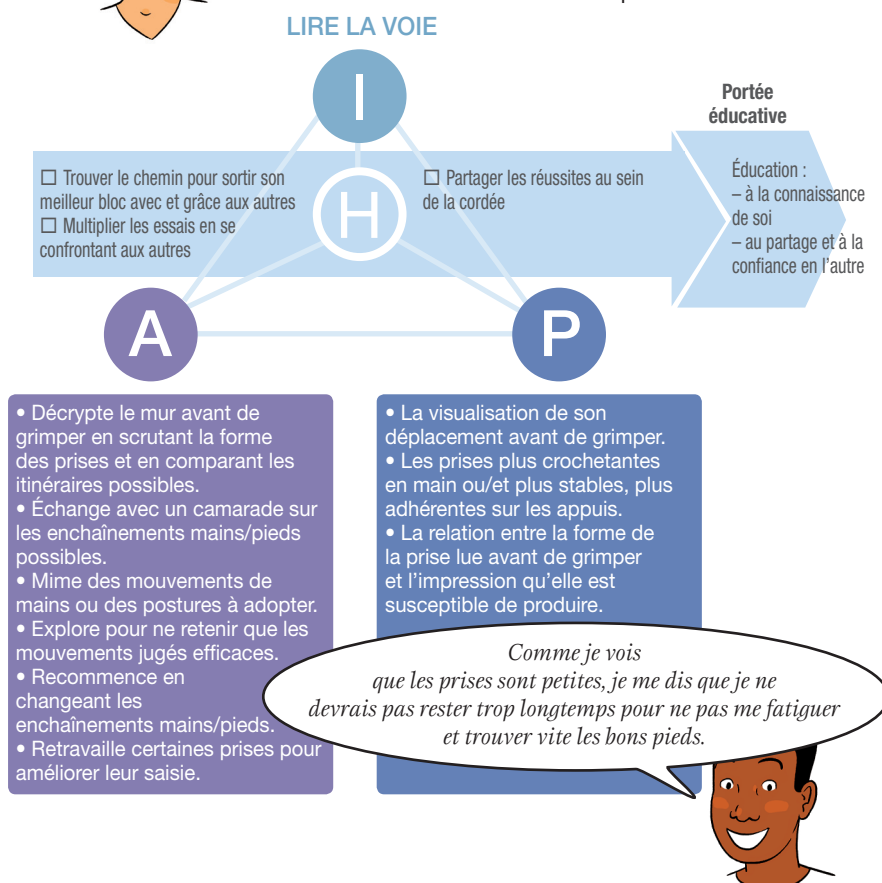
## DES EXPÉRIENCES À VIVRE POUR LES ÉLÈVES

**Expérience 1 : chuter**

En bloc, l'absence de corde et le retour au sol systématique, choisi ou subi, permettent au grimpeur de vivre des chutes. Plusieurs couplages structurent perceptions et actions : ressentir le corps qui s'équilibre au moment du « lâcher-prise » en repoussant le mur pour se réceptionner en douceur et absorber l'énergie de la chute. Chuter est une expérience à vivre par étapes. Dès l'échauffement sur des traversées basses, du pied du mur jusqu'aux mains à 3 mètres, les élèves apprennent à se réceptionner en « pied-fesses-dos » en roulant au sol non en cherchant à rester debout. La modalité « deux mains simultanées » provoque des déséquilibres avec des chutes imprévues à faible hauteur : si les pieds restent sous le grimpeur avant de lâcher les deux mains, un « effet porte » provoque une rotation des épaules suivie d'une chute. Avec seulement « trois prises de pieds » pour tout un bloc, le grimpeur ose des mouvements qui accentuent la probabilité de chuter. Lorsque la modalité « plus haut » est proposée, de nouvelles prises cibles « top » (jusqu'à 4 mètres avec des tapis de 30 ou 40 centimètres) créent de nouveaux sommets plus « risqués ». Parer correctement, c'est identifier quand un passage l'exige, c'est se placer en retrait du grimpeur, les mains visant les épaules et/ou le bassin, et de se déplacer pour rester proche de la zone de chute potentielle.

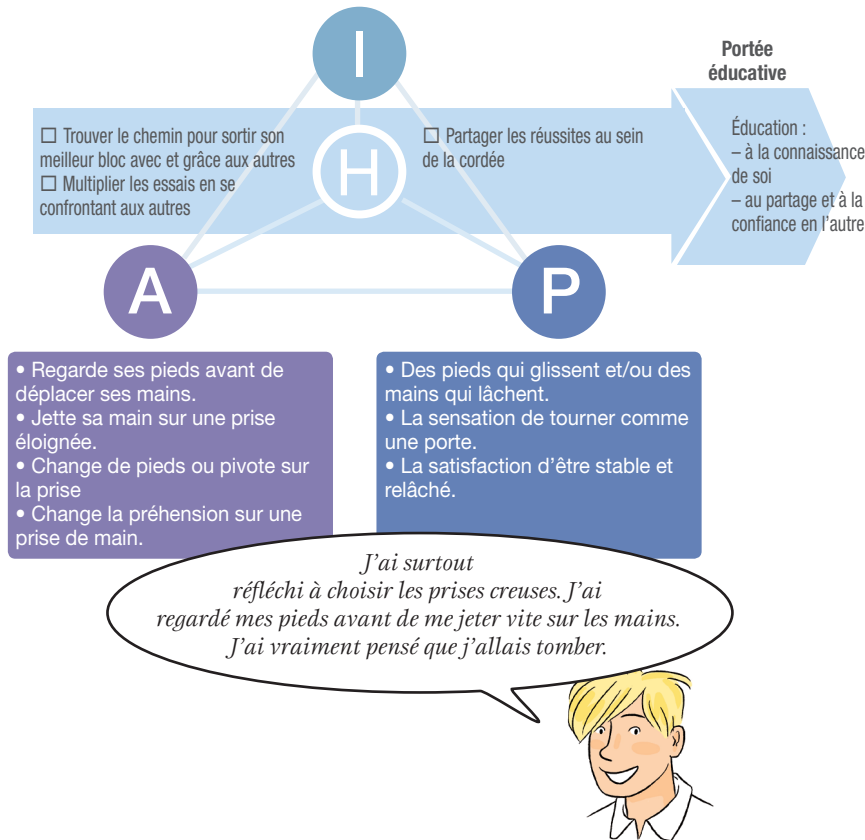
**Expérience 2 : lire la voie**

La deuxième expérience s'organise autour des indices prélevés sur le mur avant et pendant la grimpe. Le bloc, par sa proximité avec le sol, favorise l'exploration par la lecture du support, l'imagination de plusieurs possibilités de réussite. Cette intention se combine avec celle de partager des astuces dans la mesure où les élèves s'orientent, montrent les prises ou démontrent comment franchir un passage. Lire la voie avant un essai, c'est scruter les prises en s'attardant sur le passage problématique. La plupart du temps, les élèves testent juste un passage, répètent la fin pour bien la mémoriser ou retravaillent une seule prise avec leurs doigts pour mieux la ressentir. Plusieurs couplages structurent les perceptions et les actions : la modalité « deux mains simultanées » avec ses situations de déséquilibre/rééquilibrage invite à anticiper les prises de pieds. Avec seulement « trois prises de pieds », la lecture se focalise sur le décryptage des prises jugées utiles couplé à l'image de soi dans le bloc. Le grimpeur peut aussi choisir de repartir plus loin dans le bloc afin de comparer les possibilités. Il peut percevoir qu'une prise verticale se tient mieux en se plaçant de profil ou qu'une prise macro (un volume) adhère mieux au pied en augmentant la surface du chausson en appui.





### SE RÉÉQUILIBRER



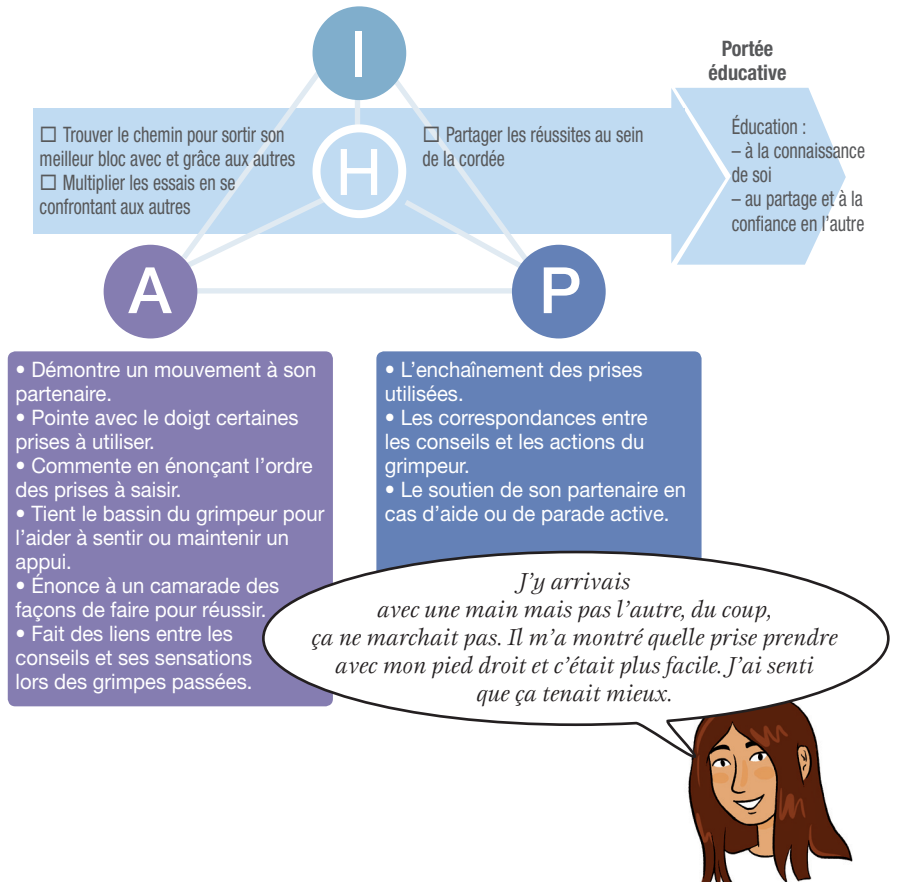
### Expérience 3 : se rééquilibrer

L'intention de se rééquilibrer se combine à celle de chuter dans la mesure où l'élève est encouragé à tenter des mouvements de plus en plus aléatoires ou périlleux au fil des essais, avec des déformations du corps (appuis-saisies) de plus en plus prononcées. Plusieurs couplages structurent les perceptions et les actions : ressentir une position précaire pour anticiper la pose des pieds, percevoir une accélération dans le mouvement pour éviter de stagner trop longtemps sur un passage en déséquilibre. Se rééquilibrer, c'est par exemple ralentir et prendre le temps de sentir une opposition en écartant un appui, en changeant de pied ou en dynamisant un mouvement. Comme pour chuter, la modalité « deux mains simultanées » provoque des situations de déséquilibre qui peuvent être compensées par une anticipation dans la pose des pieds. Avec seulement « trois pieds » pour tout un bloc, le grimpeur compense certains déséquilibres qu'il a lui-même provoqués par des déplacements sur une même prise ou par un changement de prise. La modalité en « partir-revenir » exige de mémoriser l'itinéraire pour limiter les déséquilibres subis.

### Expérience 4 : partager des astuces

Cette expérience s'organise autour de l'intention de partager un défi collectif à travers lequel chaque grimpeur donne et reçoit des conseils sur la façon de franchir un passage. Elle se vit particulièrement lorsque le grimpeur travaille un bloc difficile et sollicite un partenaire ou encore lorsque les cordées se regroupent sur un même bloc. Cette intention est couplée avec l'action de démonstration entre les élèves, amplifiées par des rôles nouveaux (aide-pareur). Alors que bien souvent les interactions entre les élèves se cantonnent au langage oral, le partage des astuces en bloc articule des mots et des gestes en fonction de la configuration des prises. Pour mieux percevoir des sensations, les élèves agissent sur le support comme sur le grimpeur. Ainsi, l'élève démontre en commentant un mouvement à ses partenaires. Il agit sur le support pour se faciliter un passage en s'autorisant une prise de plus, en maintenant un appui momentanément. Il peut placer une main sous le talon du grimpeur ou maintenir son bassin au mur pour lui permettre de ressentir le petit supplément d'aide qui lui manque.

### PARTAGER DES ASTUCES



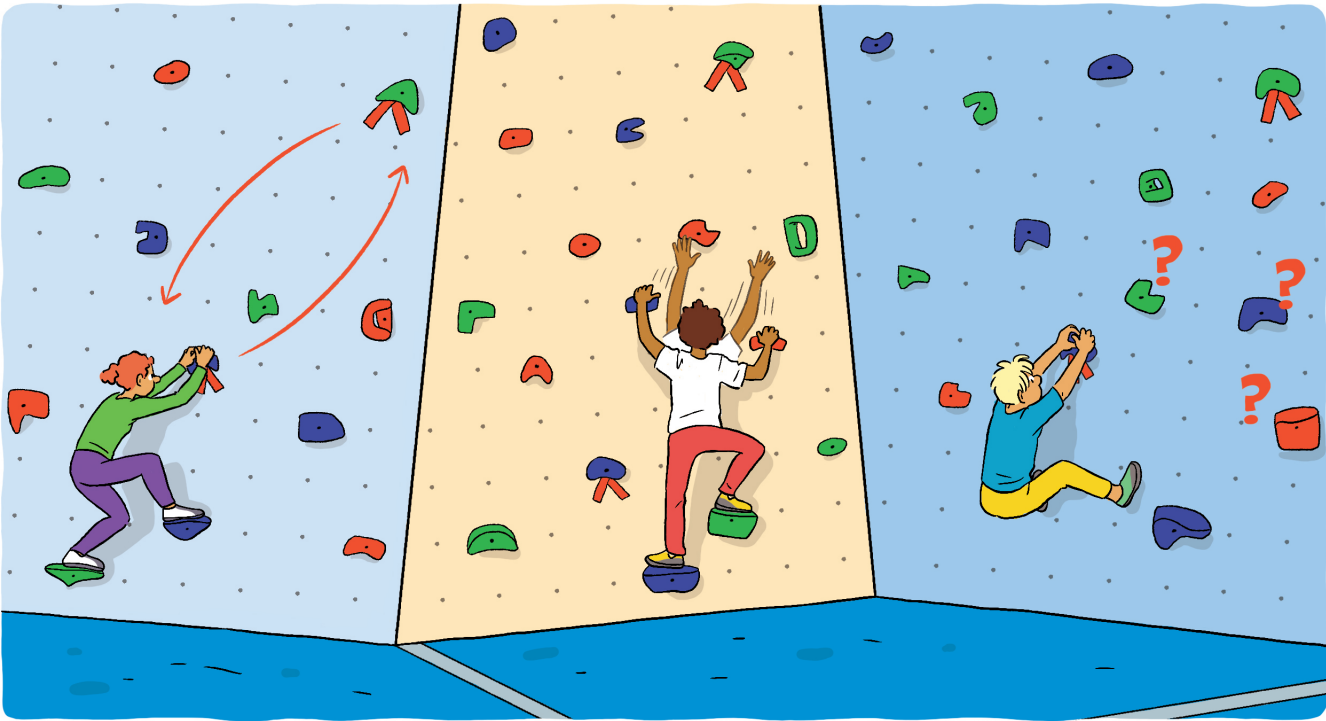
ESPACE D'ACTIONS ENCOURAGÉES

Le défi bloc

Le *défi bloc* constitue un espace d'actions encouragées dans la mesure il donne la possibilité :

- de poursuivre une histoire dans la durée qui rend possible, sans les prescrire, les quatre expériences envisagées (chuter, lire la voie, se rééquilibrer, partager des astuces) ;
- de délimiter des actions et des perceptions pertinentes sans avoir à les prescrire à partir de trois modalités de grimpe qui, seules ou mixées, induisent une multitude de possibilités individualisées pour chaque grimpeur.

But	Parcourir différents secteurs pour se créer ses propres défis.
Organisation	<p>Différents secteurs de blocs sont proposés, avec trois modalités offertes aux grimpeurs : « partir-revenir », « mains simultanées », « trois pieds ».</p> <p>Une quatrième, « plus haut », est envisageable lorsque les blocs ont été réussis selon les trois premières modalités.</p> <p>Les zones de blocs sont sélectionnées au préalable par l'enseignant, selon les possibilités offertes par son mur. L'idéal est de proposer des blocs de 2 à 4 mètres de largeur, variés en inclinaison, en traversée basse, en traversée ascendante, en dièdre, en léger dévers dans des secteurs à forte densité de prises et de volumes.</p> <p>Le choix des prises de départ et d'arrivée par l'enseignant doit permettre aux élèves de réaliser quatre mouvements environ. L'enseignant sera particulièrement attentif à un nombre suffisant de grosses prises de pieds en bas du mur.</p> <p>Les élèves tentent de réussir chaque bloc selon une ou plusieurs modalités. Il peut en mixer plusieurs (par exemple « trois pieds » maximum en « deux mains simultanées », ou « deux mains simultanées » en « partir-revenir »).</p> <p>Les prises de départ et d'arrivée (prise « top ») doivent être tenues à deux mains (« ramené de mains »), le corps équilibré, pour valider la réussite.</p>
Critères de réussite	<p>Chaque élève est capable d'identifier son bloc le plus difficile réussi (ou presque). Il est capable d'expliquer les défis qu'il rencontre.</p> <p>Chaque bloc réussi et chaque projet en cours sont consignés sur un « carnet de bloc » partagé au sein de la cordée.</p>



## PRINCIPES D'INTERVENTION

	L'enseignant	Les élèves
Proscrire	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il délimite des blocs avec des prises de départ clairement identifiées, assez basses et verticales, et des prises d'arrivée parfois difficiles à tenir (plats, verticales) pour limiter les positions de face bras fléchis.</li> <li>Il sélectionne les zones de son mur les plus propices au bloc (dièdre, dévers, présence de volumes, macro-reliefs...) pour offrir des inclinaisons et des formes plus variées (trois dimensions).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils explorent chaque modalité en les éprouvant une par une ou en les cumulant.</li> <li>Ils perçoivent des mises de profil pour s'adapter aux prises plus verticales, puis se rééquilibrent pour ramener la deuxième main sur les prises « top ».</li> <li>Ils explorent des possibles en déplaçant les pieds avant leurs mains sur « deux mains simultanées » ; ils se rééquilibrent en privilégiant leurs appuis.</li> </ul>
Amplifier	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il amplifie le résultat des actions par le nombre de prises utilisées, à réduire progressivement, pour réussir un bloc.</li> <li>Il amplifie le résultat des actions en relevant le nombre de mouvements de mains.</li> <li>Il amplifie les perceptions qui précèdent les actions en permettant aux élèves d'annoncer leur projet.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils perçoivent les types de prises et leur préhension en prenant plus de temps pour les décrypter.</li> <li>Ils agissent sur l'amplitude des mouvements de mains et de pieds en réalisant des croisés/décroisés plutôt que des ramenés de mains, en transférant le bassin sur des prises de pied éloignées.</li> <li>Ils perçoivent la chronologie de leur itinéraire tout en mettant en relation les saisies et les appuis.</li> </ul>
Connecter	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il valorise les essais fructueux des élèves en conservant des traces : sur une fiche-repère*, un carnet de bloc ou un tableur.</li> <li>Il propose un topo des blocs en répertoriant, en classant (cotant) ceux qui ont été créés par les élèves, puis en rédigeant des conseils ou en utilisant la vidéo.</li> <li>Il marque certains blocs (vignette, numéro...) que les élèves peuvent identifier plus facilement.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils partagent des émotions qu'ils ont envie de revivre ou d'éviter : fierté sur un bloc « topé » après plusieurs essais-séances.</li> <li>Ils analysent des méthodes qui permettent de réussir un bloc.</li> <li>Ils exploitent les traces recueillies pour travailler un bloc non réussi ou pour se lancer dans de nouveaux projets.</li> </ul>
Enquêter	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il donne l'opportunité aux élèves de pouvoir revivre leurs expériences en leur demandant de décomposer leurs mouvements devant un partenaire.</li> <li>L'usage d'une tablette (photos et vidéos) peut aider les élèves à rendre compte de leurs expériences.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils racontent leur ascension par le mouvement (mime, démonstration, simulation) et en utilisant un vocabulaire adéquat (sur les types de prises et les mouvements : bacs, réglottes, plats, verticales, inversées, de profil, dynamiser...).</li> </ul>

\* DELARCHE (S.), « Des repères pour l'enseignant et (surtout) pour les élèves en escalade », Dossier « Enseigner l'EPS », n° 2, AEEPS, 2015, p. 96-101.



### Connecter

La connexion consiste, dès l'échauffement, à partir de certains blocs réussis la séance précédente en les grimant plusieurs fois de manière identique (memoriser, stabiliser le « bon chemin »). Des petits secteurs (3 mètres de large) peuvent être numérotés ou organisés en niveaux de couleurs (à l'image de ce qui se fait en salle privée) ou en circuits pour baliser le parcours des élèves. Afin qu'ils maintiennent leur engagement au fil des séances, l'enseignant les outille pour qu'ils recueillent des données sur leurs réalisations. Ces données peuvent être quantitatives : écrire les numéros des blocs réussis selon chaque modalité, classer les blocs réussis par difficulté avec un code couleur de type vert-bleu-rouge-noir, indiquer le nombre de tentatives dans un projet « extrême ». Elles sont aussi qualitatives, issues de la co-observation : tâtonnement / fluidité, qualité et précision de la pose de pieds. À l'image d'un *road-book* en course d'orientation, un topo peut être construit avec les élèves pour répertorier les blocs créés en y ajoutant des conseils pour le réussir. Sur une fiche personnelle ou par cordée, entourer un bloc « coup de cœur » peut leur permettre de se reconnecter à un bloc marquant qu'ils souhaitent travailler. Les blocs les plus difficiles peuvent être filmés afin que les élèves visionnent des méthodes qu'ils ne parviennent pas à découvrir seuls. Ce topo de vidéos peut être complété par des récits d'élèves racontant leur réussite.

*J'ai choisi ce bloc « coup de cœur » car je suis tombé plein de fois avant de le réussir. Pour tenir la dernière prise, je n'arrivais pas à lâcher la deuxième main. Ça tournait. J'ai réussi en forçant sur la prise.*



## ÉVOLUTIONS AU COURS DE LA SÉQUENCE

	L'enseignant	Les élèves
Proscrire	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il propose aux élèves de créer des blocs en jouant sur les prises de main (autorisées, interdites) ou sur les prises de pied (« pieds libres » : toutes les prises de pied disponibles ou uniquement certaines).</li> <li>Il cible des prises « top » plus hautes en veillant à former les pareurs. C'est une quatrième modalité offerte aux élèves.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils s'autorisent à tenter de nouveaux mouvements.</li> <li>Ils ressentent de la peur en hauteur (qui est accrue avec la fatigue provoquée) ou, au contraire, mémorisent l'itinéraire pour garder de l'énergie dans la partie haute.</li> <li>En tant que pareur, ils se placent et se déplacent au gré des mouvements du grimpeur. Ils perçoivent la zone de chute potentielle.</li> </ul>
Amplifier	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il amplifie les déséquilibres en jouant sur l'écartement de certaines prises, en désaxant par exemple la prise « top » (en veillant à ce que la zone de chute n'empiète pas sur un autre bloc proche).</li> <li>Il amplifie la lecture du bloc en comptabilisant le nombre d'essais nécessaires pour « sortir » (réussir) le bloc ou en les limitant (par exemple trois essais maximum pour réussir).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils perçoivent des mouvements de plus en plus amples et dynamiques. Ils peuvent amplifier cette sensation de prises éloignées avec la modalité « trois pieds » maximum.</li> <li>Ils prennent le temps de percevoir la chronologie des mouvements en s'imaginant grimper (visualisation).</li> <li>Ils repèrent des configurations familières, des airs de « déjà-vu » pour optimiser leurs essais.</li> </ul>
Connecter	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il crée un défi collectif dans la durée avec des points attribués à chaque bloc réussi, dont la valeur dépend du nombre de grimpeurs les ayant « topés »*.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils se répartissent collectivement les blocs et sont conduits à tenter de nouveaux défis et à échanger sur les astuces trouvées.</li> </ul>
Enquêter	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il propose des interviews entre élèves pour qu'ils racontent ce qu'ils ont prévu ou ce qu'ils ont vécu lors de leurs essais.</li> <li>Il élabore un topo des récits d'élèves qui peuvent s'exprimer avec à la première personne (« je »).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils partagent leur vécu au sein de la cordée : pied clé à valoriser, chronologie des prises utilisées, chemins explorés, confiance envers son pareur, émotions partagées sur un bloc qui a été réussi après de nombreux essais.</li> </ul>

\* Ce système d'auto-référencement propre à chaque classe peut remplacer les cotations. Si un bloc (ou une voie) est réussi par tous les élèves d'une même classe, alors il est considéré comme facile (et inversement). Par exemple, chaque bloc a une valeur de 1 000 points au départ. Si un seul élève le réussit, il obtient 1 000 points. Si un deuxième élève le réussit, les deux obtiennent 500 points, si un troisième élève le réussit, les trois obtiennent 333 points, etc.



### A mplifier

Pour que l'amplification soit acceptée par les élèves, ils doivent apprendre à chuter le plus tôt possible lors de la séquence :

- pour les élèves qui tractent encore en position de face, la perception d'un déséquilibre peut s'amplifier en jouant avec le support. Il faut donc aligner des prises de main (verticales) et de pied sur un axe vertical, à l'image d'un trait droit, pour amplifier la perception de rotation du corps de profil (épaules, bassin) et d'appuis en carres externes ou d'adhérences plus fines. Ensuite, il s'agit d'éloigner certaines prises de main et de pied pour inciter les élèves à s'allonger, voire à dynamiser leurs mouvements. Mettre une prise « top » verticale ou désaxée sur le côté amplifie la sensation de déséquilibre latéral « dans le vide » jusqu'au bout du bloc ;
- pour les élèves qui négligent encore leur pose de pied, il est possible d'amplifier la sensation d'appui solide (perception) en le chargeant en carre interne (appuyer sur le gros orteil) et en proposant plusieurs essais à la suite, en chaussons (appui adhérent) et en chaussettes (appui fuyant nécessitant de le charger davantage).

Quand  
j'attrape cette prise, je n'arrive plus à  
bouger... je pars en tournant. Sur la prise suivante, je  
sens que ça glisse, j'appuie encore plus fort avec le  
bout du pied.



## QUELLE PORTÉE ÉDUCATIVE DU POINT DE VUE DE L'ENSEIGNANT ?

Historiquement, l'escalade de bloc, en particulier à Fontainebleau, s'organise en circuits qui numérotent les blocs et qui les hiérarchisent avec un code-couleur. À l'image de pistes de ski, chaque pratiquant peut évoluer dans une fourchette de difficulté qu'il estime être à son niveau. Les salles de bloc privées qui se développent de plus en plus en milieu urbain reprennent ce principe en proposant des fourchettes de cotations qui encouragent chaque pratiquant à s'engager dans un ou plusieurs blocs à son meilleur niveau.

Ces enjeux s'inscrivent dans une vision plus large d'autonomie en milieu naturel ou urbain à l'heure où les salles de bloc sont en plein essor. Une meilleure connaissance de soi permet au futur pratiquant de s'engager à la fois dans des blocs de son niveau, sans craindre de sortir de sa zone de confort, pour oser des passages plus difficiles, en demandant un avis à des grimpeurs plus chevronnés.

Cette séquence en escalade, qui propose des blocs en partie créés par les élèves, constitue une éducation à la connaissance de soi. Celle-ci se façonne par l'expérience des chutes, les possibilités de tenter plusieurs fois pour trouver son chemin, les relations qui s'affinent entre le grimpeur et le support. Les élèves apprennent aussi à se connaître en acceptant d'échouer momentanément. Ils établissent des relations entre ce que le support provoque et ce qu'ils sont capables de provoquer sur le support. Cette éducation à la connaissance de soi est intimement liée à une prise de risque de plus en plus maîtrisée. L'apprentissage de la chute et de la parade pour apprendre à se connaître tout en

se sécurisant mutuellement est une condition pour que des blocs difficiles soient tentés par tous les élèves. Explorer de nouveaux possibles pour ne retenir que ceux qui semblent les plus efficaces engendre des prises de risque variées au fil des essais : imaginer un chemin avant de grimper, puis changer d'avis, oser, tenter des mouvements inhabituels.

*Le défi bloc*, c'est aussi une éducation au partage et à la confiance en l'autre car l'élève apprend à échanger au sein de la cordée sur les énigmes propres à chaque modalité. S'organiser à plusieurs pour permettre à tout ou partie d'une cordée de réussir un passage, c'est être capable de se montrer, de s'expliquer pour retrouver l'itinéraire le plus approprié lors d'un « partir-revenir ». C'est partager l'expérience de la chute, les émotions qui s'expriment et la présence de pareurs attentifs. Lorsque la prise de risque est amplifiée, le grimpeur comme son pareur gagnent à vivre cette expérience partagée. « *Les techniques de parade, d'assurance et de réchappe, de chute, ne sont réellement apprises que si une dose de risque est perçue au moment de l'apprentissage.* »\*

La pratique en milieu naturel propose des défis encore plus subtils pour le « bloqueur » : s'orienter sur le site à partir d'un topo pour choisir ses blocs, sécuriser la zone de chute sur un sol accidenté, solliciter un ou plusieurs pareurs, accepter de renoncer en percevant ses propres limites ou choisir de persévérer pour réussir le bloc qui aura été découvert.

\* TERRÉ (N.), « Apprentissage des techniques corporelles et expérience des pratiquants », in DEVEZEUX (A.), SEVE (C.), THOUVARECO (R.), ADÉ (D.), TERRÉ (N.), MOUCHET (A.), *L'apprentissage des techniques corporelles et sportives*, Éditions EP&S, 2021, p. 62.

## BIBLIOGRAPHIE

ANDRÉ (B.), QUENET (J-M.), « L'exigence de la sécurité dans les APPN », Rapport IGEN-IGAENR, n° 2016-081, 2016.

DELARCHE (S.), « L'école de l'escalade », Canopé, 2017. En ligne : [www.reseau-canope.fr/ecole-de-l-escalade/#1-5\\_amenager\\_mur](http://www.reseau-canope.fr/ecole-de-l-escalade/#1-5_amenager_mur)

DELARCHE (S.), « Des repères pour l'enseignant et (surtout) pour les élèves en escalade », Dossier « Enseigner l'EPS », n° 2, AEEPS, 2015, p. 96-101.





# HANDBALL À 4

## Des expériences à vivre au collège

JÉRÔME VISIOLI ET JULIEN MOREL

### CONTEXTE D'INTERVENTION

Il s'agit d'une deuxième séquence de handball en fin de cycle 4 au collège. Les élèves évoluent dans le format pédagogique du handball à 4 : jeu en largeur avec des mini-buts, trois joueurs et un gardien de but. Ils pratiquent une défense individuelle caractérisée par le marquage de chaque attaquant par un défenseur, avec une vigilance absolue quant au rapport de force équilibré entre les équipes et au sein de ces dyades. L'objectif de l'attaque est de réussir à conserver et faire progresser collectivement le ballon pour marquer régulièrement dans le but adverse. À cela s'ajoute la possibilité de faire entrer un attaquant supplémentaire pour créer un surnombre offensif. Cet espace d'actions encouragées s'appelle *Le joker*.

### VÉCU DES ÉLÈVES

Au cours d'une première séquence, les élèves sont censés avoir appris à conserver le ballon et à progresser collectivement vers le but adverse pour placer un joueur en situation favorable de tir, mais face à une défense non organisée. Il n'y a donc pas de difficulté liée au marquage et au démarquage. Le partenaire du porteur de balle (PPB) s'écarte du porteur de balle (PB), pas uniquement vers l'avant, pour lui offrir des solutions de passe. Le porteur entre progressivement dans un jeu d'alternatives (conserver/dribbler/passer/tirer), notamment grâce à la transposition de la règle de l'ultimate consistant à maintenir le défenseur à distance d'un bras, à condition que le PB adopte la « posture du handballeur ». Au-delà des caractéristiques comportementales (bras porteur armé vers l'arrière, ballon placé en arrière et au-dessus de la tête, jambe opposée au bras porteur en avant), cette posture est surtout envisagée comme une ressource permettant aux élèves de gagner en disponibilité en tant que PB, de prendre le temps de lire les situations de jeu et de progresser dans leurs choix en cours d'action. Elle est également significative pour les PPB, les invitant à proposer des solutions de passe au PB.

### EXPÉRIENCES À VIVRE

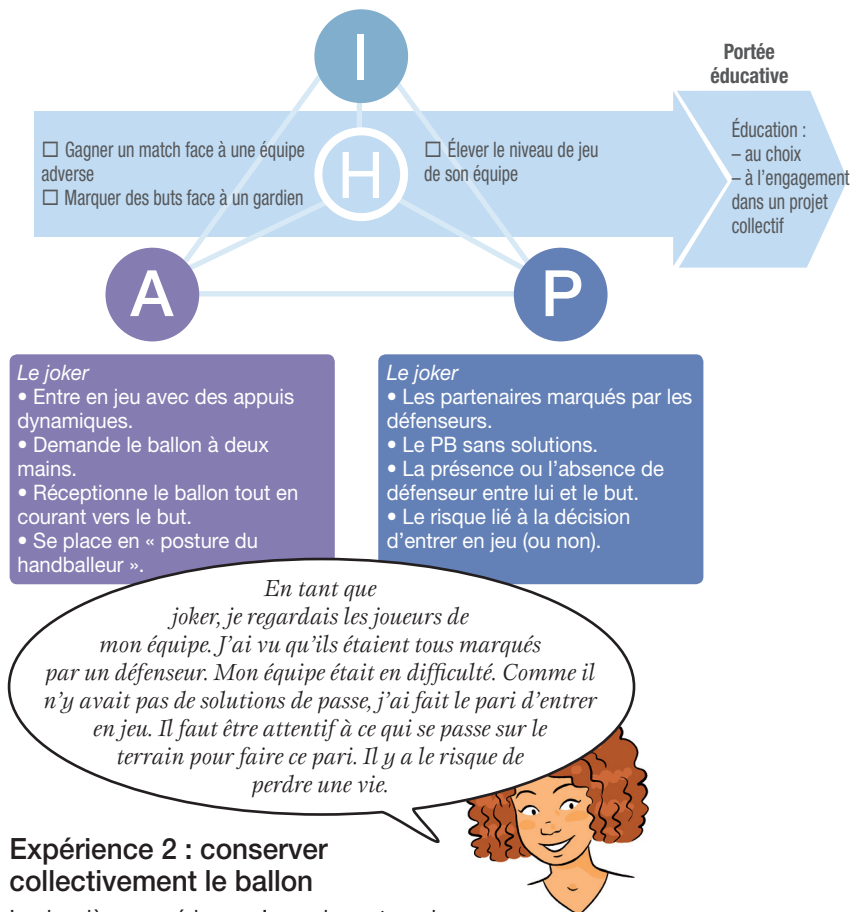
- Parier sur l'entrée en jeu du joker.
- Conserver collectivement le ballon.
- Progresser vers le but adverse.
- Marquer face au gardien.

### ESPACE D'ACTIONS ENCOURAGÉES

*Le joker* consiste à parier sur l'entrée en jeu d'un attaquant supplémentaire, à exploiter collectivement la situation de surnombre offensif ainsi créée afin de conserver le ballon, de progresser vers la cible et de marquer. Il permet aux élèves d'apprendre en jouant, de ressentir des émotions saillantes caractéristiques de l'expérience du handballeur, notamment dans l'exploitation des alternatives du PB en lien avec ses partenaires, dans le duel avec le gardien de but, mais également avec le pari réalisé par le joker d'entrer en jeu (au sein d'un projet partagé avec son équipe).

## DES EXPÉRIENCES À VIVRE POUR LES ÉLÈVES

### PARIER SUR L'ENTRÉE EN JEU DU JOKER



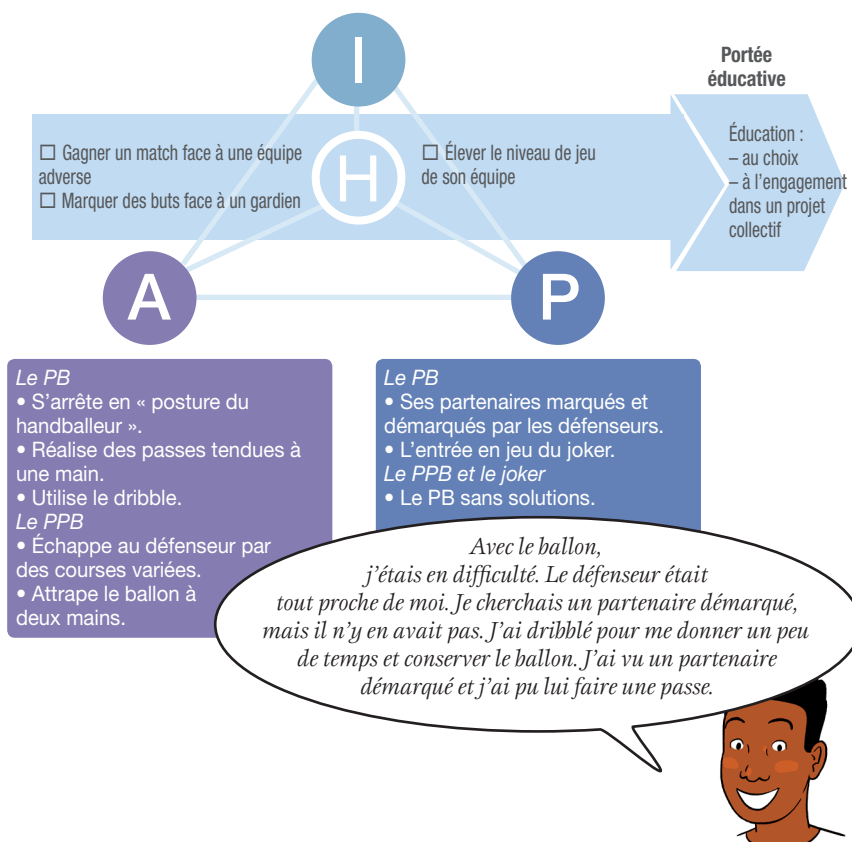
### Expérience 1 : parier sur l'entrée en jeu du joker

La première expérience s'organise autour de l'intention du joker de parier concernant son entrée en jeu. Elle est cohérente avec l'intrigue partagée par les élèves en attaque, qui cherchent à échapper au marquage individuel des défenseurs pour conserver le ballon et progresser collectivement vers le but adverse. La décision du joker d'entrer ou non en jeu s'intègre peu à peu dans un projet construit et partagé avec son équipe. Il s'agit d'une prise de risque car le nombre d'entrées en jeu du joker est limité. Celui-ci regarde si ses partenaires sont marqués par des défenseurs pour faire son choix. Simultanément, il est attentif au PB et, si ce dernier semble en difficulté, lui offre une solution de passe en demandant le ballon à deux mains. Il observe ensuite si un défenseur se trouve entre lui et le but adverse pour réceptionner en courant vers le but ou prendre la « posture du handballeur » et se montrer disponible vis-à-vis de ses partenaires. Finalement, le joker explore les possibilités d'entrée en jeu (quand ? où ? comment ?), valide ou invalide la pertinence de ses choix au gré des émotions ressenties (plaisir/déplaisir), construit progressivement des configurations typiques lui permettant de gagner en efficacité dans son rôle.

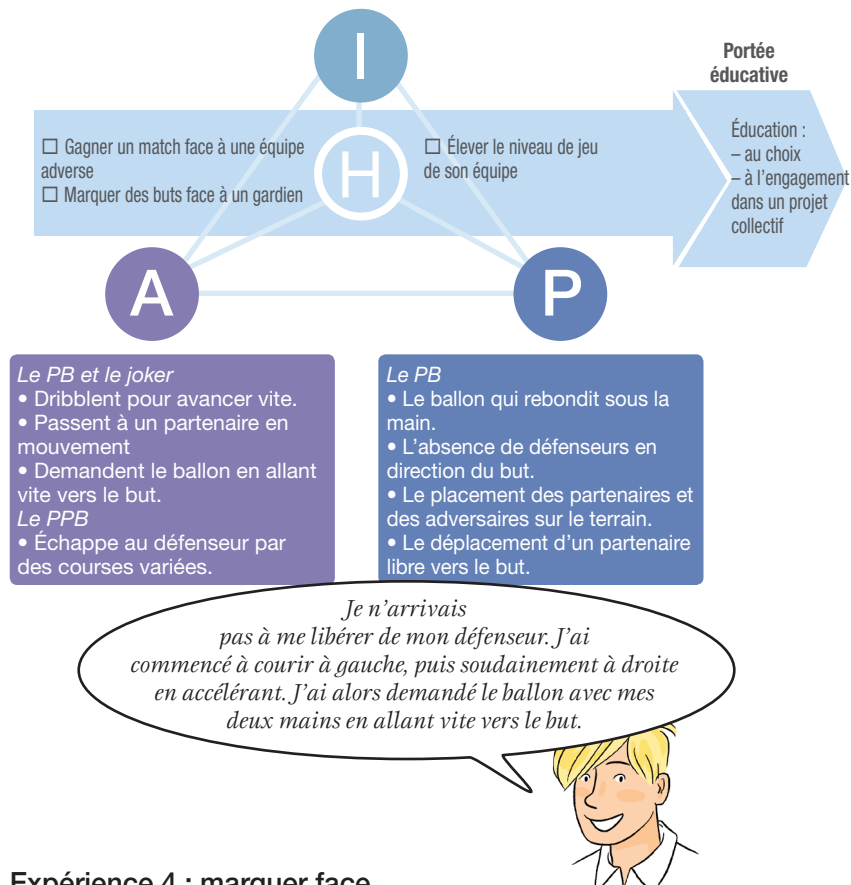
### Expérience 2 : conserver collectivement le ballon

La deuxième expérience s'organise autour de l'intention de conserver collectivement le ballon. Cette intention est cohérente avec l'intrigue partagée par les élèves en attaque cherchant à échapper au marquage individuel des défenseurs. Ces derniers ont, à l'inverse, pour intention principale de récupérer le ballon par un pressing collectif et la recherche d'interceptions. Plusieurs couplages entre des actions et des perceptions peuvent structurer cette expérience. La « posture du handballeur » permet au PB de mettre à distance le ballon du défenseur, d'observer le marquage des partenaires par les défenseurs, d'inviter au démarquage des PPB. Il cherche des solutions de passe, utilise le dribble pour s'écarter du défenseur et se donner du temps. Lorsque le PB perçoit un partenaire seul (notamment l'entrée en jeu du joker), il peut réagir rapidement en privilégiant une passe tendue. Simultanément, lorsqu'il voit le PB en difficulté face à son défenseur, le PPB peut tenter de se démarquer par des courses variées (changement de rythme et de direction) pour offrir des solutions au PB et recevoir le ballon à deux mains. Les émotions ludiques ressenties sont associées à ce jeu de marquage/démarquage typique de la défense individuelle, à condition que le rapport de force soit équilibré.

### CONSERVER COLLECTIVEMENT LE BALLON



## PROGRESSER VERS LE BUT ADVERSE



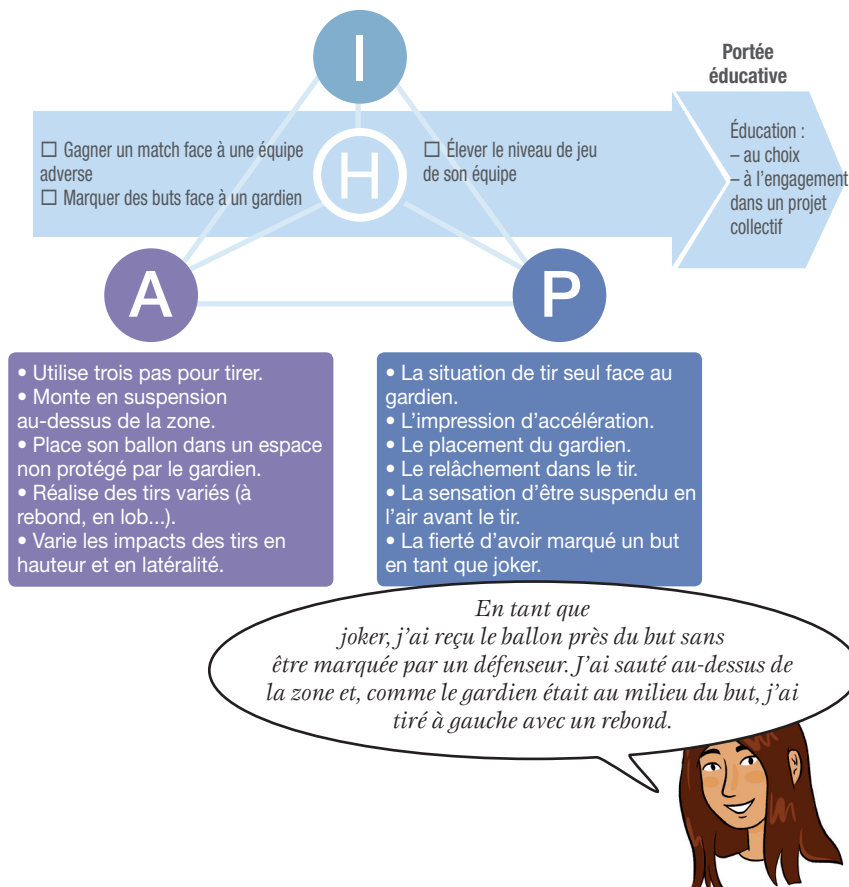
## Expérience 3 : progresser vers le but adverse

La troisième expérience s'organise autour de l'intention de progresser rapidement vers le but adverse. Elle est cohérente avec l'intrigue d'élèves qui cherchent à gagner le match, notamment en exploitant la possibilité de faire entrer le joker. L'enjeu est d'aller vite pour conserver le surnombre offensif, mais sans pour autant perdre le ballon. Plusieurs couplages entre des actions et des perceptions peuvent structurer cette expérience. Le premier consiste pour le PB (éventuellement le joker) à dribbler pour progresser rapidement vers le but en l'absence de défenseurs. L'élève sent le ballon qui rebondit sous sa main, tout en regardant le placement et le déplacement des partenaires et adversaires. Le deuxième consiste pour le PPB à se libérer de son défenseur par des courses variées (directions, rythmes) pour recevoir à son tour le ballon. Le troisième consiste pour le PB à réaliser des passes dans la course de son partenaire en adaptant l'intensité de son geste en fonction des distances et des espaces disponibles. Les émotions ressenties par les élèves sont liées à la balance risque/sécurité, dans la progression en dribble comme dans les passes.

## Expérience 4 : marquer face au gardien

La quatrième expérience s'organise autour de l'intention de marquer face à un gardien. Elle finalise les trois précédentes (parier, conserver et progresser), en cohérence avec l'intrigue d'élèves cherchant à attaquer une défense individuelle, aidés par un joker permettant de créer un surnombre. Plusieurs couplages entre des actions et des perceptions peuvent structurer cette expérience. Le premier consiste pour le PB (éventuellement le joker) à repérer une situation favorable de tir, puis à faire trois pas (gauche-droite-gauche pour un droitier) vers le but en recherchant une sensation d'accélération lors des appuis au sol. Le deuxième vise à monter en suspension au-dessus de la zone avec un appel pied gauche (droitier), bras haut et en arrière, afin de placer le ballon hors de portée du gardien. Le troisième consiste à tirer avec une puissance suffisante, en étant relâché. Les élèves découvrent les émotions saillantes potentiellement associées à l'expérience du duel avec le gardien, notamment le plaisir de le surprendre en variant les tirs\*.

## MARQUER FACE AU GARDIEN



\* Visiou (J.) « Pour une revalorisation de l'action de marque dans les leçons de handball en éducation physique et sportive », *Revue EP&S*, n° 378, 2017, p. 62-65.

## ESPACE D'ACTIONS ENCOURAGÉES

## Le joker

Pour permettre aux élèves de vivre les expériences décrites, l'enseignant peut proposer le match à thème du *joker*\*. Celui-ci constitue un espace d'actions encouragées dans la mesure où il donne la possibilité :

- de poursuivre une histoire tout au long de la séquence en invitant chaque équipe à enrichir progressivement le projet de jeu collectif autour de l'entrée en jeu du joker face à une défense individuelle afin de gagner le match dans un contexte de rapport de force équilibré, en marquant plus de buts que l'équipe adverse ;
- de rendre possibles les quatre expériences à vivre (parier sur l'entrée en jeu du joker, conserver collectivement le ballon, progresser vers le but adverse, marquer face au gardien de but ;
- de délimiter des intentions, des actions et des perceptions possibles sans avoir à les prescrire, en exploitant les modifications réglementaires liées au rôle de joker dans le contexte du hand à 4.

Cette situation s'ancre dans les évolutions culturelles les plus récentes du handball (la possibilité de remplacer le gardien de but par un attaquant supplémentaire afin d'exploiter un surnombre offensif) pour alimenter les acquisitions et faire vivre des émotions caractéristiques de l'expérience du handballeur à tous les élèves, au-delà de leur hétérogénéité.

\* MOREL (J.), VISIOLI (J.), « La situation du joker en handball : une forme scolaire de pratique exploitant les évolutions culturelles au service du plaisir des élèves », *Dossier « Enseigner l'EPS »*, n° 7, AEEPS, 2021.

But	En attaque, profiter collectivement d'un joker afin de conserver la balle et/ou de le faire progresser vers la cible adverse pour marquer en situation favorable.
Organisation	Dans le cadre du format pédagogique du hand à 4, chaque équipe dispose d'un remplaçant joker pour la rencontre, en attente dans une zone au centre du terrain avec quatre « vies » matérialisées par des plots de la couleur de son équipe, qui sont autant de possibilités d'entrée en jeu en phase offensive afin de créer une situation de surnombre momentanée. Chaque plot engagé par le joker lui permet d'entrer en jeu quand son équipe est en possession de la balle et que cela lui semble pertinent. Dans tous les cas, l'activité de ce joueur supplémentaire s'achève à la fin de la phase d'attaque de son équipe (perte du ballon ou but marqué). Si l'entrée en jeu s'avère décisive, l'élève revient dans sa zone d'attente après son action et conserve sa « vie », ce qui le valorise. Il pourra l'utiliser à nouveau au cours de la rencontre. Dans le cas contraire (balle perdue par lui ou son équipe lors de son entrée en jeu), le joker doit retourner l'un de ses plots.
Critères de réussite	Les critères retenus sont le nombre d'entrées en jeu décisives du joker sur un match (tir en situation favorable et/ou à but marqué par n'importe quel joueur de l'équipe) et/ou le ratio nombre d'entrées en jeu décisives / total des entrées en jeu sur un match. Ils sont matérialisés directement par les plots (« les vies »).





## PRINCIPES D'INTERVENTION

	L'enseignant	Les élèves
Proscrire	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il ouvre un champ des possibles avec la présence du joker qui peut entrer pour créer une situation de surnombre offensif.</li> <li>Il empêche l'utilisation abusive du joker en limitant son entrée en jeu avec des « vies » matérialisées par des plots.</li> <li>Il incite les élèves à utiliser le joker en valorisant son nombre d'entrées en jeu décisives au cours d'un match.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils s'approprient les possibilités offertes par l'entrée en jeu du joker pour trouver des solutions face à un marquage individuel.</li> <li>Ils explorent les modalités d'entrée en jeu du joker (quand ? où ? comment ?) et leur intégration dans un projet collectif.</li> <li>Ils font l'expérience de configurations typiques favorables ou défavorables à l'entrée en jeu du joker.</li> </ul>
Amplifier	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il amplifie le résultat des actions en intégrant le match à thème du joker et les bonus de points associés dans une logique de montante-descendante reposant sur la constitution d'équipes équilibrées.</li> <li>Par le crédit limité de « vies », il donne davantage de sens au pari d'entrer ou non en jeu. Chaque entrée sur le terrain devient un moment fort et significatif.</li> <li>Il varie les règles (limiter ou augmenter le nombre de dribbles, de passes, mais aussi le temps de conservation du ballon) pour introduire des contrastes significatifs dans le jeu.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils apprécient immédiatement le résultat de l'action par la matérialisation des vies utilisées et restantes médiée par les plots.</li> <li>Ils jugent l'efficacité de leurs actions à l'aide d'une application numérique (« EPSCompteur » ou « MultiCompteur ») permettant de comptabiliser le nombre d'entrées en jeu décisives du joker à chaque match.</li> </ul>
Connecter	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il met en scène le dispositif : stabilisation des équipes tout au long de la séquence, recueil de statistiques à l'aide de tablettes numériques permettant la conservation de traces tout au long de la séquence.</li> <li>Il conserve la règle du joker pour que les élèves aient du temps pour se l'approprier et l'exploiter sur plusieurs leçons.</li> <li>Il fait évoluer le dispositif sans en dénaturer le but (par exemple positionner le joker à différents endroits du terrain).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils reconnaissent et reproduisent en tant que PB ou PPB des enchaînements d'actions efficaces pour conserver, progresser et marquer, notamment en faisant le pari d'exploiter le joker.</li> <li>Ils vivent des émotions qu'ils ont envie de reproduire ou d'éviter : la fierté d'avoir marqué un but en tant que joker, la frustration d'avoir perdu un match au tout dernier moment sur un but du joker adverse...</li> </ul>
Enquêter	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il exploite les regroupements par équipe en fin de match pour questionner les élèves en s'appuyant par exemple sur les statistiques relevées à l'aide de la tablette numérique, sur leurs intentions (« qu'as-tu cherché à faire en tant que joker ? »), leurs actions (« qu'as-tu fait en tant que joker lors de l'appel de balle ») et leurs perceptions (« quels moments pertinents as-tu repéré pour entrer en jeu en tant que joker ? »).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils rendent compte de leur vécu pour ajuster le projet de jeu lors de temps de bilan collectif entre chaque match, alimenté par le recueil statistique de l'outil numérique.</li> <li>Ils interprètent leurs actions en prenant le temps de poser des mots sur leur expérience, en mettant en relation actions et perceptions, en construisant des normes et références communes à la classe autour de l'exploitation du joker.</li> </ul>



### Proscrire

La situation du *joker* invite les élèves à explorer un espace d'actions encouragées. Le premier niveau de proscription en handball consiste en l'introduction d'un remplaçant joker qui va encourager les élèves à jouer en situation de surnombre offensif pour conserver et/ou faire progresser le ballon collectivement vers le but adverse. Le deuxième niveau de proscription est lié au fait de limiter l'entrée en jeu du joker avec un nombre limité de « vies » matérialisées par des plots afin d'empêcher son utilisation abusive. Une « vie » perdue, qui ne peut plus être utilisée pendant le match, peut potentiellement être source de frustration pour l'équipe et le joueur, laquelle pourra stimuler la réflexion afin d'optimiser les futures conditions et modalités de l'entrée en jeu. Pour cela, associer un statisticien à chaque équipe pour réaliser un recueil de données lors de chaque match à l'aide d'une tablette numérique semble une ressource appropriée. Le troisième niveau de proscription est lié à la délimitation des alternatives possibles, compte tenu du nombre réduit de joueurs sur le terrain en handball à 4, mais également à l'exploitation de modifications réglementaires ponctuelles concernant l'augmentation ou la réduction des possibilités d'actions allouées aux différents rôles (joker, PB, PPB, tireur, défenseur, gardien).

Après le match, nous avons échangé sur nos statistiques au sein de mon équipe. Notre joker est entré en jeu cinq fois et n'a été décisif qu'une fois. Nous mettons trop de temps à lui donner le ballon. Du coup, les défenseurs ont pu se replacer près du but. Il faut qu'on aille plus vite !



## ÉVOLUTIONS AU COURS DE LA SÉQUENCE

	L'enseignant	Les élèves
Proscrire	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il ajoute une règle permettant aux jokers de chaque équipe de rentrer en jeu quasi simultanément. Plus précisément, quand un joker entre en jeu, celui de l'équipe adverse peut entrer à son tour pour défendre (sans utiliser ses « vies ») durant toute la durée de l'action. La zone d'attente du joker offensif se situe dans le camp adverse, ce qui lui confère un temps d'avance sur son adversaire lors de son entrée en jeu. L'enseignant peut aussi varier le placement initial des jokers pour amener les élèves à s'adapter.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils explorent individuellement et collectivement le champ des possibles dans le cadre de cette complexification du dispositif : <ul style="list-style-type: none"> <li>la nécessité pour le joker offensif d'entrer rapidement et au bon moment pour être décisif ;</li> <li>l'obligation pour le PB d'être particulièrement attentif lors de son entrée en jeu afin de donner rapidement le ballon dans la course du joker offensif ;</li> <li>l'exigence, pour les PPB, de se positionner afin d'occuper collectivement la largeur du terrain.</li> </ul> </li> </ul>
Amplifier	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il amplifie des perceptions en exploitant quatre possibilités d'évolution du dispositif : <ul style="list-style-type: none"> <li>permettre au gardien de venir lui-même créer le surnombre ou faire entrer un remplaçant après la sortie du gardien ;</li> <li>introduire le « jeu en silence » (le ballon est perdu en attaque lorsque le PPB appelle le PB par la voix) ;</li> <li>introduire un bonus de points lorsqu'un but est marqué suite à l'annonce d'un « banco ! » par le PB avant la tentative de passe décisive.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils perçoivent des éléments qui passaient inaperçus : l'entrée en jeu du joker, une situation de tir seul...</li> <li>Ils valident des actions liées à des événements en accord avec leurs intentions : courir en appelant le ballon avec les deux mains, faire une passe décisive à un partenaire seul et à proximité de la cible, tirer dans le but vide lorsque le gardien joker est venu apporter le surnombre offensif.</li> <li>Ils adaptent leur projet collectif de jeu et l'entrée du joker selon les caractéristiques des organisations défensives adverses.</li> </ul>
Connecter	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il connecte les expériences en proposant des situations complémentaires avec joker. Par exemple, un 2 contre 1 (1 contre 1 avec entrée d'un joker), avec la contrainte d'une passe maximum pour aller marquer, permet d'apprendre à jouer avec les alternatives pour le PB, à s'écarter du défenseur pour le PPB, mais aussi à progresser dans l'action de marque et de duel avec le gardien.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils repèrent des configurations typiques associées à l'entrée en jeu du joker et à la création d'un surnombre offensif, en les associant à des choix de plus en plus pertinents.</li> <li>Ils connectent les expériences en percevant des similitudes entre le match à thème du <i>joker</i> et des ateliers complémentaires à effectifs plus réduits, reposant également sur une logique de surnombre à exploiter par les attaquants.</li> </ul>
Enquêter	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il incite les élèves à échanger entre eux sur leurs actions, perceptions et intentions en systématisant des regroupements collectifs pour un debrief entre chaque match, et en prenant appui soit sur les statistiques relevées à l'aide d'une tablette numérique soit sur les « vies » restantes ou dépensées matérialisées par les plots.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils interprètent et partagent leur vécu pour construire et réguler un projet collectif au sein de chaque équipe : qui va jouer le rôle de joker ? Quand gagne-t-on à faire entrer le joker ? Où peut-il se placer lors de son entrée en jeu ? Comment s'organiser après l'entrée en jeu du joker ? Quand annoncer « banco ! » ? Comment créer une situation favorable de tir ?</li> </ul>



## A mplifier

Lorsque les élèves tardent à percevoir et exploiter l'entrée en jeu du joker, l'enseignant peut :

- permettre au gardien de but de jouer le rôle de joker en sortant de la zone pour venir lui-même créer le surnombre offensif, ce qui va amplifier le principe du pari puisque sa décision est associée à la possibilité momentanée pour l'équipe adverse de tirer dans le but vide si elle récupère la balle en défense ;
- introduire un bonus de points lors d'un but marqué par le joker (par exemple 3 points au lieu d'1) à condition que la dernière passe soit précédée de l'annonce « banco ! » par le PB, ce qui permet d'amplifier l'importance de la reconnaissance d'une configuration favorable de marque avant la décision de la passe au joker ;
- interdire aux élèves d'appeler le PB en introduisant une règle consistant à jouer en silence sous peine de perdre le ballon, ce qui a pour conséquence d'amplifier la lecture du langage corporel des partenaires et des adversaires, et notamment celle du joker (par exemple faire un appel à deux mains en mouvement dans l'espace libre).

Nous étions  
tous marqués par les jaunes.  
J'ai vu mon joker rentrer et courir vers le but.  
Il a demandé le ballon avec ses deux mains. Comme les  
défenseurs étaient loin de lui et qu'ils ne le voyaient pas,  
j'ai dit « banco ! ». Ça nous a permis de gagner  
3 points quand il a marqué.





## QUELLE PORTÉE ÉDUCATIVE DU POINT DE VUE DE L'ENSEIGNANT ?

Ces expériences à vivre par les élèves en handball peuvent alimenter différents types de parcours éducatifs. Nous développons l'éducation au choix et l'éducation à l'engagement dans un projet collectif.

Cette séquence en handball participe d'une éducation au choix dans la mesure où la situation du *Joker* propose aux élèves des énigmes à résoudre individuellement et collectivement\*. D'une part, il s'agit de se mettre d'accord sur le choix de l'élève qui va occuper le rôle de joker pendant une rencontre (« qui ? »). Les élèves peuvent aussi progresser sur l'identification du moment le plus pertinent pour que le joker entre en jeu (« quand ? »), c'est-à-dire celui d'une configuration favorable pour introduire et exploiter le surnombre offensif. D'autre part se pose la question de la manière d'entrer en jeu afin d'optimiser l'efficacité de l'exploitation de la situation de surnombre (« comment ? »). Au collège, les élèves ont à parier sur l'entrée en jeu du joker qui peut apporter une solution supplémentaire, dans un contexte de défense individuelle, quand les PPB n'arrivent pas à se démarquer de leur adversaire direct. Cette éducation au choix est facilitée par le format de pratique du hand à 4\*\* et par la transposition de la règle de l'ultimate consistant à maintenir le défenseur à distance d'un bras, à condition que le PB se place en « posture du handballeur »\*\*\*.

Cette séquence participe également d'une éducation à l'engagement dans un projet collectif. Au fur et à me-

sure de la séquence, les élèves expérimentent le partage d'un projet collectif au sein d'équipes stabilisées dans le temps. Plus précisément, les élèves ont à construire et à préciser leur projet afin d'exploiter au mieux le joker en attaque. L'enjeu, pour l'enseignant, est de réussir à créer les conditions pour que se développent des échanges constructifs entre les élèves (débat d'idées ou conseils d'équipe)\*\*\*\*. Dans cette optique, il aide à cibler et à délimiter un projet collectif adapté aux élèves, accompagne leurs expérimentations et leurs réflexions. Les élèves peuvent exploiter un recueil numérique de données statistiques (concernant notamment les entrées décisives du joker). Au cours de ces échanges collectifs, les élèves apprennent à communiquer, mais également à faire confiance à leurs partenaires. Il s'agit plus globalement d'une manière propre à l'EPS de contribuer à l'éducation à la citoyenneté, en invitant l'élève à la prise en compte respectueuse du point de vue de l'autre et au développement d'une attitude empathique.

\* MOREL (J.), VISIOLI (J.), « La situation du joker en handball : une forme scolaire de pratique exploitant les évolutions culturelles au service du plaisir des élèves », *Dossier « Enseigner l'EPS »*, n° 7, AEEPS, 2021.

\*\* JEANNIN (P.) « À quatre vers un nouveau handball », *Revue EP&S*, n° 382, 2018, p. 60-63.

\*\*\* MOREL (J.), VISIOLI (J.), « La "posture du handballeur" : un objet d'enseignement moteur et culturel central chez les débutants », *Revue EP&S*, n° 395, 2022, p. 64-67.

\*\*\*\* VISIOLI (J.) « Construire et exploiter un projet collectif en handball : réflexions autour des cycles en EPS de la 6<sup>e</sup> à la terminale », *Enseigner l'EPS*, n° 280, 2020, p. 15-20.

## BIBLIOGRAPHIE

JEANNIN (P.) « À quatre vers un nouveau handball », *Revue EP&S*, n° 382, 2018, p. 60-63.

MOREL (J.), VISIOLI (J.), « La "posture du handballeur" : un objet d'enseignement moteur et culturel central chez les débutants », *Revue EP&S*, n° 395, 2022, p. 64-67.

MOREL (J.), VISIOLI (J.), « La situation du joker en handball : une forme scolaire de pratique exploitant les évolutions culturelles au service du plaisir des élèves », *Dossier « Enseigner l'EPS »*, n° 7, AEEPS, 2021.

VISIOLI (J.) « Pour une revalorisation de l'action de marque dans les leçons de handball en éducation physique et sportive », *Revue EP&S*, n° 378, 2017, p. 62-65.

VISIOLI (J.) « Construire et exploiter un projet collectif en handball : réflexions autour des cycles en EPS de la 6<sup>e</sup> à la terminale », *Enseigner l'EPS*, n° 280, 2020, p. 15-20.



---

# HANDBALL À 4

## Des expériences à vivre au lycée

OPHÉLIE BAL

### CONTEXTE D'INTERVENTION

Cette proposition s'adresse à des lycéens. Le choix est fait de proposer du handball à 4 en le positionnant comme une forme de pratique à part entière et non comme une propédeutique au handball à 7. Trois terrains de 20 mètres x 13 mètres sont constitués dans la largeur d'un terrain de handball classique avec des mini-cages de handball et une zone « rectiligne » à 4-5 mètres de la cage.

### VÉCU DES ÉLÈVES

À ce niveau du cursus, nous considérons que les élèves sont capables de changer rapidement de statut, de se projeter vers la cible et d'occuper efficacement l'espace de jeu en attaque. Toutefois, la confrontation à une défense placée les met parfois en difficulté pour accéder au tir en situation favorable : la première ligne gêne la circulation du ballon, les attaquants ont des difficultés à trouver de la profondeur et se trouvent alignés sur les défenseurs. Les joueurs savent repérer les intervalles libres mais éprouvent des difficultés à les exploiter et à jouer « en miroir » par rapport aux partenaires. Le simple décalage ne suffit parfois pas pour prendre de vitesse les défenseurs, et, en handball à 4, du fait des dimensions réduites du terrain et de l'obligation du tir indirect, le jeu vers l'extérieur est rapidement limité et peu efficace. Les élèves expriment souvent la volonté d'échafauder des stratégies, des « combines » inspirées par la diversité du jeu hors-secteur utilisé à haut-niveau. En défense, la neutralisation étant interdite (en handball à 4, les joueurs peuvent contrôler l'attaquant en posant les mains sur ses épaules mais ont l'interdiction « d'enterrer le ballon » en bloquant totalement le bras porteur de balle), les élèves peuvent vite être débordés face à des attaquants lancés et ont tendance à « jouer haut » pour entraver les courses ou la circulation du ballon. La récupération haute du ballon est en effet un atout sur petit terrain.

### EXPÉRIENCES À VIVRE

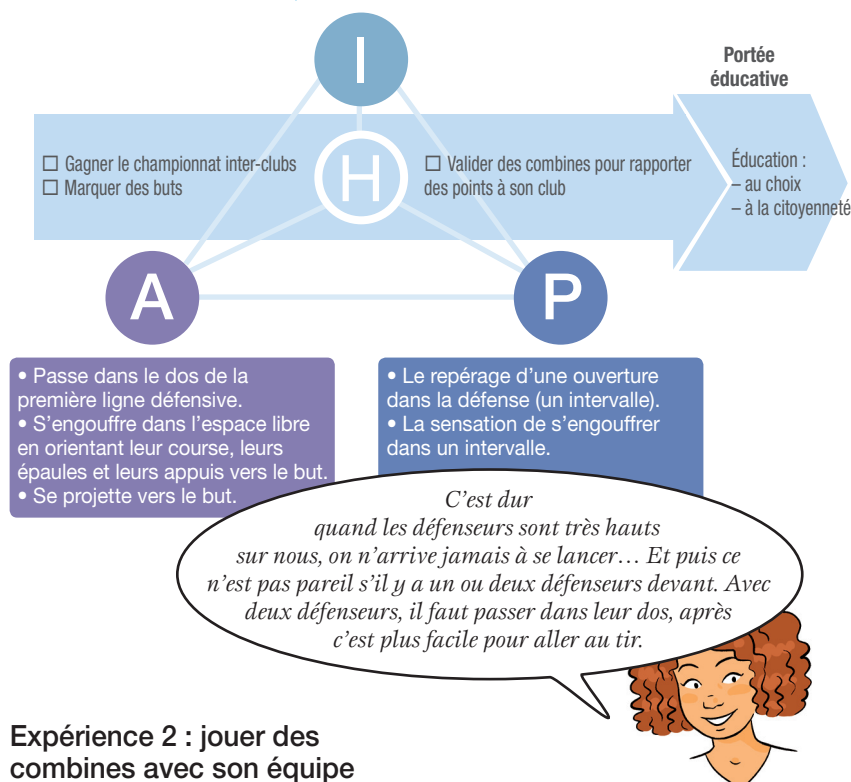
- Attaquer la défense.
- Jouer des combines avec son équipe.
- Aller au tir.
- Gêner les attaquants.

### ESPACE D'ACTIONS ENCOURAGÉES

Au début d'un match de handball à 4, les élèves, réunis en club, peuvent choisir le dispositif de défense de l'adversaire et opter pour une combine, c'est-à-dire un enclenchement particulier qu'ils vont essayer de valider plusieurs fois en attaque. Cet espace d'actions encouragées s'intitule *combine et attaque la défense*.

## DES EXPÉRIENCES À VIVRE POUR LES ÉLÈVES

### ATTAQUER LA DÉFENSE



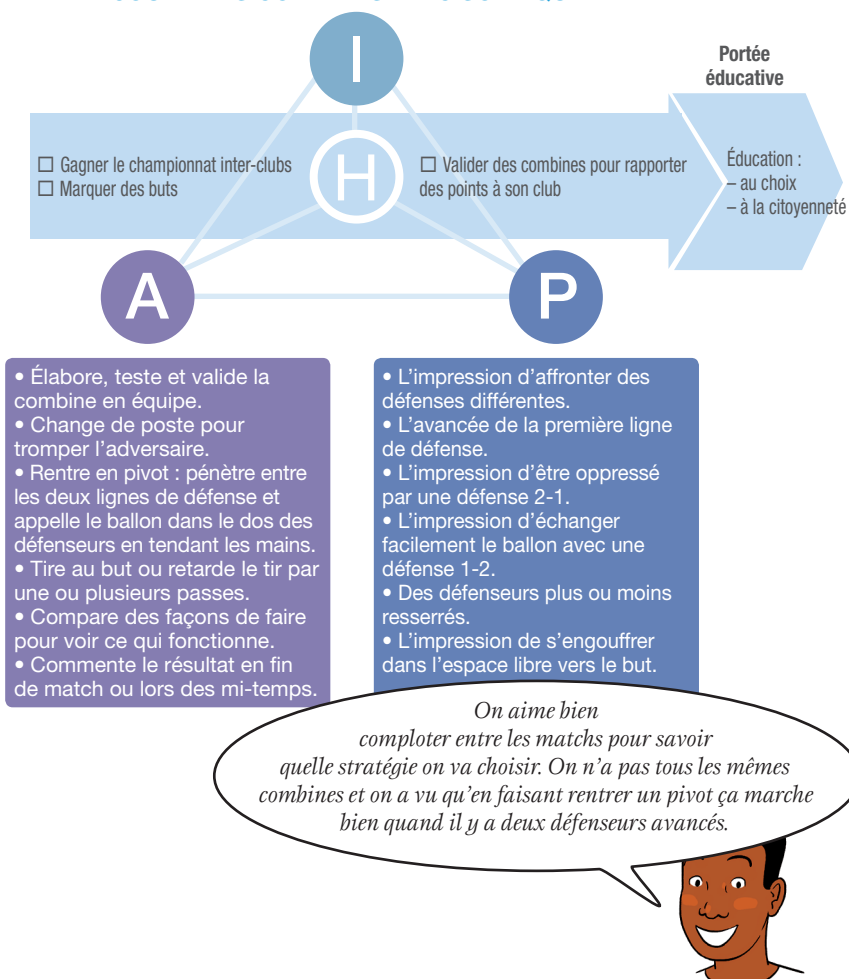
### Expérience 1 : attaquer la défense

La première expérience s'organise autour de l'intention d'attaquer la défense, prioritaire en sport collectif pour faire basculer le rapport de force. Il s'agit de repérer et de s'engouffrer dans les failles du dispositif adverse. Plusieurs couplages entre actions et perceptions s'avèrent efficaces pour attaquer le dispositif défensif : s'engager dans le dos de la première ligne, par exemple, peut se traduire par le repérage d'une ouverture soudaine dans la défense. Cet écart entre les deux lignes de défense est momentané et s'accompagne d'une option prise dans l'urgence, nécessitant de s'engager rapidement dans l'espace libre avant que les défenseurs ne se replacent. Pour cela, il faut avoir un recul suffisant afin de percevoir l'espace : le désengagement propice à la continuité et à la rapidité du jeu émerge progressivement quand les élèves commencent à attaquer la première ligne de défense. Cette intention s'accompagne d'une orientation des courses vers la cible (sensation de s'engouffrer dans l'espace libre), à la différence des courses latérales qui ne permettent pas de prendre le dessus sur la défense.

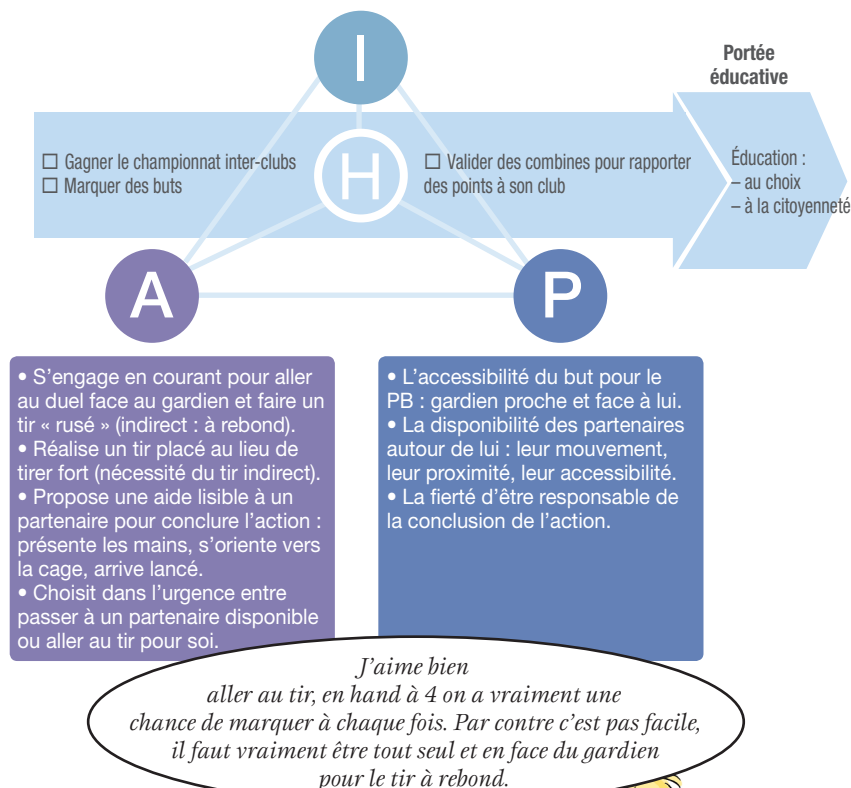
### Expérience 2 : jouer des combines avec son équipe

La deuxième expérience s'organise autour de l'intention de jouer des combines avec son équipe. Cette intention est cohérente avec l'intrigue d'une équipe qui cherche à valider une combine d'attaque choisie collectivement quand un dispositif de défense est imposé à l'adversaire. En éprouvant différentes combines, notamment lors des temps d'entraînement, les élèves peuvent faire émerger ce qui fonctionne ou non face à telle ou telle défense. En testant les différents enclenchements, ils affinent leur perception des différents types de défense (impression d'être opprimé par une défense 2-1 ; facilité pour échanger le ballon sur une défense 1-2). Ces impressions peuvent être partagées au sein de l'équipe pour identifier les points forts et les points faibles adverses. Au fil de la séquence, les élèves essaient, renoncent à certaines combines, échangent davantage (mi-temps, fin de match). Un jeu s'installe car ils cherchent à dissimuler leur combine à l'adversaire et à ménager l'incertitude. L'échange de postes, par exemple lors d'un croisé, permet de tromper l'équipe adverse en l'attirant d'un côté de l'attaque. La perception d'espaces plus ou moins denses permet de choisir entre aller au tir ou réaliser une ou deux passes supplémentaires. Après plusieurs essais, ils identifient la nécessité de prendre l'espace libre et de lâcher le ballon plus tôt au lieu de trop le porter, ce qui souvent laisse le temps aux défenseurs de revenir sur eux.

### JOUER DES COMBINES AVEC SON ÉQUIPE



### ALLER AU TIR



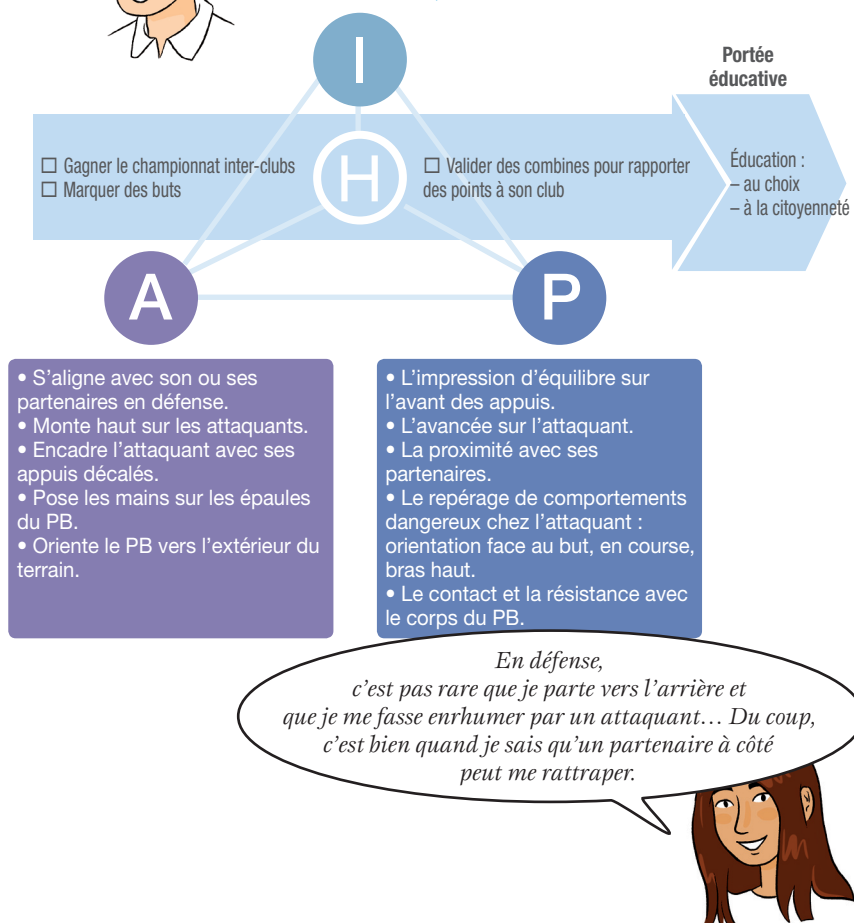
### Expérience 3 : aller au tir

La troisième expérience s'articule autour de l'intention d'aller au tir. Cette intention est cohérente avec l'intrigue d'une équipe qui cherche à faire marquer tous les joueurs. Pour être validée, une combine doit être partagée, reconnue efficace, reproductible et faire l'unanimité au sein de l'équipe. Elle doit permettre de faire marquer au moins deux joueurs différents, ce qui implique des responsabilités partagées. Certains prennent le risque d'aller au tir en adoptant un comportement significatif (appeler le ballon avec les mains, se mettre en mouvement vers la cage). Plus le comportement du partenaire est lisible, plus il est simple pour le PB de prendre la bonne décision entre passe et tir. Inversement, plus le PB se montre capable de choisir entre passe et tir, plus ses partenaires se rendent disponibles et restent proches de l'action. En se partageant la responsabilité de la conclusion de l'action, les élèves parviennent à distinguer, par l'expérience, la zone de tir qui fonctionne de celle qui ne fonctionne pas (trop extérieure). La proximité de la cible et du gardien facilite leur engagement vers la cage et vers le tir (la cage est plus accessible que sur un terrain de handball à 7 avec une zone à 6 mètres).

### Expérience 4 : gêner l'attaque

La dernière expérience s'ancre logiquement autour de l'intention de gêner l'attaque afin de rééquilibrer le rapport de force. En handball à 4, l'impossibilité de neutraliser impose des modalités de défense différentes du handball à 7. Les défenseurs sont amenés à être plus mobiles, à décaler leurs appuis, à chercher à monter haut et plus tôt sur les attaquants pour les empêcher de se lancer. Il s'agit de trouver un équilibre en évitant de basculer sur les talons pour entraver la course de l'attaquant. D'autre part, les élèves repèrent vite l'intérêt d'excentrer les attaquants vers les lignes de touche pour forcer des tirs difficiles. Enfin, les actions défensives ne se font pas individuellement et la nécessité de se coordonner avec ses partenaires émerge rapidement (pour rattraper l'erreur d'un partenaire ou lui venir en aide s'il ne peut gêner l'attaquant). La défense s'organise aussi par rapport aux combines adverses : collectivement, les défenseurs cherchent à déjouer les plans de l'équipe adverse, ce qui les incite à être attentifs aux signaux de « dangerosité » (attaquant en mouvement, face à la cage, le bras en l'air). L'intention principale est bien de gêner l'attaque pour empêcher les joueurs de se lancer, de s'appuyer les uns sur les autres. En rompant la continuité du jeu, les défenseurs rendent plus difficiles la mise en place de combines à deux ou trois joueurs.

### GÊNER L'ATTAQUE





## ESPACE D'ACTIONS ENCOURAGÉES

## Combine et attaque la défense

Pour permettre aux élèves de vivre les expériences décrites, l'enseignant peut proposer une situation dans laquelle ils combinent pour attaquer la défense. Celle-ci constitue un espace d'actions encouragées dans la mesure où elle donne la possibilité :

- de poursuivre une histoire dans la durée (valider différentes « combines » contre différentes équipes et dispositifs de défense) ;
- de rendre possibles les quatre expériences à vivre (attaquer la défense, jouer des « combines » avec son équipe, aller au tir, gêner l'attaque) ;
- de délimiter des actions et perceptions possibles sans avoir à les prescrire (l'activité de l'élève en handball est envisagée comme une recherche permanente d'opportunités, et non comme une soumission à un ensemble de contraintes).

L'activité des élèves est complexe dans la mesure où il faut prendre plusieurs décisions collectives avant l'action (imposer le dispositif adverse, choisir sa « combine »), mais aussi dans l'urgence de la situation.

Exemples de combines	
Jeu à 3 autour	1) <b>Renversement</b> : le sens de circulation du jeu est renversé brusquement.
	2) <b>Croisé demi-centre / arrière</b> : le demi-centre vient chercher l'arrière qui croise dans son dos.
	3) <b>Croisé sans ballon demi-centre / arrière</b> : pendant que l'arrière droit a le ballon, le demi-centre et l'arrière gauche échangent leur poste.
Jeu à 2 + pivot	4) <b>Bloc du pivot</b> : le pivot vient réaliser un bloc sur un défenseur de la ligne haut.
	5) <b>Rentrée du demi-centre</b> : le demi-centre rentre en pivot à l'opposé de la passe.
	6) <b>Pivot qui glisse</b> : le pivot glisse à l'inverse de la course d'un arrière.

<b>But</b>	Gagner le match en validant sa combine.
<b>Organisation</b>	Au début du match, les élèves, réunis en clubs comprenant plusieurs équipes, peuvent choisir le dispositif de défense de l'adversaire (1-2 ou 2-1). Ils choisissent ensuite une combine adaptée, c'est-à-dire un enclenchement particulier qu'ils vont essayer de valider. Les matchs se déroulent en 3 x 3 minutes avec 2 « mi-temps ». Ces périodes de 3 minutes délimitent des phases d'exploration et de validation. Par exemple, en début de séquence, l'enseignant peut laisser une ou plusieurs périodes de 3 minutes aux joueurs pour qu'ils explorent et testent plusieurs combines. Lors de la (ou les) période(s) suivante(s), les élèves doivent valider la combine choisie en la réalisant plusieurs fois avec succès. Le tir indirect est obligatoire (à rebond, en lob), avec interdiction de neutraliser le PB. Les rencontres entre les clubs se déroulent sur un ou deux terrains. Le terrain restant permet aux équipes en attente de s'entraîner. Ce terrain est également propice à l'exploration.
<b>Critères de réussite</b>	La combine est validée si elle débouche sur 3 buts dans un match de 9 minutes et si au moins deux joueurs différents de l'équipe marquent grâce à elle. Comment rapporter des points à son club ? La validation de la combine rapporte plus ou moins de points. Les points de chaque équipe sont additionnés pour obtenir le score total du club à l'issue de la journée ou du championnat. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avec combine validée : victoire 4 points, nul 3 points, défaite 2 points.</li> <li>• Sans combine validée : victoire 2 points, nul 1 point, défaite 0 point.</li> </ul>





## PRINCIPES D'INTERVENTION

	L'enseignant	Les élèves
Proscrire	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il donne aux élèves la possibilité d'explorer plusieurs combines face à différents dispositifs de défense, pour ensuite en choisir une et la valider.</li> <li>Il ouvre le champ des possibles en ne prescrivant pas à l'avance ce qui fonctionne ou non face à tel ou tel dispositif.</li> <li>Il incite les élèves à jouer collectif : la combine est validée si au moins deux joueurs différents parviennent à marquer grâce à elle.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils repèrent des configurations d'indices associées à des décisions pertinentes (par exemple, le jeu en renversement marche bien face à une défense 2-1 qui suit le ballon).</li> <li>Ils alternent les phases d'exploration et de validation, en matchs ou à l'entraînement, et recueillent les résultats pour faire un choix collectif.</li> <li>Ils valident des actions liées à des événements cohérents avec leur intention : par exemple, s'engouffrer dans le dos de la première ligne dès que celle-ci est très haute.</li> </ul>
Amplifier	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il amplifie le résultat en donnant une valeur particulière à la combine choisie en équipe.</li> <li>Il demande de la stabilité : combine validée trois fois.</li> <li>Il découpe le match en trois périodes pour augmenter les temps d'échange, tout en proposant une forme de pratique qui permet de démultiplier les rencontres (trois terrains côte à côte dans un gymnase habituel).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils jugent l'efficacité de leurs actions en s'observant et en regardant le résultat des matchs.</li> <li>Ils repèrent les configurations qui fonctionnent pour certaines combines, et pas pour d'autres.</li> <li>Ils cherchent à réitérer une même combine quand celle-ci a bien fonctionné.</li> </ul>
Connecter	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il met en scène le dispositif pour lui conférer une valeur : affichage des résultats du club ; archivage des scores.</li> <li>Il affiche les points forts et les points faibles des différents dispositifs à partir des retours des élèves.</li> <li>Il confère une valeur à la reproduction de la combine choisie.</li> <li>Il organise une « banque de combines » spécifique à la classe : les élèves peuvent sélectionner des combines présentes dans le panel ou en inventer des nouvelles.</li> <li>Il laisse la possibilité aux élèves de renommer les combines à leur façon ou de se donner un code pour la déclencher.</li> <li>Il propose une alternance entre matchs et entraînements pour éprouver, sélectionner, valider, créer des combines.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils vivent des émotions qu'ils ont envie de revivre ou d'éviter : fierté d'avoir validé sa combine sans que l'adversaire ne la trouve, frustration d'être à un but près de la validation...</li> <li>Ils passent de la combine « coup de pot » ou « exploit » à un enclenchement stabilisé par la reconnaissance des airs de famille entre des essais réussis.</li> <li>Ils débattent des points forts et points faibles des dispositifs.</li> <li>Ils enrichissent la « banque de combines » en proposant de nouveaux enclenchements ou des adaptations.</li> <li>Ils créent une connivence entre les membres de l'équipe et du club avec des combines spécifiques faisant sens pour eux.</li> </ul>
Enquêter	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il accompagne les observateurs pour les former à leur rôle.</li> <li>Il se saisit des deux mi-temps et de la fin du match pour questionner les élèves sur un moment marquant, sur leurs intentions (« qu'avez-vous cherché à faire comme combine ? »), leurs actions (« qu'avez-vous vraiment fait ? »), leurs perceptions (« qu'avez-vous perçu ou ressenti en tentant la combine ? »).</li> <li>Il utilise des arrêts sur image en match pour solliciter les verbalisations spontanées des élèves.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils renommement les combines à leur manière en évoquant des moments où elles ont fonctionné.</li> <li>Ils essaient d'expliquer à d'autres membres du club ce qui fait qu'une combine fonctionne (ou non).</li> <li>Ils verbalisent à chaud pour rendre compte de ce qu'ils vivent dans l'urgence de la situation.</li> </ul>



### P roscrire

L'enseignant donne aux élèves la possibilité d'explorer plusieurs combines face à différents dispositifs de défense, pour ensuite en choisir une et la valider. Cela incite les élèves à entrer dans la dimension stratégique de la « tranche de vie de handballeur ». Au fil de la séquence, ils doivent s'entraîner sur les enclenchements et valider les configurations dans lesquelles cela peut fonctionner. Progressivement, les points forts et points faibles des dispositifs défensifs 1-2 et 2-1 peuvent être repérés et validés. Par exemple, si le dispositif 2-1 présente l'avantage certain de freiner ou gêner la circulation de balle entre les trois attaquants, il devient fragile quand on joue dans le dos de la première ligne ou que l'on change de secteur. Tout ne se décide pas dans un jeu « programmé », prévu à l'avance : la part du jeu « en lecture » reste essentielle car il s'agit en permanence de porter le danger vers la cible pour que la combine conduise réellement au but. Par exemple, faire un croisé entre joueurs sans réellement attaquer l'intervalle, par une course latérale, ne fera pas bouger les défenseurs.

*À l'entraînement, on a répété plusieurs fois notre combine, mais en match, ça ne fonctionne pas toujours... Par exemple, si le défenseur avancé est très bas, il arrive plus facilement à défendre sur nous quand on rentre en pivot.*



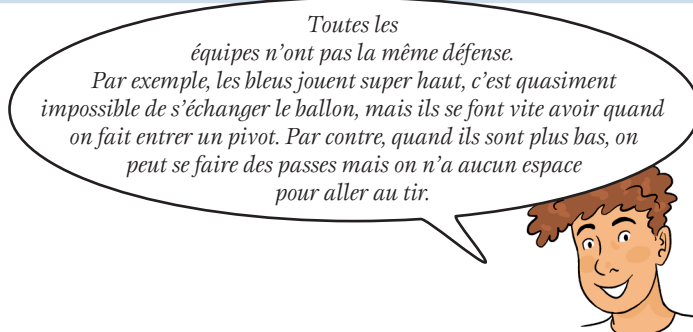
## ÉVOLUTIONS AU COURS DE LA SÉQUENCE

	L'enseignant	Les élèves
Proscrire	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il demande à l'équipe de choisir son propre dispositif de défense, à partir du moment où les élèves commencent à bien maîtriser les points forts et les points faibles.</li> <li>Il incite à gagner en validant le combine prévue, sans enfermer les élèves dans un jeu trop programmé (recherche d'un équilibre entre « jeu en lecture » et « jeu programmé »).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils jouent de manière équilibrée entre « jeu en lecture » et « jeu programmé » en s'adaptant à un dispositif défensif imprévu mais qu'ils ont déjà testé (affronté).</li> </ul>
Amplifier	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il ajoute une « extra-balle » pour renforcer le poids de l'attaque placée (possession supplémentaire quand un but est marqué sur montée de balle rapide ou contre-attaque).</li> <li>Il joue sur la défense pour faire évoluer l'attaque : par exemple, il demande aux défenseurs d'exagérer le « flottement » en direction du ballon (système « zone ») ou d'exagérer l'écart entre les deux lignes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils ne perdent pas de vue le gain du match et exploitent toutes les phases de jeu possibles.</li> <li>Ils associent des configurations d'indices typiques à des décisions pertinentes (par exemple, quand les défenseurs « flottent » beaucoup en suivant le ballon, les croisés sont souvent favorables pour s'ouvrir les espaces).</li> <li>Ils repèrent des indices précis qui passaient inaperçus au départ (par exemple, ils apprennent à repérer le dispositif adverse, puis le déplacement latéral plus ou moins important des défenseurs, puis l'écart entre les deux lignes de défense...).</li> </ul>
Connecter	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il modifie ou ajoute des combines au cours de la séquence et laisse les élèves en créer ou les adapter.</li> <li>Il organise une phase d'échauffement spécifique pendant laquelle les élèves révisent ou peaufinent des combines précédemment validées.</li> <li>Il propose aux élèves de filmer et d'archiver leurs combines.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils testent de nouveaux enclenchements, voire enrichissent la « banque de combines » du club et de la classe.</li> <li>Ils se remémorent en acte, à l'échauffement, les combines qui ont bien fonctionné les fois précédentes.</li> </ul>
Enquêter	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il aide les élèves eux-mêmes à enquêter sur les choix adverses : un « espion » est nommé au sein des observateurs pour recueillir le score adverse et identifier les mouvements de joueurs qui amènent au tir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils « complotent » lors des mi-temps en essayant de dissimuler leurs stratégies aux autres.</li> </ul>



### Amplifier

L'enseignant joue sur la défense pour exagérer certains traits caractéristiques des dispositifs, voire des systèmes défensifs, afin de rendre les indices plus lisibles pour les attaquants. Ils reconnaissent ainsi plus facilement certaines configurations d'indices typiques et les différencient les unes des autres. Par exemple, dans la perspective d'un système défensif dit « zone », l'enseignant demandera aux défenseurs de s'orienter sur le ballon et d'exagérer le flottement défensif jusqu'à se présenter à deux défenseurs sur un attaquant. Du point de vue de l'attaque, ce déplacement latéral presque excessif peut perturber la prise de décision du PB et ralentir l'attaque, mais aussi faciliter la reconnaissance des espaces libres sur un renversement, à l'opposé de la circulation du ballon. Pour affiner la lecture du jeu et dépasser la comparaison entre la 1-2 et la 2-1, l'enseignant peut, pour un même dispositif, modifier le placement des défenseurs, par exemple en demandant un fort écart entre les deux lignes de défense, avec une ligne de deux défenseurs avancés très haute qui harcèle en permanence le PB. Les zones d'intervention de chaque ligne défensive peuvent être matérialisées par des coupelles sur les bords du terrain. Cela peut donner l'impression à l'attaquant d'être harcelé par les défenseurs, ce qui les amène spontanément à reculer et à se désengager davantage. L'enjeu est de percevoir aussi l'espace libre entre les deux lignes en proposant par exemple une entrée au poste de pivot. En amplifiant ces traits caractéristiques, l'enseignant permet aussi aux défenseurs d'affiner par la suite leur organisation.



## QUELLE PORTÉE ÉDUCATIVE DU POINT DE VUE DE L'ENSEIGNANT ?

Ces expériences à vivre par les handballeurs et handballeuses peuvent nourrir différents enjeux éducatifs. Nous développons ici l'éducation au choix et à la citoyenneté.

Cette séquence de handball à 4 est d'abord une éducation au choix dans la mesure où les élèves sont placés en situation de sélectionner une combine collective en relation avec le dispositif défensif adverse. Ce choix sera pertinent s'il permet de faire basculer le rapport de force et de remporter le match. En développant les pouvoirs moteurs individuels et de l'équipe, les élèves ont également accès à plus de choix : ils peuvent tester différentes combines et en choisir une ou plusieurs prometteuses, les adapter en fonction de l'équipe adverse, et même créer leurs propres combines. Les phases de validation sont importantes mais elles s'accompagnent de phases exploratoires tout aussi essentielles, dans lesquelles les élèves peuvent éprouver différents enclenchements sans la pression directe de l'efficacité. Aménager un terrain d'entraînement en parallèle des terrains de match permet aux élèves d'éprouver certains choix et d'y renoncer en fonction du potentiel de leur équipe ou du rapport de force. Aucune combine n'est interdite a priori, mais certains choix d'avèreront plus fructueux selon les caractéristiques de l'adversaire ou de sa propre équipe.

La séquence contribue à la citoyenneté dans la mesure où les élèves apprennent à collaborer avec leurs partenaires de l'équipe et du club, dans l'action et en dehors de l'action. L'in-

terdépendance est stimulée par le fait de valider la combine collectivement : elle ne peut être le fruit d'un seul élève, pour plusieurs raisons. Tout d'abord, parce que les enclenchements nécessitent tous une interaction entre au moins deux joueurs (par exemple, une entrée pertinente au poste de pivot ne fonctionne que si au moins un autre joueur s'engage dans l'intervalle pour lui faire une passe décisive ou repère l'intervalle créé par le mouvement du pivot), ensuite parce que l'enseignant amplifie l'interdépendance entre les joueurs de l'équipe (la combine doit être validée par au moins deux joueurs différents, empêchant la monopolisation du ballon par certains ou une trop grande spécialisation). La citoyenneté s'incarne donc en actes dans les prises de décision pendant le match (par exemple faire un choix pertinent entre passe décisive et tir pour conclure une combine), mais aussi dans la création d'une culture propre au club ou à l'équipe. Chacun peut enrichir le répertoire de combines, l'affiner ou même renommer une combine et lui attribuer un code décuplant la connivence entre les joueurs pendant le match. Les combines choisies renforcent le sentiment d'appartenance et confèrent une spécificité à chaque équipe comme c'est le cas au niveau fédéral. Enfin, la citoyenneté se joue dans le rapport à l'adversaire : il s'agit de s'opposer dans le respect des règles, en cherchant à réduire l'incertitude pour soi tout en la renforçant pour l'équipe adverse. La citoyenneté se vit ainsi dans des actions concrètes et significatives.

## BIBLIOGRAPHIE

HAUW (D.), « Enseignement et apprentissage : une vision située », *Revue EP&S*, n° 298, 2002, p. 54-57.

JEANNIN (P.), « Varier les modes de défense pour apprendre à attaquer », *Contre-Pied*, n° 6, 2013, p. 10-12.

PORTES (M.), « Les promesses d'une pratique studieuse du hand-ball en EPS », *Les cahiers du CEDREPS*, n° 6, 2006, p. 66-73.



# MUSCULATION

## Des expériences à vivre au lycée

NICOLAS TERRÉ ET GRÉGORIE LEVAVASSEUR

### CONTEXTE D'INTERVENTION

Cette première séquence de musculation se déroule dans une salle organisée en six zones composées de trois ateliers identiques. Trois binômes d'élèves travaillent dans une même zone. Seuls deux thèmes d'entraînement contrastés ont été retenus (l'endurance de force et la puissance).

### VÉCU DES ÉLÈVES

La séquence concerne des élèves de seconde qui n'ont pas eu d'expérience de la musculation au collège. Ponctuellement, ils ont pu associer des sensations cardiorespiratoires et musculaires à des intensités d'exercice (par exemple en course de demi-fond, natation, escalade). Ils ont appris à déplacer du matériel (poteaux, tapis, tremplins...), à porter ou parer des partenaires (acroport, gymnastique, escalade). Ils ont eu parfois l'occasion de prendre en charge des échauffements en associant des postures à leurs effets sur des étirements musculaires. En course de demi-fond, ils ont appris à réguler l'intensité de leur effort (vitesse de course) pour vivre des séances d'entraînement dont les durées d'effort et de récupération étaient calibrées par l'enseignant.

### EXPÉRIENCES À VIVRE

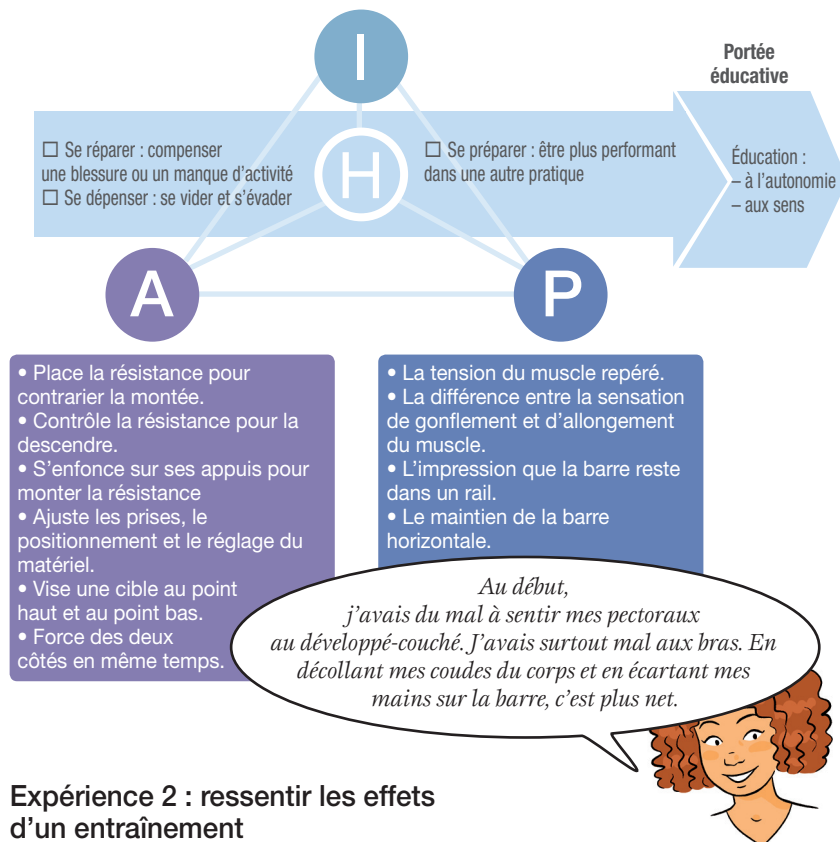
- Solliciter les bons muscles.
- Ressentir les effets d'un entraînement.
- Jouer avec ses limites.
- Partager un espace d'entraînement.

### ESPACE D' ACTIONS ENCOURAGÉES

Une musique avec un tempo de 120 battements par minute (BPM) est diffusée. Les élèves synchronisent différemment leur rythme de contraction sur la musique en fonction de leur thème d'entraînement : en puissance, ils descendent la charge (phase excentrique) sur trois temps et la remontent avec explosivité sur un temps (phase concentrique) ; en endurance de force, ils descendent la charge sur deux temps et la remontent sur deux temps. Le but est de finir la série dans les temps, ni trop tôt ni trop tard.

## DES EXPÉRIENCES À VIVRE POUR LES ÉLÈVES

### SOLLICITER LES BONS MUSCLES



### Expérience 1 : solliciter les bons muscles

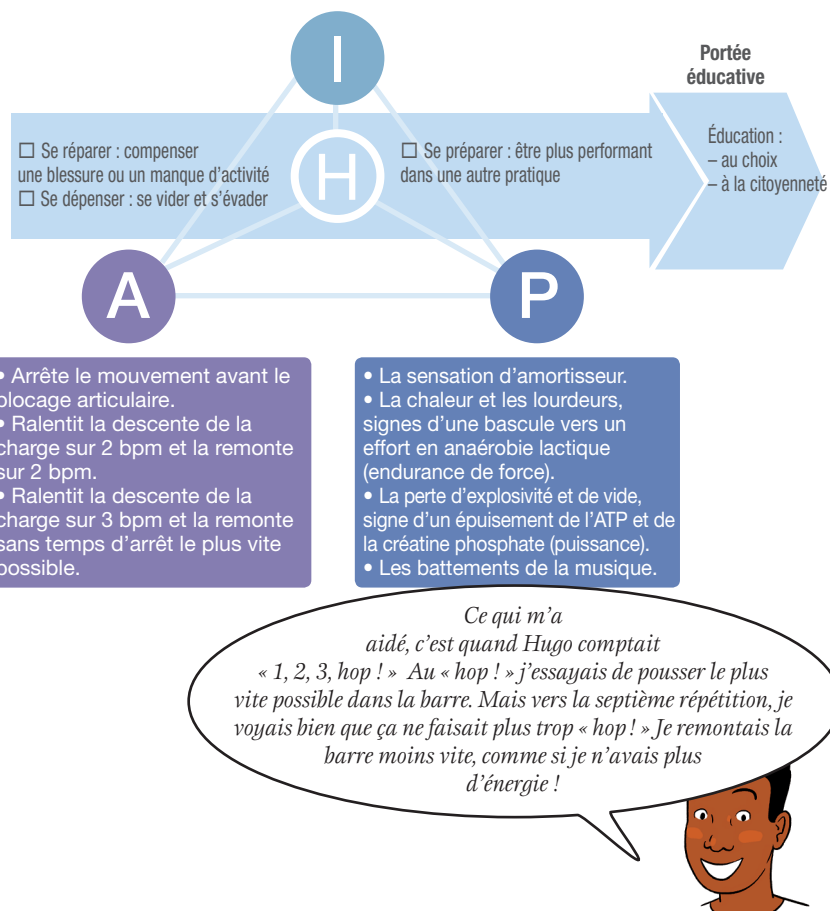
Cette expérience s'organise autour de la recherche de cohérence entre l'action réalisée et la localisation du ressenti musculaire (où est la sensation?). Ceci est aussi important pour des élèves qui souhaitent se réparer ou se préparer (en agissant sur des muscles en particulier) que pour d'autres qui veulent se dépenser (en ressentant pleinement des sensations). Faire l'expérience de sensations musculaires ciblées suppose des choix lucides d'ateliers (en reliant le placement d'une charge avec la résistance qu'elle crée sur le complexe musculo-articulaire mobilisé), un contrôle des résistances dans les phases concentriques (en s'enfonçant sur ses appuis pour déplacer la charge) et excentriques (en ayant l'impression de tirer la barre de développé-couché sans la subir). Soit une maîtrise des degrés de liberté des articulations mobilisées (en visant par exemple le plexus au développé-couché), soit une recherche de symétrie. La maîtrise de ces actions se couple à des perceptions « techniques » relatives au trajet moteur et à l'appropriation du matériel.

### Expérience 2 : ressentir les effets d'un entraînement

Complémentaire à la première expérience, celle-ci s'organise autour de la recherche de sensations musculaires cohérentes avec le thème d'entraînement choisi par l'élève. Celui-ci ne s'assure pas seulement qu'il sollicite le bon muscle, mais qu'il fournit un effort cohérent avec son thème d'entraînement (quel type de sensation?). Comme le nombre de répétitions et les temps de récupération sont bridés par le dispositif, cela encourage l'élève à jouer sur le rythme pour se rapprocher d'un ressenti-cible\*. En endurance de force, la synchronisation des deux phases du mouvement sur 2 bpm permet d'adopter un rythme soutenu sans négliger la phase excentrique (l'élève qui compte 1-2 construit un repère au milieu du mouvement). En puissance, l'enchaînement direct d'une contraction excentrique ralentie (sur 3 bpm) et d'une contraction concentrique explosive (sur 1 bpm) permet de solliciter plus de fibres en un laps de temps très court.

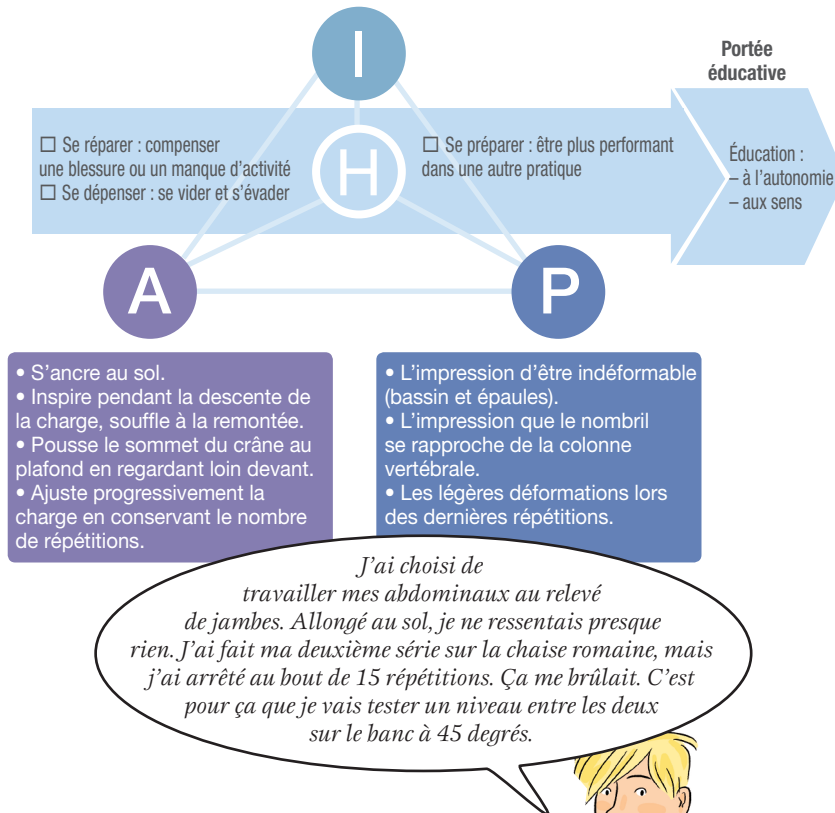
\* Les signes d'un effort aérobie sont difficiles à percevoir en musculation, sauf lorsqu'il y a une continuité d'effort avec de la récupération active entre les séries. Nous faisons donc le choix de traduire l'endurance de force comme un travail à la frontière de l'aérobie et de l'anaérobie lactique, et d'attirer l'attention des élèves sur les limites du métabolisme aérobie et les premiers signes d'un travail en anaérobie lactique qui sont plus perceptibles. Les signes relatifs à l'effort aérobie (essoufflement, transpiration) peuvent être plus facilement perceptibles dans les dernières séries.

### RESSENTIR LES EFFETS D'UN ENTRAÎNEMENT





### JOUER AVEC SES LIMITES



### Expérience 3 : jouer avec ses limites

Dans cette expérience, l'élève ajuste les charges pour amplifier ses sensations musculaires (quelle intensité de sensation ?). Au fil des séries et leçons, il conserve des traces des charges qu'il a soulevées (ou difficultés dans les exercices sans charge) pour réaliser 10 répétitions en puissance ou 20 répétitions en endurance de force. La consigne des 10 répétitions en puissance excède les recommandations habituelles (4 à 7 répétitions pour les novices), mais permet aux élèves de mieux percevoir une perte d'explosivité en fin de série. Il joue avec ses limites pour que les sensations décrites dans l'expérience 2 soient plus fortes, sans échouer avant la dernière répétition ni déformer prématurément son geste ou sa posture. De légères dissymétries ou compensations peuvent apparaître lors des deux ou trois dernières répétitions. Pour jouer avec ses limites, l'élève peut aussi rechercher un exercice plus exigeant ou aidant en ajoutant ou en supprimant des appuis (développé militaire avec siège et dossier, avec siège sans dossier, debout). Pour ne pas se laisser déformer, la respiration est essentielle : les plus à l'aise la bloquent légèrement au début de la remontée pour augmenter l'impression de rigidité.

### Expérience 4 : partager un espace d'entraînement

Les élèves doivent saisir l'opportunité d'être ensemble pour enrichir leur entraînement. Le partenaire offre la possibilité de jouer avec ses limites en assurant le placement du matériel et la parade. Il permet aussi de suppléer à une absence de matériel en jouant lui-même le rôle de la machine (par exemple, pour travailler sur les ischio-jambiers, il peut maintenir la cheville du pratiquant allongé sur le ventre pour résister à sa flexion du genou). En conséquence, le pratiquant aura une charge qui s'adapte au fil de la série et se sentira soutenu dans son effort. En retour, le partenaire comprendra mieux le lien entre le placement de la résistance et l'effet sur le muscle. Le travail en binôme peut également s'étendre à la création d'exercices collectifs à distance (les deux pratiquent en cascade ou à l'unisson) ou avec du matériel partagé (les deux se transmettent un objet ou le maintiennent ensemble). Enfin, le partenaire peut aussi relever des indices, en particulier lors des dernières répétitions, pour confronter le ressenti exprimé dans un premier temps par le pratiquant à des indices visibles (pour confirmer les impressions ou amener de la controverse). Il peut aussi aider son partenaire à optimiser la charge d'entraînement à laquelle il se soumet.

### PARTAGER UN ESPACE D'ENTRAÎNEMENT



## ESPACE D'ACTIONS ENCOURAGÉES

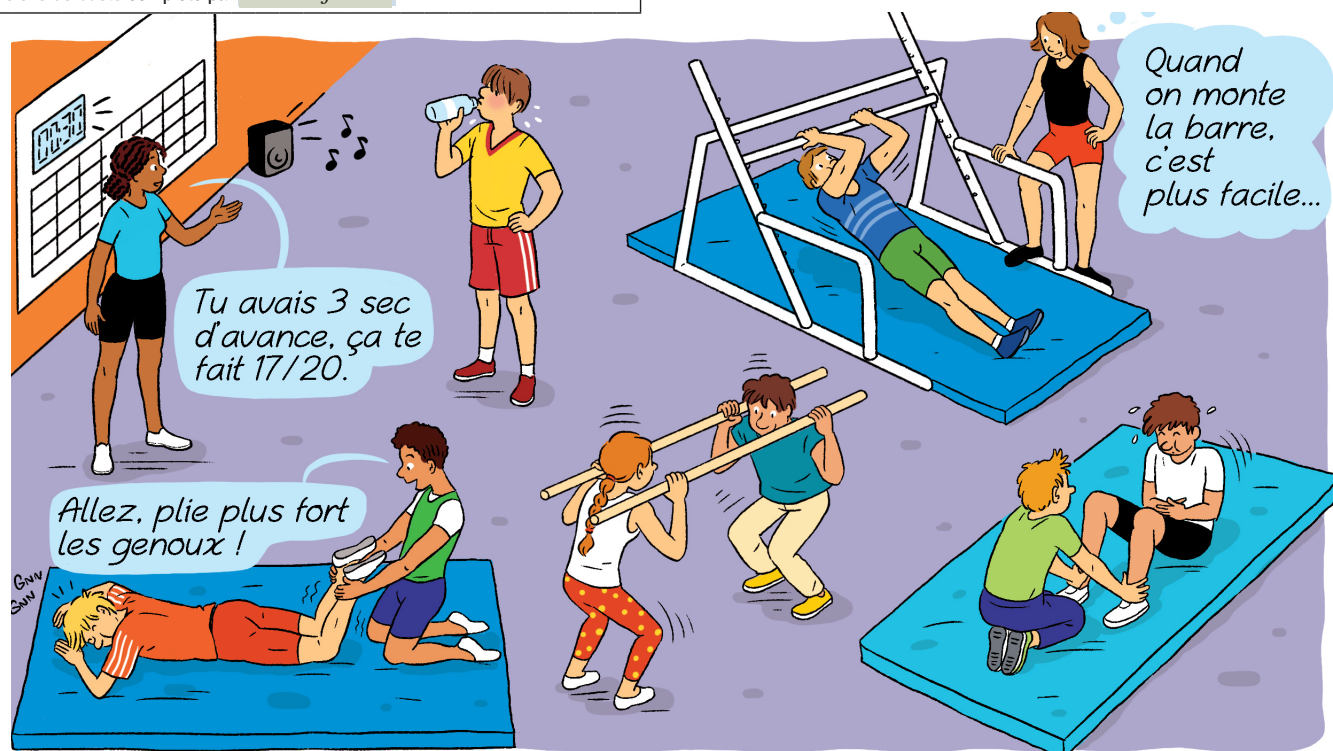
### Le métronome

La séance de musculation est découpée en 90 unités de 40 secondes (60 minutes d'effort). Toutes les 40 secondes, les élèves peuvent commencer une nouvelle série. Selon leur thème d'entraînement, ils ont 20 secondes pour réaliser 10 répétitions (puissance) ou 40 secondes pour réaliser 20 répétitions (endurance de force). Ce dispositif ouvre des possibles : les élèves sont libres d'ajuster les charges, de choisir des ateliers de transposition en complément des ateliers imposés et d'organiser les rotations avec leur binôme. Il délimite également des impossibles : le choix des muscles, la modulation des temps de récupération, la variation du nombre de répétitions, le choix de modes de contraction spécifiques (stato-dynamiques et pliométrie en drop). La justesse des trajets moteurs (amplitude, symétrie, contrôle des degrés de liberté) et l'ajustement des charges sont encouragés indirectement par la recherche d'un rythme stable et l'atteinte d'un ressenti cible.

Outre le fait de cibler les choix qui sont dévolus aux élèves, ce dispositif a pour intérêt de proposer une même organisation pour les deux thèmes d'entraînement et de synchroniser les débuts et fins de série pour mieux superviser la classe.

Frise à compléter par l'élève ■ Thème : endurance de force																													
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
Zone 1 : <b>squat</b> complété par <b>squat en face à face avec poteaux</b>																													
Zone 2 : <b>curl bras au pupitre</b> complété par <b>tractions australiennes en supination</b>																													
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
Zone 3 : <b>leg curl</b> complété par <b>talon-fesse freiné par un partenaire</b>																													
Zone 4 : <b>développé-couché</b> complété par <b>pompes</b>																													
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
Zone 5 : <b>pullover</b> complété par <b>dips</b>																													
Zone 6 : <b>relevé de buste</b> complété par <b>relevé de jambes</b>																													

But	Réaliser au minimum 6 séries de 10 ou 20 répétitions (selon le thème d'entraînement) par groupe musculaire.
Organisation	La salle est organisée en six zones comprenant trois ateliers identiques : une zone « squat » (quadriceps et fessiers), une zone « curl bras au pupitre » (biceps), une zone « leg curl » (ischio-jambiers), une zone « développé couché » (pectoraux et triceps), une zone « relevé de buste » (abdominaux) et une zone « pullover » (triceps). Les décomptes du temps (de 0 à 40 secondes) et des unités (de 1 à 90) sont projetés sur un tableau blanc. Pendant les 30 premières unités (20 minutes), les élèves disposent de deux premières zones de travail pour s'entraîner, puis deux autres pour les 30 unités suivantes, puis deux autres pour les 30 dernières unités. Il n'est possible de démarrer une nouvelle série qu'au début d'une unité (0 seconde). Les élèves ont la possibilité de réaliser trois séries avec le matériel spécialisé. Au-delà, ils doivent le remplacer par du petit matériel, leur poids de corps ou l'aide d'un partenaire. En concertation avec leur partenaire et les deux autres binômes qui partagent les mêmes zones de travail, ils réservent leur matériel. Une frise comportant les 90 unités les aide à planifier leur travail.
Critères de réussite	Le premier critère porte sur le rythme : chaque série doit se terminer à 20 secondes (en puissance) ou 40 secondes (en endurance de force). Il est possible d'instaurer un score : 20 – secondes restantes ou répétitions manquantes. Par exemple : 20 – 3 secondes restantes = 17/20 ; 20 – 5 répétitions manquantes = 15/20.



## PRINCIPES D'INTERVENTION

	L'enseignant	Les élèves
Proscrire	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il limite le nombre d'ateliers.</li> <li>• Il bloque le nombre de répétitions et fixe un minimum de séries.</li> <li>• Il limite l'usage du matériel spécifique à trois séries par pratiquant.</li> <li>• Il valorise la correspondance entre un nombre de répétitions et une durée de série.</li> <li>• Il délimite par le tempo de la musique des possibilités de rythmer ses contractions.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ils explorent des charges et modes d'enchaînement* des deux groupes musculaires.</li> <li>• Ils explorent d'autres manières de solliciter un même groupe musculaire.</li> </ul>
Amplifier	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il marque les contrastes entre deux thèmes d'entraînement : puissance et endurance de force.</li> <li>• Il amplifie les conséquences de trajets moteurs (ir)réguliers par le rythme.</li> <li>• Il amplifie les repères de temps par un support musical dont le tempo est marqué.</li> <li>• Il amplifie les conséquences d'une bonne ou mauvaise organisation par la distribution des séries avec son partenaire et le partage d'un atelier avec un autre partenaire.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ils perçoivent des contrastes dans les ressentis et les paramètres d'entraînement en fonction du choix du thème.</li> <li>• Ils jugent l'efficacité des trajets moteurs (amplitude, symétrie, contrôle des degrés de liberté) en fonction des variations de temps constatées.</li> <li>• Ils font coïncider les temps de la contraction (3/1 en puissance, 2/2 en endurance de force) avec les battements de la musique.</li> </ul>
Connecter	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il conserve le même critère de rythme sur l'ensemble des zones (groupes musculaires).</li> <li>• Il encourage à repérer des similitudes entre l'atelier spécifique (exemple : développé couché) et des ateliers de transposition (exemple : pompes).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ils associent des ressentis identiques à la stabilisation d'un même rythme.</li> <li>• Ils localisent les ressentis dans le même muscle entre les ateliers d'une même zone.</li> <li>• Ils repèrent des similitudes entre les formes gestuelles.</li> </ul>
Enquêter	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il incite les élèves à partager leur ressenti à partir d'un score objectif.</li> <li>• Il ritualise un ordre dans les échanges : le pratiquant dit ce qu'il a ressenti, l'observateur dit ce qu'il a vu, puis les deux discutent.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ils interprètent/nuancent leur score avec : le rythme de contraction, l'atteinte d'un ressenti cible, la stabilité des trajets moteurs (amplitude, symétrie, contrôle des degrés de liberté).</li> <li>• Ils décident, en accord avec leur partenaire, d'ajuster la charge.</li> </ul>

\* Selon les thèmes d'entraînement, la durée de récupération diffère. En endurance de force, elle est environ égale au temps de travail (soit 40 secondes) pour installer un effort aérobie au fil des séries. En puissance, elle est environ égale à 2 minutes et 30 secondes pour avoir le temps de régénérer la phosphocréatine. Toutefois, en milieu scolaire, afin d'optimiser le temps d'entraînement, il nous semble intéressant de réduire le temps de récupération en puissance en alternant un travail sur deux muscles différents laissant le temps à l'autre muscle de récupérer. Cela suppose de rester sur un effort de type anaérobie alactique sur les deux muscles et d'accepter que la resynthèse de la phosphocréatine ne soit pas totale, mais suffisante. Une récupération équivalente à deux unités (soit 1 minute et 20 secondes entre deux muscles différents, et 3 minutes et 20 secondes entre deux séries sur le même muscle) est en ce sens acceptable.



### P roscrire

Ce dispositif vise à encourager certains choix tout en restreignant les possibles en matière de conception et de régulation de l'entraînement. En bloquant le nombre de répétitions en fonction du thème, l'enseignant incite les élèves à explorer d'autres variables d'entraînement en vue de maintenir un rythme spécifique et d'atteindre un ressenti-cible. Ils peuvent ainsi réduire ou augmenter la charge, varier les exercices pour un même groupe musculaire, masser les séries pour un même groupe musculaire ou alterner ces dernières pour deux groupes musculaires. De plus, l'enseignant fixe un minimum de séries pour encourager les élèves à optimiser les temps de récupération et les rotations entre les ateliers et avec leurs partenaires. Enfin, le fait de limiter le matériel à trois séries par pratiquant introduit une forme d'aléa qui les encourage à explorer d'autres manières de s'entraîner sur un même groupe musculaire sans « consommer » passivement des ateliers prêts à l'emploi. Ce dispositif vise également à encourager l'exploration d'actions permettant de stabiliser un rythme de contractions en vue de finir la série dans les temps. Par son tempo, la musique fournit aux élèves des repères pour adopter des rythmes de contraction différents en fonction de leur thème d'entraînement. Les élèves peuvent ainsi chercher à marquer la différence entre une contraction excentrique contrôlée et une contraction concentrique explosive (en puissance), et maintenir un équilibre entre la durée des contractions concentriques et excentriques (en endurance de force).

*Au début, on  
voulait voir ce qu'on pouvait soulever. Mais, en  
fait, c'est impossible d'avoir tous les points si on charge trop.  
Soit ça nous ralentit soit on ne finit pas.*



## ÉVOLUTIONS AU COURS DE LA SÉQUENCE

	L'enseignant	Les élèves
Proscrire	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il supprime le découpage de la séance en trois périodes de 20 minutes (30 unités de 40 secondes).</li> <li>Il définit les zones de travail par groupe musculaire sans imposer d'atelier spécifique.</li> <li>Il donne la possibilité aux élèves de faire varier la durée des unités en démarrant toujours à 0 s.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils explorent différentes manières de combiner des ateliers (par exemple alternance d'un travail sur un muscle agoniste et antagoniste).</li> <li>Ils explorent d'autres façons de solliciter un même groupe musculaire, enquêtent sur les muscles qu'ils veulent entraîner.</li> <li>Ils manipulent le nombre de répétitions (séries régressives, travail pyramidal, contraste de charge au sein de la série).</li> </ul>
Amplifier	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il facilite le repérage des temps de la musique en comptant des temps à haute voix, en plaçant les élèves en miroir.</li> <li>Il amplifie les causes possibles de variations de rythme en plaçant des mini-cerceaux en bout de barre qui ne doivent pas tomber, en demandant à un partenaire de matérialiser les butées du mouvement, en alternant un travail avec plus ou moins de zones d'appui.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils repèrent plus facilement le tempo pour construire le rythme des contractions.</li> <li>Ils repèrent plus facilement des dissymétries au cours des répétitions (lorsqu'un cerceau tombe), des variations d'amplitude, des différences dans le contrôle des degrés de liberté.</li> </ul>
Connecter	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il varie les supports musicaux sans changer le tempo. Il peut alterner des séries avec musique et sans musique.</li> <li>Il introduit le thème d'entraînement en volume en demandant aux élèves de réaliser des contractions lentes (contraction concentrique en 4 temps, contraction excentrique en 4 temps).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils incorporent progressivement le rythme, au départ de manière saccadée (en comptant les temps dans sa tête), puis de façon plus fluide.</li> <li>Ils différencient les rythmes de contraction sur la base des mêmes repères sonores.</li> </ul>
Enquêter	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il alterne des unités avec un décompte visible du temps et des unités sans décompte visible du temps.</li> <li>Il s'auto-proscrit en conservant un nombre réduit d'ateliers. Cela lui permet de simplifier l'organisation et la supervision de l'activité des élèves, de structurer ses espaces d'observation et de cibler ses questionnements.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils estiment leur score en interprétant les variations perçues au cours de la série.</li> <li>Ils interprètent la qualité de leur entraînement en vérifiant si celui-ci porte bien sur le groupe musculaire ciblé au préalable, correspond à leur thème d'entraînement, est optimal.</li> </ul>



### E nquêter

Enquêter sur son ressenti permet aux élèves d'interpréter la qualité de leur entraînement en répondant à trois questions : où est la sensation (ciblage du muscle) ? Quelle est la sensation (relation au thème) ? Quelle est l'intensité (l'écart au seuil) ? Une première piste consiste à mener une enquête ancrée sur le vécu. Cela signifie d'indexer l'expression du ressenti sur des moments précis en répondant à des questions du type : « Que t'es-tu dit au moment de la dernière répétition ? ». Il s'agit aussi d'utiliser des outils (par exemple une échelle de ressentis) indexés sur ses propres expériences. Les élèves peuvent indiquer leurs propres souvenirs en face des niveaux des échelles (« c'est comme la fois où... »). Une seconde piste consiste à mener une enquête « augmentée » en demandant à un partenaire de recueillir des traces concrètes de l'activité pour que le pratiquant les commente : comparer par une vidéo le rythme au début de la série et à la fin ; s'appuyer sur les observations du partenaire (« Tu dis que c'était dur à la fin, mais je ne t'ai pas vu plus forcer. Tu n'as pas grimacé »). Une troisième piste consiste à mener une enquête « cultivée » en fournissant aux élèves des repères théoriques pour les aider à mieux discriminer et comprendre leurs sensations. Il est possible de leur expliquer que l'explosivité dans le travail en puissance est permise par l'ATP et la créatine-phosphate présentes directement dans le muscle, mais que celles-ci s'épuisent rapidement, ce qui donne une impression de « panne sèche » (ou que quelqu'un a débranché le courant).

*Par rapport  
au début de la série, j'ai l'impression que la  
charge est plus lourde. Pourtant c'est la même. Au milieu de la  
série, je n'arrive déjà plus à pousser vite. Il faut que je diminue  
de 2 kilos pour mettre 40 kilos à la prochaine.*





## QUELLE PORTÉE ÉDUCATIVE DU POINT DE VUE DE L'ENSEIGNANT ?

Dans la perspective d'éduquer les élèves à l'autonomie en musculation, les enseignants peuvent être tiraillés entre deux modalités d'intervention : une pédagogie centrée sur les intérêts immédiats des élèves, confondant l'autonomie immédiate et l'autonomie à conquérir, les choix aléatoires et des prises de décision sur la base de l'éprouvé ; une pédagogie centrée sur les savoirs de l'enseignant, basée sur le présupposé qu'en entraînant les élèves ils sauront à leur tour s'entraîner en reproduisant des préparations de séance. Entre les deux, la démarche proposée consiste à prioriser les paramètres que les élèves peuvent explorer en faisant en sorte qu'ils puissent réellement les éprouver. Il s'agit d'éviter de tomber dans la facilité du « on m'a dit de faire comme ça » et de préférer que les élèves réfléchissent par eux-mêmes : « *Il est préférable de penser maladroitement, courtement, comme on peut, que de répéter des slogans inférieurs, moyens ou supérieurs qui courent les rues...* »\* C'est en réduisant le nombre de paramètres d'entraînement (la charge, le rythme et le mode d'alternance des exercices) que les élèves peuvent prendre le temps d'interpréter ce que leurs choix procurent en termes de ressentis. L'éducation aux sens est une autre visée dans cette proposition. Une difficulté, en musculation, est la focalisation des élèves sur ce qui se voit. Ils sont plus sensibles à ceux qui les regardent qu'à ce qu'ils sont en

train de faire. Ils accordent plus d'importance à la charge visible qu'à ce que procure cette charge. Ils sont davantage attachés à l'apparence de l'atelier qu'aux effets qu'il peut procurer. Dans la démarche proposée, les perceptions auditives (l'intériorisation du tempo de la musique), tactiles (sensation de résistance et d'ancrage) et musculaires (localisation, sensations de fatigue) s'affinent avec les actions. Les élèves apprennent à faire confiance à leur sens pour identifier des variations dans le rythme, l'amplitude, la symétrie des trajets moteurs, le contrôle des degrés de liberté et les effets produits sur leur corps. En ce sens, c'est une opportunité privilégiée de questionner le recours quasi exclusif au sens de la vision qui éloigne, scrute et empêche de ressentir des contrastes en provenance des autres sens. Les élèves sont invités à « délocaliser » leur attention au ras de l'action. Cette découverte des sens est une éducation dans la mesure où elle unit (elle permet de partager des sensations communes et de confronter ce qui est vécu et ce qui est visible) et libère (elle permet de se départir d'attaches de soi). Elle permet notamment de préparer les élèves à de nombreux domaines (par exemple, le milieu médical) qui sollicitent le recours au ressenti à l'aide d'échelles d'auto-évaluation (par exemple, la douleur).

\* IONESCO (E.), *Notes et contre-notes*, Gallimard, 1966.

## BIBLIOGRAPHIE

- POZZO (F.), LEVAVASSEUR (G.), *Musculation avec et sans matériel*, Éditions EP&S, 2010.  
TERRÉ (N.), « L'expérience de la connaissance », *Les cahiers EPS*, n° 43, 2011.





# NATATION DE VITESSE

## Des expériences à vivre au collège

CLÉMENT JOURAND ET OLIVIER SAIGNE

### CONTEXTE D'INTERVENTION

Il s'agit d'une deuxième séquence de natation de vitesse au collège dans une classe de troisième. Les élèves ont intégré quelques principes relatifs à la glisse, notamment l'alignement de la tête avec le corps lors de la nage en crawl et en dos.

### VÉCU DES ÉLÈVES

Au cours de la première séquence qui s'adressait à des élèves ayant validé l'attestation de savoir nager en sécurité (ASNS), les élèves ont vécu des expériences d'une part leur permettant d'améliorer certains paramètres essentiels de l'efficacité propulsive des bras (longueur, profondeur, orientation, accélération) et des jambes, et d'autre part d'adopter un équilibre horizontal avec une immersion de la tête pour être le plus aligné possible, tout en commençant à dépenser moins d'énergie pour se déplacer sur l'eau. Dans une logique de performance, il est important que les élèves explorent aussi les parties non nagées lors des départs et/ou des virages dans la mesure où les nageurs interagissent avec le mur et l'eau afin de créer et conserver de la vitesse à moindre coût. Il s'agit alors d'exploiter au mieux les appuis solides du mur et les reprises d'appuis aquatiques des jambes et des mains en lien avec des résistances à l'avancement dues à la forme du corps et la vague créée en surface.

### EXPÉRIENCES À VIVRE

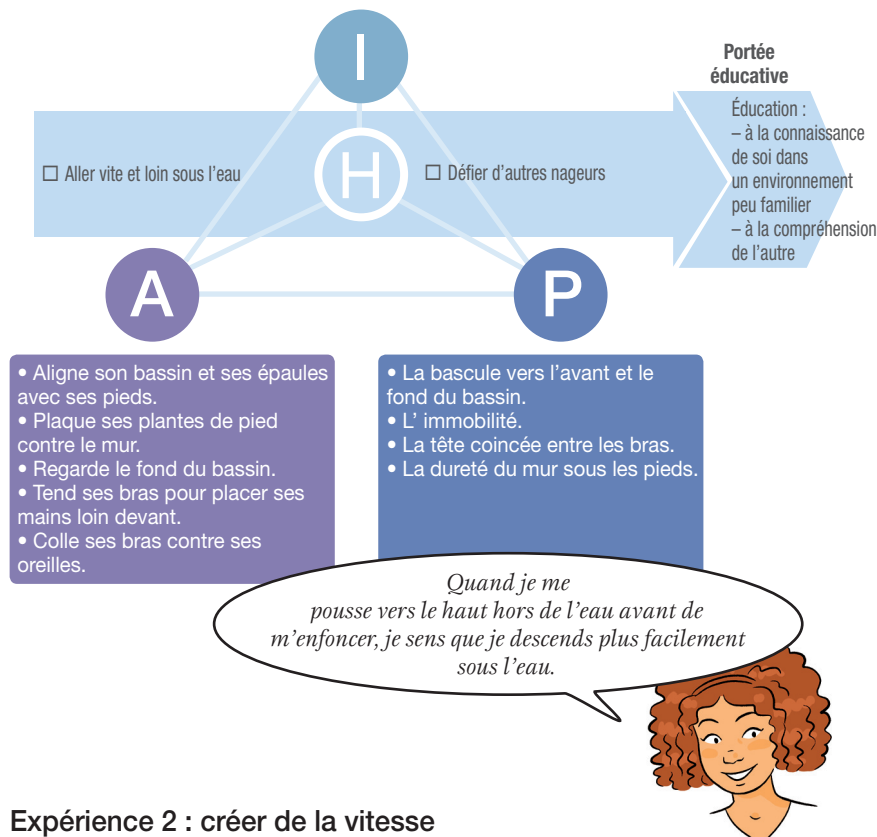
- Partir sous l'eau.
- Créer de la vitesse grâce au mur.
- Passer du temps sous l'eau.
- Reprendre la nage.

### ESPACE D'ACTIONS ENCOURAGÉES

*La torpille à triple propulsion* permet d'atteindre le plus rapidement possible la distance de 7 mètres en exploitant aux moments opportuns une posture favorable à la glisse sous l'eau et des modes de propulsion des jambes et des bras les plus efficaces. L'idée de triple propulsion envisage d'exploiter la partie que l'on nomme souvent « non nagée », mais dans laquelle se jouent des expériences majeures à faire vivre aux élèves : les phases de poussées au mur (première propulsion), la reprise de nage des jambes (deuxième propulsion), la reprise de nage des bras (troisième propulsion). Les phases d'approche et de retournement au mur lors des virages ne sont pas abordées dans cet espace d'actions encouragées.

## DES EXPÉRIENCES À VIVRE POUR LES ÉLÈVES

### PARTIR SOUS L'EAU



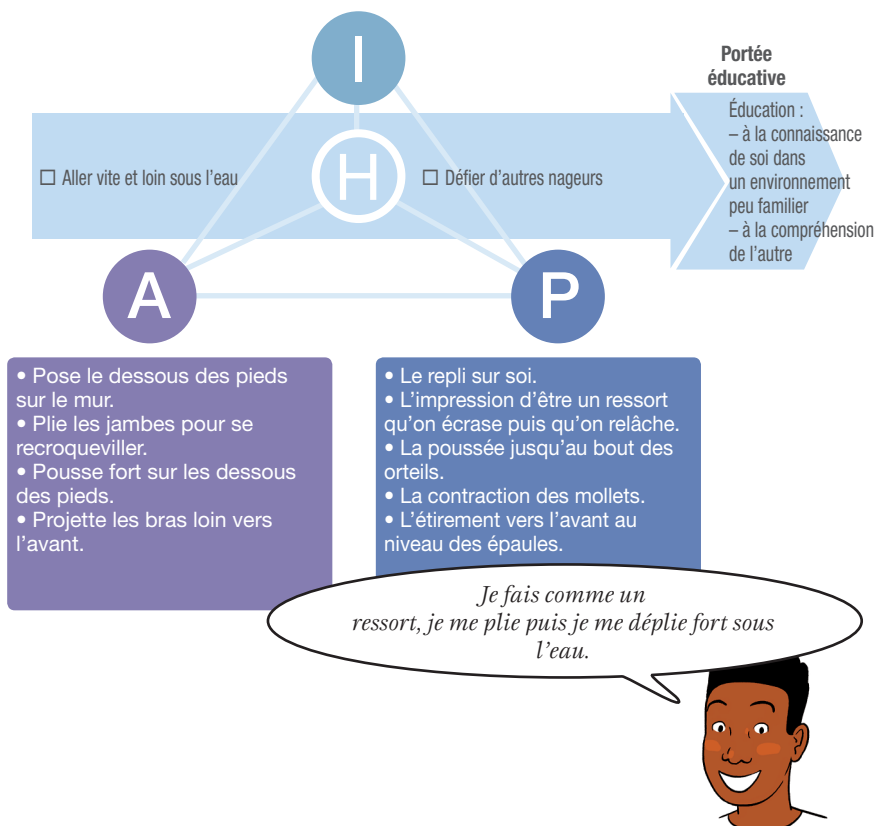
### Expérience 1 : partir sous l'eau

La première expérience s'organise autour de l'intention de partir sous l'eau, cohérente avec l'intrigue d'un élève qui explore différentes manières d'immerger totalement son corps sous l'eau en diminuant la poussée d'Archimède et la surface du maître-couple. Plusieurs couplages entre des actions et des perceptions peuvent être efficaces pour partir sous l'eau. L'émersion du haut du corps, en se tenant au bord avant l'immersion, permet de ressentir, en lâchant la main du mur, l'aide du poids du corps pour enfoncer ses épaules dans l'eau. Aussi, la position de la tête maintenue entre les bras tendus, associée à une focalisation sur le fond du bassin, permet de ressentir la position hydrodynamique avant la poussée. À ce moment-là, l'élève évite de se précipiter en nageant directement à la surface après avoir quitté le mur. Il accepte de partir sous l'eau pour se positionner de dos, pieds contre le mur. Différentes actions se couplent à la sensation de basculer vers l'avant dans l'eau : placement des épaules par rapport à celui des pieds, positionnement de la tête entre les bras.

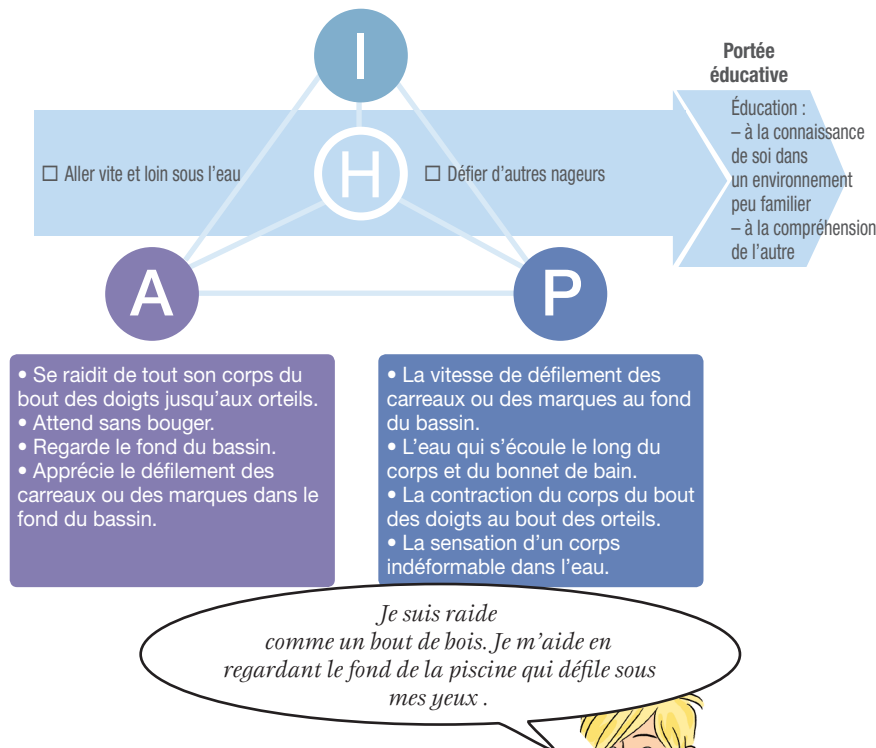
### Expérience 2 : créer de la vitesse grâce au mur

La deuxième expérience s'organise autour de l'intention de créer de la vitesse grâce au mur. Cette intention est cohérente avec l'intrigue d'un élève qui cherche à créer de la vitesse en exploitant le seul moment où la prise d'appui solide permet d'atteindre une vitesse supérieure à sa vitesse de nage. Plusieurs couplages entre des actions et des perceptions peuvent être jugés efficaces pour pousser au mur. La position des pieds sur le mur, plus précisément la pose du dessous du pied associée à un rapprochement de l'avant du corps sur les genoux pliés, permet de ressentir un regroupement du corps sur soi avant une poussée au mur. Aussi, une poussée explosive des jambes contre le mur en ressentant la forte impulsion exercée jusqu'aux orteils associée à une position des bras tendus devant et une tête coincée entre eux permet de ressentir un dépliement de tout le corps sous l'eau. Ici, l'élève pousse fort en se recroquevillant puis en se dépliant pour chercher à aller vite et loin sous l'eau. Dans l'expérience de l'élève, des actions comme le groupement du corps et la poussée dynamique des jambes se couplent avec la sensation de se déplier sous l'eau pour créer de la vitesse.

### CRÉER DE LA VITESSE GRÂCE AU MUR



### PASSER DU TEMPS SOUS L'EAU



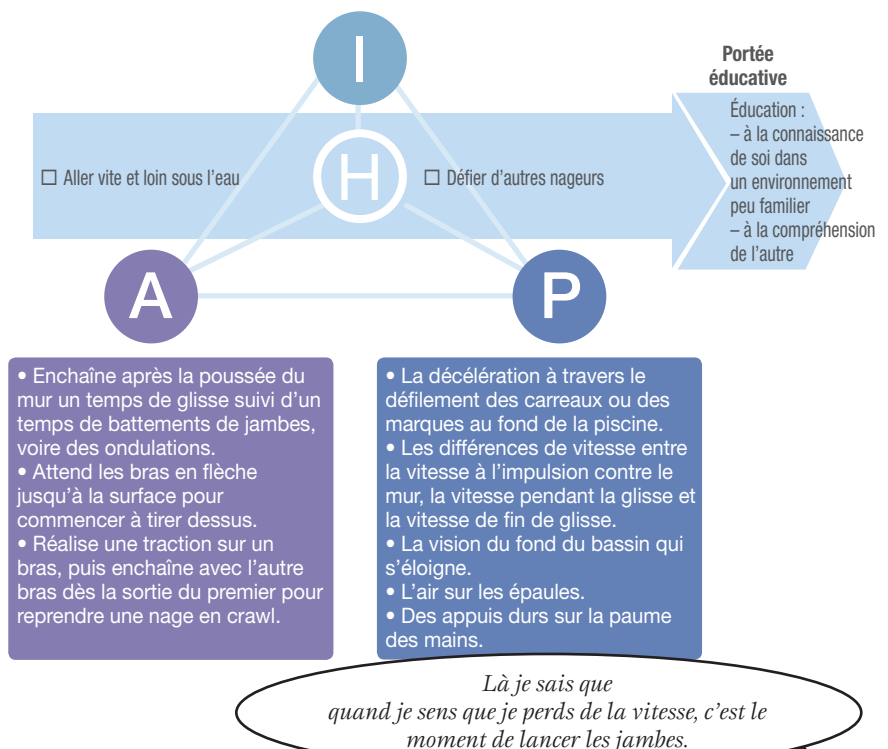
### Expérience 3 : passer du temps sous l'eau

La troisième expérience s'organise autour de l'intention d'entretenir au mieux la vitesse créée par la poussée sur le mur. Cette intention est cohérente avec l'intrigue d'un élève qui souhaite aller vite et loin sous l'eau, une fois qu'il a quitté le mur, en exploitant la vitesse produite et en limitant la décélération due aux résistances à l'avancement. Plusieurs couplages entre actions et perceptions peuvent être jugés efficaces pour passer du temps sous l'eau. D'une part, le fait de se raidir, associé à une contraction de tous les muscles du bout des doigts jusqu'aux orteils, permet de ressentir un corps indéformable qui traverse l'eau. D'autre part, le fait d'attendre en position étirée sous l'eau, associé à la sensation de l'eau qui s'écoule sur la peau et à la baisse visible de vitesse de défilement du fond du bassin, permet de ressentir la vitesse de déplacement et d'apprécier le temps passé en immersion. Ici, l'élève lutte contre le fait de vouloir nager vite en surface en explorant une position qui lui permet d'aller vite et loin sous l'eau.

### Expérience 4 : reprendre la nage

Cette expérience s'organise autour de l'intention d'entretenir la vitesse de déplacement optimale atteinte avant qu'une décélération trop forte ne se fasse ressentir sous l'eau. Cette intention est cohérente avec l'intrigue d'un élève qui cherche le moment idéal pour reprendre sa nage. Plusieurs couplages entre actions et perceptions peuvent être jugés efficaces pour reprendre la nage. La sensation que l'eau s'écoule moins vite et d'un net ralentissement visuel du défilement du fond du bassin permet de ressentir le moment opportun pour démarrer les jambes, tout comme l'impression d'une grande distance parcourue sous l'eau. Aussi la perception de la durée de l'apnée lors de la coulée permet également de donner des repères pour placer sa reprise de nage selon ses capacités respiratoires. Enfin, la sensation de tirer les épaules vers le haut associée à la vision d'éloignement du fond de la piscine permet de ressentir le moment opportun pour démarrer les bras. L'élève ne laisse pas filer le temps sous l'eau : il s'en empare en choisissant le bon timing pour reprendre sa nage, au moment où il rejoint la surface suite à l'attraction vers le haut liée à la pression exercée par la poussée d'Archimède, et l'orientation du corps, notamment de la flèche formée par ses bras. Il perçoit également visuellement l'éloignement du fond du bassin.

### REPRENDRE LA NAGE



ESPACE D'ACTIONS ENCOURAGÉES

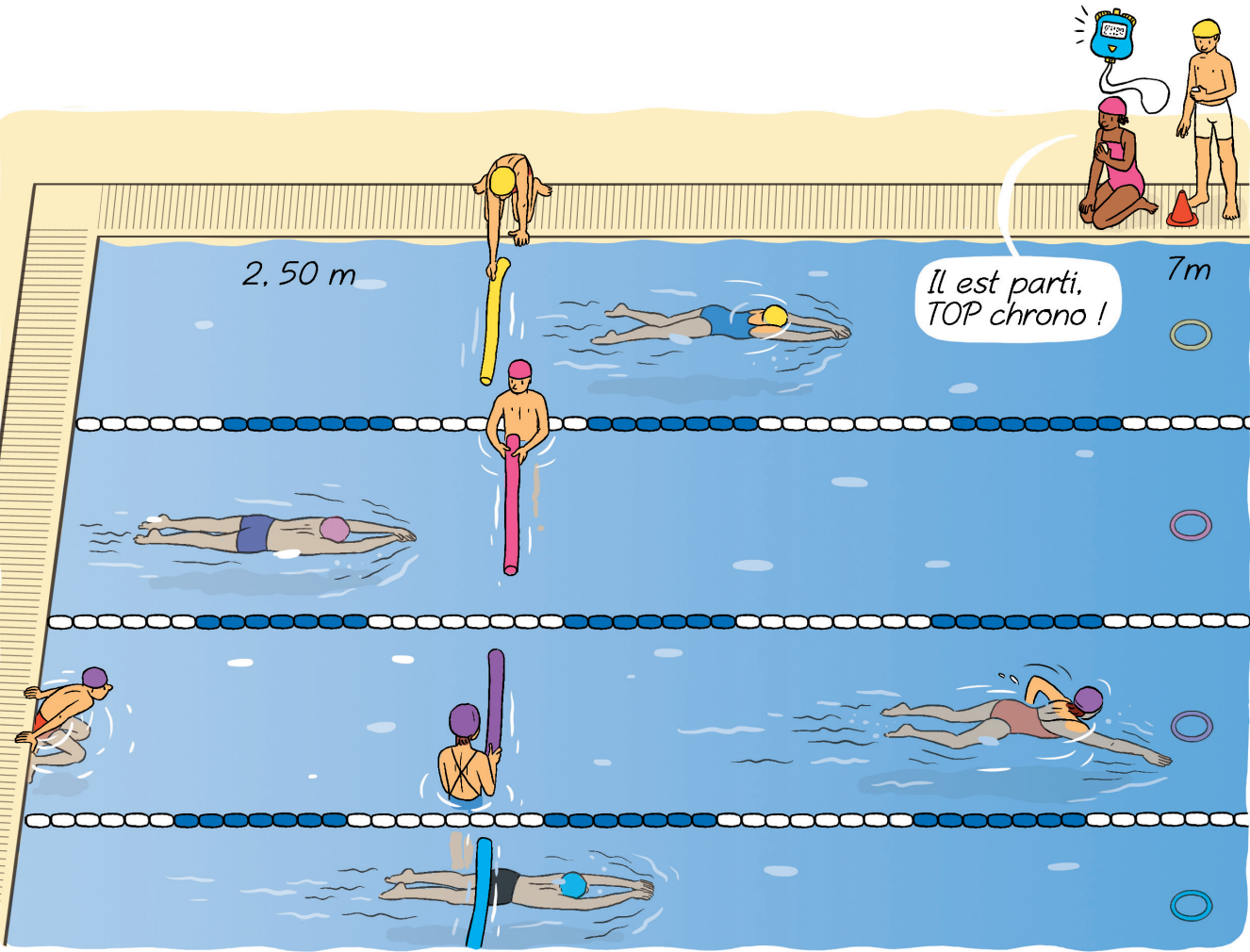
La torpille à triple propulsion

La torpille à triple propulsion doit permettre aux élèves de vivre les quatre expériences décrites précédemment. Nous pouvons parler d'espace d'actions encouragées dans la mesure où elle donne la possibilité :

- de poursuivre une histoire dans la durée à travers des défis entre élèves visant à créer un maximum de vitesse dès le départ pour être le plus rapide possible sur des sprints (atteindre 7 mètres le plus rapidement possible constitue une étape révélatrice en vue de nager sur 50 mètres) ;
- de rendre possible les quatre expériences à vivre (partir sous l'eau, créer de la vitesse grâce au mur, passer du temps sous l'eau, reprendre la nage).

Cette situation a pour particularité d'être « simplexe ». Le but est simple, les consignes sont réduites, mais l'activité des élèves reste complexe dans la mesure où ils ont une diversité de choix et d'ajustements à explorer pour s'enfoncer dans l'eau, pousser sur le mur, incorporer le bon timing pour la reprise de nage.

But	Franchir le plus rapidement possible une distance de 7 mètres à partir d'une impulsion pieds au mur.
Organisation	Les élèves évoluent en trinôme : un nageur au mur prêt à s'élancer, un élève dans l'eau qui tient une frite en surface à une distance de 2,50 mètres du mur pour que le nageur passe dessous, un élève qui chronomètre. Le chronomètre démarre dès que les pieds quittent le mur.
Critères de réussite	Il s'agit d'améliorer le temps réalisé au regard des performances précédentes pour atteindre les 7 mètres. Cette distance est matérialisée par un anneau au fond du bassin pour le nageur et par un plot au bord pour le chronométreur. Le chronomètre est stoppé quand la tête du nageur atteint le plot.



## PRINCIPES D'INTERVENTION

	L'enseignant	Les élèves
Proscrire	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il ouvre le champ des possibles en autorisant l'élève à adopter les postures et actions qui lui semblent les plus efficaces sous l'eau.</li> <li>Il encourage un départ de type torpille : l'élève vit et construit un déplacement en immersion à partir d'une vitesse initiale maximale créée au mur plutôt qu'un départ de type hors-bord en surface.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils s'approprient ce qui est autorisé pour exploiter la phase sous-marine après le départ : utilisation de la poussée du mur pour se donner de la vitesse, placement des bras et de la tête, orientation du corps, moment de la reprise de nage, gestion de la respiration.</li> </ul>
Amplifier	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il fait vivre à l'élève des sensations contrastées de résistance de l'eau sur son corps par l'exploration de différentes actions des membres supérieurs : tête à la surface / tête sous l'eau à la poussée ; bras devant/bras le long du corps jusqu'à la reprise de nage ; mains l'une au-dessus de l'autre avec les doigts tendus/poings fermés.</li> <li>Il utilise des métaphores pour mieux faire sentir la posture et la tonicité : « maintenir ses bras en flèche », « être dur comme un spaghetti cru contrairement à un spaghetti cuit ».</li> <li>Il augmente la compréhension de l'efficacité des actions en transmettant aux élèves la performance chronométrée (indication de temps) sur la distance de 7 mètres ou des distances parcourues en coulée sans reprise de nage.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils associent des sensations de glisse et de vitesse à des postures contrastées.</li> <li>Ils identifient les actions les plus efficaces au travers du temps gagné pour réaliser les 7 mètres en fonction des différents contrastes proposés par l'enseignant.</li> <li>Ils ressentent les nécessaires contractions musculaires pour ne pas se laisser déformer par l'eau.</li> </ul>
Connecter	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il conserve l'aménagement avec la marque aux 7 mètres (anneau et plot) au cours des différentes situations nagées pour que les élèves prennent l'habitude d'exploiter ces phases non nagées tout au long de la séquence.</li> <li>Il organise des recueils de résultats pendant la séquence sur les distances de coulée couplées à des temps sur 7 mètres.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils reconnaissent et reproduisent les actions efficaces pour construire un corps favorable à la glisse lors des départs du mur ou du plot.</li> <li>Ils associent progressivement les actions réalisées lors de la coulée à des gains de temps sur des distances plus longues.</li> </ul>
Enquêter	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il interroge les élèves sur les actions et postures testées (« qu'as-tu regardé au fur et à mesure de la glisse ? » ; « qu'as-tu ressenti au niveau de tes jambes quand tu as poussé sur le mur ? » ; « quand actives-tu le battement des jambes sous l'eau ? » ; « à quel moment relances-tu le moteur des bras ? »).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils expriment leur ressenti en lien avec le ralentissement lié aux différentes postures dès qu'ils quittent le mur et avec les repères visuels au fond du bassin. Ils évoquent la perception de la poussée de l'eau qui les attire vers la surface au fur et à mesure de la coulée et qui leur impose un effort pour enfoncer dans l'eau le haut du corps avant la poussée du mur.</li> </ul>



### Proscrire

La proscription consiste à réduire la distance de course aux premiers mètres pour que les élèves ressentent l'intérêt d'exploiter des parties non nagées. Au lieu d'un déplacement en surface, il s'agit d'encourager les actions de poussée explosive du mur, d'orientation profilée du corps pour avancer sous l'eau un certain temps au lieu de nager directement en surface. L'utilisation d'une frite tenue à 2,5 mètres dissuade un départ direct en nage de surface et ouvre à différentes possibilités d'actions sous l'eau jusqu'à la reprise de nage. Précisément, l'élève explore un enchaînement de postures hydrodynamiques et de reprises de nage pour gagner du temps. En proscrivant le reste de la course (au-delà des 7 mètres), l'enseignant crée les conditions pour mieux mesurer l'impact d'une coulée efficace. Cette première phase de la course est souvent négligée par les élèves qui donnent de l'importance à la nage en elle-même pour aller vite. L'élève qui se concentre sur sa performance des 7 mètres peut mieux percevoir l'importance de la poussée du mur, l'orientation sous l'eau et la nécessité de réguler les moments d'immersion et de reprise de nage pour créer et maintenir la vitesse. L'élève choisira alors le moment du déclenchement de son battement de jambes ou de ses ondulations lorsqu'il sera sous l'eau, puis le moment où il activera ses bras en regagnant la surface : ni trop tôt (au risque de ne pas profiter de la vitesse acquise par la poussée du mur) ni trop tard (au risque de reprendre la nage sans profiter de la vitesse engrangée.)

*Je glisse d'abord  
sous l'eau avant de nager pour atteindre  
rapidement les 7 mètres.*





## ÉVOLUTIONS AU COURS DE LA SÉQUENCE

	L'enseignant	Les élèves
Proscrire	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il fait explorer différentes zones de reprise de nage avec les bras pour percevoir la distance et la durée optimales sous l'eau et ne pas perdre de temps.</li> <li>Il fait découvrir différentes profondeurs de coulée grâce à des obstacles à franchir à plusieurs niveaux (cerceau vertical plus ou moins immergé) pour modifier l'orientation du corps à la poussée du mur et l'action de reprise des jambes en battements ou en ondulations, puis celle des bras à la surface.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils perçoivent la décélération en lien avec la distance qui défile dans l'eau et le temps passé sous l'eau en étant raide et en activant les jambes puis les bras lors de la reprise de nage.</li> <li>Ils perçoivent les résistances plus ou moins importantes pour enfoncer le haut du corps selon la profondeur souhaitée lors de la poussée du mur.</li> </ul>
Amplifier	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il invite les élèves à comparer, à partir d'anneaux espacés de 50 centimètres au fond de l'eau, les distances parcourues sous l'eau et les moments de reprise de nage avec la sensation d'éloignement du fond de l'eau.</li> <li>Il amplifie la performance de la torpille par des situations de duel entre élèves en comparant les endroits où ils émergent et le temps mis pour parcourir les 7 mètres.</li> <li>Il demande aux élèves de s'appuyer sur leurs perceptions pour placer un plot indiquant l'endroit où ils vont sortir de l'eau, le but étant d'aller le plus loin sous l'eau en un minimum de temps.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils identifient les actions les plus efficaces pour parcourir 7 mètres sous l'eau en un minimum de temps et perçoivent notamment la difficulté de relancer la nage après une trop grande décélération ou une position trop immergée.</li> </ul>
Connecter	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il transpose la situation avec d'autres nages (brasse, dos, papillon) et fait varier la hauteur du départ (départ dans l'eau, du bord du mur, depuis un plot).</li> <li>Il organise un chronométrage sur les deux zones de 7 mètres lors d'un 50 mètres en bassin de 25 mètres et demande aux élèves d'additionner les deux temps.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils reconnaissent des moments-clés lors des nages ou des départs plongés leur permettant de reproduire des actions efficaces pour se propulser sans être trop freinés par l'eau.</li> <li>Ils adaptent leur expérience de torpille à triple propulsion à leur état de fatigue lors de la deuxième coulée sur un 50 mètres.</li> </ul>
Enquêter	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il invite les élèves à comparer leurs actions, perceptions et intentions dans les différentes évolutions de la torpille à triple propulsion (reprise de nage dans différentes modalités de nages et de départs). Ce travail de co-observation invite notamment les élèves à identifier les différents moments de reprise de nage (jambes et bras) et d'émersion en se référant aux anneaux (espacés tous les 50 centimètres) atteints.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils se co-observent, partagent leurs ressentis et identifient les reprises de nage trop profondes, les décélérations trop importantes ou encore l'absence de glisse (selon leur état de fatigue) dans différentes nages.</li> <li>Les élèves comparent la différence de vitesse acquise entre un départ du plot et du mur et la conséquence sur les reprises de nage.</li> </ul>



### C connecter

L'enseignant cherche à faire reconnaître la sensation de temps passé sous l'eau en brasse et/ou lors des situations de départ du bord ou du plot. Les élèves reconnaissent et reproduisent les actions efficaces pour glisser et limiter les résistances : immersion totale du corps, placement de la tête dans l'axe du corps et des bras dans le prolongement du corps, recherche d'alignement et de gainage. En brasse, ils établissent des relations avec les sensations éprouvées sous l'eau pour glisser après chaque retour des bras : la position hydrodynamique rappelle celle de la coulée au moment de la poussée sur le mur. Lors d'un départ plongé, qui accroît la vitesse initiale et procure une plus grande profondeur, les élèves retrouvent des sensations similaires, mais sur une durée de glisse prolongée avant de reprendre la nage. Ce plongeon permet également de revivre, dans des conditions amplifiées, le lien entre la rigidité corporelle et les sensations de stabilité et d'indéformabilité au contact de l'eau.

*Quand je nage en brasse, je fais comme la torpille pour mieux glisser quand j'ai fini mon mouvement de jambes. Je prends le temps de glisser avant de réaliser le mouvement de bras.*





## QUELLE PORTÉE ÉDUCATIVE DU POINT DE VUE DE L'ENSEIGNANT ?

L'élève enrichit sa connaissance du milieu aquatique et d'une motricité adaptée à travers la construction d'un corps favorable à la glisse pour lutter contre les résistances à l'avancement et d'un corps propulseur pour créer ou entretenir de la vitesse. L'expérience proposée participe ainsi à une meilleure connaissance de soi dans un milieu peu familier. Les expériences à encourager permettent aux élèves de découvrir des postures et des actions\* pour être efficaces en explorant leurs ressentis. Selon la puissance développée lors de la poussée sur le mur et ses capacités à créer et/ou entretenir de la vitesse durant la reprise de nage, l'élève explore les meilleures combinaisons entre d'une part la profondeur et la distance de coulées, et d'autre part la glisse et la reprise de nage. Il apprend ainsi de tout son corps pour faire du milieu aquatique son partenaire en vue d'être performant. L'éducation à la connaissance de soi se traduit chez l'élève

par sa capacité à discriminer et expliciter ses ressentis dans l'eau. Cette éducation participe à une éducation à la compréhension de l'autre, à la bienveillance et la tolérance. C'est en apprenant à se connaître, à mettre en mots et à s'exprimer sur leurs sensations que les élèves apprennent à mieux percevoir ce que les autres peuvent potentiellement ressentir\*\*. À titre d'exemple, lors d'un format en relais, les élèves peuvent accepter, chez les membres de leur équipe, des « performances » contrastées de torpille à triple propulsion. Ils deviennent plus compréhensifs, sensibles aux ressources de chacun, et réceptionnent de façon bienveillante les performances en les acceptant à « leur niveau singulier de sensations ».

\* HUET (B.), GAL-PETITFAUX (N.), « L'inscription corporelle de l'expérience en EPS », in *L'expérience corporelle*, Éditions EP&S, 2011, p. 61-76.

\*\* ADÉ (D.), TERRÉ (N.), « Une EPS enactive : méthode d'intervention », *Revue EPS*, n° 398, 2023, p. 25-29.

## BIBLIOGRAPHIE

COLLARD (L.), *La cinquième nage - The fifth stroke*, Amphora, 2018.

SCHIRRE (M.), « Entre résonance et aliénation, l'apnée à travers la pensée d'Hartmut Rosa », *Nature et Récréation*, n° 15, 2024, p.19-34.



---

# PENTABOND

## Des expériences à vivre au lycée

JEAN TROHEL ET LÉA GOTTMANN

### CONTEXTE D'INTERVENTION

Sur le plan matériel, les séances se situent sur un stade d'athlétisme, de préférence avec deux sautoirs composés d'un bac à sable et d'une piste d'élan avec plusieurs planches à différents endroits du sable. Certaines planches sont matérialisées (sur un stade, le plus souvent, 13, 11 et 9 mètres) ; d'autres peuvent être tracées à la craie selon les besoins. Il est indispensable que chaque élève ait une planche adaptée à ses performances. Pour des raisons de sécurité, le sable doit être en quantité suffisante pour qu'il soit au même niveau que la piste. Notre proposition s'inscrit au début d'une première séquence de pentabond au lycée, composé d'un cloche-pied, de trois foulées bondissantes et d'un saut en longueur.

### VÉCU DES ÉLÈVES

Les élèves ont déjà pratiqué des activités athlétiques au collège, et peut-être pour certains du multibonds (activité proche du pentabond, mais en général sans cloche-pied). L'instauration du cloche-pied au premier des cinq bonds entraîne des déséquilibres entre les bonds et tend à amplifier la posture des élèves, notamment l'écrasement après le cloche-pied. Les élèves ont tendance à monter haut pour faire un cloche-pied le plus long possible ; ils ont le sentiment que plus ils iront loin sur le cloche-pied, plus ils iront loin sur l'ensemble des cinq bonds. Néanmoins, cela entraîne un écrasement important à la reprise du cloche-pied, lié à une trop grande élévation du centre de gravité. Par ailleurs, les élèves ont tendance à être « en jambe de bois », c'est-à-dire que la jambe reste tendue de l'appel jusqu'à la reprise d'appui. Enfin, la nouveauté liée à l'instauration du cloche-pied minimise dans un premier temps la volonté des élèves de s'envoler sur le dernier bond (le saut en longueur peut être abordé lors d'une deuxième séquence).

### EXPÉRIENCES À VIVRE

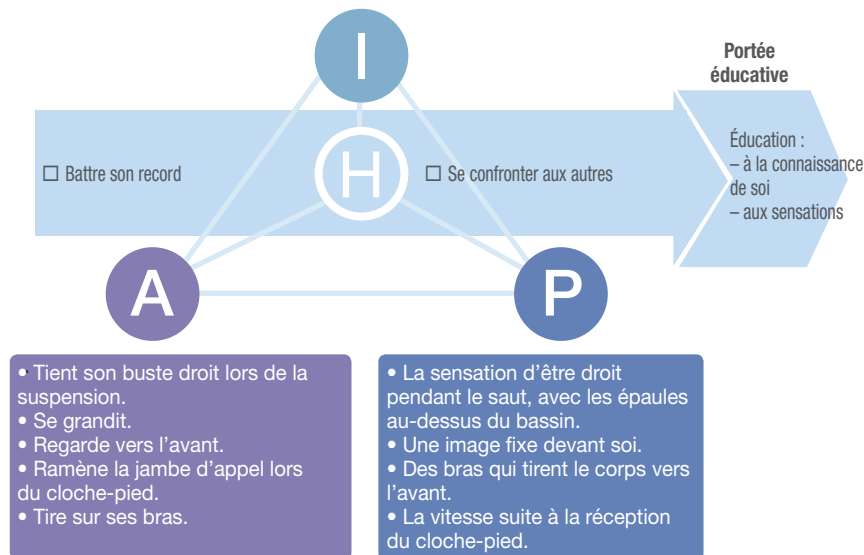
- Conserver sa vitesse.
- Rebondir.
- Répartir ses bonds.

### ESPACE D' ACTIONS ENCOURAGÉES

La *double planche* consiste à limiter la distance du cloche-pied grâce à une latte antidérapante placée au choix des élèves. Les performances sont mesurées à chaque essai pour être comparées tout en favorisant l'explicitation des ressentis des élèves.

## DES EXPÉRIENCES À VIVRE POUR LES ÉLÈVES

### CONSERVER SA VITESSE



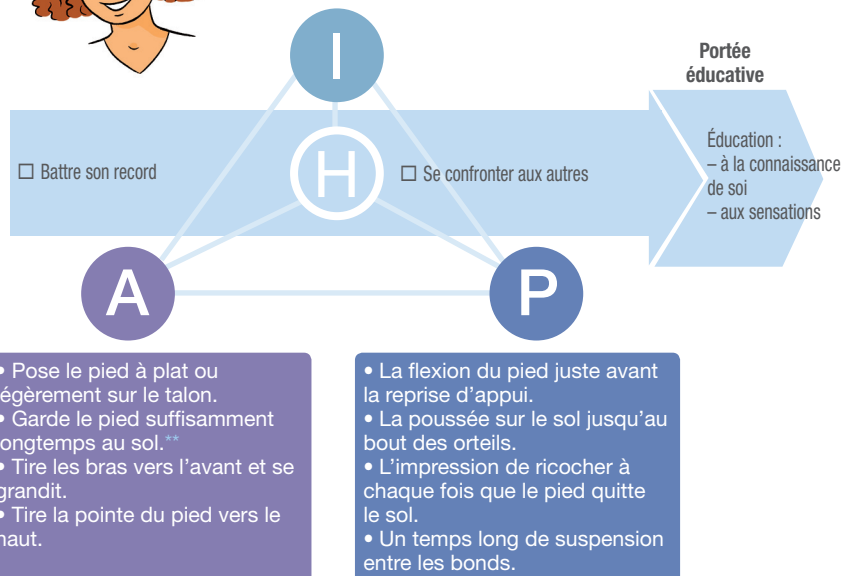
*À la réception du cloche-pied, je me sens complètement écrasée et je sens que je suis presque arrêtée. Je n'ai plus de vitesse pour le bond suivant. J'ai vraiment du mal à conserver ma vitesse après le cloche-pied mais, quand j'y arrive, mon deuxième bond est meilleur !*



### Expérience 1 : conserver sa vitesse

La première expérience s'organise autour de l'intention de conserver sa vitesse après l'impulsion. Cette intention est cohérente avec l'intrigue d'un élève qui cherche à franchir la plus grande distance possible en cinq bonds. Il ressent que lorsque ses épaules vont trop vers l'avant (lié au regard orienté vers le bas) et qu'il ne tire pas assez sur ses bras, il ne peut repartir correctement sur le bond suivant et perd de la vitesse. Un couplage entre actions et perceptions peut être jugé efficace pour conserver sa vitesse. Il consiste à se tenir droit et à se grandir en conservant le regard vers l'avant et les bras actifs. Il consiste également à ramener la jambe d'appel lors du cloche-pied en conservant les épaules au-dessus du bassin et en tirant sur ses bras.

### REBONDIR



*C'est mieux quand je prépare mon appui en tirant la pointe du pied vers le haut. Pour essayer de ricocher comme le demande le prof, j'enlève le plus vite possible mon pied, mais ce n'est pas efficace. Finalement, je sens que je dois finir mon geste en poussant jusqu'au bout.*



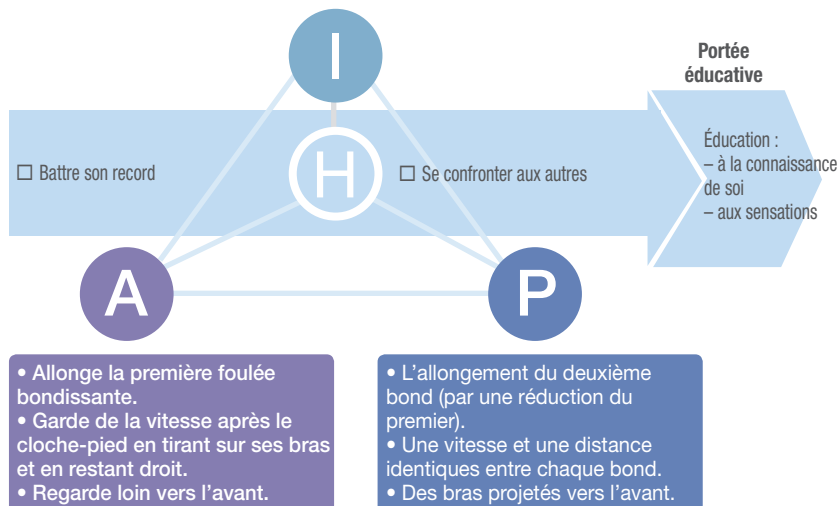
### Expérience 2 : rebondir

La deuxième expérience est de rebondir. Cette intention est cohérente avec le fait d'aller loin en cinq bonds en conservant sa vitesse entre chaque. Trois couplages entre des actions et des perceptions peuvent structurer cette expérience. Le premier consiste à poser le pied de manière stable, c'est-à-dire à plat ou légèrement sur le talon\*, en percevant la solidité de l'appui. Le deuxième revient à conserver le pied suffisamment longtemps au sol – les élèves ont parfois tendance à retirer trop tôt leur pied – en ayant la sensation de pousser sur le sol, tout en tirant sur les bras et en ayant le regard fixe vers l'avant. Le troisième consiste à se grandir et à se servir des bras en ressentant que la force qui pousse du pied se transmet jusqu'en haut du corps (grâce à l'action des bras) et permet le rebond.

\* Poser le pied à plat ou légèrement en talon favorise la sécurité et l'efficacité des élèves.

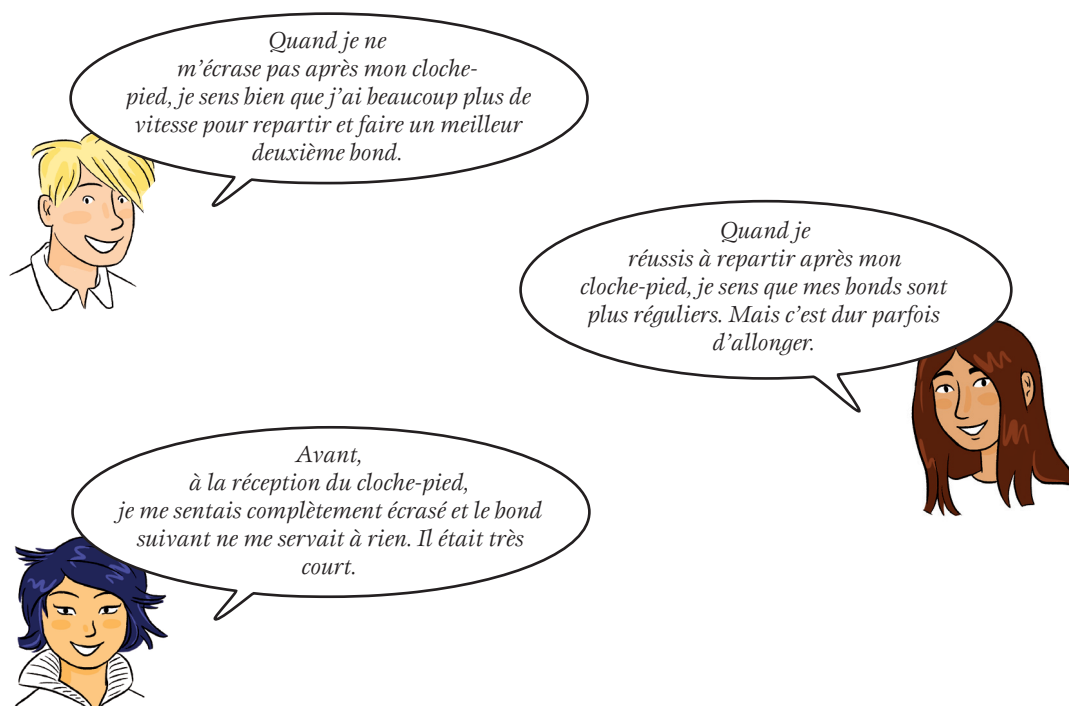
\*\* Cela paraît contre-intuitif mais les élèves ont souvent tendance à retirer vite leur pied et n'agissent pas suffisamment sur le sol.

## RÉPARTIR SES BONDS



## Expérience 3 : répartir ses bonds

La troisième expérience s'organise autour de l'intention de répartir ses bonds. Cette répartition équilibrée est garante d'une meilleure performance. Trois couplages entre des actions et des perceptions peuvent structurer cette expérience. Le premier consiste à réduire la longueur du cloche-pied en ressentant le maintien de la vitesse. Le deuxième consiste à réduire la hauteur du cloche-pied en ressentant un moindre écrasement et un pied plus solide. Le troisième consiste à allonger la première foulée bondissante (le deuxième bond), en ayant la sensation de tirer sur les bras et de fixer un point devant soi.

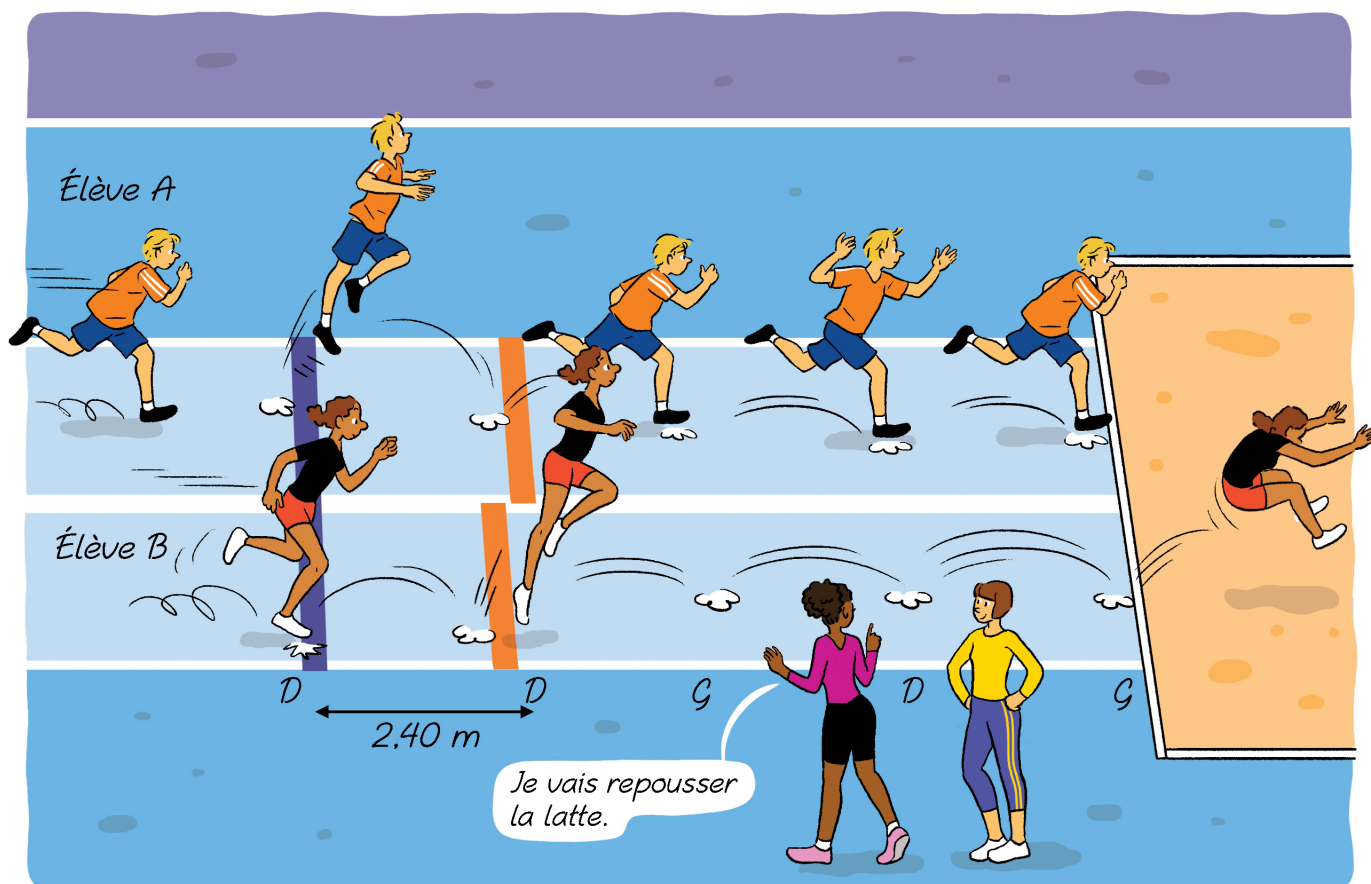


## ESPACE D'ACTIONS ENCOURAGÉES

## La double planche

Ce dispositif est « simplexe » dans la mesure où il engage les élèves rapidement, avec une compréhension facile du but et des consignes, tout en préservant un niveau de complexité important au niveau moteur. Cette complexité se traduit par le choix laissé à l'élève de la réduction du cloche-pied, mais aussi dans l'ensemble des couplages perceptions/actions qu'il développe et affine au cours de son expérience. La réduction du cloche-pied n'est pas imposée ; elle dépend à la fois de la performance actuelle qu'ils réalisent, et de leur choix.

But	Réaliser un pentabond pour aller le plus loin possible.
Organisation	L'élan est réduit à 6 foulées pour que les élèves étalonnent rapidement leur course d'élan d'un essai à l'autre. Le cloche-pied est limité par une latte antidérapante (planche) que l'élève pose au sol, dans un premier temps à $1/5^e$ de la distance totale de sa performance actuelle en pentabond. Par exemple, s'il réalise 10 mètres, il pose la latte à 2 mètres maximum. Les performances sont mesurées à chaque essai pour être comparées. En fonction de la performance réalisée par les élèves et de leurs sensations, ils peuvent être amenés à réduire à moins d' $1/5^e$ la distance (par exemple si la performance est améliorée ou s'ils ressentent la possibilité de repartir sur leur foulée bondissante). Il est aussi possible d'instaurer un « permis d'allonger son premier bond » en offrant la possibilité aux élèves de repousser la latte, à condition que leur performance dépasse 5 fois la distance. Ce dispositif peut être transposé pour un saut à quatre bonds ou un triple saut.
Critères de réussite	La performance est supérieure ou égale à celle effectuée précédemment (sans réduction du cloche-pied). La latte qui matérialise la distance à ne pas dépasser sur le cloche-pied n'est pas mordue.





## PRINCIPES D'INTERVENTION

	L'enseignant	Les élèves
Proscrire	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il dissuade les élèves de monter trop haut en réduisant la distance du cloche-pied pour modifier leur intention d'effectuer le plus grand cloche-pied possible.</li> <li>Il ouvre le champ des possibles en laissant le choix à l'élève de la réduction du cloche-pied à partir d'une consigne aidante (1/5<sup>e</sup> de la performance).</li> <li>Il incite les élèves à trouver une action efficace pour repartir avec de la vitesse après le cloche-pied.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils s'approprient ce qui n'est pas interdit : la réduction du cloche-pied permet une montée et un écrasement moindres. Cette action, et les ressentis qu'elle provoque, permet une reprise d'appui plus efficace, et donc une conservation de la vitesse entre chaque bond.</li> </ul>
Amplifier	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il amplifie le résultat des actions en instaurant rapidement les possibilités de conservation de la vitesse.</li> <li>Il euphémise les erreurs en réduisant considérablement l'écrasement à la suite du cloche-pied.</li> <li>Il crée des contrastes significatifs entre ce que font les élèves et ce qu'ils faisaient avant, et entre les différents essais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils jugent l'efficacité de l'action en comparant leur performance avec celle qu'ils faisaient avant ou entre les essais. Ils développent ainsi des repères, constatant les mesures des différents bonds et les perceptions liées à l'équilibre et au maintien de vitesse entre les bonds.</li> <li>Ils construisent des normes et références communes dans la classe, notamment la nécessité de conserver de la vitesse et de rester équilibré entre les bonds.</li> </ul>
Connecter	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il met en scène le dispositif (notamment la mesure et la comparaison des performances) pour assurer sa pérennité.</li> <li>Il conserve l'épreuve et la nécessité de toujours réaliser une performance à des fins de comparaison.</li> <li>Il fait évoluer le dispositif, sans dénaturer le but en laissant la possibilité aux élèves de modifier la réduction du cloche-pied (par exemple en le réduisant un peu moins à mesure que la performance augmente). Cette évolution peut aller jusqu'à supprimer la deuxième planche.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils reconnaissent et reproduisent des actions efficaces grâce à la double planche qui les oblige à réduire le cloche-pied et leur permet de tirer sur les bras, fixer le regard devant, repousser le sol à la reprise d'appui puisqu'ils s'écrasent beaucoup moins.</li> <li>Ils connectent des émotions liées à l'amélioration de leur performance pour avoir envie de les revivre en situation réelle, y compris lorsque la deuxième planche est supprimée.</li> </ul>
Enquêter	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il les interroge sur leurs intentions après un essai (« qu'as-tu cherché à faire sur cet essai que tu ne faisais pas avant ? »), sur leurs actions (« qu'as-tu fait de particulier à la réception de ton cloche-pied ? ») et leurs perceptions (« qu'as-tu ressenti en réduisant ton cloche-pied ? »).</li> <li>Il incite un élève à commenter ou à décrire la réalisation du pentabond d'un autre élève.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils livrent leur vécu à travers leurs actions et leurs perceptions après plusieurs essais pour ajuster le dispositif et les interventions (en confrontant leurs sensations aux commentaires d'un observateur ou à une vidéo de leur prestation).</li> <li>Ils mettent des mots sur leur expérience en mettant en relation des actions et des perceptions ou en décrivant le pentabond d'un autre élève.</li> <li>Ils comprennent leurs actions et celles des autres : hauteur et/ou longueur du cloche-pied, position des bras et du regard...</li> </ul>



### A mplifier

La réduction du cloche-pied, au départ contre-intuitive, permet aux élèves de percevoir de nouvelles possibilités : ils évitent l'écrasement et conservent leur vitesse. Ces nouvelles possibilités peuvent émerger à partir de l'aménagement d'un espace d'actions encouragées permettant de mettre en avant le contraste important entre l'activité des élèves avant et après la réduction du cloche-pied. Les erreurs initiales, dues essentiellement à la grande élévation durant le cloche-pied, s'estompent au profit d'une conservation de la vitesse et d'une diminution de l'écrasement à la reprise d'appui qui permettent de réellement rebondir. Verbaliser en direct aide les élèves à comprendre ce lien, mais aussi à amplifier les perceptions liées au ricochet. La comparaison entre leur nouvelle performance et leur performance antérieure aide les élèves à identifier l'intérêt, dans un premier temps, de réduire le cloche-pied et de moins s'élever pour moins s'écraser. Les bonds mieux répartis permettent de conserver la vitesse entre chaque bond.

*Quand on m'oblige à réduire le cloche-pied, je trouve ça bizarre. Je me dis : pourquoi réduire alors qu'on cherche à aller loin ? Mais, après quelques essais, je me dis que je dois pouvoir améliorer ma performance.*



## ÉVOLUTIONS AU COURS DE LA SÉQUENCE

	L'enseignant	Les élèves
Proscrire	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il étend le champ des possibles. L'interdiction de dépasser la latte demeure, mais d'autres possibles s'ouvrent :                     <ul style="list-style-type: none"> <li>le nombre de bonds peut passer à 4 ou 5 (pentabond complet, si on a commencé par un triple saut). Il s'agit alors d'enchaîner d'autres foulées bondissantes avant le saut en longueur. Cette augmentation du nombre de bonds est autorisée lorsque la performance initiale a été améliorée ;</li> <li>la course d'élan peut être allongée progressivement jusqu'à douze foulées.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils explorent les nouvelles sensations que permet une vitesse plus importante, ce qui entraîne des difficultés à réaliser l'impulsion, et/ou une augmentation du nombre de bonds, ce qui entraîne des difficultés à maintenir sa vitesse jusqu'au bout.</li> <li>Ils modifient le positionnement de la latte pour augmenter la zone du cloche-pied, à condition que la performance soit améliorée, ce qui s'accompagne d'une meilleure sensation permettant de «repartir» pour leur foulée bondissante.</li> </ul>
Amplifier	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il amplifie la perception des actions. Le fait d'augmenter le nombre de bonds renforce la nécessité de conserver de la vitesse. Cela augmente aussi la sensation de ricocher au détriment de l'écrasement.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils perçoivent de nouvelles possibilités d'action : la vitesse qu'ils conservent leur permet d'aller plus loin sur la première foulée bondissante et d'en enchaîner d'autres.</li> <li>Ils valident ou invalident des actions plus ou moins efficaces :                     <ul style="list-style-type: none"> <li>validation de la nécessité de ne pas monter trop haut sur le cloche-pied ;</li> <li>invalidation de la nécessité de réaliser le cloche-pied le plus long possible.</li> </ul> </li> </ul>
Connecter	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il ouvre la possibilité de conserver des traces en demandant à deux observateurs de poser des plots à l'appui des trois foulées bondissantes afin d'évaluer la répartition équilibrée ou non des bonds.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils reconnaissent des actions efficaces lorsqu'elles permettent d'améliorer la performance.</li> <li>Ils reproduisent des actions efficaces dans un contexte différent (plus de vitesse et/ou plus de bonds à réaliser).</li> </ul>
Enquêter	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il engage les élèves à interpréter. Un athlète et deux observateurs discutent du résultat de l'action en fonction de la position des plots placés par les observateurs. Ils peuvent collectivement prendre la décision d'augmenter un peu le cloche-pied.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils interprètent et partagent leur vécu pour construire des normes communes, par exemple identifier les conséquences positives et négatives du recul de la latte pour allonger le cloche-pied.</li> <li>Ils identifient et mettent des mots sur les actions pertinentes, par exemple repérer, lorsqu'on allonge un peu le cloche-pied, ce qui permet d'être efficace.</li> </ul>



### P roscrire

En augmentant le nombre de bonds, on augmente encore la nécessité de conserver de la vitesse. Le nombre de bonds étant plus élevé, la sensation de diminution de la vitesse est plus grande. Le fait d'augmenter aussi la distance de l'élan jusqu'à 12 foulées permet aussi aux élèves d'avoir plus de vitesse à l'appel. Le nombre de foulées dépend de la capacité des élèves à utiliser cette vitesse. L'augmentation du nombre de foulées sera progressive : 8, puis, 10, puis 12... Cela permet aux élèves d'étalonner au fur et à mesure leur course d'élan. Ils passent à 10 foulées quand l'élan est étaloné sur 8...\*

La proscription est moindre dans la mesure où certaines interdictions sont levées (nombre de bonds, nombre de foulées d'élan). La principale conséquence réside dans le maintien du couplage actions-perceptions pour conserver sa vitesse, en restant droit, le regard devant soi et en sentant la poussée au niveau du pied.

\* Une foulée d'élève à vitesse maximale mesure en moyenne 6 pieds (les siens). On va donc lui demander d'allonger sa course d'élan de 10 à 12 pieds quand on l'augmente de deux foulées.

*Ce n'est pas évident de passer de 3 à 4 bonds, puis à 5, mais on voit bien que c'est important de garder de la vitesse pour aller loin à chaque bond. Au début, c'est difficile de reproduire ce qu'on faisait avec six appuis parce qu'on arrive plus vite sur la planche. Mais c'est bien qu'on puisse reculer un peu la limite de la pose du cloche-pied. En plus, l'augmentation de deux appuis à chaque fois m'aide à être plus régulier sur ma course d'élan.*



## QUELLE PORTÉE ÉDUCATIVE DU POINT DE VUE DE L'ENSEIGNANT ?

Ces expériences à vivre peuvent nourrir différents parcours éducatifs. Nous en développons deux à partir de nos propositions en pentabond. Cette séquence peut relever d'une éducation à la connaissance de soi dans la mesure où l'élève choisit l'endroit où il va poser la latte pour réduire son cloche-pied en fonction de ses performances antérieures et de ses sensations. C'est une éducation à la gestion de son effort, de par la maîtrise de sa vitesse sur chaque essai mais aussi par rapport au nombre de répétitions dans la leçon. Mieux comprendre les relations entre la conservation de la vitesse, les différents rebonds et la façon dont les actions et perceptions s'affinent au fil des essais permet de développer cette gestion de l'effort par une meilleure connaissance de soi et de ses sensations musculaires, proprioceptives... Cette éducation à la connaissance de soi est renforcée par la constitution d'un trio d'élèves favorisant des observations et des discussions aboutissant à l'évolution du dispositif : taille de la réduction du cloche-pied, nombre de bonds, accélération de la vitesse par une augmentation de la course d'élan. Ce travail de déconstruction d'une connaissance relative au fait d'aller loin lors du premier bond amène les élèves à accepter que leur performance décroisse au départ pour ensuite s'améliorer. Le fait de limiter leur action au départ, tout en leur offrant l'opportunité de développer de nouvelles perceptions et de nouveaux couplages, est une piste intéressante d'éducation à l'effort et à la persévérance pour progresser. Le guidage des répétitions et les opportunités offertes par l'enseignant permettent d'engager les élèves dans cette recherche de la meilleure performance. C'est à la fois l'expérience personnelle qu'il est amené à

vivre dans ce dispositif, puis les discussions au sein du trio qui vont l'orienter dans ces choix.

C'est aussi une forme d'éducation aux sensations puisque l'élève choisit au départ l'endroit où il va mettre la latte antidérapante pour réduire son cloche-pied en fonction de ses performances antérieures mais aussi de ses sensations. Il prend progressivement conscience de son corps, de ses appuis (type d'appui et temps au sol), des résistances, du retour de la jambe d'appel, de la vitesse conservée ou non. Le travail au sein du groupe l'aide à deux niveaux : d'une part lors de la discussion avec ses partenaires après ses passages (mise en mot de ses actions et perceptions), d'autre part quand il aide les autres en tant qu'observateur. Mieux ressentir son corps par l'appropriation de techniques renvoie à la spécificité de l'EPS. Au-delà de l'effet visible sur la performance, le positionnement du bras et l'orientation du pied sur le temps de vol font partie de l'éducation aux savoir-faire perceptifs\*. Se reconnecter à son corps, à ses sensations constitue un enjeu éducatif qui dépasse le cadre de l'EPS dans un contexte de sédentarité inquiétante des jeunes, de mise à distance de son corps et d'un rapport négatif à l'effort. Ces couplages et ces sensations de rebond, de vitesse, de gainage peuvent contribuer à une réappropriation de son corps et son environnement. Le rapport à l'effort développé dans le dispositif de la double planche conduit les élèves à s'engager dans un processus de transformation et d'amélioration de leur performance, en acceptant de déconstruire une connaissance initiale.

\* PAINTENDRE (A.), SCHIRRE (M.), ANDRIEU (B.), « Développer des savoir-faire perceptifs en éducation physique et sportive : analyse de l'activité d'élèves engagés dans une séquence d'enseignement de step », *@ctivités*, n° 16-1, 2019.

## BIBLIOGRAPHIE

AUBERT (F.), BLANCON (T.), LEVICQ (S.), *Athlétisme. Tome 2 : Les sauts*, Éditions Revue EP&S, 2004.

PAINTENDRE (A.), SCHIRRE (M.), ANDRIEU (B.), « Développer des savoir-faire perceptifs en éducation physique et sportive : analyse de l'activité d'élèves engagés dans une séquence d'enseignement de step », *@ctivités*, n° 16-1, 2019.



---

# RUGBY

## Des expériences à vivre au collège

DAVID ADÉ ET NICOLAS CHABAS

### CONTEXTE D'INTERVENTION

Notre proposition s'inscrit dès les premières leçons d'une première séquence de rugby avec une classe de sixième. Elle se déroule sur gazon. L'enseignant délimite l'espace de jeu avec des coupelles pour la sécurité des joueurs.

### VÉCU DES ÉLÈVES

Au cours du cycle 3 (ou des précédents) à l'école élémentaire, lors de la pratique d'activités collectives d'opposition-coopération, les élèves ont appris à se distinguer en tant qu'attaquant porteur de balle (PB) ou partenaire, et en tant que défenseur. Ils ont expérimenté la difficulté d'avancer tout en conservant collectivement le ballon pour atteindre une cible et marquer plus de points que l'adversaire afin de gagner le match. Les élèves ont peu (ou pas) d'expérience du contact et de la chute au sol en situation d'activité collective, même si des expériences passées de contact corporel interindividuel ont possiblement été vécues en jeux de lutte ou en activité d'expression artistique.

### EXPÉRIENCES À VIVRE

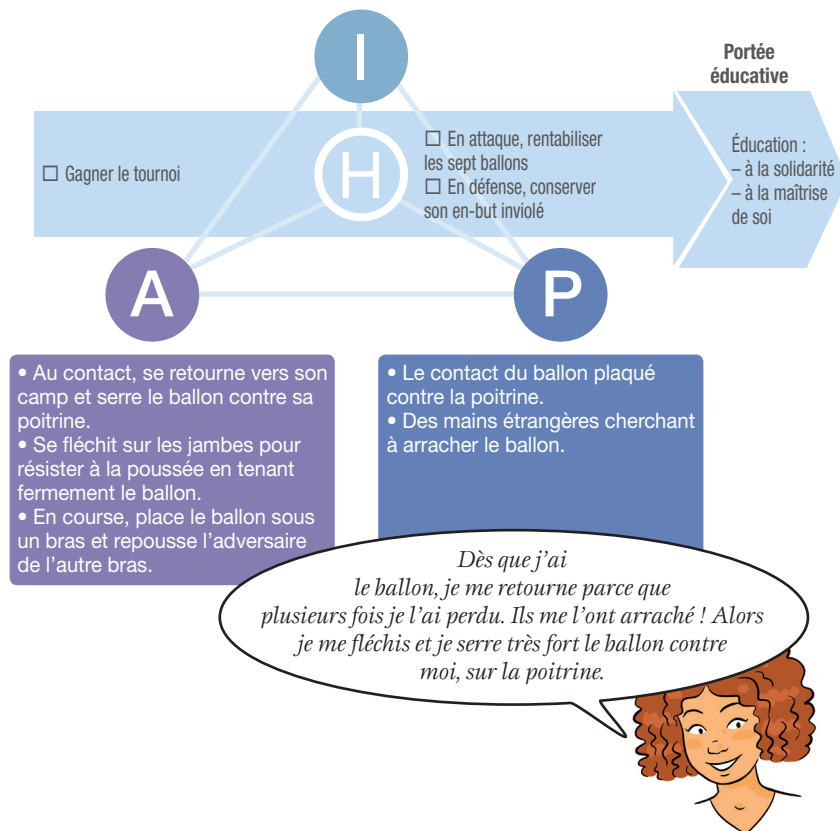
- Protéger le ballon.
- Libérer le ballon.
- Se lier pour (re)pousser.
- Résister debout au contact.

### ESPACE D'ACTIONS ENCOURAGÉES

*La joyeuse mêlée* doit permettre à tous les élèves de vivre avec plaisir – et sans la contourner – l'expérience du jeu de combat collectif.

## DES EXPÉRIENCES À VIVRE POUR LES ÉLÈVES

### PROTÉGER LE BALLON



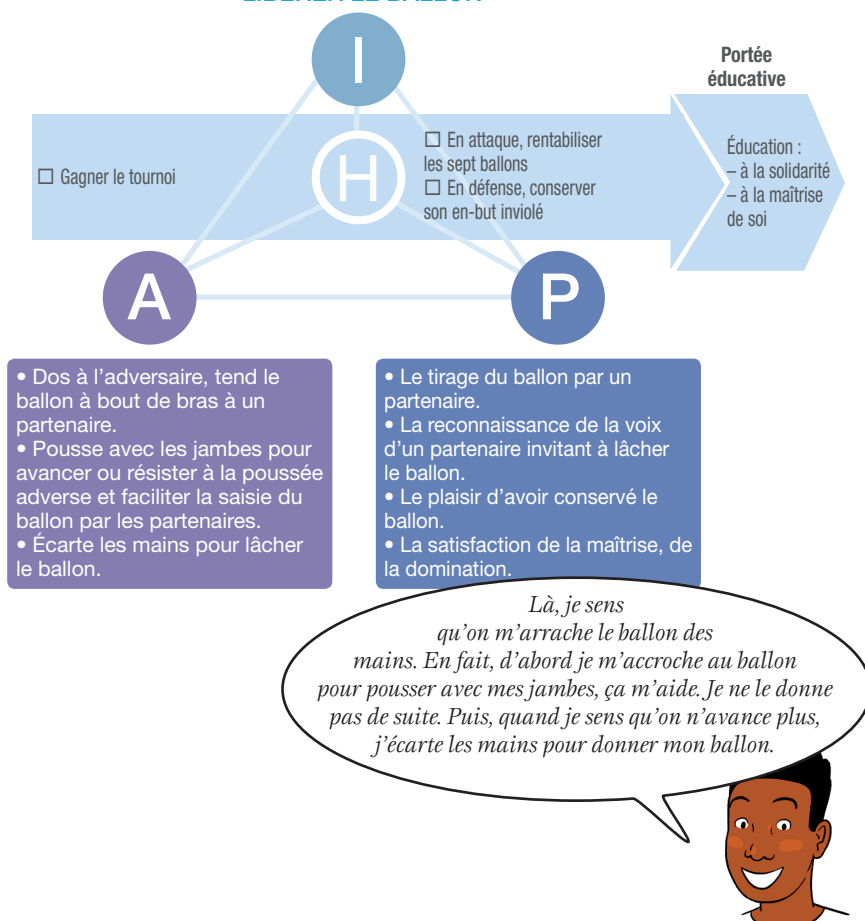
### Expérience 1 : protéger le ballon

L'intention de protéger le ballon lors de l'avancée en situation de maul (regroupement de joueurs debout) structure l'intrigue d'un élève qui cherche à atteindre la zone de marque et aplatir pour marquer l'essai. Chaque possession du ballon, concomitante avec l'intervention des opposants et la poussée des partenaires, stimule chez le PB des sensations potentiellement inconfortables couplées avec la recherche d'actions efficaces pour protéger et conserver le ballon. La gestion par le PB de la conservation du ballon et de l'anticipation des perceptions d'inconfort (chocs, pressions sur le corps, enfermement) trouve une issue dans deux actions clés. La première consiste à se tourner pour s'orienter vers son camp et faire de son corps un obstacle entre le ballon et l'adversaire. La seconde est d'accentuer l'éloignement du ballon des adversaires pour mieux le protéger de leurs interventions. Pour cela, avant le contact, le PB anticipe le placement du ballon en le positionnant sous l'épaule opposée à celle qui va absorber le contact avec l'adversaire. Au contact, il le serre fort sur sa poitrine pour se préparer ensuite à le libérer.

### LIBÉRER LE BALLON

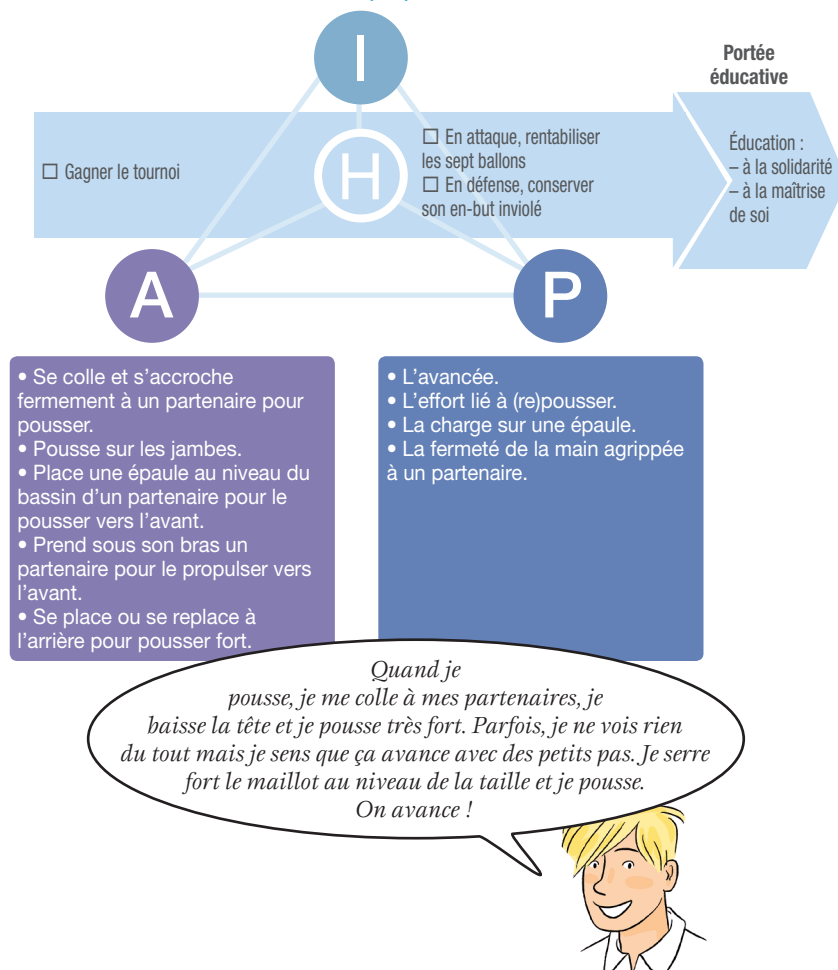
### Expérience 2 : libérer le ballon

La deuxième expérience à encourager s'organise autour de l'intention de libérer le ballon, qui participe également à l'intrigue dans la mesure où, à lui seul, le PB n'est pas en mesure de marquer. Il est nécessaire pour gagner la rencontre d'en passer par le partage solidaire du ballon. Plusieurs couplages entre des actions et des perceptions peuvent être vécus comme efficaces pour libérer le ballon en limitant les risques de le perdre. Se retourner dos à l'adversaire et tendre à bout de bras le ballon vers ses partenaires peut être mis en relation avec la perception de la proximité d'un partenaire appelant le ballon et la perception quasi immédiate d'un ballon saisi par ce partenaire. Ressentir les mains d'un partenaire qui tire à lui le ballon pour lui faire quitter les mains protectrices du PB est source de plaisir et de satisfaction dans la responsabilité de la conservation du ballon. Le plaisir est amplifié si les conditions de la libération du ballon se font dans l'avancée. Dos à l'adversaire, pousser fort et en continu sur les jambes, tout en offrant à ses partenaires le ballon, est alors potentiellement source d'une impression de maîtrise et de domination.





## SE LIER POUR (RE)POUSSER



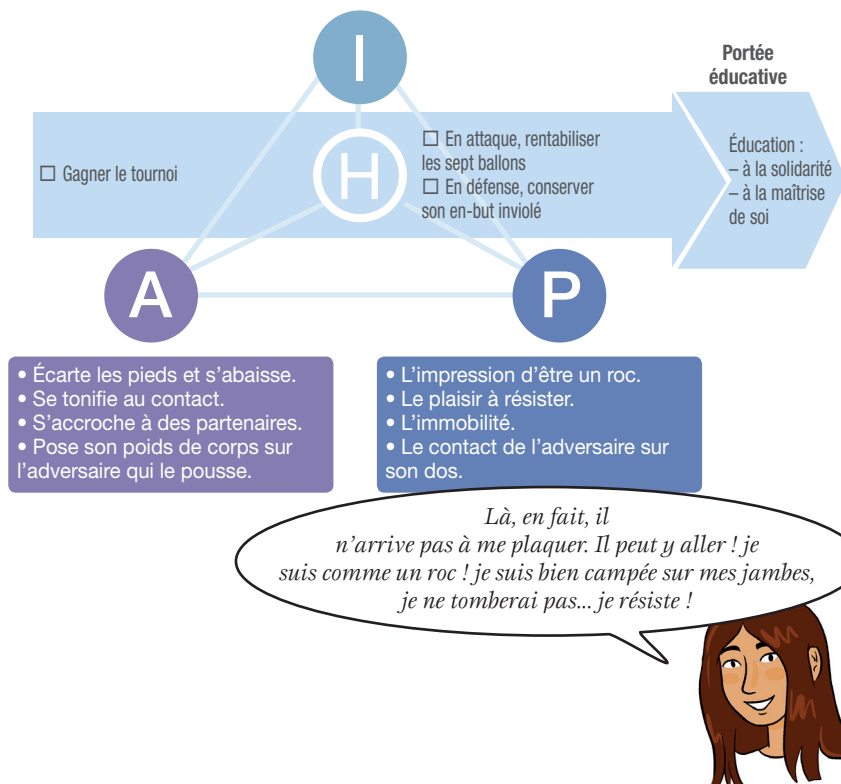
## Expérience 3 : se lier pour (re)pousser

Pousser ou repousser en se liant à un partenaire participe à l'intrigue des joueurs de chaque équipe qui cherchent soit à avancer pour atteindre la zone de marque soit à repousser l'équipe qui attaque pour l'en éloigner. Cette quête de l'avancée se traduit par la perception de pousser ou de résister fort avec tout son corps. La perception de petits pas en avant est couplée à des actions types au niveau des bras (s'accrocher fermement à un partenaire, faire bloc avec lui en l'enserrant avec les bras), mais aussi au niveau des jambes qui traduisent une poussée orientée du bas vers le haut et de l'arrière vers l'avant (ou encore en plaçant sa ligne d'épaule au niveau du bassin d'un partenaire). Ces actions sont en partie structurées par un cadre réglementaire qui assure la sécurité des joueurs en imposant des actions venant exclusivement de l'arrière du regroupement et en interdisant toute intervention par les côtés.

## RÉSISTER DEBOUT AU CONTACT

## Expérience 4 : résister debout au contact

Les caractéristiques du dispositif vont engager les élèves à faire l'expérience du contact debout avec le corps des autres joueurs (rarement avec le sol). Aussi accueillir le contact structure-t-il l'histoire à vivre pour gagner la rencontre, mais aussi d'autres intentions (protéger le ballon, libérer le ballon, se lier pour (re)pousser). Dans cet environnement, l'élève anticipe le contact en adoptant une posture tonique couplée à la perception d'être un roc et de maîtriser la situation. L'effort engagé pour rester debout en écartant ses appuis et en abaissant son bassin constitue la meilleure garantie pour actualiser les autres intentions et, en cas de réussite, faire émerger le plaisir dans le combat collectif.



## ESPACE D'ACTIONS ENCOURAGÉES

## La joyeuse mêlée

Pour permettre aux élèves de vivre les expériences décrites, l'enseignant peut concevoir un dispositif nommé *la joyeuse mêlée*. Ce dispositif constitue un espace d'actions encouragées dans le sens où :

- il laisse le choix et la responsabilité à l'élève de ses actions en fonction de ce qui est pour lui significatif dans la situation au moment où il est porteur de balle, partenaire ou opposant ;
- il engage immédiatement l'élève par la simplicité du but, des consignes et des règles, tout en préservant un niveau de complexité dans le choix d'actions sous la pression affective du combat collectif ;
- il engage immédiatement l'élève par la quête de la victoire à court terme (à l'échelle du match) et à moyen terme (à l'échelle du tournoi). Il engage aussi durablement les élèves en privilégiant l'esprit d'équipe au sein du groupe classe.

But	Marquer un essai en transmettant la balle de la main à la main.
Organisation	Sur un terrain de 30 mètres x 15 mètres, quatre équipes de sept joueurs s'opposent en tournoi. Chaque équipe dispose successivement de sept ballons d'attaque. Un ballon d'attaque est viable s'il reste dans l'espace de jeu et si les joueurs sont debout. Un ballon d'attaque est consommé s'il quitte l'espace de jeu, tombe au sol ou est intercepté. L'essai est validé s'il est marqué par un joueur lié à un partenaire. Chaque essai marqué rapporte 5 points. 2 points sont marqués par les adversaires si aucun essai n'a été marqué au bout des sept attaques consécutives. La passe est interdite. Seule la transmission de la main à la main est autorisée. L'adversaire peut repousser ou bloquer à partir d'un ceinturage réalisé exclusivement au niveau du bassin du PB.
Critères de réussite	Quatre essais marqués sur sept ballons d'attaque est un bon indicateur d'efficacité collective de l'avancée du ballon. Résister à sept assauts consécutifs témoigne, pour les défenseurs, de l'engagement collectif à contenir l'adversaire.



## PRINCIPES D'INTERVENTION

	L'enseignant	Les élèves
Proscrire	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il empêche les élèves de fuir le contact par l'espace de jeu réduit et la forte densité de joueurs.</li> <li>• Il ouvre des possibles dans les actions d'organisation collective ou d'engagement individuel.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ils s'approprient ce qui n'est pas prescrit ni interdit : le nombre de joueurs à engager dans le regroupement pour être efficace, le choix du moment de la passe, la direction et la vitesse des courses, le partenaire avec qui ils vont se lier pour marquer l'essai.</li> </ul>
Amplifier	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il amplifie le résultat par le nombre d'essais marqués.</li> <li>• Il crée des contrastes significatifs à l'issue de chaque match, du tournoi, et à partir de l'écart entre le nombre d'essais marqués et les points obtenus en défense.</li> <li>• Il amplifie la sécurité des joueurs en limitant les vitesses de course du fait de l'espace de jeu réduit, du rapport numérique important et de l'interdiction de la passe.</li> <li>• Il amplifie la sécurité des joueurs en autorisant uniquement les essais liés au moins à deux pour réduire les vitesses de course.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ils jugent l'efficacité de l'avancée collective dans des temporalités et des contextes de match différents (tournoi) au total des points marqués après les sept ballons d'attaque ou après les sept ballons défendus en fin de rencontre ou en fin de tournoi, en cumulant les points obtenus en attaque et en défense.</li> <li>• Ils construisent des habitudes en reconnaissant chez des partenaires des compétences de pousseur, de percuteur ou de libérateur de ballon.</li> <li>• Ils vivent sans la contourner ni la craindre l'expérience du contact et du jeu de combat collectif.</li> </ul>
Connecter	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il privilégie sept attaques successives pour donner du temps et l'occasion aux élèves de construire des relations entre les actions et leurs résultats.</li> <li>• Il encourage chez les élèves le souvenir d'expériences passées ou la projection dans des expériences à venir comme rester solidaire (en vitesse relais), suppléer un partenaire (en volley-ball), protéger avec son corps le ballon (en basket-ball), respecter l'adversaire (en lutte).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ils reconnaissent et reproduisent des actions efficaces lorsqu'elles leur permettent de conserver le ballon et d'avancer, de marquer ou de résister à l'adversaire.</li> </ul>
Enquêter	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il saisit le moment pour questionner les élèves sur leurs intentions (« que cherchais-tu à faire au moment où tu as reçu le ballon ? »), actions (« qu'as-tu fait pour pouvoir repousser le PB ? »), leurs perceptions (« qu'as-tu ressenti au moment où tu t'es retrouvé enfermé dans le regroupement ? »).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ils livrent leur vécu à l'issue des sept ballons d'attaque, de la rencontre et du tournoi.</li> <li>• Ils expriment les relations entre leurs actions et leurs ressentis.</li> </ul>

**P**roscrire

En rugby, l'espace et la densité de joueurs dans cet espace participent à structurer la forme de jeu. Dans notre cas, l'espace long et étroit dans lequel évoluent les quatorze joueurs va les engager en priorité dans le jeu groupé visé par l'enseignant. De plus, le rapport entre les dimensions de l'espace de jeu et le nombre de joueurs définit la distance de charge. Dans *la joyeuse mêlée*, cette distance est quasi nulle car la densité de joueurs au mètre carré réduit fortement les distances entre eux. Le choix par l'enseignant de ces composants du dispositif d'apprentissage (le rapport à l'espace et le rapport numérique) est important pour définir sa proscription. D'un côté, ils participent à limiter et à orienter fortement les possibilités d'actions des élèves en construisant les conditions hautement probables d'une rencontre avec l'expérience du combat collectif. Par ailleurs, il autorise chez les élèves une permissivité d'actions du fait des conditions de sécurité des joueurs qui n'ont pas la possibilité de prendre de la vitesse. Cet environnement est donc propice pour encourager les élèves à explorer par exemple des actions de course, des décisions à prendre immédiatement ou à différer, des rôles à prendre dans le regroupement.

*Quand j'ai pris le ballon derrière la mêlée, j'ai à peine fait deux pas que j'étais déjà arrêtée par un adversaire. Alors je me suis retournée vers mon camp et j'ai serré le ballon contre moi.*



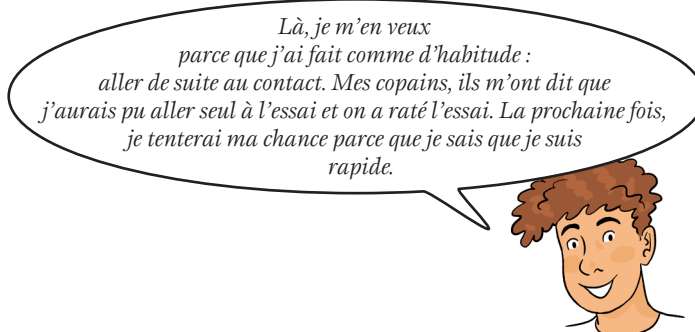
## ÉVOLUTIONS AU COURS DE LA SÉQUENCE

	L'enseignant	Les élèves
Proscrire	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il étend les possibles en autorisant les essais marqués seul mais en minimisant la valeur de l'essai individuel : 2 points l'essai individuel, 5 points l'essai lié au moins à deux.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils explorent de nouvelles possibilités tactiques : marquer seul ou à plusieurs.</li> <li>Ils valident ou invalident des actions en fonction de la configuration du jeu : privilégier l'essai collectif ou l'essai individuel.</li> <li>Ils optent pour l'essai individuel ou l'essai collectif en fonction de l'état du score, et font ainsi l'expérience du couple risque/sécurité.</li> </ul>
Amplifier	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il amplifie la perception de nouveaux espaces de jeu en élargissant cet espace : 30 mètres de long sur 20 mètres de large au lieu de 30 mètres de long sur 15 mètres de large.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils explorent de nouvelles trajectoires de courses, de nouveaux modes de relation avec des partenaires, des vitesses et des contacts nouveaux.</li> <li>Ils perçoivent de nouvelles possibilités d'actions : amener le ballon à l'arrière du regroupement pour pouvoir partir seul, balle en main autour du regroupement dans un espace libre ou à faible concentration de joueurs.</li> </ul>
Connecter	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il compare les réponses des élèves dans ce nouvel espace à celles réalisées dans l'espace de jeu réduit pour faciliter chez eux la reproduction ou la correction d'actions.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils associent des actions efficaces en reconvoquant des actions pertinentes de leur point de vue : faire corps avec l'adversaire pour être efficace en poussée (comme en lutte), saisir l'espace momentanément libre pour faire avancer le ballon (comme dans les autres sports collectifs).</li> </ul>
Enquêter	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il engage les élèves à être commentateurs sportifs, à analyser et interpréter les scores (ratio entre points marqués en attaque et points marqués en défense) après chaque série d'attaque, en fin de match et de tournoi.</li> <li>Il invite les élèves à analyser le ratio entre les essais à 2 points et ceux à 5 points et mettre en relation la nature de l'essai et la configuration défensive.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils mettent en mots et consciencient les actions efficaces par procuration de l'activité des élèves en situation de match.</li> <li>Ils partagent leur vécu à partir de l'analyse des liens entre leurs actions et les scores pour valider des actions estimées comme efficaces et invalider celles jugées comme peu (ou non) efficaces.</li> </ul>



### C connecter

Comme développé dans le zoom précédent, le rapport à l'espace participe à structurer l'activité des élèves. Bien qu'ils aient eu l'occasion, à travers le dispositif initial, d'explorer et de valider des actions vécues par eux comme efficaces et objectivées par des scores élevés, l'exploitation de ce nouvel espace d'actions ne va pas de soi. Dans ce nouvel environnement, l'absence de reconnaissance de perceptions et la découverte de nouvelles trajectoires et vitesses de course, d'espaces libres de défenseurs et de délais augmentés du soutien engagent les élèves dans l'exploration de nouvelles possibilités d'actions ou dans la modification d'anciennes actions. À titre d'illustration, le détenteur du ballon peut désormais se retrouver face à des alternatives qui ne s'étaient pas dévoilées à lui jusqu'alors : aller au contact tel qu'il l'a vécu dans le dispositif initial, s'engager dans un espace libre pour gagner du terrain et provoquer un nouveau regroupement ou filer seul à l'essai avec la perception d'une zone de marque facile à atteindre. La modification de l'espace encourage donc chez les élèves la modification ou la création d'actions qui, en s'actualisant, stimulent à leur tour l'émergence de nouvelles perceptions qui définiront autrement les interactions entre les élèves et l'espace de jeu.



## QUELLE PORTÉE ÉDUCATIVE DU POINT DE VUE DE L'ENSEIGNANT ?

Cette séquence d'apprentissage constitue une opportunité pour faire l'expérience entre autres d'une éducation à la solidarité et à la maîtrise de soi\*. Dans le dispositif de *la joyeuse mêlée*, le PB est dans l'incapacité d'avancer efficacement tout seul du fait de l'espace restreint et de la forte concentration de joueurs. Le soutien rapproché et permanent est la seule garantie pour faire avancer le ballon ou, au contraire, pour empêcher ou freiner cette avancée. Ne pas s'impliquer, demeurer spectateur, c'est compromettre fortement l'efficacité du collectif qui ne doit laisser aucun joueur solitaire au profit d'une équipe solidaire. En ce sens, les expériences vécues (protéger le ballon, libérer le ballon, se lier pour (re)pousser et résister debout au contact) traduisent l'engagement de tous les élèves de chaque collectif, offrant l'occasion d'une éducation à la solidarité. Ce dispositif offre également l'occasion de faire l'expérience d'une éducation à la maîtrise de soi. Dans un contexte de forte pression affective (nombre important de joueurs dans un espace ré-

duit, chutes au sol, enjeu du score et du tournoi), l'élève est amené à prendre des décisions importantes. Pour le PB, il s'agit de rester lucide et de passer d'une centration sur soi à une centration sur le ballon pour le protéger et le libérer tout en étant chahuté, poussé, repoussé ou ceinturé. Pour les partenaires ou les opposants, il s'agit de mesurer son engagement physique sur autrui : s'engager avec suffisamment d'intensité pour pousser ou repousser tout en ayant la retenue nécessaire pour respecter l'intégrité physique de tous les joueurs. Enfin, dans ce contexte de combat collectif, connaître, respecter et appliquer des règles, engage les élèves dans une pratique en pleine conscience. C'est à travers cette éducation à la maîtrise de soi que cette première expérience du combat collectif sera vécue comme « un jeu de combat collectif » et non comme un combat.

\* SEVE (C.), TERRÉ (N.), *L'EPS du dedans. Pour un enseignement inclusif, citoyen et ouvert vers le futur*, Éditions EP&S, 2016.

## BIBLIOGRAPHIE

BOURBOUSSON (J.), BOSSARD (C.), ADÉ (D.), « L'intelligence collective », in VORS (O.) (dir.), *L'activité collective*, Éditions EP&S, 2015, p. 31-51.  
VILLEPREUX (P.), *Formation au rugby de mouvement*, Cépadués Éditions, 1993.





---

# STEP

## Des expériences à vivre au lycée

ALINE PAINTENDRE

### CONTEXTE D'INTERVENTION

Il s'agit d'une seconde séquence de step qui s'adresse à une classe de première. Les élèves disposent d'un stepper et ont pour objectif de séquence de constituer un projet de pratique personnel. Pour cela, ils mobilisent un bloc chorégraphique et des paramètres permettant d'agir sur la complexité de l'enchaînement (biomécaniques) et/ou sur son intensité (énergétiques). Ils expérimentent deux thèmes d'entraînement.

### VÉCU DES ÉLÈVES

Au cours de la première séquence, les élèves sont censés avoir appris à construire et mémoriser un à deux blocs chorégraphiques à partir de pas de base et quelques pas complexes. Ils agissent en synchronie avec la musique et leurs pairs. Ils mobilisent un cardiofréquencemètre et/ou une grille de ressentis corporels (mais les liens entre les outils sont encore à améliorer).

### EXPÉRIENCES À VIVRE

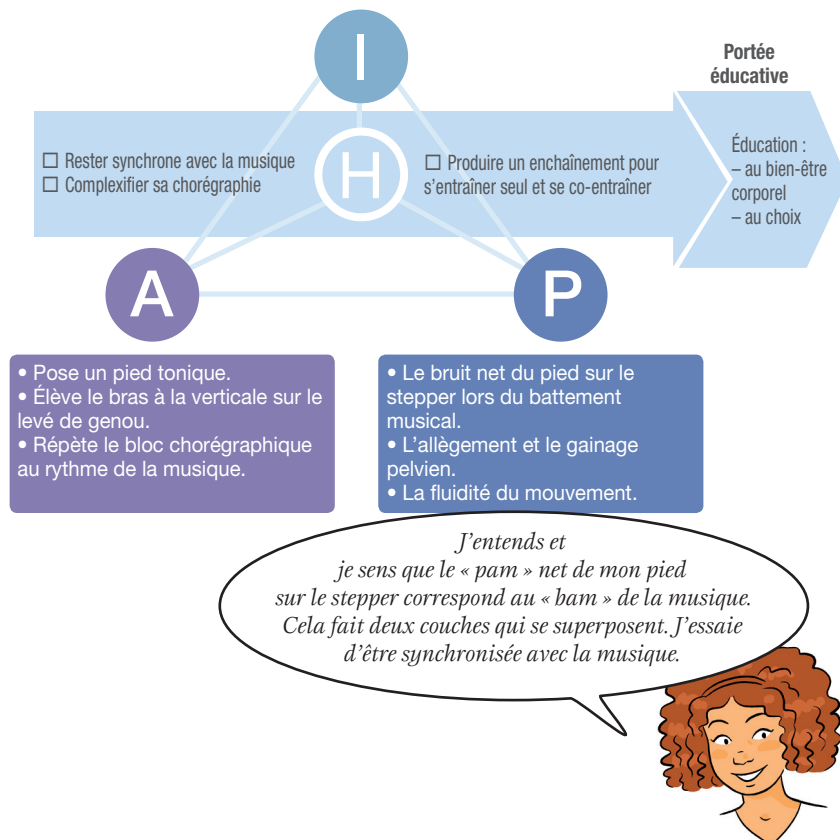
- Se coordonner soi-même et à la musique.
- S'écouter.
- Intensifier son effort.
- Partager son entraînement avec ses pairs.

### ESPACE D' ACTIONS ENCOURAGÉES

Le dispositif *Sentir Tester Exercer Partager (STEP)* donne l'opportunité aux élèves, à partir d'un paramètre biomécanique imposé, de choisir un second paramètre pour moduler un bloc simple et atteindre une fréquence cardiaque cible.

## DES EXPÉRIENCES À VIVRE POUR LES ÉLÈVES

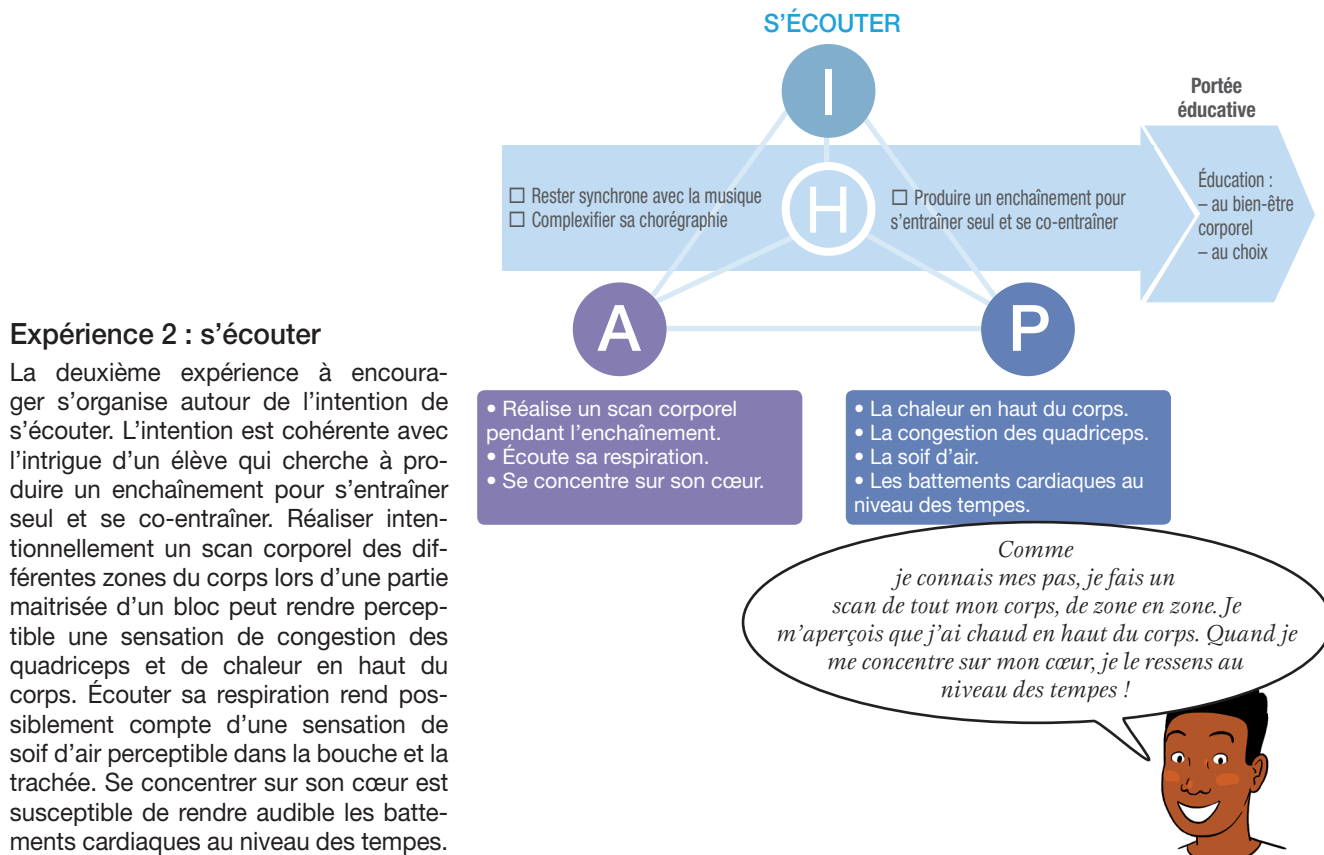
### SE COORDONNER SOI-MÊME ET À LA MUSIQUE



### Expérience 1 : se coordonner soi-même et à la musique

Cette expérience s'organise autour de l'intention de se coordonner soi-même et à la musique. L'intention est cohérente avec l'intrigue d'un élève qui cherche à rester synchrone avec la musique et à complexifier sa chorégraphie. Poser un pied tonique sur le stepper peut s'accompagner d'une sensation haptique et auditive lors du contact de la plante du pied sur le stepper (« pam ») avec celle auditive du battement de la musique (« bam »). Répéter le bloc chorégraphique au rythme de la musique peut favoriser la sensation de continuité du mouvement et d'un corps fluide. Élever son bras à la verticale en synchronie avec le levé de genou (à l'amble) peut conduire à une sensation d'allègement et de gainage pelvien.

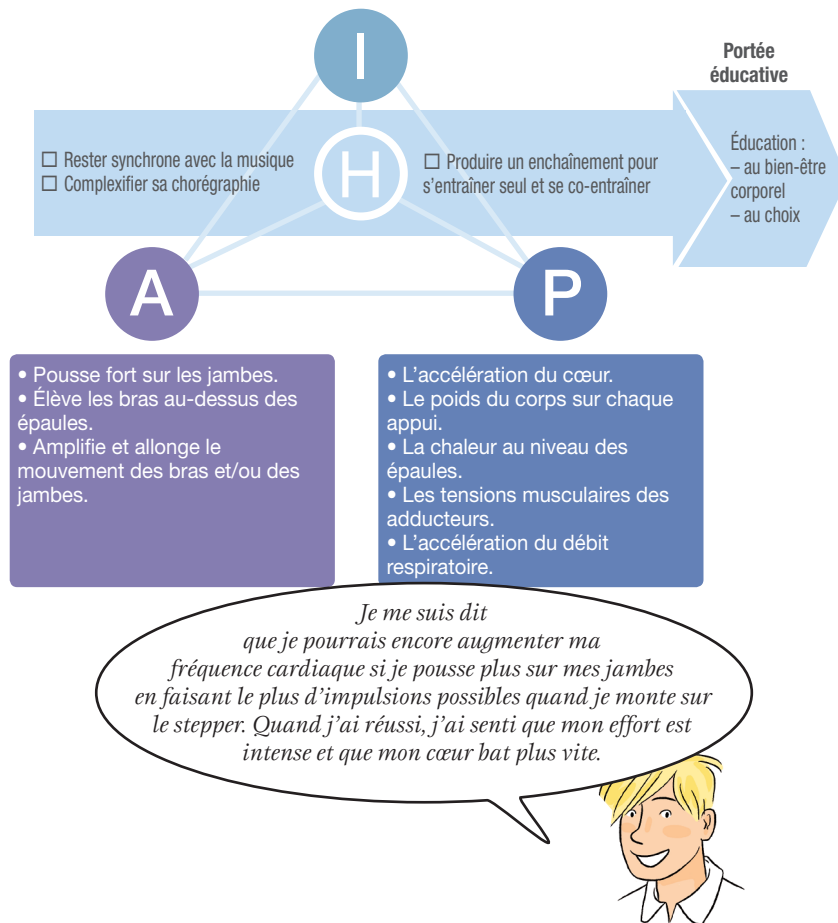
### S'ÉCOUTER



### Expérience 2 : s'écouter

La deuxième expérience à encourager s'organise autour de l'intention de s'écouter. L'intention est cohérente avec l'intrigue d'un élève qui cherche à produire un enchaînement pour s'entraîner seul et se co-entraîner. Réaliser intentionnellement un scan corporel des différentes zones du corps lors d'une partie maîtrisée d'un bloc peut rendre perceptible une sensation de congestion des quadriceps et de chaleur en haut du corps. Écouter sa respiration rend possible compte d'une sensation de soif d'air perceptible dans la bouche et la trachée. Se concentrer sur son cœur est susceptible de rendre audible les battements cardiaques au niveau des tempes.

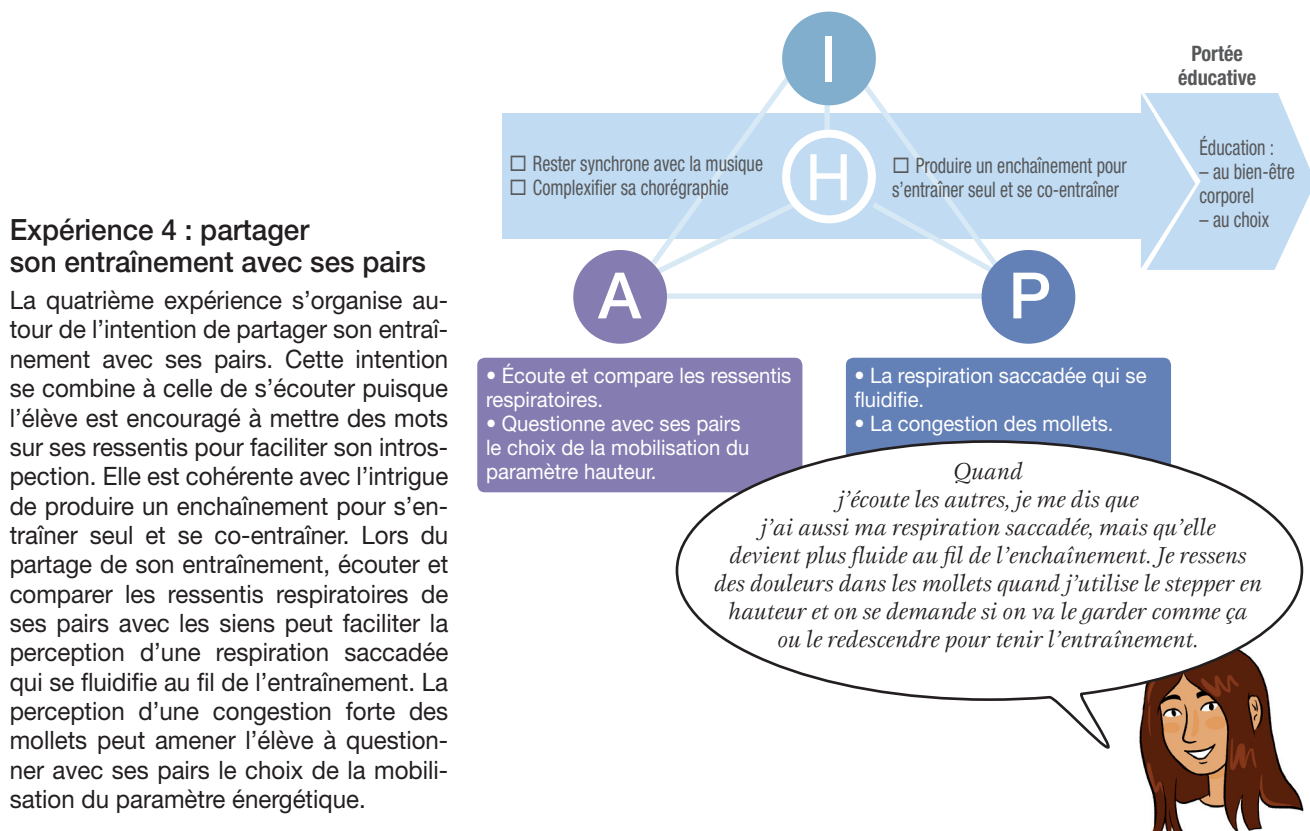
### INTENSIFIER SON EFFORT



### Expérience 3 : intensifier son effort

La troisième expérience s'organise autour de l'intention d'intensifier son effort. Cette intention se combine à celle de s'écouter car l'élève est encouragé à vivre une intensité d'effort élevée pour faciliter la perception de ressentis corporels. Elle est cohérente avec l'intrigue de produire un enchaînement pour s'entraîner et se co-entraîner. Lors des montées sur le step, réaliser des impulsions par une poussée des appuis améliore les perceptions cardiaques. L'élève ressent une hausse des battements au niveau des tempes et/ou de la poitrine. La perception plus ou moins importante du poids du corps peut être le signe qu'il faut s'élever davantage par des mouvements de bras au-dessus des épaules. Ces mouvements renforcent la sensation de chaleur des trapèzes. Enfin, amplifier et allonger le mouvement sur chaque pas complexe peut augmenter la perception de tiraillement des adducteurs et l'accélération du débit respiratoire.

### PARTAGER SON ENTRAÎNEMENT AVEC SES PAIRS



### Expérience 4 : partager son entraînement avec ses pairs

La quatrième expérience s'organise autour de l'intention de partager son entraînement avec ses pairs. Cette intention se combine à celle de s'écouter puisque l'élève est encouragé à mettre des mots sur ses ressentis pour faciliter son introspection. Elle est cohérente avec l'intrigue de produire un enchaînement pour s'entraîner seul et se co-entraîner. Lors du partage de son entraînement, écouter et comparer les ressentis respiratoires de ses pairs avec les siens peut faciliter la perception d'une respiration saccadée qui se fluidifie au fil de l'entraînement. La perception d'une congestion forte des mollets peut amener l'élève à questionner avec ses pairs le choix de la mobilisation du paramètre énergétique.

## ESPACE D'ACTIONS ENCOURAGÉES

### Sentir, Tester, Exercer, Partager (STEP)

Pour permettre aux élèves de vivre les quatre expériences décrites, l'enseignant peut proposer la situation *STEP*. Il s'agit d'un espace d'actions encouragées car il permet :

- de poursuivre une histoire à l'échelle de la séquence d'enseignement par les possibilités de duos de paramètres et d'augmentation du nombre de blocs chorégraphiques ;
- de rendre possible les quatre expériences à vivre (se coordonner soi-même et à la musique, s'écouter, intensifier son effort, partager son expérience avec ses pairs) ;
- de délimiter des actions et des choix à réaliser par l'élève sans avoir à les prescrire.

Trois conditions sont requises pour cet espace d'actions encouragées :

- 1) connaître un bloc simple ;
- 2) connaître les paramètres biomécaniques (bras chorégraphiés, utilisation des orientations, pas complexes, utilisation de contretemps) et énergétiques (hauteur du stepper, bras au-dessus de la ligne des épaules, impulsion-blocage, tempo musical, lests) ;
- 3) connaître au moins deux thèmes d'entraînement (puissance et capacité aérobie).

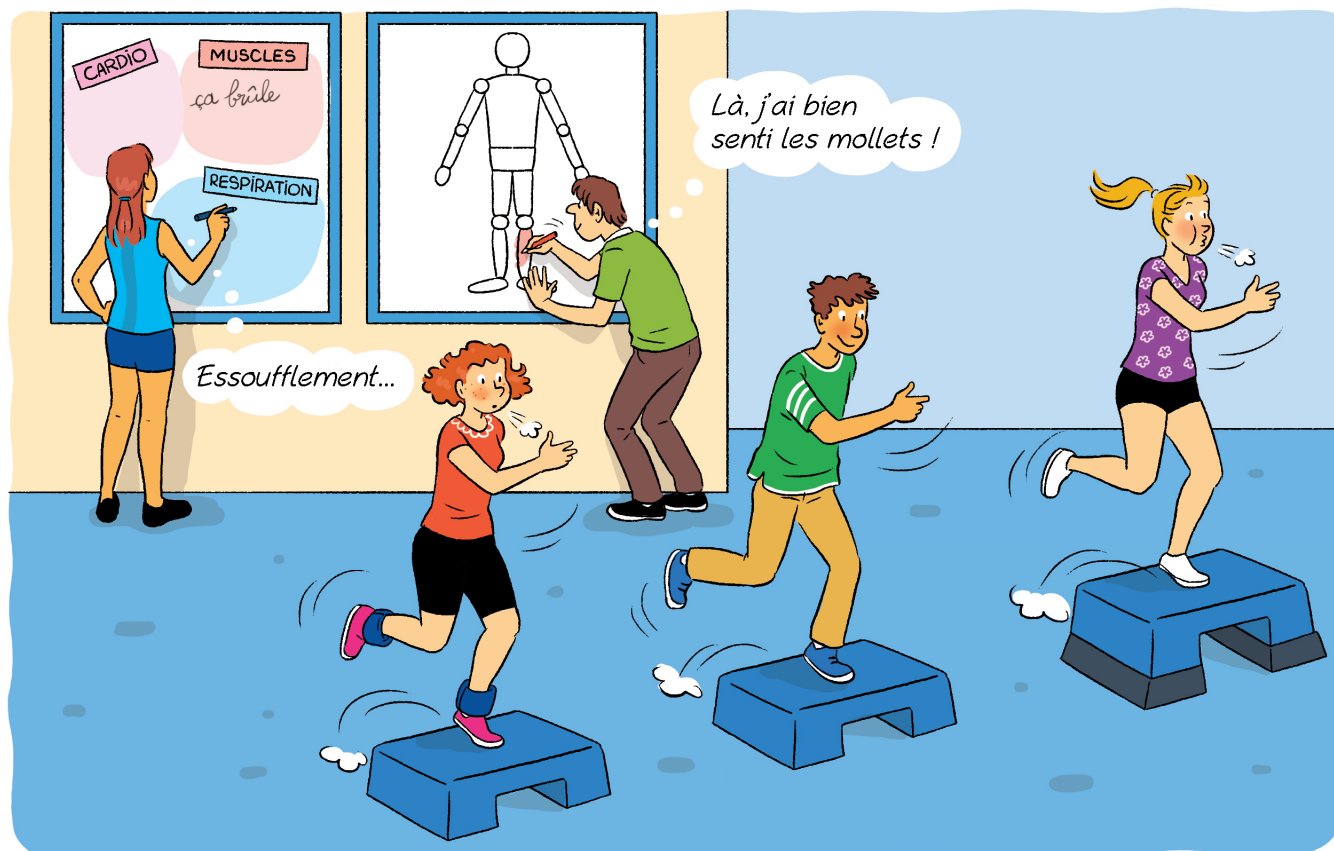
Chaque élève peut s'engager dans le dispositif en fonction de ses ressentis, en jouant avec la complexité des duos de paramètres, en s'exerçant selon ses possibilités corporelles et en partageant ses expériences avec ses pairs.

But	À partir d'un paramètre biomécanique imposé, choisir un second paramètre pour moduler un bloc simple et atteindre la fréquence cardiaque (FC) cible*.
Organisation	Au sein d'un binôme coach/pratiquant, chaque élève doit : – sentir (percevoir différents ressentis corporels et les associer à des intensités d'effort : FC cible) ; – tester des duos de paramètres biomécanique-énergétique ou biomécanique-biomécanique ; – s'exercer en exécutant le bloc en continu pendant 3 minutes, sur un thème d'entraînement puis l'autre (récupération totale) ; – partager ses ressentis corporels avec son binôme dans un espace dédié (espace de partage de ressentis), les renseigner dans des bulles de ressentis (verbaliser, hiérarchiser, organiser), les associer à des intensités d'effort.
Critères de réussite	L'élève réussit : – s'il atteint la FC cible des deux thèmes d'entraînement testés ; – si la FC est associée à des ressentis corporels pour chaque thème d'entraînement ; – s'il s'accorde avec son binôme sur les effets des thèmes d'entraînement (FC et ressentis corporels) et le choix de duos de paramètres.

\* FC cible = FC repos + (FC réserve x pourcentage d'intensité de travail définie)

FC réserve = FC max – FC repos

Pourcentage d'intensité de travail : endurance fondamentale (entre 60 et 70 %), capacité aérobie (entre 70 et 80 %), puissance aérobie (80 % et plus)



## PRINCIPES D'INTERVENTION

	L'enseignant	Les élèves
Proscrire	<ul style="list-style-type: none"> <li>En imposant et en fixant certains paramètres, il empêche leur combinaison désordonnée pour identifier leurs effets (fluidité motrice, FC, ressentis corporels).</li> <li>Il ouvre un champ des possibles en autorisant différents duos de paramètres à tester.</li> <li>Il incite les élèves à se fixer leurs propres interdits : des associations de paramètres non pérennes (difficultés chorégraphiques, ressentis corporels faibles, FC cible non atteinte).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils s'approprient ce qui est autorisé pour élaborer le meilleur compromis : intensité d'effort, FC cible, ressentis corporels, chorégraphie.</li> <li>Pour cela ils découvrent : <ul style="list-style-type: none"> <li>des paramètres et des combinaisons ;</li> <li>des effets corporels singuliers (FC et ressentis corporels) ;</li> <li>des chorégraphies inédites.</li> </ul> </li> </ul>
Amplifier	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il amplifie par la mobilisation obligatoire du thème puissance aérobie : intensité d'effort élevée pouvant dévoiler plus aisément certaines sensations corporelles.</li> <li>Il complexifie la chorégraphie par le paramètre biomécanique imposé.</li> <li>Il crée des contrastes par l'utilisation de deux thèmes d'entraînement (effets corporels).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils jugent l'efficacité de leur choix de duos de paramètres (fluidité, FC, ressentis).</li> <li>Ils partagent et créent des univers communs (complexité chorégraphique, FC, ressentis corporels).</li> <li>Ils comparent et discriminent les effets des paramètres et des thèmes d'entraînement.</li> </ul>
Connecter	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il sacralise et valorise les temps forts de l'espace d'actions encouragées par des traces : duos testés, ressentis corporels, FC atteintes, complexifications du bloc, temps d'échange (collectif par brainstorming et espaces de partage par binôme).</li> <li>Il fait évoluer le dispositif sans dénaturer les intrigues principales : produire un enchaînement pour s'entraîner seul et se co-entraîner.</li> <li>Il mobilise cet espace d'actions encouragées sur plusieurs leçons et au-delà (course en durée et/ou musculation).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lors des temps forts (STEP), ils perçoivent, discriminent et interprètent des ressentis corporels selon le thème d'entraînement visé.</li> <li>Ils co-construisent et jugent de l'efficacité des choix du projet au sein des espaces de partage : chorégraphie et effort.</li> </ul>
Enquêter	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il s'empare des temps de recueil et de partage de l'activité des élèves pour questionner un moment signifiant (« y-a-t-il eu des moments marquants lors de ton enchaînement ? ») ; les intentions (« quelles ont été tes préoccupations ? »), les actions (« qu'as-tu fait ? »), les perceptions sensorielles (« qu'as-tu ressenti ? »).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils interprètent leurs ressentis corporels par une mise en mots et à l'aide de leurs pairs.</li> <li>Ils croisent ressentis, FC, chorégraphie, duos de paramètres, thème d'entraînement.</li> </ul>



### A mplifier

Par les modalités d'organisation de l'espace d'actions encouragées *STEP*, l'enseignant cherche à rendre saillantes des expériences à vivre pour ses élèves. Il s'agit de favoriser des vécus marquants à la fois singuliers et partagés. Un premier niveau d'amplification repose sur le paramètre biomécanique imposé par l'enseignant. L'élève entre dans l'espace d'actions encouragées par la complexification chorégraphique. Qu'il s'agisse de pas complexes, de mobilisation de contretemps ou d'orientations autour du stepper, la motricité de l'élève devient plus élaborée. Cela interfère sur sa fluidité gestuelle, momentanément sur sa mémorisation et, de surcroît, il déploie une énergie plus conséquente. Un second niveau d'amplification repose sur la mobilisation de deux thèmes d'entraînement : capacité et puissance aérobie. Cela engage l'élève à tester des paramètres biomécaniques et énergétiques différents pour atteindre une FC cible. Les intensités d'effort variées lui permettent de discriminer (seul ou avec ses pairs) différents ressentis, par un travail de comparaison. S'il choisit le paramètre énergétique hauteur, la marche plus élevée l'invite lors de la montée à accélérer le mouvement. Cela favorise une hausse de son activité cardiaque et amplifie ses ressentis corporels. Seul ou avec ses pairs, il identifie les effets des paramètres sur son activité et apprend à les interpréter.

*Sur le thème puissance, la chorégraphie est plus rapide avec l'utilisation d'une hauteur. Avec mon partenaire, on se rend compte que c'est plus complexe et qu'on a plus vite chaud. Quand je suis en capacité, si on compare avec les orientations, on voit qu'on se concentre plus sur les pas.*





## ÉVOLUTIONS AU COURS DE LA SÉQUENCE

	L'enseignant	Les élèves
Proscrire	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il interdit certaines combinaisons de duos de paramètres.</li> <li>• Il rend obligatoire l'utilisation de bras sur la moitié des temps du bloc (16/32 temps).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ils explorent des associations de paramètres énergétiques et biomécaniques.</li> <li>• Ils complexifient la chorégraphie par une mobilisation conjointe des bras et des jambes.</li> </ul>
Amplifier	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il amplifie des perceptions kinesthésiques : par exemple, par la vitesse d'exécution nécessaire lors de la mobilisation de deux contretemps dans un bloc.</li> <li>• Il amplifie des perceptions musculaires : par exemple par l'utilisation de lestés (chevilles et/ou poignets) provoquant lors d'une élévation latérale des sensations musculaires de tiraillement dès la montée sur le stepper.</li> <li>• Il amplifie des perceptions cardiaques et respiratoires : par exemple par l'utilisation d'une hauteur supplémentaire accroissant l'intensité d'effort.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ils perçoivent des sensations inédites : déséquilibres liés au transfert du poids du corps, contretemps, sensations musculaires localisées et accrues par les lestés, sensations rapides de fatigue et chaleur...</li> <li>• Ils identifient des effets différés et durables de leur pratique : tensions et crispations musculaires, amélioration de la souplesse...</li> <li>• Ils associent des actions chorégraphiques à des ressentis corporels pour gagner en efficacité : poussée tonique en plante et allègement corporel, balancé du bassin et déséquilibres...</li> </ul>
Connecter	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il intègre le thème d'entraînement endurance fondamentale invitant à tester de nouveaux duos de paramètres.</li> <li>• Il ajoute un bloc chorégraphique simple et un bloc à trous à compléter.</li> <li>• Il varie les temps de pratique, les temps et modes de récupération.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ils identifient des configurations de duos de paramètres spécifiques aux différents thèmes.</li> <li>• Ils repèrent qu'un même pas et bloc n'a pas le même effet (FC et ressentis) selon le duo de paramètres mobilisé.</li> <li>• Ils structurent leur système de pratique et de repères : effort (intensité, récupération, temps), FC, ressentis corporels, chorégraphie.</li> </ul>
Enquêter	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il intègre la construction d'une échelle de ressentis par le binôme dans l'espace de partage de ressentis.</li> <li>• Il organise des rencontres entre binômes : confrontations chorégraphiques, zones d'échange de choix des duos de paramètres, traces vidéo, espaces de partage de ressentis...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ils discriminent des configurations d'actions chorégraphiques avec des effets corporels.</li> <li>• Ils comparent et partagent leurs systèmes de pratique.</li> </ul>



### E nquêter

Afin d'accompagner les élèves dans leur histoire (rester synchrone avec la musique, complexifier sa chorégraphie, produire un enchaînement pour s'entraîner seul et se co-entraîner), l'enseignant favorise l'enquête à travers différents dispositifs. En s'appuyant sur les bulles de ressentis, le binôme réalise une échelle de ressentis. Les échanges dans l'espace de partage de ressentis permettent de repérer collectivement différentes sensations (musculaires, articulaires, cardiaques, respiratoires, de chaleur). Ils mobilisent des curseurs pour graduer et hiérarchiser en leur sein chaque type de sensation (par exemple d'une sensation d'essoufflement relative à une sensation puissante de soif d'air dans la trachée). Ces comparaisons entre pairs permettent de configurer un outil fonctionnel qui rend compte des effets des paramètres et intensités de pratique sur le corps de l'élève en respectant la singularité de chacun (capacités physiques, qualité d'attention corporelle). Selon la forme du jour, les élèves identifient qu'un ressenti corporel peut être associé à une intensité de pratique différente. Selon le thème de pratique, les élèves identifient la perception plus ou moins précoce d'une même sensation corporelle.

Une fois notre grille de ressentis créée, je me suis aperçu que l'entraînement de football de la veille m'a fait ressentir des tiraillements dans les quadriceps dans le thème endurance, alors que d'habitude, cela n'arrive qu'en puissance au bout de deux répétitions !





## QUELLE PORTÉE ÉDUCATIVE DU POINT DE VUE DE L'ENSEIGNANT ?

Dans le cadre de cette proposition, les expériences à vivre s'intègrent à différents enjeux éducatifs. Nous retenons l'éducation au bien-être corporel et l'éducation au choix. Cet espace d'actions encouragées propose aux élèves des opportunités d'éducation à leur bien-être corporel dans la mesure où ils apprennent à pratiquer selon des principes de « bien-faire » tout autant que de « bien-vivre ». Peu à peu, ils parviennent à écouter leur corps dans l'objectif d'agir de manière pacifiée tout autant qu'efficace. L'entraînement (et l'effort qui en découle) n'est pas vécu négativement. Par la chorégraphie qui se complexifie et les intensités d'effort variées, les élèves explorent et découvrent des effets corporels pluriels, oscillant entre confort et tensions corporelles\*. Des sensations agréables et désagréables se manifestent lors des différents efforts physiques provoqués par les duos de paramètres et s'enchâssent à leur bien-être corporel. En effet, l'élève apprend à utiliser sa sensorialité pour distinguer les sensations à éviter des tensions appréciables, attendues et qui renseignent de l'atteinte de l'objectif (FC cible) et du bien-faire (motricité fluide, choix de paramètres opportuns). Ainsi, apprendre à interpréter sa pratique en évaluant son expérience corporelle et sensible\*\* invite les élèves à agir au plus près de leurs possibilités corporelles. Ils construisent une méthodologie pour réaliser des choix en faveur de leur bien-être corporel selon leur forme du jour et/ou leurs potentialités et dispositions à agir. Ils établissent une relation positive et résonante à leur corps\*\*\*.

Par conséquent, cette éducation au bien-être corporel se couple avec une éducation au choix. L'élève apprend, seul et avec ses pairs, à sélectionner des paramètres, à les combiner en duos et à les tester. Il complexifie sa motricité tout autant qu'il développe des qualités physiques et d'écoute corporelle. Les résultats de son action (FC atteinte, qualité gestuelle et ressentis) l'invitent à renoncer à certaines combinaisons, paramètres biomécaniques et énergétiques. Ces résultats le guident dans l'élaboration de stratégies personnelles, en phase avec ses envies, ses possibilités corporelles et ses explorations. Ainsi, il régule son entraînement selon ses motifs d'agir (par exemple lors des choix de pas chorégraphiques) et selon le jugement de son état de forme personnel (par exemple lors du choix d'intensifier ou non son effort par la mobilisation de lests ou d'une élévation de la hauteur du stepper). Cet apprentissage du choix est une expérience structurante pour l'élève en EPS et dans sa vie future.

\* PAINTENDRE (A.), SCHIRRE (M.) « Enseignement du yoga et apprentissages sensoriels : exploration de l'expérience d'étudiants novices et construction du bien-être corporel ? », *Recherches & Éducatives*, n° 27, 2024.

\*\* PAINTENDRE (A.), VORS (O.), « Une complexe évaluation de son corps : comment des approches mixtes permettent d'enrichir l'expérience corporelle de l'élève ? », in « L'expérience corporelle : un concept intégrateur au service de l'éducation de l'élève en EPS », *Dossier « Enseigner l'EPS »*, n° 8, AEEPS, 2023, p. 240-245.

\*\*\* PAINTENDRE (A.), TERRÉ (N.), GOTTMANN (L.), « Vers une conception holiste de l'activité de l'élève et de ses apprentissages : repenser la relation à son corps et à son environnement ? », in FROISSART (T.), PAINTENDRE (A.), SAINT-MARTIN (J.) (dir.), *L'EPS du XXI<sup>e</sup> siècle ou les enjeux d'une EP de qualité (1981-2021)*, éPUre, 2021, p. 137-154.

## BIBLIOGRAPHIE

FEIGAN (O.), « Vivre des expériences d'inconforts pour découvrir certaines dimensions de son activité corporelle : un enjeu du CA5, une illustration en step », in « L'expérience corporelle: un concept intégrateur au service de l'éducation de l'élève en EPS », *Dossier « Enseigner l'EPS »*, n° 8, AEEPS, 2023, p. 125-131.

PAINTENDRE (A.), « Appréhender l'activité de l'élève en croisant différents indicateurs en step », in BOIZUMAU (M.), GOTTMANN (L.), *Outils et méthodes d'analyse de l'activité d'élèves en EPS. Regards croisés sur ce qui se voit et ce qui se vit*, AEEPS, 2024.

PAINTENDRE (A.), SCHIRRE (M.), ANDRIEU (B.), *Développer des savoir-faire perceptifs en éducation physique et sportive : analyse de l'activité d'élèves engagés dans une séquence d'enseignement en step*, *Activités*, vol. 16(1). En ligne : <https://doi.org/10.4000/activites.4055>



---

# VOLLEY-BALL

## Des expériences à vivre au collège

GAËTAN LE CORRE

### CONTEXTE D'INTERVENTION

Il s'agit d'une deuxième séquence de volley-ball en fin de collège. Les élèves évoluent en 3 contre 3 sur un terrain plus long que large. Le service est remplacé par un engagement à deux mains afin de faciliter la réception et le travail collectif.

### VÉCU DES ÉLÈVES

Au cours d'une première séquence, les élèves ont évolué en 2 contre 2. Ils ont travaillé la passe haute à deux mains ainsi que la manchette. Ils sont censés avoir appris à récupérer le ballon pour tenter de l'exploiter en deux ou trois touches de balles dans le but de marquer le point.

### EXPÉRIENCES À VIVRE

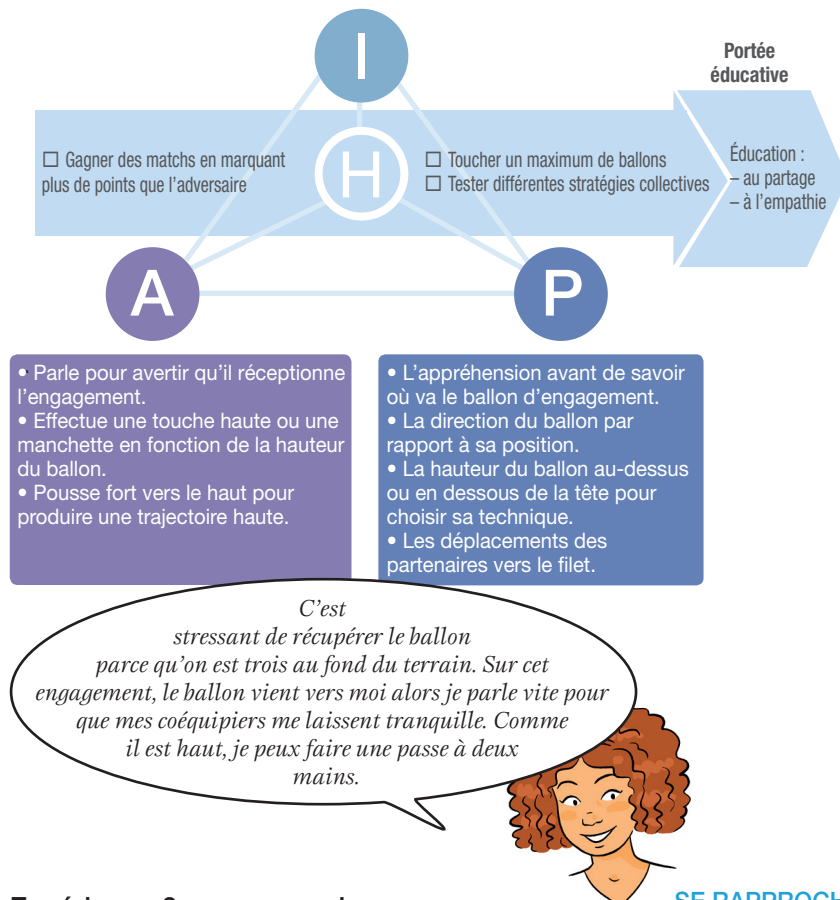
- Récupérer le ballon.
- Se rapprocher du filet.
- Marquer le point.

### ESPACE D' ACTIONS ENCOURAGÉES

Selon le dispositif *Tous derrière !*, les élèves évoluent en 3 contre 3 sur un terrain de 14 mètres sur 5 mètres. L'équipe en réception est placée dans une zone arrière entre 5 et 7 mètres du filet. Dès que l'engagement est réalisé vers cette zone arrière, les joueurs en réception peuvent se déplacer comme ils le souhaitent. En début de séquence, chaque élève peut effectuer trois jonglages en passe ou en manchette, sans blocage de balle. Cependant une seule touche de balle est autorisée lors de l'attaque du terrain adverse.

## DES EXPÉRIENCES À VIVRE POUR LES ÉLÈVES

### RÉCUPÉRER LE BALLON



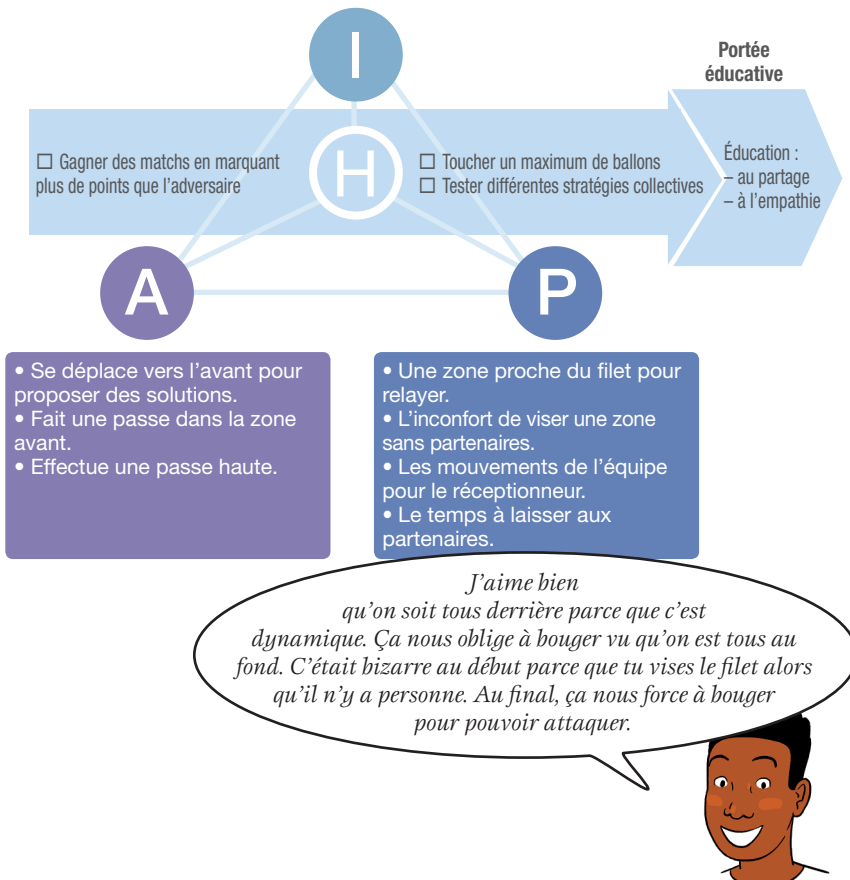
### Expérience 1 : récupérer le ballon

Il s'agit là de tester différentes stratégies collectives pour contrôler le ballon. L'attente de l'engagement procure du stress de recevoir le ballon, la peur d'échouer, mais aussi l'envie de jouer. Puis la perception de la trajectoire du ballon déclenche les actions à venir. Le premier couplage entre actions et perceptions se manifeste par la direction du ballon vers un joueur et sa communication avec ses partenaires pour avertir qu'il va réceptionner. Il est corrélé à la hauteur du ballon. En effet, un ballon haut arrivant au niveau de la tête du joueur induit qu'il doit utiliser la passe haute à deux mains. Si le ballon arrive en dessous de la tête, il a recours à la manchette. Identifier si le ballon arrive vers son visage ou vers ses jambes doit faciliter l'exécution du geste technique à utiliser pour se mettre dans les meilleures dispositions. Enfin, le couplage entre la récupération du ballon et la perception des déplacements des partenaires vers le filet finalise cette expérience. L'élève qui réceptionne cherche à produire une trajectoire haute afin de laisser à ses partenaires le temps de se déplacer en zone avant.

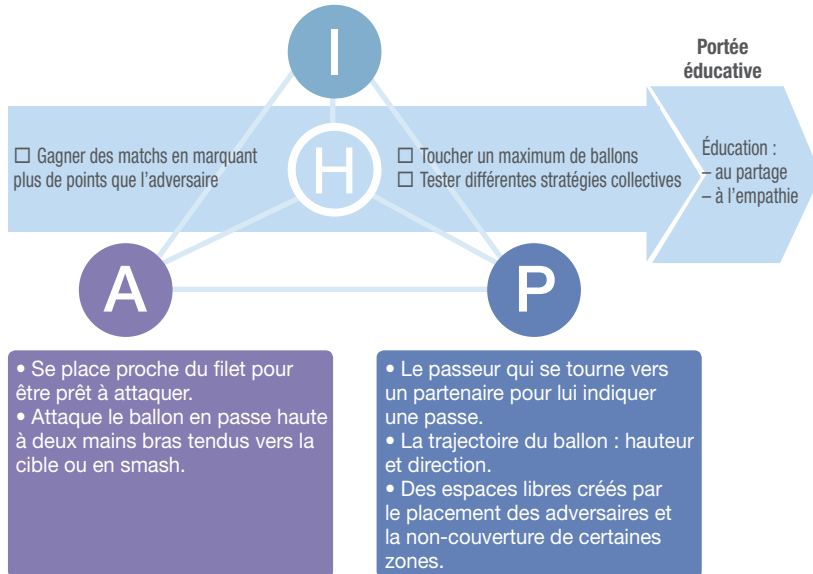
### Expérience 2 : se rapprocher du filet

La deuxième expérience s'organise autour de l'intention de se rapprocher du filet. Elle est en lien avec les intrigues concernant le test de différentes stratégies collectives et le fait de chercher à marquer plus de points que l'adversaire. Deux couplages entre perceptions et actions apparaissent. Le premier précise le sens à donner au jeu collectif. L'intention de se rapprocher du filet se traduit pour les non-réceptionneurs par une action de déplacement vers la zone avant du terrain afin de proposer des solutions au réceptionneur. Elle s'articule avec la perception d'une zone libre proche du filet dans son terrain qu'il faut rejoindre et du déplacement des partenaires pour ne pas se gêner. Le deuxième couplage concerne le réceptionneur avec la perception des mouvements des partenaires associée à la passe dans un espace sans coéquipier. Viser une zone vide dans son propre terrain (et non un partenaire) procure une sensation d'inconfort. La hauteur du ballon prend alors une importance particulière dans l'organisation collective puisqu'il s'agit de donner du temps à ses coéquipiers pour se déplacer et agir.

### SE RAPPROCHER DU FILET



### MARQUER LE POINT



*Là, je vois que mon partenaire est prêt à attaquer, alors je me tourne vers lui pour lui faire la meilleure passe possible. Ça me motive car je sais que si je lui donne bien le ballon il pourra le placer pour marquer le point.*



*Ce que je préfère, c'est marquer le point, c'est attaquer. En plus, si le ballon est bien donné, tu peux le frapper pour avoir plus de chances de marquer. Après, j'aime bien aussi faire des petits ballons derrière le filet pour piéger l'équipe adverse.*



### Expérience 3 : marquer le point

La troisième expérience renvoie à l'intention de marquer le point en attaquant le terrain adverse. Cette intention peut intervenir en deuxième ou en troisième manipulation de balle pour l'équipe. Elle se combine avec les deux autres expériences en finalisant l'action collective. L'élève veut exploiter le ballon en se plaçant relativement proche de la zone avant. Cette action est couplée à plusieurs perceptions. La position du passeur, notamment son placement proche du filet, est un repère important pour l'attaquant. En effet, cela permet de voir si ce joueur est correctement placé pour effectuer une passe. De même, la perception de la trajectoire du ballon qu'il va produire, sa direction et sa hauteur, sont des indices significatifs pour anticiper la frappe de balle à venir. Ensuite, pour vouloir renvoyer efficacement la balle dans le terrain adverse, le joueur qui veut attaquer doit se placer face au filet. Il cherche à percevoir l'emplacement des adversaires et/ou des espaces libres à viser. L'action finale de viser un espace libre chez l'adversaire est couplée avec les perceptions simultanées de la trajectoire de la balle et des adversaires. L'intention de gagner le point se manifeste par l'exécution d'une attaque si possible sous forme de trajectoire tendue, soit avec une passe haute à deux mains finissant avec les bras tendus vers la zone à viser soit avec un smash.

## ESPACE D'ACTIONS ENCOURAGÉES

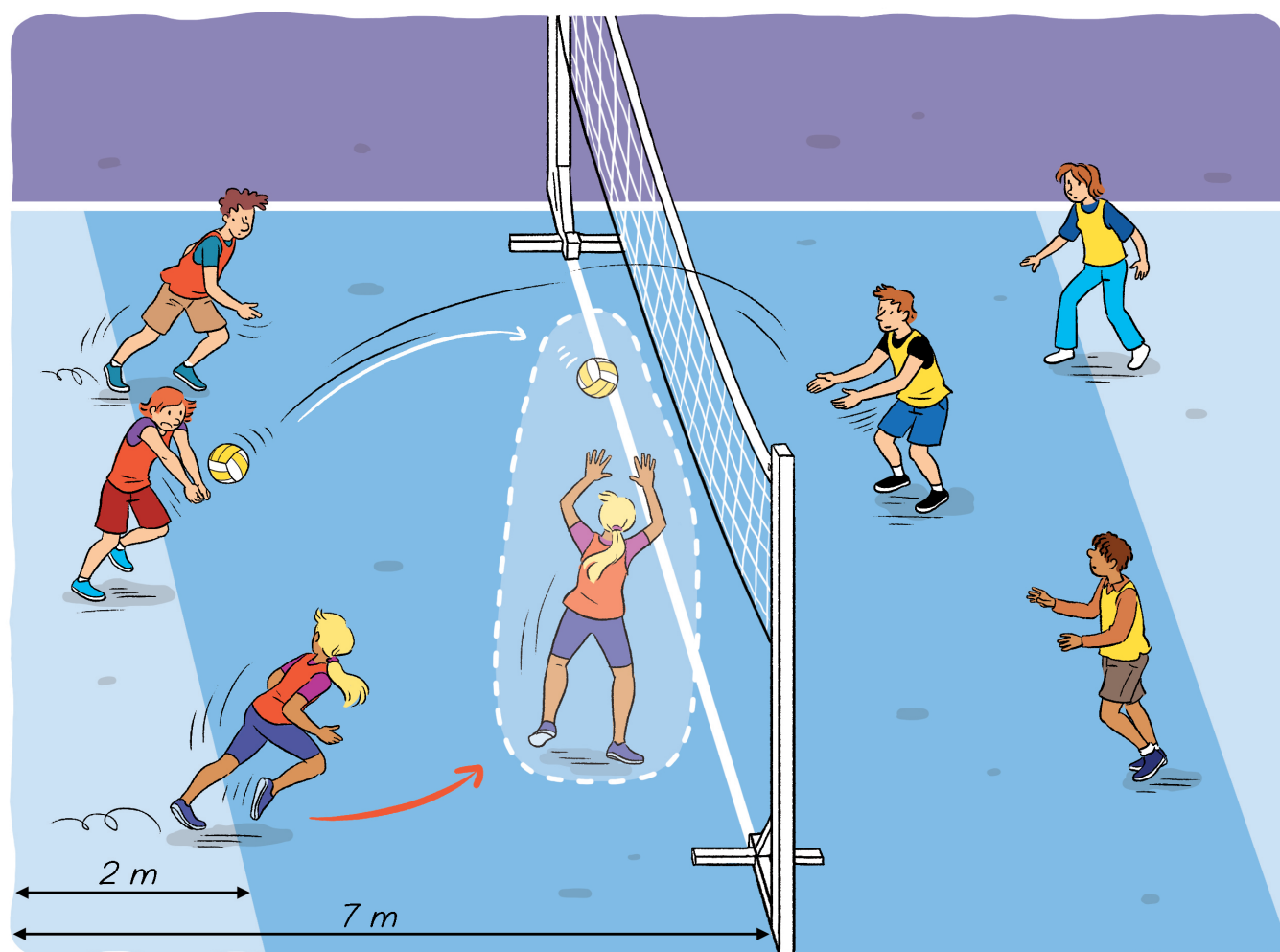
**Tous derrière !**

Pour amener les élèves à vivre les expériences énoncées, l'enseignant propose une situation nommée *tous derrière*. C'est un espace d'actions encouragées dans la mesure où il donne la possibilité :

- de poursuivre une histoire dans la durée (jouer en étant tous placés en zone arrière lors d'un championnat couvrant la séquence d'enseignement) ;
- de rendre possible les trois expériences explicitées (récupérer le ballon, se rapprocher du filet, marquer le point) sous la forme d'une enquête, avec l'emplacement en zone arrière provoquant la recherche de solutions ;
- de faire vivre de manière amplifiée des expériences de partage amenant les élèves à jouer collectivement pour être efficaces.

Le but est simple et correspond à la logique du volley-ball, à savoir marquer plus de points que l'adversaire sur un terrain séparé par un filet. Les consignes sont réduites : être placés dans la zone arrière lors de l'engagement. La complexité de la situation réside dans son aménagement matériel. Le fait d'être tous situés au fond du terrain amène les élèves à s'organiser collectivement. Ce n'est pas l'enseignant qui impose la coopération, c'est la coopération qui s'impose pour réussir à marquer des points.

But	En équipe homogène de trois joueurs, gagner le match en étant placé en zone arrière lors de l'engagement adverse effectué dans cette zone.
Organisation	Sur un terrain de 14 mètres x 5 mètres, avec une hauteur de filet entre 2,10 et 2,24 mètres, les élèves évoluent en 3 contre 3. Ils sont positionnés dans une zone arrière comprise entre 5 et 7 mètres du filet. L'engagement se fait à deux mains, à 2 mètres du filet, avec obligation de l'envoyer en zone arrière. Lorsque le ballon quitte les mains du serveur, les adversaires en réception peuvent se déplacer comme ils le désirent et quitter la zone arrière pour renvoyer le ballon. Durant les trois premières leçons de la séquence, les joueurs peuvent utiliser, autant qu'ils veulent, jusqu'à trois contrôles de balle chacun (sous forme de jonglage), sauf lorsqu'ils renvoient le ballon dans le terrain adverse (une seule touche autorisée).
Critères de réussite	Il s'agit de marquer plus de points que l'adversaire. Le score obtenu peut prendre sens au regard des actions effectuées durant les matchs (rapport nombre de passes/points marqués, emplacement de l'exécution de l'attaque).





## PRINCIPES D'INTERVENTION

	L'enseignant	Les élèves
Proscrire	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il dissuade le retour direct par le placement en zone arrière car la distance importante entre cet espace et le filet rend cette stratégie inopérante.</li> <li>Il ouvre le champ des possibles en autorisant les élèves à choisir leur organisation collective pour renvoyer le ballon.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils testent des stratégies pour marquer le point : le joueur à droite ou au centre se déplace devant en tant que relayeur, les deux joueurs non réceptionneurs se déplacent vers l'avant.</li> <li>Ils se déplacent, communiquent, tiennent différents rôles car ils débute l'échange en étant placés en zone arrière.</li> </ul>
Amplifier	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il crée des contrastes entre les retours directs de la zone arrière et les retours construits collectivement. L'importance de la coopération pour s'approcher du filet est ainsi amplifiée. Plus les élèves sont proches du filet, plus les possibilités pour atteindre des espaces libres sont intéressantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils jugent de l'efficacité de leurs actions avec des repères concrets et lisibles (comparaison des zones où ils attaquent et nombre de points marqués, ratio renvoi direct / jeu en deux ou trois touches de balle par rapport au nombre de points marqués).</li> <li>Ils comparent les différentes stratégies réalisées par leurs adversaires pour organiser une attaque afin de construire des références communes dans la classe.</li> </ul>
Connecter	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il élabore le dispositif comme une intrigue longue avec l'exploitation d'indicateurs significatifs (ratio renvois directs / renvois collectifs par rapport au nombre de points marqués).</li> <li>Il conserve la zone arrière en réception durant l'ensemble des matchs même si les thèmes des rencontres évoluent (par exemple stratégie d'attaque en plaçant des zones à viser).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils reconnaissent et cherchent à reproduire des actions efficaces lorsqu'elles permettent de marquer le point.</li> <li>Ils vivent des émotions leur donnant envie de poursuivre ou d'éviter certaines situations : le plaisir d'avoir construit un échange pour renvoyer le ballon, la peur de réaliser une mauvaise passe au partenaire.</li> </ul>
Enquêter	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il saisit le moment où les élèves s'interrogent pour s'approcher du filet et les questionner : « Qu'as-tu cherché à faire pour marquer ? »</li> <li>Il laisse les élèves utiliser un tableau blanc pour schématiser leurs stratégies et visualiser celles des autres.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils partagent leur vécu en schématisant leurs stratégies sur un tableau blanc servant à l'ensemble de la classe.</li> <li>Ils ajustent leur dispositif en demandant un temps mort pour pouvoir discuter entre eux.</li> </ul>



### A mplifier

L'enseignant cherche à amplifier certaines actions, perceptions et intentions pour rendre saillantes les expériences relatives à récupérer le ballon, se rapprocher du filet et marquer le point. Le fait que l'équipe qui réceptionne le service soit placée en zone arrière amplifie la distance que le ballon doit parcourir afin d'atteindre le terrain adverse. La comparaison entre les positions au moment de l'attaque et le nombre de points marqués doit permettre aux élèves de déterminer les stratégies à conserver. Ils peuvent juger de l'efficacité de leurs actions avec des repères concrets et lisibles. Ils comparent par exemple les renvois gagnants depuis la zone avant (jeu collectif) aux renvois gagnants depuis la zone arrière (renvois directs). Ces indicateurs doivent créer des contrastes entre les retours directs de la zone arrière peu efficaces et les actions de coopération. Il cherche également à amplifier l'effet du rapprochement des joueurs par rapport au filet comme une zone de renvoi pertinente pour attaquer. Cette amplification doit provoquer des passes hautes vers une zone sans partenaire afin de se donner du temps. La perception du mouvement des coéquipiers et de cette zone à viser rend significative la recherche de gain de temps, et donc de hauteur. De plus, l'utilisation de plusieurs contrôles de balle dédramatise la peur de l'échec et peut augmenter les réussites collectives. Finalement, l'enseignant contribue à construire dans la classe une culture commune en accentuant la pertinence de certaines actions efficaces à retenir et à reproduire.

*J'essaie de jouer avec mes partenaires pour marquer. C'est étrange d'avoir à viser une zone sans partenaire mais, plus on se rapproche du filet, plus on peut viser de zones sur le terrain adverse.*



## ÉVOLUTIONS AU COURS DE LA SÉQUENCE

	L'enseignant	Les élèves
Proscrire	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il conserve l'utilisation de la zone arrière et l'engagement à deux mains durant l'ensemble de la séquence tout en proposant de nouvelles proscriptions : le ballon est perdu s'il repart vers l'arrière du terrain, les ballons qui touchent directement le sol chez l'équipe adverse valent le double de points, un joueur bonus est désigné dont les points sont doublés lorsqu'il marque.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils explorent et testent de nouvelles stratégies en inventant des combinaisons et en exploitant celles proposées par les autres équipes.</li> </ul>
Amplifier	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il amplifie l'utilisation de la zone avant comme indicateur de réussite pour la construction d'attaque en comparant les attaques réussies proches du filet et celles plus éloignées.</li> <li>Il amplifie les perceptions de la zone arrière adverse comme zone à viser pour marquer en exploitant le ratio points marqués en zone avant / points marqués en zone arrière.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils perçoivent des éléments qui passaient jusque-là inaperçus : l'impression de gêner l'adversaire en visant le fond de terrain, la sensation de toujours être en mouvement...</li> <li>Ils valident des actions en accord avec leurs intentions : viser une zone sans adversaire en envoyant un ballon court ou au fond de terrain...</li> </ul>
Connecter	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il varie les matchs à thème en faisant évoluer l'espace d'actions encouragées qu'il connecte aux autres apprentissages du parcours de formation en volley-ball : apprentissage de l'attaque smashée, de la défense placée...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils construisent des configurations de jeu collectives singulières et efficaces en utilisant des actions connues : réception haute vers l'avant, proche du filet pour pouvoir attaquer l'espace adverse...</li> </ul>
Enquêter	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il oriente la communication pour qu'elle permette aux élèves d'enquêter sur leur expérience, avec des temps de débriefing en équipe puis en groupe classe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils partagent leurs expériences avec les autres équipes et les interprètent pour valider les actions efficaces et invalider les actions inefficaces.</li> </ul>



### C connecter

L'enseignant cherche à connecter les expériences des élèves en proposant la même intrigue durant l'ensemble de la séquence. Pour ce faire, l'aménagement matériel et humain de *Tous derrière !* est reconduit à chaque leçon. Par contre, des changements interviennent avec de nouvelles proscriptions liées aux expériences sur lesquelles l'enseignant souhaite insister. Par exemple, la séparation du terrain en trois zones (avant, milieu, arrière), dans lesquelles un nombre de points différents (1, 2 ou 3 points) est attribué aux attaques réussies peut induire de nouvelles significations pour les élèves. En leur offrant le choix, avant le début du match, de fixer la valeur de ces zones sur le terrain adverse (par exemple 2 points pour la zone avant, 1 point pour la zone du milieu, 3 points pour la zone arrière), l'enseignant les conduit à connecter leurs expériences afin d'explorer de nouvelles stratégies et viser les zones prolifiques. Grâce aux nombreuses rencontres, les élèves expérimentent et reproduisent des configurations de jeu collectives qui leur semblent efficaces. Ils peuvent ainsi établir des relations entre leurs expériences et la reproduction d'actions connues. Par exemple, la configuration de jeu selon laquelle le joueur le plus à droite en réception se déplace systématiquement vers le filet pour devenir relayeur peut induire des stratégies permettant aux élèves de savoir quels rôles ils vont tenir durant l'échange à venir.

On reprend souvent le même plan de jeu. Le joueur le plus à droite part vite vers le filet dès l'engagement, et nous on essaye de lui envoyer un ballon haut pour pouvoir attaquer derrière. Moi, je préfère aller devant pour faire jouer mes partenaires. Je suis stressé par les réceptions et les attaques.



## QUELLE PORTÉE ÉDUCATIVE DU POINT DE VUE DE L'ENSEIGNANT ?

Ces expériences en volley-ball répondent aux enjeux éducatifs du collège : les élèves peuvent vivre des expériences relatives à deux objectifs : l'éducation au partage et le développement de l'empathie. La situation *Tous derrière !* encourage les élèves à découvrir et à vivre en actes la nécessité de jouer avec et pour les autres. Elle incite à coopérer et à comprendre que l'autre est une ressource pour atteindre la cible. Elle conduit à partager ses expériences pour progresser. En fait, cet espace d'actions encouragées pose la question fondamentale de la rencontre et du partage avec le(s) partenaire(s) et les difficultés l'accompagnant\*. La restriction de l'espace arrière comme zone de réception ouvre des opportunités pour faire ensemble, rechercher une organisation collective, construire des projets communs. Cette proscription vient amplifier la distance entre les élèves et le filet, augmentant ainsi l'intérêt de la coopération pour marquer. Tester et partager différentes stratégies pour s'approcher de la zone avant, comme vivre des réussites et des échecs, constitue des expériences à encourager dans la construction d'un projet collectif. Les élèves expérimentent les plus-values d'un travail collaboratif, une éducation au partage par la construction de connaissances incarnées et distribuées (mais pas prescrites). Comme nous avons pu le montrer dans une étude empirique, ce dispositif amène les élèves à réfléchir et à tester différentes stratégies, évoluant ainsi vers une sensibilité à l'enjeu de rupture. Les résultats de cette étude montrent une évolution entre la quatrième et la huitième leçon quand, après plusieurs essais, la difficulté de viser une zone sans partenaire force les élèves

à s'organiser\*\*. L'enseignant ne prescrit pas une forme de jeu particulière. Il donne, par ses consignes de placement, l'opportunité aux élèves de pouvoir vivre, tester, choisir et surtout partager des organisations de jeu qui leur paraissent les plus efficaces.

Cette séquence contribue également au développement de l'empathie. En effet, demander aux élèves de chercher les meilleures réponses les confronte au choix et à la prise de décision. C'est en quelque sorte un apprentissage de la patience. C'est aussi faire le pari d'un progrès différé en passant du confort du renvoi direct à l'inconfort du renvoi indirect, ce qui passe par des échecs répétés mais prometteurs. Se mettre à la place de l'autre pour comprendre qu'il a besoin de temps, mais aussi partager le plaisir du partenaire qui conclut le point suite à une bonne passe sont des expériences qui développent l'empathie. L'utilisation des contrôles de balle participe également de ce développement à l'empathie. En effet, les élèves peuvent y recourir ou non selon leur aisance, avec l'ambition de les réduire puis de les éliminer. En offrant la possibilité de simplifier la réception et le contrôle de la balle, l'enjeu est de maintenir l'investissement des élèves et l'acceptation des différences de niveau. Si un échec persistant à la réception du ballon peut rapidement les décourager, la possibilité des contrôles élargit leurs pouvoirs moteurs pour agir avec les autres.

\* BOULAIN (Y.), GUÉGUEN (M.), LE CORRE (G.), « Repenser l'EPS à l'aune du vivre-ensemble », *Revue EP&S*, n° 376, 2017, p. 30-32.

\*\* DEVEZEUX (A.), LE CORRE (G.), « Du 2 contre 2 au 4 contre 4 en volley-ball : quel continuum d'expériences corporelles ? », in « L'expérience corporelle : un concept intégrateur au service de l'éducation de l'élève en EPS », *Dossier « Enseigner l'EPS »*, n° 8, AEEPS, 2023.

## BIBLIOGRAPHIE

BOULAIN (Y.), GUÉGUEN (M.), LE CORRE (G.), « Repenser l'EPS à l'aune du vivre-ensemble », *Revue EP&S*, n° 376, 2017, p. 30-32.  
DEVEZEUX (A.), LE CORRE (G.), « Du 2 contre 2 au 4 contre 4 en volley-ball : quel continuum d'expériences corporelles ? », in « L'expérience corporelle : un concept intégrateur au service de l'éducation de l'élève en EPS », *Dossier « Enseigner l'EPS »*, n° 8, AEEPS, 2023.



# YOGA

## Des expériences à vivre au lycée

MARY SCHIRRE, MURIELLE COLIN ET ALINE PAINTENDRE

### CONTEXTE D'INTERVENTION

Il s'agit d'une première séquence de yoga en seconde ou en première en lycée général. Les élèves sont espacés dans une salle calme. Chacun dispose d'un tapis et de petit matériel pour ajuster sa pratique à ses possibilités comme des sangles et des briques. Dans la mesure du possible, une pratique pieds nus est privilégiée.

### VÉCU DES ÉLÈVES

Les élèves ont peu ou pas pratiqué de postures de yoga. Par contre, ils ont pu vivre des expériences ressemblant au travail postural du yoga en acrosport, gymnastique, arts du cirque ou en danse. À travers leur vécu dans ces pratiques, les élèves ont appris à réaliser des éléments statiques, dynamiques ou enchaînés, de façon individuelle ou collective.

### EXPÉRIENCES À VIVRE

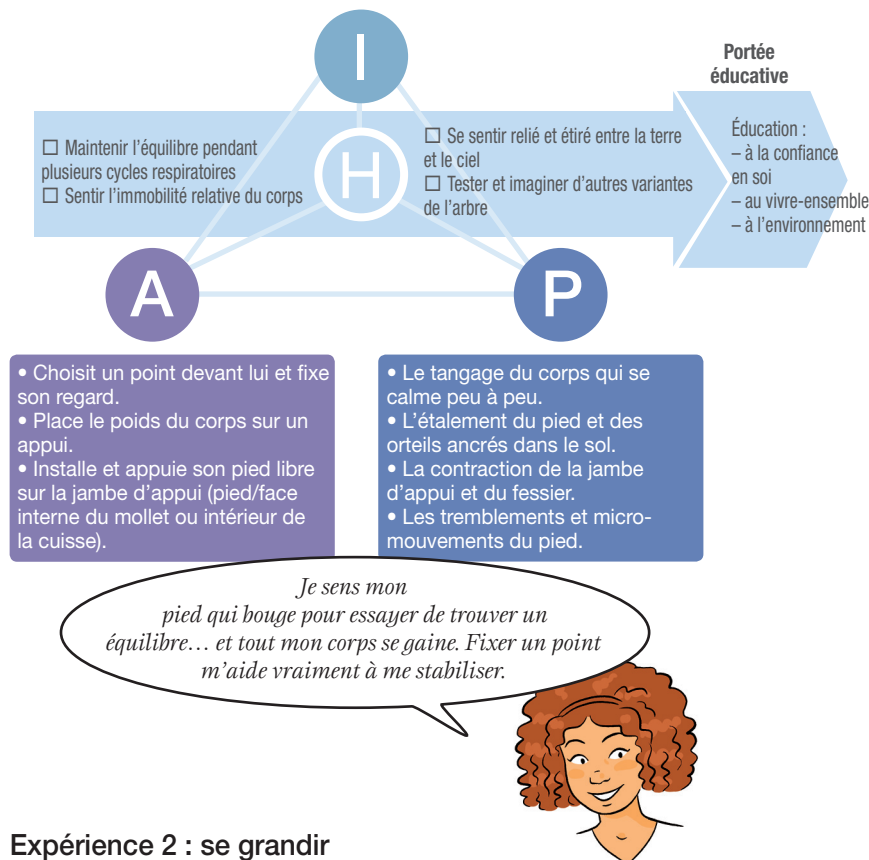
- S'équilibrer.
- Se grandir.
- Se relâcher.
- Imaginer.

### ESPACE D'ACTIONS ENCOURAGÉES

Les postures d'équilibre debout, dont *vrikshāsana* (de *vriksha* : arbre et *āsana* : posture), constituent l'espace d'actions encouragées qui sert de fil rouge à la séquence, dont l'intrigue consisterait à rester en équilibre en se sentant de plus en plus stable, étiré, relâché et immobile, dans des conditions de pratique variables.

## DES EXPÉRIENCES À VIVRE POUR LES ÉLÈVES

### S'ÉQUILIBRER



### Expérience 1 : s'équilibrer

La première expérience s'organise autour de l'intention de s'équilibrer, cohérente avec l'intrigue d'un élève qui cherche à maintenir une posture sur une jambe pendant un ou plusieurs cycles respiratoires. Plusieurs couplages entre des actions et perceptions peuvent aider à s'équilibrer. L'élève installe lentement et progressivement la posture : il fixe son regard devant lui et place le poids de son corps sur un appui, il ressent l'étalement du pied dans le sol. Le fait de positionner son pied libre contre la jambe d'appui permet de sentir les muscles de cette dernière et ceux du fessier se contracter peu à peu. Cet équilibre sollicite la cheville d'appui : le pied bouge, tremble et cherche le point d'équilibre. Des micro-mouvements du pied sont perceptibles, signes d'une adaptabilité extraordinaire du corps par la quantité de muscles, d'articulations et de degrés de liberté qui se coordonnent. La sensation d'un léger tangage, d'un vacillement, voire d'un déséquilibre, induit qu'il faut bien fixer le regard sur un point devant soi et maintenir une respiration calme et régulière. Placer les mains devant la poitrine, paumes serrées, aide à se stabiliser. L'élève sent alors la pression de ses mains qui appuient « comme contre un mur ». Il peut installer ses pouces contre son sternum qui se soulève lentement au rythme de sa respiration.

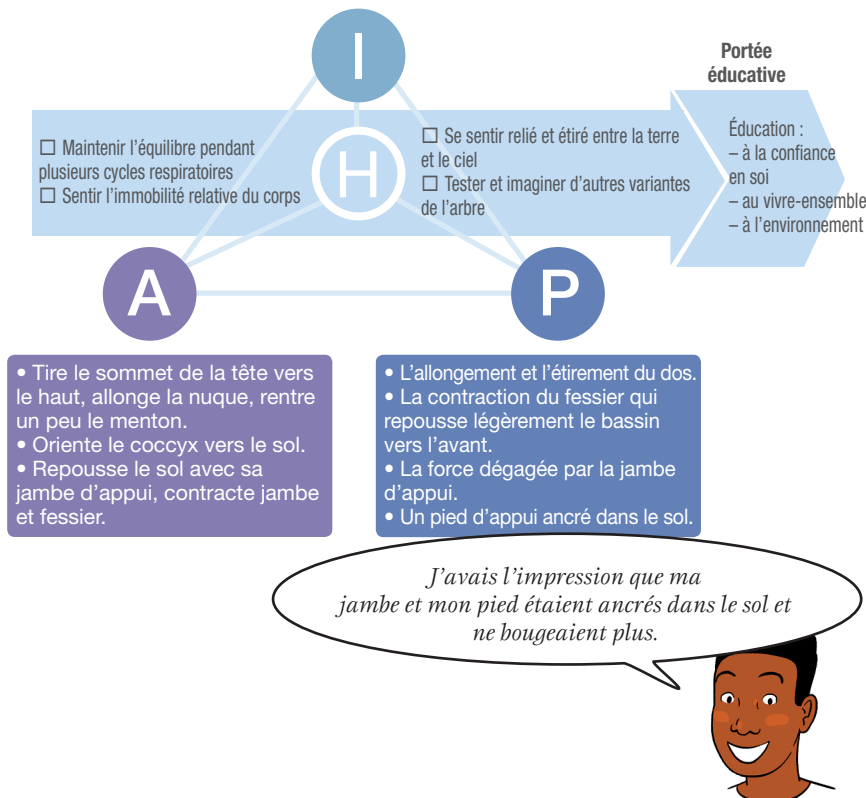
### Expérience 2 : se grandir

La deuxième expérience s'organise autour de l'intention de se grandir. Cette intention permet d'étirer la colonne vertébrale (le rachis). Le fait de mobiliser son bassin en dirigeant son coccyx vers le bas (la « queue du chat »\* qui s'étire vers le pied d'appui) et, à l'opposé, de monter le sommet de la tête en allongeant la nuque et en rentrant le menton entraîne l'allongement de la colonne vertébrale. Cet allongement s'accompagne de la sensation de se grandir et de donner de l'espace dans son dos entre les vertèbres. En bas du dos et au niveau de la nuque, l'élève perçoit les courbures naturelles de la colonne qui s'effacent légèrement. Le placement du bassin amène à serrer les fessiers, rentrer légèrement le bas du ventre et le périnée\*\*. Finalement, l'élève expérimente la sensation d'auto-grandissement comme la mise en œuvre de deux forces contraires : coccyx vers le sol et pieds ancrés dans le sol / haut du crâne étiré vers le ciel. Tout son corps est sollicité.

\* Métaphore mobilisée par Bernardette de Gasquet : notre coccyx marque la fin de notre colonne vertébrale. Chez le chat ou le chien, la colonne se poursuit par la queue. Demander d'imaginer cette queue qui prolonge le coccyx permet de sentir plus aisément l'orientation à lui donner. Voir de Gasquet (B.), *Yoga sans dégâts*, Marabout, 2020).

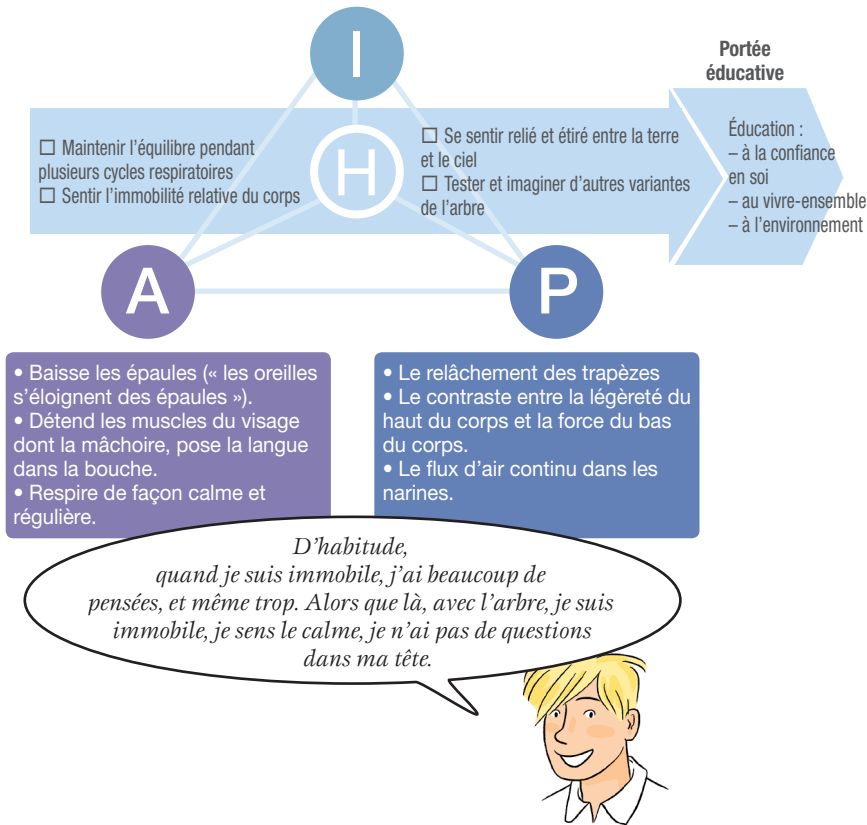
\*\* Ce n'est pas une contraction des grands-droits mais du transverse et du périnée.

### SE GRANDIR





## SE RELÂCHER



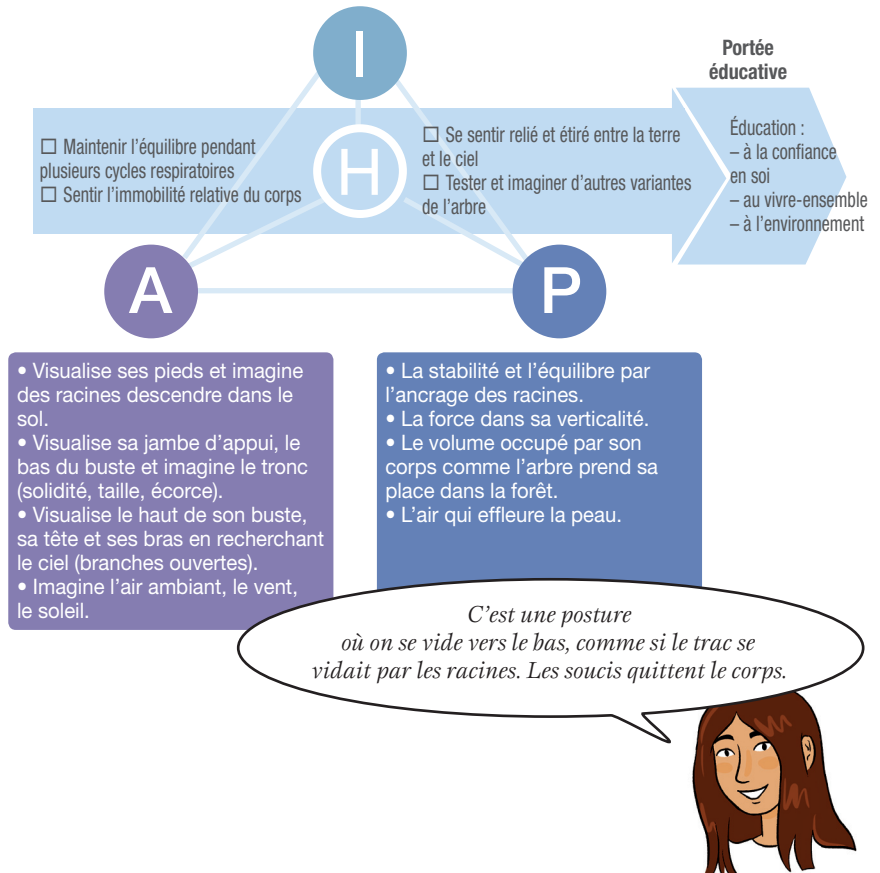
## Expérience 3 : se relâcher

La troisième expérience s'organise autour de l'intention de se relâcher. Cette intention permet d'expérimenter une visée majeure du yoga : la quête d'un compromis entre fermeté et confort. L'élève maintient certaines zones corporelles contractées et essaie peu à peu de relâcher d'autres zones corporelles (décontracter les épaules en les baissant, sans tensions, détendre le visage et décrisper la mâchoire...). Il découvre peu à peu ce paradoxe qui consiste à induire une détente dans la fermeté. Il essaie de relâcher toutes les parties du corps qui peuvent l'être. Son attention est pleinement tournée vers son corps. Il ressent le calme qui s'installe par le relâchement musculaire et les pensées parasites qui s'estompent. L'élève s'assure qu'il respire toujours de façon régulière. Il sent le flux d'air dans ses narines et peut imaginer ce flux parcourir tout son corps, monter du sol, longer la colonne jusqu'au sommet de la tête à l'inspiration, et inversement à l'expiration.

## Expérience 4 : imaginer

La quatrième expérience s'organise autour de l'intention d'imaginer. Cette intention renvoie à la dimension symbolique de nombreuses postures, essentielle en yoga car favorisant la connexion avec la nature, mais aussi la bonne réalisation de l'exercice par la métaphore mobilisée. L'élève est invité à s'imaginer arbre, ce qui va orienter son activité et l'aider à se stabiliser et se grandir. Il s'ancre dans la terre (les racines), aligne son corps (le tronc) et ouvre ses bras (les branches) et ses doigts (les feuilles). En se concentrant sur ses pieds et en imaginant ses racines s'étendre dans la terre, il ressent fortement son ancrage et sa stabilité. En inspirant, il imagine la sève qui monte jusque dans ses doigts. En expirant, il rejette dans le sol ses pensées négatives. En sentant l'air qui caresse sa peau et ses doigts (plus marqué en extérieur), il imagine les branches et les feuilles de l'arbre dans le vent. D'autres images en lien avec les arbres et la forêt apparaîtront certainement, influencées par exemple par les saisons. Si des pensées traversent l'esprit des élèves, on leur conseillera de les laisser venir sans juger ni censurer, comme des nuages qui passent dans le ciel.

## IMAGINER



## ESPACE D'ACTIONS ENCOURAGÉES

### Les postures de l'arbre

Pour permettre aux élèves de vivre les expériences décrites, l'enseignant peut proposer de réaliser *les postures de l'arbre*. Celles-ci constituent un espace d'actions encouragées dans le sens où elles donnent la possibilité :

- d'engager immédiatement les élèves au regard de leurs ressources et des significations qu'ils attribuent à leur posture ;
- de poursuivre une histoire dans la durée (maintenir une posture dans la durée et dans l'immobilité, essayer différentes postures d'arbres selon sa curiosité et ses ressources du moment) ;
- de rendre immédiatement possibles les quatre expériences à vivre (s'équilibrer, se grandir, se relâcher, imaginer) ;
- de délimiter des actions et perceptions possibles sans avoir à les prescrire.

Cette situation a pour particularité d'être « simplexe ». Le but est simple, les consignes sont limitées, mais l'activité des élèves est complexe dans la mesure où ils doivent se relâcher dans une posture instable. Chaque élève peut s'y engager en fonction de ses possibilités, en adoptant la posture qui fait sens pour lui, en accentuant l'une ou l'autre expérience, en jouant sur la complexité du compromis fermé/relâchement à travers des modalités variées (position des bras, hauteur du pied...).

But	Réaliser les postures de l'arbre, puis inventer et réaliser sa propre posture de l'arbre en fonction de ses ressources, ses sensations, son imaginaire et ses objectifs.
Organisation	Chaque élève est debout sur le sol (pieds nus autant que possible). L'enseignant guide : il montre une photo de la posture ou la réalise devant les élèves. Tous les élèves démarrent en même temps, mais peuvent défaire la posture quand ils le souhaitent. Un temps de pause permet d'effectuer la routine des « 3R »*, puis les élèves réalisent la posture de l'autre côté. Pour les élèves qui le souhaitent, il est possible de s'installer à côté d'un mur et de s'y appuyer d'une main. Pour les élèves en réussite, la posture peut être tenue sur un tapis.
Critères de réussite	Maintenir la posture de l'arbre le temps d'une à cinq respirations. Se sentir stable. Maintenir l'immobilité dans la posture.

\* Routine utilisée régulièrement pendant la séquence afin d'explorer son état de corps et accueillir ses sensations.

R : se relâcher (par exemple debout, pieds écartés, bras relâchés).

R : respirer profondément (respiration complète, bien expirer).

R : ressentir (explorer son corps, cibler une zone, suggérer des sensations possibles).

### Les postures de l'arbre et ses variantes



## PRINCIPES D'INTERVENTION

	L'enseignant	Les élèves
Proscrire	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il empêche les élèves de s'installer trop rapidement dans l'arbre et de « lâcher le bassin » en creusant le dos.</li> <li>Il invite à construire progressivement l'équilibre : utiliser le mur comme une aide, adapter la hauteur du pied libre...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils maintiennent une respiration continue.</li> <li>Ils procèdent par étapes : regard fixé, poids du corps sur la jambe droite, pied gauche sur la jambe d'appui, bras installés.</li> <li>Ils explorent les sensations dans leur pied d'appui et leur corps.</li> <li>Ils découvrent les étapes pour sortir de la posture puis accueillir les sensations.</li> </ul>
Amplifier	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il fait varier la hauteur du pied, la position des bras, la durée de la posture.</li> <li>Il accentue les sensations de travail du pied en invitant à un léger tangage d'avant en arrière, de droite à gauche.</li> <li>Il génère des contrastes en variant les postures : arbre allongé, à deux, palmier, cactus...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils explorent les différences de ressenti entre côté droit et côté gauche.</li> <li>Ils repèrent les actions efficaces : jambe d'appui ferme, regard fixé loin devant.</li> <li>Ils ressentent les micro-mouvements du pied.</li> </ul>
Connecter	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il relie sa pratique avec d'autres expériences similaires (se relâcher dans la « pince debout », s'équilibrer dans « l'aigle », se grandir dans « le guerrier ») et la met en relation avec d'autres activités physiques confrontant les élèves à la dialectique fermeté/relâchement (course, escalade).</li> <li>Il se réfère à la symbolique de l'arbre : droit et immobile, qui tangue dans le vent, ouvert, érigé vers le ciel et ancré dans le sol.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils construisent des actions efficaces pour se stabiliser (fixer le regard), se grandir (tirer le sommet de la tête vers le haut), se détendre (épaules baissées, mâchoire relâchée, respiration fluide).</li> <li>Ils vivent des émotions : fierté de maintenir la posture ou frustration, joie de réaliser la posture en extérieur, émerveillement de sentir son corps s'équilibrer...</li> </ul>
Enquêter	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pendant la posture, il guide l'attention des élèves, questionne leur ressenti (« dans vos pieds ? votre cheville ? vos épaules ? »).</li> <li>Après un temps de pause (routine des « 3R »), il invite à explorer les différences entre côté droit et gauche, à nommer les sensations ressenties.</li> <li>Il explore l'expérience à partir de questions récurrentes : « qu'as-tu fait ? ressenti ? à quoi étais-tu attentif ? »</li> <li>Il capte l'expérience par des dessins de conscience* : se dessiner dans la posture, colorier certaines zones (sensibles, nouvellement ressenties...).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils expriment la sensation des micro-mouvements d'ajustement constants.</li> <li>Ils partagent leur bien-être ou la satisfaction de réussir.</li> <li>Ils expriment leurs expériences par des dessins créatifs, mettant l'accent sur ce qui a été significatif pour eux.</li> </ul>

\* ANDRIEU (B.), *Les dessins de conscience. Une théorie du corps circassien*, éPURE, Presses universitaires de Reims, 2023.



### A mplifier

De nombreux paramètres permettent à l'enseignant d'amplifier l'expérience des élèves. Cette stratégie est essentielle dès lors que l'on souhaite développer la connaissance de soi et une attention corporelle fine. Un premier niveau d'amplification relève de l'utilisation de contrastes. L'enseignant invite à créer volontairement un léger tangage du corps pour éprouver le travail du pied : sentir l'écrasement des orteils, de la tranche externe puis interne du pied, du talon. Il invite à l'émerveillement vis-à-vis des capacités du corps et apporte des connaissances sur le pied et la proprioception (capteurs cutanés au niveau de la plante de pieds qui enregistrent sans cesse la pression au sol et qui perçoivent ses irrégularités, capteurs dans les tendons et muscles de la cheville). Il sensibilise au rôle de la vue (demande de fermer les paupières un court instant) et de l'oreille interne qui fonctionnent en synergie. Il demande de grimacer en contractant tous les muscles du visage, puis de les relâcher. Il peut préparer à l'ancrage au sol par un auto-massage de la plante du pied avec une balle de tennis. Un deuxième niveau d'amplification consiste à solliciter les élèves pour inventer d'autres formes d'arbres se transformant au cours des saisons : l'arbre à un genou, le pommier (bras ouverts sur le côté), le peuplier (bras à la verticale), le cactus, le palmier (mains jointes par les pouces au-dessus de la tête, doigts écartés, appui sur les deux demi-pointes).

*Faire le palmier  
me donne l'impression que je touche le ciel et les  
étoiles ! Je me sens complètement grandie et étirée !*



## ÉVOLUTIONS AU COURS DE LA SÉQUENCE

	L'enseignant	Les élèves
Proscrire	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il demande de réaliser une posture d'arbre à deux.</li> <li>• Il empêche les élèves de s'appuyer fortement l'un contre l'autre (chercher juste un contact).</li> <li>• Il ouvre un champ des possibles en autorisant des contacts variés : dos de la main intérieure, paume de main, bras complet.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ils explorent différents types de contact et les effets sur leur équilibre.</li> <li>• Ils osent pratiquer avec n'importe quel partenaire.</li> <li>• Ils fixent leur regard.</li> </ul>
Amplifier	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il crée des contrastes.</li> <li>• Il propose de fermer les paupières (alternativement, puis les deux élèves ensemble).</li> <li>• Il invite au contact par les plantes de pied.</li> <li>• Il propose de monter sur demi-pointe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ils se stabilisent avant de mettre leurs pieds en contact ou avant de fermer les yeux.</li> <li>• Ils perçoivent que le crochetage des pouces permet de garder le contact et d'être plus stables.</li> <li>• Ils explorent le tangage à deux.</li> </ul>
Connecter	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il fait le lien avec l'acroport ou la danse (recherche d'équilibre, résonance avec l'autre, compensation de masse).</li> <li>• Il autorise les élèves à s'appuyer de plus en plus fortement l'un contre l'autre pour se sentir connectés.</li> <li>• Il fait le lien avec d'autres activités collectives impliquant d'écouter l'autre et propose de réaliser l'arbre dos à dos avec une synchronisation de la respiration.</li> <li>• Il propose de pratiquer à l'extérieur.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ils communiquent verbalement pour entrer non plus en contact mais en appui, s'ajustent constamment l'un à l'autre et installent leur branche en levant le bras libre pour former un seul arbre à deux.</li> <li>• Ils ressentent l'autre et se sentent complices.</li> <li>• S'ils identifient parfois une gêne à pratiquer avec certains partenaires, ils essaient de la dépasser.</li> </ul>
Enquêter	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pendant la posture, il oriente l'attention sur le ressenti : « dans vos pieds ? dans les zones en contact ? percevez-vous la respiration de l'autre ? » Il invite à se rendre attentif à tous les ajustements liés à cet équilibre à deux. Il propose de changer de binôme et d'explorer les réactions de ce nouveau duo. Il laisse du temps aux élèves pour échanger entre eux.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ils partagent leurs sensations et stratégies, s'aident et progressent ensemble.</li> <li>• Ils partagent leur vécu : joie, rires, complicité, fierté de réussir ensemble.</li> <li>• Ils ont le sentiment de partager la difficulté pour tenir l'équilibre.</li> </ul>



### C connecter

Avec cette proposition d'une pratique collective (de l'arbre seul à l'arbre à deux, en petits groupes, voire en classe complète), l'enseignant connecte avec d'autres APSA qui supposent la coopération et/ou l'adaptation et/ou la synchronisation avec les autres. Comme en danse, arts du cirque, lutte ou encore rugby, il introduit progressivement le contact avec l'autre et « didactise » ce toucher : duos affinitaires dans un premier temps, se toucher par le dos de la main, puis par la paume. La main ne doit être ni molle ni relâchée, ni tendue ni crispée, elle recherche et sent l'appui du partenaire, elle construit un point de stabilité. D'autres parties du corps peuvent se toucher : bras entiers, bassins, dos. Ainsi, les élèves inventent des postures d'arbre qui se côtoient, se touchent, voire s'enlacent, comme dans la nature (possibilité d'utiliser des photos d'arbres comme modèles). Cela peut constituer un défi collectif : créer la forêt de la classe avec la connexion de tous les élèves, et même de l'enseignant. Si les conditions le permettent, une pratique en extérieur (cour ou milieu naturel végétalisé) est particulièrement intéressante. L'enseignant connecte alors avec les activités de pleine nature et invite les élèves à installer une relation sensible à l'environnement : ouvrir ses différents capteurs sensoriels pour sentir sa connexion au milieu, observer les éléments naturels et s'en inspirer, sentir la chaleur du soleil, la bruite ou le vent sur la peau.



Le sapin à deux

*Au début, j'étais un peu gêné de faire le sapin avec quelqu'un que je ne connaissais pas. Après, j'ai trouvé ça très sympa de le faire à deux. On avait l'impression d'avoir plus d'équilibre.*





## QUELLE PORTÉE ÉDUCATIVE DU POINT DE VUE DE L'ENSEIGNANT ?

Ces expériences à vivre par les élèves yogis peuvent nourrir différents parcours éducatifs. Nous en développons trois en exemple. Cette séquence de yoga, dans un climat de bienveillance, participe au développement de la confiance en soi, dont le déficit est si souvent pointé chez les élèves\*. En effet, l'équilibre (de *libra* : poids et *aequus* : égal) provient de la juste proportion d'un ensemble de forces qui s'annulent pour construire une stabilité. L'élève mobilise et apprécie des capacités de son corps souvent inexplorées comme ces ajustements proprioceptifs très fins. Il se verticalise, il occupe son espace. Cette confiance en soi se déploie également par l'attention à son corps et la connaissance de soi qui s'affine : un sentiment de propriété corporelle. Tout au long de la séquence, l'élève mesure ses progrès et construit une stabilité corporelle et mentale : « *De l'équilibre du corps découle la stabilité de l'esprit, et vice-versa* »\*\*.

D'autre part, dans la variante proposée, cette séquence favorise une éducation au vivre-ensemble. Les élèves peuvent expérimenter la posture de l'arbre seuls, mais également simuler en classe entière une forêt, avec sa diversité d'arbres. Progressivement, l'arbre à deux peut être introduit en duo affinitaires dans un premier temps. Les élèves se coordonnent (posture, position des mains, pression effectuée), se placent à l'écoute de l'autre, acceptent de toucher et d'être

touchés pour construire un arbre plus fort. Les élèves développent une co-présence sensible à l'autre, ils s'accordent et se maintiennent ensemble. Lorsqu'ils coordonnent leur respiration, la classe entière respire d'un même souffle.

Enfin, par le couplage symbolique de son expérience corporelle avec les éléments naturels, l'élève vit une éducation à l'environnement en acte. Loin d'une posture prométhéenne s'installe une relation de symétrie, d'émerveillement, et même d'appartenance à la Nature. L'élève s'ancre dans le sol, absorbe l'énergie de la terre et la fait circuler dans son corps. Plus encore, il se sent arbre. Lors de la pratique en plein air, il s'ouvre aux sensations émanant de son couplage à l'environnement (vent dans les cheveux ou sur la peau, chaleur du soleil, parfums, bruits environnants : feuilles, oiseaux, insectes...). Il développe une co-présence sensible avec la Nature. Le yoga devient ainsi un point d'ancrage et de connexion entre soi et le vivant, ouvrant la voie à des expériences de résonance en Nature et à une approche holistique du monde\*\*\*.

\* ALGAN (Y.), HUILLERY (É.), PROST (C.), « Confiance, coopération et autonomie : pour une école du XXI<sup>e</sup> siècle », *Notes du conseil d'analyse économique*, n° 48, 2018, p. 1-12.

\*\* DAUMAIL (D.), *Yoga*, Éditions EP&S, 2021.

\*\*\* LAROCQUE (E.), « Le yoga en contexte de plein air : une pratique écospirituelle au service de la résonance au vivant », *Éducation relative à l'environnement*, vol. 17(2), 2022.

## BIBLIOGRAPHIE

ANDRIEU (B.), *Les dessins de conscience. Une théorie du corps circassien*, éPURE, Presses universitaires de Reims, 2023.

DOGA (M.), SALAMÉRO (É.), « Le yoga en EPS : une activité de "bien-être" accessible à tous les élèves ? », *Recherches & Éducatives*, n° 27, 2024.

DAUMAIL (D.), *Yoga*, Éditions EP&S, 2021.

LAROCQUE (E.), « Le yoga en contexte de plein air : une pratique écospirituelle au service de la résonance au vivant », *Éducation relative à l'environnement*, vol. 17(2), 2022.

PAINTENDRE (A.), SCHIRRE (M.), « Enseignement du yoga et apprentissages sensoriels : Une éducation au bien-être corporel par la dialectique confort-inconfort postural ? » *Recherches & Éducatives*, n° 27, 2024.

PAINTENDRE (A.), SCHIRRE (M.), « Enseignement du yoga et apprentissages sensoriels : comment l'expérience des étudiants novices peut-elle guider l'élaboration d'une forme scolaire de pratique ? », *eJRIEPS*, n° 51, 2022, p. 34-68.





# CONCLUSION

## **Un ouvrage qui propose une démarche d'intervention pour aider les élèves à transformer les expériences vécues en savoirs**

Dans un premier temps, je tiens à saluer l'engagement et la qualité du travail des deux coordonnateurs de cet ouvrage. David Adé et Nicolas Terré sont deux enseignants-chercheurs en STAPS engagés dans l'analyse des situations d'enseignement avec une triple visée articulée : créer de nouvelles connaissances sur ces situations, faire évoluer les conceptions de l'intervention et proposer des aides à l'intervention. Ils ancrent et justifient leurs propositions dans un courant et des connaissances scientifiques qui promeuvent une vision originale de l'activité humaine et de la relation des individus à leur environnement : une conception dans laquelle les individus apprennent à reconnaître et à exploiter les opportunités offertes par l'environnement pour agir et apprendre. Cette conception les conduit à réinterroger les relations enseignants/élèves et l'intervention en EPS. Toutes les propositions contenues dans leur cadre d'intervention ne constituent pas en soi des innovations pour les enseignants. Certains mobilisent déjà dans leurs pratiques des principes décrits par les auteurs, mais l'intérêt de cette formalisation est de synthétiser ces principes dans un cadre d'action global afin d'assurer une cohérence entre leur conception de la manière dont les élèves apprennent et les modalités d'intervention de l'enseignant.

David Adé et Nicolas Terré explicitent les soubassements théoriques de leurs propositions et décrivent des concepts dont l'appropriation nécessite un effort. Aussi la lecture de cette partie exige une attention soutenue mais nécessaire pour le lecteur qui souhaite identifier finement l'originalité de l'approche proposée. Pour ma part, je retiendrai quatre éléments saillants de la conception de l'intervention en EPS proposée par les auteurs :

- une centration sur l'expérience qui est envisagée à la fois comme un processus et un produit. L'apprentissage est conçu, ici, comme la construction d'expériences-types intégrant des intentions, perceptions, actions. Ces expériences-types permettent de reconnaître des situations comme étant familières et de reproduire des actions qui s'y sont avérées efficaces. L'enjeu est ainsi de transformer les expériences vécues en de nouvelles acquisitions ;
- une centration sur les significations que construisent les élèves au cours de leur activité, sur les histoires dans lesquelles ils sont engagés et qui permettent de connecter les différentes expériences qu'ils vivent en EPS et les savoirs qu'ils construisent ;
- la proscription plutôt que la prescription. Accepter l'idée que les élèves n'interagissent qu'avec les éléments de l'environnement qui sont rendus signifiants par les histoires dans lesquelles ils sont engagés rend inopérante l'idée d'une tâche qui va prescrire l'activité des élèves dans une direction choisie par l'enseignant. L'enseignement est fait de

paris et d'incertitudes. L'enseignant a bien sûr des attentes concernant les dispositifs qu'il met en place, mais il ne peut jamais être sûr de la manière dont les élèves vont s'en saisir. Prenant en compte cette réalité, les auteurs proposent de concevoir les dispositifs d'enseignement-apprentissage comme des espaces d'actions encouragées qui délimitent un champ de possibles dans lequel les élèves vont agir et apprendre. Ce qui pourrait sembler comme un seul jeu de langage traduit cependant un changement de posture de l'enseignant qui, pour faire vivre ces espaces et aider les élèves à transformer les expériences vécues en la construction de nouveaux savoirs, doit adopter des principes d'intervention spécifiques ;

– le souci d'identifier en quoi les expériences vécues en EPS enrichissent la motricité mais aussi d'autres dimensions telles que l'autonomie, l'empathie, la sensibilité. Les composantes motrices, sociales et méthodologiques ne sont pas séparées mais envisagées dans un même mouvement, en s'attachant à la dimension éducative de l'acquisition des techniques corporelles.

## **Un ouvrage qui invite à requestionner ses propres pratiques d'intervention**

Nicolas Terré et David Adé ont proposé à des formateurs et des enseignants de mobiliser leur cadre d'intervention pour l'illustrer dans diverses pratiques sportives, artistiques et d'entretien de soi. La lecture de ces illustrations témoigne de nuances dans la manière d'identifier les expériences à encourager chez les élèves et de renseigner les principes pour faire vivre un espace d'actions encouragées. Par ailleurs, la façon dont sont présentées les illustrations donne à penser que les contributeurs ont fonctionné de trois manières :

- soit en partant d'expériences vécues par les élèves, identifiées lors de travaux de recherche sur des situations d'enseignement en EPS ;
- soit en partant d'expériences qui, de leur point de vue, méritent d'être vécues par les élèves et en concevant un dispositif qui encourage ces expériences ;
- soit en inférant les expériences qui étaient vécues et construites par les élèves dans un dispositif déjà utilisé et ayant fait ses preuves sur le terrain.

Cette diversité me semble plus constituer une richesse qu'une faiblesse. Les enseignants sont invités à regarder différemment leur pratique, à s'interroger sur la manière dont les élèves s'engagent dans les dispositifs proposés et dont ils peuvent les aider à se situer dans ce dispositif pour vivre des expériences porteuses de développement. Tout enseignant expérimenté s'appuie sur des situations préférentielles. Un des intérêts de cet ouvrage est d'inciter le lecteur à revisiter ces situations du point de vue des élèves. Cet exercice offre l'occasion de préciser les acquisitions associées aux expériences vécues par les élèves et de questionner ses modalités d'intervention.

## Du comment au quoi enseigner ?

Si cet ouvrage est convaincant du point de vue du *comment enseigner*, il laisse ouvert un questionnement concernant le *quoi enseigner*. Cependant je n'ai pu m'empêcher, face à cette démarche qui met au centre « des expériences à vivre », de faire le lien avec le projet de programme 2019 du lycée qui proposait de structurer le curriculum de formation en EPS autour d'expériences corporelles typiques de la culture des pratiques sportives, artistiques et d'entretien de soi<sup>1</sup>. Ces expériences corporelles traduisent des manières typiques de se mouvoir et d'éprouver son corps en lien avec un motif d'agir. Elles témoignent des significations (intentions, émotions, ressentis, connaissances, valeurs) que le pratiquant investit pour produire son activité motrice.

Ce projet de programme constituait un bouleversement dans la manière de concevoir le parcours de formation en EPS : passer d'un parcours directement organisé autour d'acquisitions de savoirs, capacités et compétences à un parcours de formation organisé autour d'expériences à vivre dans les pratiques physiques. L'enjeu était double :

- identifier des expériences typiques propres aux pratiques sportives, artistiques et d'entretien de soi représentatives de la culture corporelle à faire vivre aux élèves ;
- transformer les expériences vécues en l'acquisition de nouveaux savoirs.

En effet, il importe de ne pas en rester à l'étape des expériences vécues par les élèves mais de leur permettre de transformer ce qui est « vécu » en « connu ». Un des apports incontestables du présent ouvrage est de proposer un cadre d'intervention qui décrit les conditions facilitant la transformation des expériences vécues par les élèves en

nouveaux savoirs. Je me suis cependant posé la question de savoir si les propositions des contributeurs pouvaient aider à déterminer un parcours de formation en EPS organisé autour d'« expériences cibles » ou d'« expériences typiques » à l'échelle d'une pratique sportive, artistique ou d'entretien de soi (ou d'un champ d'apprentissage).

La réponse est délicate. Les illustrations professionnelles montrent avec clarté et pertinence comment les expériences vécues par les élèves peuvent être source de nouveaux savoirs. Cependant, si les expériences qui méritent d'être vécues par les élèves sont toujours bien référées à leur activité et à une dimension éducative, elles sont plus ou moins référées à la dimension sociale et culturelle des pratiques sportives, artistiques et d'entretien de soi. Dans certaines illustrations, ces expériences semblent pouvoir effectivement constituer des organisateurs communs d'une séquence d'enseignement dans la pratique envisagée (voire d'un parcours de formation en EPS), dans d'autres elles semblent être plus ancrées dans un dispositif particulier. Ceci ouvre ainsi vers un champ de réflexion qui doit associer chercheurs, enseignants et inspecteurs afin de penser un curriculum et un parcours de formation dans un double mouvement :

- identifier des « expériences à vivre » dans les pratiques sportives, artistiques et d'entretien de soi représentatives de leurs dimensions sociale et culturelle en précisant les acquisitions visées au regard des attendus des programmes EPS ;
- organiser ces expériences dans un parcours de formation.

Ce chantier sera difficile. Il mobilisera beaucoup d'énergies, prendra du temps, mais il est extrêmement stimulant. Il invite à penser une EPS qui, tout en répondant aux enjeux de l'école, soit pleinement ancrée dans la culture physique, sportive et artistique.

**Carole Sève**

*Inspectrice générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche*

1. Ce projet de programme n'a pas été validé par l'institution et a dû être réécrit, avec notamment le remplacement de la notion d'expériences corporelles typiques par celle de champs d'apprentissage.














Plaçant les expériences au centre des apprentissages, l'approche éactive invite à envisager autrement l'activité des élèves et des enseignants en cours d'EPS. Vécues comme des moments cruciaux, ces expériences peuvent constituer pour chaque élève des marqueurs susceptibles de transformer sa motricité et d'enrichir ses connaissances. Après avoir présenté les fondements de l'approche éactive et le cadre d'intervention qui en découle, les auteurs font la part belle aux propositions professionnelles, au collège comme au lycée. Ces propositions mettent en avant :

- **le contexte de l'intervention** dans le parcours de formation de l'élève ;
- **les expériences à vivre** au regard des histoires, actions, perceptions et intentions de l'élève ;
- **l'espace d'actions encouragées** décrivant l'aménagement spatial, matériel et humain, mais aussi les consignes favorisant les expériences visées ;
- **les principes d'intervention** pour l'enseignant, envisagés conjointement avec l'activité de l'élève ;
- **les évolutions possibles** en fonction des expériences que l'enseignant souhaite favoriser ;
- **la portée éducative** au regard des grands défis contemporains.

L'ouvrage s'adresse aussi bien aux enseignants soucieux de réinterroger leur pratique professionnelle qu'aux formateurs et aux candidats aux concours d'enseignement.