

**Sujet** : Dans la continuité du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture, comment l'EPS dans ce lycée permet-elle aux élèves d'apprendre à s'engager lucidement dans les activités pratiquées ?

### **Contextualisation 1 (entrée par s'engager lucidement)**

En 2010, une enquête diligentée par le ministère chargé des Sports a estimé par projection à 4,4 millions la population annuelle des accidentés de sports, à 3,2 millions les blessés ayant consulté un médecin, et à 800 000 le nombre des personnes hospitalisées (Ministère des Sports, *Les accidents liés à la pratique des activités physiques et sportives en 2010, Stat-info*, n° 12-05, 2012). En plus du coût humain et du coût social, ces accidents de sport représenteraient un coût budgétaire de 4,058 milliards d'euros pour la sécurité sociale. Ce constat interpelle l'École et particulièrement l'Éducation Physique et Sportive, car si le sport est bon pour la santé, il l'est à l'évidence sous certaines conditions de pratique (Inserm, *Activités physiques. Contexte et effets sur la santé, Expertise collective*, Paris, 2008). C'est pourquoi nous étudierons comment dans la continuité du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture, l'EPS dans ce lycée permet aux élèves d'apprendre à s'engager lucidement dans les activités pratiquées.

### **Contextualisation 2 (entrée par le principe de continuité et le socle)**

Les apprentissages ne surgissent pas ex-nihilo : ils ne se développent pas sur du vide, et ils se définissent rarement en termes de tout ou rien. La construction d'une compétence surtout nécessite une progressivité didactique, avec des complémentarités, des emboitements... Ce qui se construit en EPS aux lycées s'inscrit au sein d'un parcours de formation qui débute par un tronc commun d'égalité républicaine devant le savoir : le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (2015). Nous étudierons comment l'une des compétences méthodologiques et sociales du lycée, s'engager lucidement dans les activités pratiquées, poursuit et complète des apprentissages amorcés au collège, voire dès l'école primaire.

### **Définition des concepts clés**

Le socle commun de connaissance, de compétences et de culture introduit dans la loi de 2005, et redéfini par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire (dix années de six à seize ans). « *Il correspond pour l'essentiel aux enseignements de l'école élémentaire et du collège qui constituent une culture scolaire commune* » à partir de laquelle les élèves pourront « *s'épanouir personnellement, développer leur sociabilité, réussir la suite de leur parcours de formation, s'insérer dans la société où ils vivront et participer, comme citoyens, à son évolution* » (décret n° 2015-372 du 31 mars 2015). Il est composé de cinq domaines « *qui définissent les grands enjeux de formation durant la scolarité obligatoire* » (*ibid.*) : les langages pour penser et communiquer (domaine 1), les méthodes et outils pour apprendre (domaine 2), la formation de la personne et du citoyen (domaine 3), les systèmes naturels et les systèmes techniques (domaine 4), et les représentations du monde et l'activité humaine (domaine 5). Pour l'EPS, ces cinq domaines se déclinent en cinq compétences générales qui sont « *travaillées en continuité durant les différents cycles* » (Programme de l'EPS pour le cycle 4, 2015). Néanmoins, même si le socle commun n'est plus la référence au lycée, « l'acquisition d'une culture commune à tous les élèves » reste une priorité du projet EPS de cet établissement (fiche contexte).

« *S'engager lucidement dans la pratique* » est une compétence méthodologique et sociale définie par les programmes des lycées » (2009 ; 2010). En ce sens elle « *révèle l'acquisition de méthodes, d'attitudes, de démarches réflexives* » qui « *constituent de véritables outils qui permettent à l'élève de savoir apprendre, de savoir être, seul et avec les autres, tant à l'école qu'en dehors* » (Programme d'EPS pour les lycées d'enseignement général et technologique, 2010). Plus spécifiquement, cette CMS suppose que chaque élève soit capable de « *se préparer à l'effort, connaître ses limites, connaître et maîtriser les risques, se préserver des traumatismes, récupérer* », et encore « *d'apprécier les effets de l'activité physique sur soi* » (*ibid.*).

Si le verbe s'engager renvoie surtout à une dimension quantitative : il s'agit de mobiliser ses ressources à un certain niveau, s'engager lucidement ajoute une dimension qualitative : il s'agit de ne pas s'engager n'importe comment. S'engager lucidement suppose une double clairvoyance, extérieure, et intérieure : une clairvoyance portée à la situation qui est jugée avec acuité et objectivité, et une clairvoyance portée à soi, à ses possibilités d'action et à ses limites. S'engager de façon lucide, c'est donc mettre en balance de façon réaliste « *les possibles situationnels et les possibles personnels* » (J.Fiard, 1990). Cette connaissance de soi fait sans doute défaut à un grand nombre de filles de cet établissement, pour lesquels « on constate un nombre important d'absence et d'inaptitudes » (fiche contexte).

Finalement, s'engager lucidement est une éducation aux choix : s'engager de façon lucide, c'est savoir faire des choix adaptés à soi et au contexte de la situation. Dans la pratique des APSA, ces choix portent sur le choix d'un niveau d'effort, d'une allure de déplacement, d'une prise de risque corporel (savoir se préserver), d'une stratégie

de jeu, d'un enchaînement ou d'une chorégraphie, ou encore d'un projet d'échauffement (savoir se préparer), de récupération, ou de transformation (savoir s'entraîner).

Comme toute compétence, s'engager lucidement, cela s'apprend, c'est-à-dire que cela se construit grâce à une expérience capitalisée. Et cela s'apprend sur un temps long, à l'échelle du parcours de formation. C'est pourquoi cette compétence méthodologique et sociale des lycées poursuit des acquisitions déjà largement entamées pendant la scolarité obligatoire, particulièrement « *s'approprier seul ou à plusieurs les méthodes et outils pour apprendre* » (domaine du socle 2), « *partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités* » (domaine du socle 3), et « *apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière* » (domaine du socle 4).

### **Questionnement (trop long, mais il y a en réalité quatre questions principales)**

Que faut-il apprendre pour s'engager lucidement dans les activités pratiquées ? Quelles connaissances intégrer, quelles capacités construire, quelles attitudes respecter ?

Comment enseigner cette compétence méthodologique et sociale, c'est-à-dire comment aider les élèves à s'engager lucidement ? Quel traitement didactique appliquer pour que cet apprentissage s'organise le long d'une continuité didactique ?

Pourquoi la construction de cette compétence s'envisage à l'échelle d'une temporalité longue, c'est à dire à l'échelle du parcours de formation ? Comment alors tisser des liens avec les acquisitions du socle commun de connaissances, de compétences et de culture ? Quels domaines du socle et quelles compétences générales sont particulièrement concernés par cette cohérence entre le collège et le lycée ?

En quoi faut-il s'engager d'une certaine façon dans les APSA pour apprendre à s'engager lucidement, une façon qui place l'élève en situation d' « être acteur de sa formation » (fiche contexte) ? Si cette CMS est une éducation au choix, comment laisser les élèves faire des choix mais en leur garantissant toujours la sécurité ?

Si s'engager lucidement est en relation avec un « amont » (le collège), comment viser des acquisitions suffisamment stables et transversales pour qu'elles visent aussi un « aval » (la vie physique future). En quoi cette CMS ouvre-t-elle la voie à une forme d'éducation tout au long de la vie dans le domaine des pratiques physiques et sportives pour « se préparer à tous les enjeux de leur future vie professionnelle » et « se donner les moyens pour être prêts à affronter tous les risques et les bonheurs de la vie » (fiche contexte) ?

### **Problématique 1 (la plus simple la plus claire)**

En partant du principe qu'il n'est pas possible d'apprendre à s'engager lucidement sans apprendre à faire des choix, nous expliquerons comment placer les élèves de ce lycée en situation de faire des choix, en situation de les analyser, et en situation de les ajuster pour plus d'efficacité dans la pratique des APSA. Il faut pour cela permettre à chaque élève d' « être acteur de sa formation » (fiche contexte), grâce à un espace de liberté toujours contrôlé par l'enseignant pour garantir en toutes occasions une pratique parfaitement sécurisée. Nous soulignerons que cet apprentissage est à situer dans le temps : avant le lycée, il est préparé par les compétences et les connaissances du socle, et après le lycée, s'engager lucidement ouvre la voie à une pratique physique et sportive librement consentie pour « affronter tous les risques et les bonheurs de la vie » (fiche contexte).

### **Problématique 2 (autre formulation)**

S'engager lucidement c'est apprendre à faire des choix, et il est impossible d'apprendre à faire des choix sans faire des choix. Nous montrerons que le rôle de l'EPS est alors de réunir les conditions d'interactions avec le milieu qui place les élèves en situation de faire des choix dans des conditions toujours sécurisées. Cet apprentissage se construit le long d'un continuum didactique à l'échelle d'une temporalité longue : celle du parcours de formation et au-delà celle de la vie physique. S'engager lucidement prend ses racines dans les compétences travaillées du S4C et pousse ses fruits dans la gestion autonome d'une vie physique épanouie pour « affronter tous les risques et les bonheurs de la vie » (fiche contexte).

### **Problématique 3 (davantage centrée sur les liens au collège)**

S'engager lucidement est une compétence. En ce sens elle s'apprend sur un temps long, elle permet de faire face à des tâches complexes, et elle agrège des connaissances, des capacités, et des attitudes. Nous expliquerons que comme pour l'enseignement de toute compétence, elle suppose un traitement didactique organisée autour d'une hiérarchisation et d'une structuration de ses éléments constitutifs. Nous soulignerons que certaines de ces acquisitions sont initiées à l'école primaire et surtout au collège, car dans le cadre du socle commun chaque élève apprend à « *gérer son effort* », « *faire des choix pour réaliser la meilleure performance* », « *s'engager dans un programme de préparation* », « *s'échauffer avant un effort* », « *gérer ses ressources* », « *respecter et faire respecter des règles de sécurité* », « *participer à l'élaboration d'un projet artistique* », « *apprécier des prestations* », « *adapter son engagement moteur en fonction de son état physique et du rapport de force* », ou encore « *savoir analyser le résultat avec objectivité* » (attendus de fin de cycle 4, 2015). Au final l'idéal éducatif qui est visé, c'est la connaissance de soi.

#### **Problématique 4 (centrée sur la diversité de ce qu'il faut apprendre pour s'engager lucidement)**

En partant du principe qu'apprendre à s'engager lucidement en EPS, c'est apprendre à faire des choix dans la pratique des APSA, nous expliquerons comment il est possible de placer les élèves en situation de faire des choix dans des tâches complexes, en assurant un principe intangible de sécurité objective maximale. Nous montrerons que pour être « éducatifs », ces choix doivent s'organiser le long d'une progressivité didactique, et ils doivent faire l'objet d'un retour réflexif éclairé car « *sans instrument pour analyser son expérience, on est condamné à la reproduire* » (Santayana, cité par E.Morin in *Pour sortir du vingtième siècle*, F.Nathan, Paris, 1981).

Nous soulignerons enfin que s'engager lucidement est une compétence s'exprimant dans des tâches complexes, compétence qui suppose aussi des connaissances, des habiletés préventives et d'évitement face au risque, des postures et des placements pour se protéger et se préserver, des attitudes collaboratives, une capacité de concentration, et plus généralement une maîtrise de ses émotions. Heureusement la plupart de ces acquisitions ne sont pas à construire à partir de rien, elles ont été développées au collège dans le cadre du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

#### **Les propositions de plans :**

##### **Plan 1 : autour des types de choix à faire pour s'engager lucidement**

- ◇ Partie 1 : s'engager lucidement c'est choisir les moyens de s'échauffer et de récupérer, et choisir un niveau de risque corporel pour savoir se préserver
- ◇ Partie 2 : s'engager lucidement c'est choisir un niveau d'effort pour gérer une allure de déplacement, et choisir une stratégie pour maîtriser un rapport de force
- ◇ Partie 3 : s'engager lucidement c'est choisir un enchaînement/chorégraphie pour maîtriser un projet acrobatique/artistique, et choisir un projet de transformation pour savoir s'entraîner ou s'entretenir.

##### **Plan 2 : autour de la déclinaison proposée par les programmes de la CMS1**

- ◇ Partie 1 : s'engager lucidement c'est savoir se préparer à l'effort et savoir récupérer
- ◇ Partie 2 : s'engager lucidement c'est se préserver des traumatismes et maîtriser les risques
- ◇ Partie 3 : s'engager lucidement c'est apprécier les effets de l'activité physique sur soi et connaître ses limites.

##### **Plan 3 : autour des éléments constitutifs d'une compétence (plus difficile et avec le risque de « cloisonner » ce qu'il faut apprendre pour s'engager lucidement)**

- ◇ Partie 1 : s'engager lucidement c'est acquérir des connaissances
- ◇ Partie 2 : s'engager lucidement c'est construire des capacités
- ◇ Partie 3 : s'engager lucidement c'est intégrer des attitudes.

##### **Plan 4 : autour de la continuité avec le socle (via les compétences générales)**

- ◇ Partie 1 : s'engager lucidement en poursuivant les acquisitions relatives à « *s'approprier seul ou à plusieurs les méthodes et outils pour apprendre* » (domaine du socle 2)
- ◇ Partie 2 : s'engager lucidement en poursuivant les acquisitions relatives à « *partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités* » (domaine du socle 3)
- ◇ Partie 3 : s'engager lucidement en poursuivant les acquisitions relatives à « *apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière* » (domaine du socle 4).

#### **Plan détaillé autour de la proposition de plan n°1 = autour des types de choix à faire pour s'engager lucidement**

**Votre travail = rédiger les arguments en les simplifiant et le cas échéant en ajoutant un exemple**

**Partie 1** : s'engager lucidement c'est choisir les moyens de s'échauffer et de récupérer, et choisir un niveau de risque corporel pour savoir se préserver

- 1.1 Au collège, l'élève est déjà placé en situation active d' « *apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière* » (domaine du socle 4), et il a compris la nécessité de « *s'échauffer avant un effort* » (Programme de l'EPS pour le cycle 4, 2015). C'est pourquoi dans ce lycée

apprendre à « *se préparer à l'effort* » pour « *se préserver des traumatismes* » (Programme d'EPS pour le lycée général et technologique, 2010) s'inscrit dans une continuité didactique à l'échelle de tout le parcours de formation. La structuration de cette condition pour s'engager lucidement suppose qu'au lycée, les adolescents soient de plus en plus autonomes dans la conduite de leur échauffement (ou de celui des autres), et surtout qu'ils soient capables d'adapter les moyens de se préparer à l'APSA et à la nature de ses contraintes. Savoir s'échauffer en effet est une tâche complexe : ce n'est pas être capable de « reproduire » un échauffement type, c'est comprendre les relations entre le fonctionnement corporel, les contraintes de l'activité, et le choix des exercices utiles pour se préparer efficacement avant l'effort. Pour cela est nécessaire l'articulation de connaissances (effets de l'échauffement, fonctionnement corporel à l'effort), de capacités (choisir des exercices adaptés), et d'attitudes (être patient, concentré, agir en autonomie, le cas échéant s'affirmer devant un groupe).

Dans ce lycée qui cherche à « responsabiliser les élèves » pour « les rendre acteurs de leur formation » (fiche contexte), nous insistons sur l'importance d'impliquer les adolescents pour les placer en situation d'expérimenter l'échauffement afin d'en faire « leur affaire personnelle » selon un principe de « dévolution » (G.Brousseau, *Théorie des situations didactiques*, La Pensée Sauvage, Grenoble, 1998). S'engager lucidement en effet ce n'est pas « être obligé » de s'échauffer, c'est choisir de le faire ! Les principes de délégation, de dévolution et de responsabilisation permettent à l'élève de conduire l'échauffement, sous le contrôle de l'enseignant, pour lui-même, ou pour tout ou partie du groupe-classe. A.André a notamment montré que « *l'apprentissage coopératif permet davantage que l'instruction directe d'augmenter le savoir s'échauffer* » (Influence de l'apprentissage coopératif sur le savoir s'échauffer et la motivation autodéterminée vis-à-vis de l'échauffement, eJRIEPS n°27, 2012). Ce type de procédure qui assigne des rôles complémentaires aux élèves et qui leur permet de réaliser des tâches sociocognitives facilite l'échange, l'appropriation et la rétention des informations entre les apprenants (Buchs, Lehraus, Buteras, 2007), ce qui participe aussi à « la formation d'élèves citoyens » (fiche contexte).

Pour « donner du sens » (fiche contexte) à l'échauffement, une collaboration avec l'enseignant de Sciences de la Vie et de la Terre peut être envisagé autour du fonctionnement corporel, afin de faciliter le lien entre les connaissances déclaratives et les sensations corporelles.

→ **Exemple** : Concrètement, avec la classe de 1<sup>ère</sup> BAC Pro secrétariat, l'enseignant adopte avec sa classe une routine d'organisation : pour chaque module de formation consacré à l'enseignement d'une APSA, l'échauffement des deux premières séances est conduit par l'enseignant lui-même afin de « démontrer » une trame générale. Ensuite ce sont trois élèves réunis en groupes affinitaires (mais en prenant soin de « séparer » les trois garçons) qui préparent l'échauffement pour la séance suivante. Un répertoire d'exercices peut être disponible sous la forme d'une base de données en ligne sur l'ENT de l'établissement afin de guider les groupes dans leur préparation. A l'issue de sa mise en œuvre, une concertation s'ouvre pour évaluer chaque groupe selon des critères simples : respect des principes de l'échauffement, adaptation à la spécificité de l'APSA, et enfin originalité et attractivité des exercices proposés. Après chaque échauffement, en concertation avec l'ensemble du groupe-classe, une appréciation est donnée au groupe sur une échelle de 4 à 5 niveaux, avec à un extrême « échauffement inefficace » et à l'autre « échauffement efficace attrayant, et original ». Si l'échauffement ne répond pas à un « score » minimum, il doit être préparé à nouveau par le même groupe pour la prochaine séance.

- 1.2 Au collège l'élève a appris à « *adapter l'intensité de son engagement physique à ses possibilités pour ne pas se mettre en danger* » en lien avec le quatrième domaine du socle. S'engager lucidement, c'est savoir prendre des risques, c'est-à-dire faire les choix qui permettent de « *se positionner entre deux balises : un comportement inhibé et un comportement dangereux* » (J.-A.Laguarrigue, 1995). Agir en sécurité suppose un double réalisme : un réalisme porté à ses propres possibilités pour identifier ce que l'on est capable de faire et ne pas faire, et un réalisme porté à la situation pour identifier les éléments de dangerosité objective. Il s'agit toujours d'une éducation au choix qui ne peut être pilotée de l'extérieur : l'élève mesure la portée de ces décisions dans des situations présentant un niveau non nul de risque subjectif : « *c'est parce qu'il y a un sentiment de la présence du risque qu'il y a recherche et construction active de la sécurité* » (J.-F.Castagnino, 2000). Ainsi que le précise la récente circulaire sur les exigences de sécurité dans les APPN, « *l'idée centrale de toute démarche commune aux APPN est donc de permettre d'éduquer les élèves, futurs citoyens pratiquant les sports de nature, à la prise de risque subjective, calculée et réfléchie. Elle suppose que les élèves puissent être confrontés à des situations présentant un risque subjectif réel dans des conditions de sécurité optimales précisées par des recommandations dans la présente circulaire* » (Exigence de la sécurité dans les activités physiques de pleine nature dans le second degré, Circulaire n° 2017-075 du 19-4-2017).

Du côté du traitement didactique, l'enseignant veille d'abord toujours à minimiser le risque objectif, par exemple en sécurisant la pratique par des dispositifs efficaces de sécurité passive. Dans un contexte de choix, l'erreur doit être possible sans que celle-ci n'affecte l'intégrité physique des élèves (Risque particuliers à l'enseignement de l'EPS et au sport scolaire, circulaire du 13 juillet 2004). S'engager lucidement par une éducation à la prise de risque s'inspire de la théorie homéostatique de Wilde (1988), reposant sur la régulation cognitive des notions de risque préférentiel et de risque perçu (D.Delignières, *Risque préférentiel, risque perçu et prise de risque*, in *Cognition et performance*, Paris, INSEP, 1993). D'après cette théorie, l'éducation au risque se conçoit dans le réalisme du risque perçu (apprendre à percevoir le risque d'une situation en fonction de ses capacités), et dans l'ajustement « optimal » du risque préférentiel (le risque qui procure aux sujets le meilleur niveau de dissonance cognitive). L'enseignant veille particulièrement à donner des informations aux élèves les renseignant sur leur niveau de maîtrise dans une APSA (fiche individuelle par exemple où différents niveaux sont à faire valider), et il rend visible l'évolution du risque pour aider l'élève à hiérarchiser les niveaux de risque car mieux connaître quelque chose, c'est souvent pouvoir le comparer. Des « situations feux verts » donnent le droit d'accéder à une situation plus risquée, facilitant ainsi la visibilité des prérequis nécessaires à l'évolution des conduites motrices. Enfin, pour aider chaque pratiquant à mesurer la portée de ses décisions, le professeur d'EPS associe à chaque situation un critère de réussite simple et concret pour le rendre contrôlable par l'élève lui-même, en vue de solliciter les processus d'auto-évaluation à l'origine de la régulation de la prise de risque.

→ **Exemple** : dans l'activité escalade avec une classe de seconde professionnelle de ce lycée, l'enseignant organise son cycle autour de la compétence attendue « *pour grimper en moulinette des voies de difficulté 4 à 6, se dominer et conduire son déplacement en s'adaptant à différentes formes de prises et de support* » (Programme d'EPS pour la voie professionnelle, 2009). Comme les élèves proviennent de collègues différents et ne possèdent pas le même vécu dans l'activité, les deux premières séances sont consacrées à une remise à niveau des prérequis sécuritaires pour savoir « *assurer sa sécurité et celle d'autrui à la montée comme à la descente* » (ibid.) : s'équiper avec le harnais, savoir s'encorder, maîtriser l'assurage à quatre temps, vérifier la chaîne d'assurage, etc. Il met en place une check-list sécurité à vérifier systématiquement, mais il se réserve le droit de donner le « feu vert pour la grimpe » une fois que grimpeur, assureur et contre-assureur sont prêts car « *de façon constante, l'élève ne peut se substituer à l'enseignant dans un contrôle final nécessaire à la pratique en sécurité* » (Exigence de la sécurité dans les APPN dans le second degré, Circulaire n° 2017-075 du 19 avril 2017).

Puis d'une séance à l'autre, les élèves sont placés en situation de gérer leur niveau de risque perçu et de risque préférentiel en choisissant la voie qu'ils souhaitent monter en moulinette. La cotation des voies est clairement précisée sur un carnet individuel, sur lequel chaque élève fait valider les voies réussies, et indique la hauteur atteinte pour les autres. La diversité des voies doit permettre à tous de connaître la réussite, même ceux qui rencontrent « de nombreux problèmes de coordination et de dissociation » (fiche contexte). Les pratiquants apprennent ainsi à s'engager avec calme, concentration et lucidité, en construisant une éducation active à la prise de risque grâce à une « *gradation nécessaire des niveaux d'engagement proposés* » (Exigence de la sécurité dans les activités physiques de pleine nature dans le second degré, Circulaire n° 2017-075 du 19-4-2017). Leur implication est de plus en plus lucide, car ils s'autoévaluent constamment en identifiant très facilement ce qui est plus facile et ce qui est plus difficile. Ainsi ils apprennent à repérer ce qu'ils sont capable de faire, ce qui est trop difficile pour eux, et ce qu'ils seront capables de faire prochainement.

Par ailleurs, cette façon de travailler qui fait confiance aux élèves et qui respecte leur besoin d'autodétermination si sensible à l'adolescence (D.Marcelli, *Désirs d'indépendance*, in *Sciences et Vie Hors-Série n°188*, 1994), participe à remobiliser ceux qui « sont de moins en moins actifs » et « pas vraiment demandeur de faire plus » (fiche contexte).

1.3 S'engager en sécurité dans la pratique des APSA ne repose pas uniquement sur des choix faits en situation de risque subjectif. Ainsi que le souligne J.-A.Lagarigue, « *gagner en sécurité, c'est gagner en motricité en augmentant son niveau de réalisation* » (*La sécurité par l'EPS*, in *Revue EPS n°256*, 1995). S'engager lucidement suppose donc aussi la construction de nouveaux pouvoirs moteurs, car savoir pratiquer sans se mettre en danger c'est aussi savoir se placer, savoir adopter des postures protectrices, et enrichir son répertoire d'habiletés préventives et d'évitement face au risque (D.Delignières, *Risque préférentiel, risque perçu et prise de risque*, in *Cognition et performance*, Paris, INSEP, 1993). Les premières concernent l'aménagement et la gestion des dispositifs de sécurité passive (tapis, fosses de réception, sangles, filets, équipement d'une voie, encordement...). Les secondes portent sur les conduites à éliminer et/ou à adopter afin d'éviter les accidents ou afin d'en diminuer la gravité (réchappes, pareurs, assureurs...). Grâce à ces pouvoirs moteurs, l'engagement devient plus lucide car les pratiquants savent se préserver en mettant en



œuvre des automatismes protecteurs : ils savent adopter les bonnes postures et les bons placements en musculation et en acrosport (en respectant les axes anatomiques), ils savent aussi parer en acrosport, assurer en escalade, chuter au judo...

Ces apprentissages moteurs de protection ont pour la plupart déjà été développés au collège, car chaque élève a eu l'occasion de « *développer sa motricité* » et d'« *acquérir des techniques spécifiques pour améliorer son efficacité* » (domaine du socle 1). Mais l'enseignant doit veiller à ce qu'aucune carence préjudiciable à un engagement moteur en toute sécurité ne persiste, particulièrement auprès de la classe de 1<sup>ère</sup> BAC Pro secrétariat, car « de nombreux problèmes de coordination et de dissociation sont à noter » (fiche contexte). Or les accidents corporels proviennent souvent de gestes maladroits ou mal contrôlés.

→ **Exemple en musculation (savoir se placer et adopter des postures « protectrices ») :**

**Partie 2 :** s'engager lucidement c'est choisir un niveau d'effort pour gérer une allure de déplacement, et choisir une stratégie pour maîtriser un rapport de force

2.1 S'engager lucidement dans la pratique des APSA, c'est aussi contrôler son niveau d'effort afin de prévenir une fatigue excessive. Cette « distribution » de ses propres ressources physiologiques permet par exemple de choisir une allure régulière de déplacement (demi-fond, natation, sauvetage), d'alterner dans sa pratique des phases intenses et des phases de récupération (badminton, sports collectifs, escalade), ou encore de trouver le meilleur compromis lorsque des actions sont enchaînées (équilibre des sauts en pentabonds). Il s'agit ici d'apprendre aux élèves à gérer leurs ressources pour mieux s'engager : gérer, c'est distribuer ses ressources dans le temps de façon opportune, une façon qui permet d'exploiter au mieux son potentiel pour réaliser la meilleure performance, ou pour s'économiser.

Cet apprentissage qui consiste à ajuster ce que l'on sait de soi à ce que l'on analyse de la situation a largement été abordé au collège, où les attendus de fin de cycle 4 attendent que l'élève soit capable de « *gérer son effort* » (pour le CA 1), « *gérer ses ressources pour réaliser en totalité un parcours sécurisé* » (pour le CA 2), ou encore « *adapter son engagement moteur en fonction de son état physique et du rapport de force* » (pour le CA 4). Aux lycées, ces acquisitions pour s'engager lucidement sont renforcées avec la compétence propre n°5, car la gestion de ses ressources personnelles est au centre de la logique interne de ce groupe d'activités.

Du côté des procédures d'enseignement, l'apprentissage de la gestion de l'effort suppose des choix faits par les élèves, choix qui font l'objet d'une capitalisation par l'expérience vécue. Faire des choix personnels et les analyser : voilà les deux conditions à l'apprentissage de la gestion de l'effort. Le professeur d'EPS aide aussi l'élève à prendre des repères sur soi lorsqu'il agit (respiration, fréquence cardiaque, vitesse, équilibre, sensations d'étirement ou de relâchement musculaire...). Ces repères doivent permettre de « lire » le fonctionnement de ses propres ressources en action, pour mieux les contrôler et à terme, les développer. A cette fin, l'enseignant fait parfois manipuler des outils technologiques qui aident les élèves à mettre en relation les informations extéroceptives et les informations intéroceptives (par exemple un cardiofréquencemètre qui communique un feedback externe sur la charge interne de travail). Il respecte aussi un principe de progressivité didactique dans l'aide apportée aux élèves pour contrôler leur effort : des repères extéroceptifs doivent d'abord guider les élèves dans le choix de leur niveau d'effort, puis ces repères s'estompent au fil du temps pour que de proche en proche, les pratiquants se centrent uniquement sur leurs sensations intéroceptives. Par exemple pour la gestion d'une allure, l'enseignant assiste les élèves pour maintenir leur allure cible au moyens de repères extéroceptifs sonores au rythme d'un toutes les trente secondes. Puis de proche en proche, d'une séance à l'autre, les repères auditifs s'espacent de plus en plus, afin qu'en fin de cycle seuls les repères internes liés à l'effort soient disponibles pour contrôler l'allure de course. Le passage de l'extéroceptif à l'intéroceptif permet aux élèves de centrer leur attention vers les effets de l'effort physique sur leur propre corps, les aidant ainsi à mieux identifier leurs propres ressources en action.

→ **Exemple :** la classe de 1<sup>ère</sup> BAC Pro secrétariat est « peu sportive », et les élèves n'ont « pas le goût de l'effort » (fiche contexte). Pour les réconcilier avec l'effort physique, nous proposons de remplacer le dernier cycle de l'année, l'athlétisme par un cycle bike & run. Il nous semble en effet opportun de choisir une activité originale pour neutraliser les représentations négatives vis-à-vis de l'effort physique. Si l'effort rebute souvent autant de lycéens, c'est qu'il n'est pas maîtrisé, il est subi, ce qui engendre des sensations corporelles désagréables. Le bike and run présente l'avantage de laisser aux élèves réunis en binômes le soin de choisir le moment et la durée de leur période de récupération (à condition que dans un premier temps les parcours soient exempts de dénivelé afin que la partie « bike » soit facile). De proche en proche, les binômes apprennent à trouver le meilleur compromis entre durée de course et la fréquence des transitions (P.Cachat, *Le bike and run au collège*, in Revue EPS n°270, 1998). L'effort est dédramatisé car la récupération est choisie et non imposée. Et les performances s'améliorent

car la régulation de l'allure et du temps de course s'optimisent au fur et à mesure que les élèves apprennent à mieux se connaître. Les modalités d'évaluation (communiquées très tôt dans le cycle) différencient trois barèmes selon trois distances que les équipes choisiront par « contrat » : un parcours de 3 km, un parcours de 4 km, et un parcours de 5 km (avec un barème dégressif pour l'allure). En construisant un barème plus « favorable » sur le parcours de 5 km, l'enseignant espère que les élèves de cette classe peu sportive pour lesquels « l'effort ne dure pas longtemps » (fiche contexte) accepteront d'allonger leur durée d'effort, et surtout il espère favoriser « la réussite de tous les élèves » (projet EPS).

- 2.2 Dans les activités de la CP4 notamment, s'engager lucidement c'est lire le jeu de son (ses) adversaire(s) pour décider de l'action la mieux adaptée au rapport de force. Dans la continuité de la scolarité obligatoire, il s'agit d'apprendre à « réaliser des actions décisives en situation favorable afin de faire basculer le rapport de force en sa faveur ou en faveur de son équipe » (attendu de fin de cycle 4, Programme d'EPS 2015). S'engager de façon lucide, c'est ici choisir une stratégie opportune liée à l'appréciation d'un rapport de force : j'attaque, je défends, je contre-attaque, le ralentis, je tempore, j'accélère... C'est le contraire d'un joueur qui tire dès qu'il s'estime capable d'atteindre la cible en sports collectifs, ou à l'inverse qui ne prend jamais la responsabilité de finaliser l'action, ou encore qui utilise systématiquement le même type de frappe en badminton, quelque que soit le retour de son adversaire.

Pour aider les élèves à faire les « bons » choix dans les activités collectives et interindividuelles, il faut d'abord utiliser des tâches complexes au sein desquelles l'incertitude événementielle place les joueurs en situation de lire pour décider face à plusieurs alternatives possibles. L'enseignant propose également des outils d'aide à l'analyse des décisions et des outils d'analyse de ses propres actions. Pour « guider » la décision, il peut être utile de construire avec les élèves un « arbre décisionnel » ou algorithme de décisions : « l'algorithme est une visualisation sous forme d'un arbre des événements possibles et des réponses motrices que l'on peut leur apporter. Il fait correspondre à chaque éventualité motrice la ou les réponses motrices utilisables » (S.Collinet, *Algorithme et EPS*, in *Revue EPS* n°237, 1992). Pour analyser ses propres choix, l'usage du numérique permet un retour très concret juste après l'action. En badminton ou en tennis de table par exemple, une tablette numérique équipée de l'application Dartfish Easy Tag permet de répertorier les endroits de retombée du volant (de la balle) et ceux qui ont abouti à un point gagnant. L'application permet ensuite à l'issue de chaque match de visualiser les zones les plus utilisées (par des codes couleurs), en mettant en relief celles ayant abouti au gain du point. Chacun s'informe alors facilement de ses zones « préférentielles » et de ses stratégies gagnantes car il peut les observer sur la tablette. En s'autoévaluant, chaque joueur capitalise son expérience en validant ou invalidant ses choix, afin de s'engager plus lucidement lors des prochaines confrontations. Il est aussi possible de manipuler le score pour inviter les élèves à gagner en lucidité en repérant les situations favorables de marque ou de rupture de l'échange. Le principe de la situation « bingo » est de bonifier le point gagnant si le joueur a annoncé « bingo » avant son tir ou avant sa frappe, afin de le « pousser » à profiter d'un rapport de force favorable : s'il marque après avoir crié « bingo » il marque 3 points, mais s'il ne réussit pas à finaliser l'échange, c'est l'adversaire qui bénéficie des 3 points. Néanmoins, l'enseignant ne négligera pas les techniques motrices, car ce sont elles qui confèrent de la disponibilité motrice et de l'efficacité dans le jeu : sans elles, pas possible de mettre ses actions au service de ses intentions. Surtout avec la classe de 1<sup>ère</sup> BAC Pro secrétariat, au sein de laquelle les élèves connaissent « de nombreux problèmes de coordination et de dissociation » (fiche contexte).

→ Exemple : avec une classe de première S en tennis de table, nous nous inspirerons de la proposition ludique et innovante de J.-P.Monnet nommée « cartaping » (*Revue EPS* n°338, 2009) pour travailler la compétence attendue de niveau 4 « pour gagner le match, faire des choix tactiques » (Programme d'EPS des lycées d'enseignement général et technologique, 2010). Le cartaping repose sur un jeu de carte original et spécifique qui donne des « pouvoirs » aux joueurs, pouvoirs qui modifient les paramètres du jeu (modification du matériel, de la manière de compter les points, instauration de nouvelles règles, de contraintes pour l'adversaire ou pour soi...). Chaque joueur tire au début de la rencontre un nombre de carte déterminé et les utilise lorsqu'il le souhaite entre les points. Pour cela il donne la carte en question à l'arbitre qui annonce à l'adversaire les modifications engendrées par cette carte et sa durée. Sur chaque carte sont indiqués : « quoi » : l'effet de la carte, « qui » à qui elle s'adresse (son possesseur, l'adversaire ou les 2 joueurs) et enfin « quand » : le temps pendant lequel elle est active. Les cartes sont classées en 4 familles de couleurs selon qu'elles constituent un bonus pour le joueur qui les possède (cartes vertes), qu'elles imposent des contraintes à l'adversaire (cartes rouges), qu'elles modifient le jeu pour les deux joueurs (cartes violettes) ou qu'elles n'influencent pas directement la manière de jouer mais modifient d'autres paramètres de la rencontre (comptage des points, pioche de carte...).

Concrètement le joueur A peut décider d'utiliser la carte rouge « interdiction d'attaquer » ou la carte rouge « coup droit interdit » pour le joueur B s'il perd souvent des points sur smash de son adversaire. Cette contrainte spécifique va aussi inciter le joueur B à mettre en place une nouvelle stratégie, ce qui va enrichir son répertoire d'actions.

Ce dispositif innovant place les joueurs en situation d'analyse constante du jeu de leur adversaire et de leur propre jeu pour trouver la meilleure solution en vue de faire basculer en leur faveur le rapport de force. Garçons et filles apprennent à s'engager lucidement car ils apprennent à lire et à faire des choix en identifiant ce qui leur manque ou ce qui manque à leur adversaire. Ils ajustent leurs stratégies à partir de la perception de leurs points forts et de leurs points faibles et de ceux du joueur adverse. Par ailleurs, les cartes peuvent rééquilibrer les rapports de force en donnant plus de pouvoirs aux moins habiles, et en réduisant les pouvoirs des plus habiles, ce qui crée un contexte favorable à la réussite de tous sans passer par la constitution de groupes de niveaux homogènes.

**Partie 3 :** s'engager lucidement c'est choisir un enchaînement/chorégraphie pour maîtriser un projet acrobatique/artistique, et choisir un projet de transformation pour savoir s'entraîner ou s'entretenir.

- 3.1 En lien avec le domaine 3 du socle (Les méthodes et outils pour apprendre), chaque élève « travaille » en EPS la compétence « *construire et mettre en œuvre des projets d'apprentissage individuels ou collectifs* » (Programme de l'EPS pour le cycle 4, 2015). S'engager de façon lucide dans la pratique des APSA, c'est aussi savoir se mettre en projet en choisissant un objectif et en mobilisant les moyens pour l'atteindre. Dans les activités du champ d'apprentissage 2 au collège, les élèves ont déjà appris à « *participer activement au sein d'un groupe, à l'élaboration et à la formalisation d'un projet artistique* » (Programme d'EPS pour le cycle 4, 2015). Les programmes pour les lycées prévoient aussi que les élèves soient capables de se mettre en projet, pour construire un enchaînement, une séquence, une chorégraphie, ou une pièce collective. S'engager lucidement, c'est à nouveau prendre des décisions « réalistes », c'est-à-dire faire des choix permettant le meilleur compromis entre la difficulté et la maîtrise. Comme pour le rapport au risque, s'engager ici c'est oser (devant les autres) mais pas oser n'importe quoi !

Du côté des procédures d'enseignement, le principe de l'évaluation formatrice est indiqué, d'autant plus qu'aux lycées, la maîtrise grandissante des opérations formelles, et notamment de l'hypothético-déductivité, confère aux apprenants de nouveaux pouvoirs pour formuler des hypothèses de transformation en se pensant différent dans le futur (J.Piaget, *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel, 1924). Avec l'évaluation formatrice, c'est l'auto-évaluation qui représente la « *véritable clef de voûte du système* », et elle permet de rendre l'apprenant « *gestionnaire de la régulation de l'apprentissage* » (G.Nunziati, *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice*, in Cahiers pédagogiques n°280, 1990). L'élève conduit son projet de transformation en évaluant constamment ses actions ou en évaluant celles des autres. L'auto-évaluation lui permet notamment « *de planifier ses actions, et d'autogérer ses erreurs* » (*ibid.*). L'évaluation n'est plus au service de l'apprentissage, elle incarne le principal mécanisme pour apprendre, et c'est elle qui favorise un engagement plus lucide en développant la connaissance de soi (ce que je sais faire aujourd'hui, ce que je serai capable de faire demain). S'engager lucidement en effet, c'est savoir s'autoévaluer. L'évaluation formatrice peut aussi être mise au service d'un enseignement par compétences, au sein duquel chaque élément constitutif de la compétence est soumis à une validation par l'apprenant lui-même. Ou par un de ses camarades : la co-observation permet aussi d'intégrer pour soi les critères de réalisation de l'action efficace car « *le fait d'expliquer à autrui permet de clarifier sa propre pensée* » (L.V.Vigotsky, *Pensée et langage*, 1934). Enfin, ce type de procédure répond parfaitement à l'un des axes prioritaires de ce lycée qui est de « *responsabiliser les élèves* » et de « *les rendre acteurs de leur formation* » (fiche contexte).

→ Exemple :

- 3.2 S'engager lucidement dans la pratique des APSA, c'est enfin savoir s'entraîner. C'est pourquoi la CMS 1 est nécessaire à la CMS 3 qui est de « *savoir utiliser différentes démarches pour apprendre* » (Programme des lycées 2009 ; 2010). Il s'agit d'apprendre à développer ses propres ressources, compétence que l'on retrouve surtout aux lycées dans le cadre de la CP5, même si elle a été « *préparée* » au collège avec la compétence générale « *s'approprier seul ou à plusieurs par la pratique, les méthodes et outils pour apprendre* » en lien avec le second domaine du socle (Programme d'EPS pour le cycle 4, 2015). Les activités de la CP5 visent en effet à « *réaliser et orienter son activité physique en vue du développement et de l'entretien de soi* ». Au cœur de ces activités il y a la nécessité de s'engager de façon réfléchie, car savoir s'entraîner ne peut se conduire au hasard : cela repose toujours sur une appréciation lucide de ses propres capacités (*La CP5 et l'apprentissage du savoir s'entraîner physiquement*, Collection Cahiers du CEDRE/CREDEPS, Vol n°10, 2011).

Nous pensons par ailleurs qu'apprendre à s'entraîner en s'engageant de façon lucide favorise la « *mixité au sein des classes, de façon à participer à l'équité et à l'ouverture sociale* » (axe du lycée). Dans les activités de la CP5 en effet, l'expertise ne dépend pas des qualités physiques, elle est plutôt liée à la qualité des démarches autonomes et réfléchies. Ces activités sont sans doute opportunes pour rééquilibrer les moyennes des filles, et de proche en proche pour diminuer l'absentéisme des filles en EPS qui est une préoccupation dans le contexte de cet établissement. De plus, s'engager autour d'un mobile librement choisi répond à l'ambition annoncée dans ce lycée « *de donner du sens à leur présence dans l'établissement* » (fiche contexte).



Du côté des procédures, le principe pour apprendre à développer ses propres ressources, c'est être mis en situation de le faire pendant les séances d'EPS, ce qui suppose une délégation évolutive de choix et de décisions de l'enseignant vers l'élève, et ce qui suppose aussi des outils de contrôle de la performance afin d'expérimenter « de l'intérieur » l'évolution de ses propres ressources (en apprenant à prendre des repères sur soi).

→ **Exemple :** la classe de 1<sup>ère</sup> BAC Pro secrétariat a déjà suivi un cycle musculation en seconde centré sur la validation d'un « permis de forcer » : les élèves ont pour cela intégré dans leur répertoire des pouvoirs moteurs leur permettant de s'engager en musculation « dans le respect de leur intégrité physique » (modalités d'utilisation des machines, équilibre des charges, utilisation des stop-disques, montage/démontage à deux des charges sur les barres, postures sécuritaires dos droit, travail en conservant les articulations dans leur axe anatomique, verrouillage des poignets, solidité des ceintures et gainage du corps, contrôle de la vitesse sans temps de ressort, règles de circulation dans l'espace de travail, rôle des pareurs pour certains ateliers...).

En classe de première, la compétence attendue est de « prévoir et réaliser des séquences de musculation, en utilisant différents paramètres (durée, intensité, temps de récupération, répétition...), pour produire sur soi des effets différés liés à un mobile personnel » (Programme d'EPS de la voie professionnelle, B.O. spécial n° 2 du 19 février 2009). Concrètement, les élèves réalisent des séquences de musculation en choisissant les paramètres de leur « entraînement » : intensité en pourcentage de 1 RM, durée ou nombre de répétitions, nombre de séries, durée de la récupération. Un carnet d'entraînement permet de suivre d'une séance à l'autre la méthode de musculation la plus appropriée à l'objectif visé (G.Cometti, 2002), le régime dominant de contraction musculaire, le nombre et les caractéristiques de chaque série (nombre de répétitions, temps de récupération, intensité et types de contraction musculaires, rythme d'exécution), ainsi que les sensations de pénibilité et de fatigue (repères sur soi). Ce carnet sert de référence aux élèves pour capitaliser leurs expériences, afin de savoir s'engager plus lucidement encore les séances suivantes.

3.3 S'engager lucidement enfin, c'est s'engager en situation d'interactions sociales en prenant en compte les autres. Dans la pratique de nombreuses APSA en effet, il ne suffit pas seulement de repérer ses propres capacités pour s'engager de façon réfléchie, il faut aussi repérer celles de ses pairs. Cette condition pour agir efficacement entre en résonance avec le domaine 3 du socle « la formation de la personne et du citoyen ». En EPS, elle se décline particulièrement au collège dans la compétence travaillée « agir avec et pour les autres, en prenant en compte les différences » (domaine du socle 3) et dans ce lycée, elle contribue à « la formation d'élèves citoyens » (projet EPS).

S'engager lucidement en situation sociale, c'est par exemple accepter le regard des autres dans les activités morphocinétiques car parfois, le sentiment de se sentir observé « parasite » l'engagement réfléchi des pratiquants. C'est aussi savoir adapter sa propre vitesse selon la perception de la vitesse du relayé en relais. C'est doser sa passe au handball selon ce que l'on sait des qualités de maniement du ballon du receveur, ou réaliser une passe haute ou courte au volley-ball selon le profil perçu de l'attaquant. C'est encore développer des attitudes collaboratives empruntées d'empathie et de décentration, notamment lorsqu'il s'agit comme en acrosport de composer une chorégraphie gymnique.

→ **Exemple :**

## Réponse à la problématique

Apprendre à s'engager lucidement dans la pratique des APSA c'est apprendre à faire des choix éclairés dans ces pratiques. Il faut pour cela que le lycéen soit mis en situation d' « exercer et d'étayer son autonomie » (Programme d'EPS pour le lycée d'enseignement général et technologique, 2010), une autonomie évolutive depuis le début de la scolarité obligatoire. Cette compétence méthodologique et sociale participe très directement à la finalité de l'EPS, notamment aux qualificatifs « lucide » et « autonome » caractérisant le citoyen espéré pour demain. Elle est également indispensable à l'objectif relatif à la gestion de sa vie physique et sociale : « par l'analyse réflexive sur les pratiques elles-mêmes et les conditions de la pratique, le lycéen évite d'être un consommateur naïf d'activités physiques et devient un pratiquant lucide et responsable, capable de réinvestir les effets de sa formation en dehors de l'école » (ibid.). Dans ce lycée, cette compétence a pour vocation de « préparer à tous les enjeux de leur future vie professionnelle », et de « donner les moyens pour être prêts à affronter tous les risques et les bonheurs de la vie » (fiche contexte). Nous pensons que s'engager lucidement incarne la condition centrale d'une éducation permanente dans le domaine des pratiques corporelles, c'est-à-dire une éducation qui réussit à « se passer de maître » (O.Reboul, *Le langage de l'éducation*, PUF, Paris, 1984).

Nous tenons néanmoins à souligner que « s'engager lucidement », comme toutes les compétences méthodologiques, ne se construit pas à vide, mais toujours autour de la construction conjointe des compétences propres à l'EPS car ces dernières incarnent la substance de notre discipline. Surtout avec des élèves en quête de

sens (fiche contexte), n'oublions pas que « *parmi les disciplines scolaires, l'EPS est l'unique garante pour les élèves d'un engagement corporel* » (BO spécial n°4, 29 avril 2010). Il n'y a donc pas d'engagement lucide dans la pratique des APSA sans pratique des APSA, et le « méthodologique » ne peut être déconnecté du « moteur » : s'engager en sécurité en escalade par exemple, ce n'est pas être capable de « réciter » des règles de sécurité, c'est être capable d'agir en ayant construit sa chaîne d'assurage, en adoptant les bonnes postures, en sachant réguler son effort, en faisant les bons choix...

### **Ouverture**

Souvent l'être humain préfère « vivre » que « calculer ». Penser que les élèves cherchent toujours et avant tout à s'engager lucidement, ce serait les considérer comme des êtres hyper rationnels dépourvus d'émotions. Les élèves n'ont pas toujours envie de s'engager lucidement, ils préfèrent parfois se défouler, s'éclater, afficher leur témérité, ressentir...

# CONTEXTE

Le lycée accueille des élèves dans la voie générale et technologique, mais également dans la voie professionnelle et une section de techniciens supérieurs. La capacité d'accueil est de 1500 élèves (30 classes générales et technologiques + 10 classes professionnelles). Trois CPE se répartissent les niveaux de classes (secondes, premières+BTS 1ère année, terminales+BTS 2ème année). Le lycée est divisé en 2 : une partie pour les élèves des filières professionnelles, et l'autre pour les filières technologiques et générales (les élèves ne se mélangent pas vraiment).

Le lycée propose des options facultatives (théâtre, danse contemporaine, arts plastiques, langues anciennes, et musique), des classes européennes (« euro anglais » et « euro espagnol ») et des enseignements d'exploration (sciences économiques et sociales, principes fondamentaux de l'économie générale, méthodes et pratiques scientifiques, littérature et société, sciences et laboratoire, langue vivante 3 portugais, langues anciennes, arts du son).

Enfin, l'établissement réalise régulièrement des actions, notamment pour le SIDA ou des journées sur la santé ; en effet le médecin scolaire note une augmentation significative des élèves fréquentant l'infirmerie.

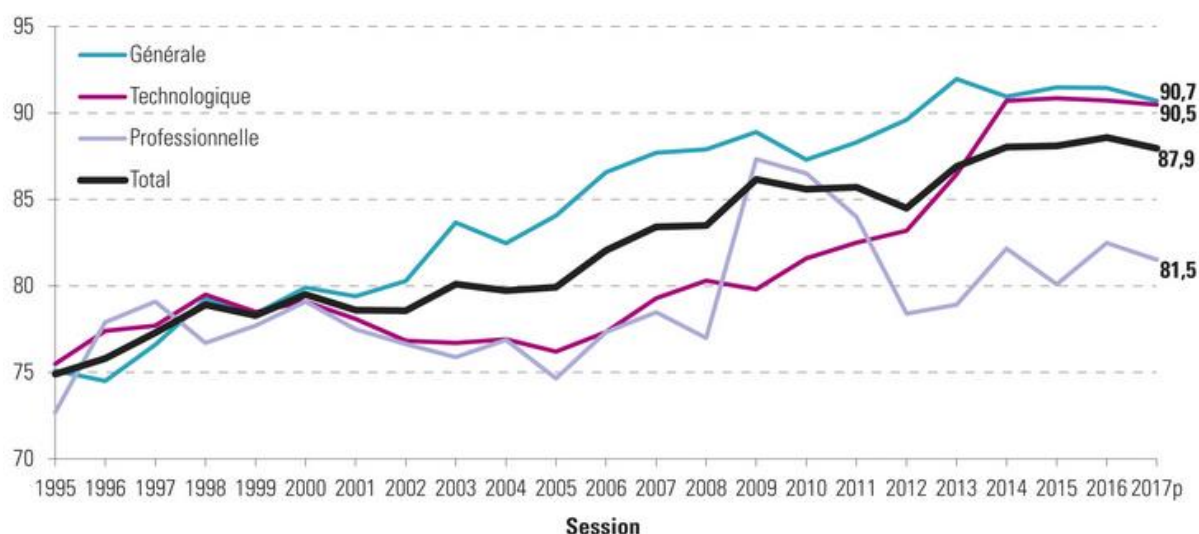
Les axes de priorités définies par le lycée sont les suivants :

1. Apprentissages et réussite :
  - Favoriser la réussite des élèves.
  - S'appuyer sur une mixité au sein des classes, de façon à participer à l'équité et à l'ouverture sociale
  - En s'attachant au repérage précoce des difficultés
2. Orientation :
  - Favoriser la poursuite en études supérieures
  - Développer une ouverture sur l'extérieur tant professionnelle que culturelle
3. Vie de l'élève :
  - Responsabiliser les élèves
  - Les rendre acteurs de leur formation
  - Leur permettre de donner du sens à leur présence dans l'établissement

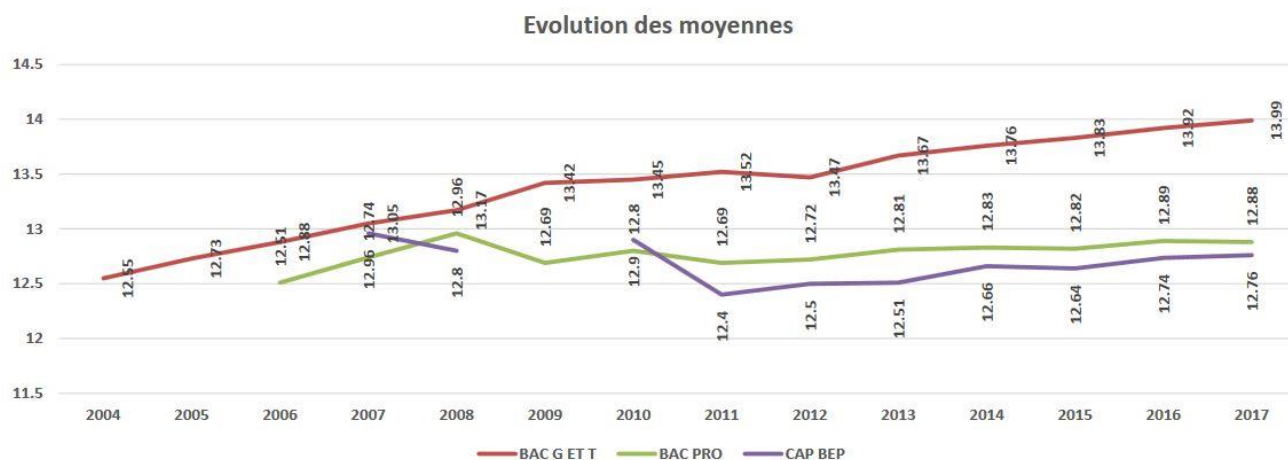
Cet établissement est tourné vers l'avenir pour deux principales raisons :

- De par son projet d'établissement et sa pratique pédagogique (usage du numérique pédagogique, mise en place du travail collaboratif notamment au travers d'une réflexion sur les formes de groupement type îlots pédagogiques, mise en place de la pédagogie inversée...) pour permettre, aux élèves et étudiants, d'apprendre et de se préparer à tous les enjeux de leur future vie professionnelle.
- De par sa politique éducative et son climat de vie scolaire pour mieux vivre ensemble et se donner les moyens pour être prêts à affronter tous les risques et les bonheurs de la vie.

## Réussite au BAC :



## Note en EPS au BAC :



	Bac GT		Bac Pro	CAP-BEP
Moyenne Générale	13,99	- 1.11	12.88	12.76
Moyenne Garçons	14,25	-1.08	13.17	13.06
Moyenne Filles	13,77	-1.30	12.47	12.29

### L'EPS :

Les élèves en EPS sont scolaires mais ils sont de moins en moins actifs au fur et à mesure qu'ils avancent dans leur cursus lycéen. Ils sont respectueux mais pas vraiment demandeur de faire plus et les connaissances théoriques qu'ils ont parfois sont peu exploitées dans des projets concrets. On constate un nombre important d'absences et d'inaptitudes, notamment du côté des filles durant toute la scolarité (10 % dans la filière professionnelle).

L'équipe EPS est composée de 5 enseignants (4 femmes et 1 homme).

Le projet d'EPS met l'accent sur la réussite de tous les élèves, l'identification d'un projet de formation professionnel, la formation d'élèves citoyens et l'acquisition d'une culture commune à tous les élèves.

### L'Association Sportive :

Le nombre de licenciés dans l'établissement était l'an passé de 72 (55 garçons et 17 filles) venant principalement de la filière générale. La répartition est la suivante : 35 élèves de seconde, 20 élèves de première, 14 élèves de terminale et 3 élèves post bac (BTS). Ce chiffre représente 4,82% de la population du lycée. La moyenne des licenciés dans les lycées d'Orléans est de 9,41%, et 11,08% pour les lycées publics.

Les objectifs principaux sont d'augmenter le nombre de licenciés, de redonner une dynamique à l'AS, de permettre aux élèves la découverte et la pratique d'activités diversifiées, de répondre aux différents besoins des élèves (entretien de soi, pratiques de loisir et de compétition) et de responsabiliser les élèves dans la pratique et l'organisation des activités.

### Programmation :

Raphaël LECA Master 1 MEEF DB CAPEPS 2018

Filières générales :

Année/cycle Filière générale	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3	Cycle 4
Seconde	athlétisme	acrosport	step	Bad/sauvetage
première	natation	Volley ball	muscu	Tennis de table
Terminales menus	athlétisme/handball/tennis de table ou Badminton/acrosport/escalade Athlétisme / acrosport / badminton ou Volley-ball/tennis de table/natation Step/volley/sauvetage			
Année/cycle Filière professionnelle	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3	Cycle 4
Seconde	escalade	handball	musculation	combat
première	sauvetage	basket	musculation	athletisme
Terminales menus	menus constitués de 3 APSA appartenant à 3 CP différentes. Dans les APSA proposées, une au moins a été pratiquée en classe de première			

La classe de 1<sup>ère</sup> BAC Pro secrétariat :

Le groupe compte 18 élèves dont trois garçons.

Caractéristiques spécifiques

- Au niveau psychosocial :
  - les trois garçons restent entres eux
  - on peut remarquer plusieurs petits groupes dans la classe, mais l'ambiance est bonne
  - ils ont besoin qu'on vienne les chercher pour donner le meilleur d'eux-mêmes
- Au niveau culturel
  - seulement trois élèves pratiquent une activité sportive extrascolaire (dont 2 garçons)
  - la classe est donc très peu sportive
- Au niveau moteur
  - de nombreux problèmes de coordination, dissociation sont à noter
  - très peu de vitesse et d'explosivité dans leurs différentes actions
  - l'effort ne dure pas longtemps (pas le gout de l'effort).