

**Sujet :** « L'arrêté du 1er juillet 2015 (Actions éducatives –Parcours Avenir, Journal Officiel du 7 juillet 2015) qui précise les modalités du « parcours Avenir » stipule que « le gouvernement s'est engagé à former chaque élève pour qu'il puisse éclairer ses choix d'orientation » ... Si les connaissances relatives à la compréhension du monde économique et professionnel et aux métiers et formations semblent indispensables, les connaissances relatives à la compétence « choisir » apparaissent également nécessaires pour permettre aux élèves « d'entrer dans une logique de choix progressifs » et éclairés. En effet, « choisir n'est pas quelque chose d'inné mais au contraire quelque chose qui s'acquiert, qui s'apprend » (L.Durviaux, « *Choisir ça s'apprend : l'activation en développement vocationnel et personnel* », 2007).

Dans quelle mesure l'enseignant d'EPS, peut-il aider les élèves à apprendre à faire des choix, afin de les aider à mener à bien les différents projets qu'ils poursuivent, au travers de leurs activités dans la discipline et au-delà.

### **Préambule pour contextualiser le sujet**

La vie est faite de choix. Le choix est peut-être même ce qui caractérise l'être humain : « *dans toute l'étendue du règne animal la conscience apparaît comme proportionnelle à la puissance de choix dont l'être vivant dispose* » (Henri Bergson, *L'évolution créatrice*, 1907). Nous comprenons alors pourquoi le système éducatif puisse se saisir de cette notion, car « savoir » choisir, c'est savoir jouir de sa liberté, et savoir le faire en contexte social, c'est-à-dire au milieu des autres.

Comme « *choisir ça s'apprend* » (L.Durviaux, 2007), nous expliquerons dans quelle mesure l'enseignant d'EPS aide les élèves à apprendre à faire des choix pour mener des projets, en EPS, et au-delà dans leur vie personnelle.

### **Définitions des concepts clés et évocation des concepts secondaires : premières mises en relation**

Choisir c'est décider. Plus précisément, c'est décider entre plusieurs alternatives pour adopter quelque chose par préférence ou par priorité. Choisir c'est donc sélectionner, si possible en connaissant les avantages et les inconvénients de chaque option. L'absence de choix est aussi une décision, car « *toute réponse de l'enfant est révélatrice d'une stratégie et ne résulte pas d'un tirage aléatoire* » (C.Bastien, 1987), même si les décisions ne sont pas toujours rationnellement réfléchies (Annexe 5). En pratiquant les APSA les élèves sont très souvent placés devant la nécessité de choisir : entre une passe, un tir ou un dribble au basket-ball, un itinéraire en course d'orientation, une prise en escalade, un enchaînement en gymnastique sportive, un coup droit ou un revers au tennis, etc. Evidemment choisir contribue fortement à la performance dans les activités les plus « ouvertes » (Poulton, 1957), mais pas seulement : un coureur de demi-fond par exemple choisit son allure, même s'il court seul. Certains de ces choix sont individuels (jouer court ou jouer long au badminton), mais d'autres sont collectifs (un type de défense au handball, une chorégraphie en danse). C'est pourquoi cette notion de choix est omniprésente dans les programmes de l'EPS, notamment dans les attendus de fin de collège et de fin de lycée. « Apprendre à faire des choix » conduit notamment à « savoir se préparer et s'entraîner » (objectif de l'EPS pour les lycées, 2019), et au-delà les « choix éclairés » doivent permettre de « s'engager de façon régulière et autonome dans un mode de vie actif et solidaire » (finalité de l'EPS pour les lycées, 2019).

Qu'ils soient à court, à moyen, ou à long terme, les élèves font donc constamment des choix dans la pratique des APSA. Ils choisissent pour mener à bien des projets, définis dans leur acceptation la plus large comme « *un ensemble articulé d'objectifs et de moyens destinés à les réaliser* » (Malglaive, 1975). A court terme (la tâche, la séance) ce sont des projets de déplacements en CA2 ou des projets tactiques de jeu en CA4, à moyen terme (la séquence, le cycle), ce sont des projets de performance en CA1, des projets de composition ou d'enchaînement en CA3, ou encore des projets d'entraînement en CA5. C'est aussi, à l'échelle de l'année scolaire, le choix d'un menu en EPS qui contribue à construire le projet personnel de réussite de chaque élève au lycée. A long terme, les choix concernent la construction progressive d'un projet d'orientation scolaire et professionnelle. De ce point de vue « *le parcours Avenir permet aux élèves de la sixième à la terminale de construire progressivement, tout au long de leurs études secondaires, une véritable compétence à s'orienter* » ([www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr)). L'enseignant d'EPS, réuni au sein d'une équipe éducative d'établissement et assurant souvent comme ses collègues des fonctions de

professeur principal, accompagne le parcours personnel de chaque élève pendant sa scolarité. L'association sportive élargit aussi l'étendue des choix et des possibles, notamment parce qu'elle permet aux élèves de s'engager dans les responsabilités qui permettent de faire fonctionner une association. Elle est donc aussi un espace d'expérimentation éducatif pour apprendre à décider et à se projeter.

A plus long terme encore, l'enseignant espère que les choix « expérimentés » à l'École et les projets concrètement vécus contribueront à « une meilleure connaissance par l'élève de ses possibilités » et à une « véritable éducation à faire des choix » (Programme de l'EPS du lycée général et technologique, 2019). Dans un contexte sécurisé et facilité didactiquement, les élèves apprennent à choisir aujourd'hui, pour mieux savoir choisir demain en toute autonomie.

« Aider à apprendre », cela signifie enseigner : l'enseignement en effet est une aide à l'apprentissage. C'est créer les conditions d'une activité des élèves qui lui permet de se transformer. « *Je n'enseigne rien à mes élèves, j'essaie seulement de créer les conditions dans lesquelles ils peuvent apprendre* » (A.Einstein). Par des « gestes professionnels » (D.Bucheton et Y.Soulé, 2009), l'enseignant conçoit et planifie les conditions qui « apprennent » aux élèves à faire des choix. Il planifie son enseignement, il conçoit et met en œuvre des situations d'apprentissage, il anime sa séance, il gère l'organisation et la logistique, il organise les groupes, il régule et évalue l'activité des élèves, il coordonne son activité avec celle de ses collègues... Nous expliquerons qu'il existe des conditions pour apprendre (à faire des choix pour mener des projets), lesquelles inspirent les caractéristiques de l'enseignement.

**Questionnement (ce questionnement beaucoup trop long est censé « circonscrire » le sujet : chaque devoir doit choisir les questions en fonction des réponses qui seront apportées)**

Que faut-il apprendre pour savoir faire des choix ? Comment l'enseigner ? Suffit-il de laisser des choix aux élèves ? Quelles formes de régulation faut-il aussi apporter ? Comment accompagner l'élève dans ses choix et ses projets, mais sans pour autant choisir à sa place ? Pourquoi faut-il souvent « préparer » en amont la mise en projet en apportant des connaissances ?

En quoi la pratique des APSA offre-t-elle une multitude de possibilités pour apprendre à choisir ? Comment ces choix se concrétisent dans des projets individuels ou collectifs ? Pourquoi faut-il souvent simplifier les choix dans ces activités pour les rendre adaptés ? En même comment assurer les conditions de cette « ouverture » sans jamais mettre en danger les élèves ? Quelles sont les limites à imposer pour circonscrire les choix des élèves ?

Comment aider l'apprenant à capitaliser ses expériences de choix pour l'inciter à ne pas reproduire ses erreurs ? Comment l'amener à une attitude réflexive envers son activité ? En quoi les interactions sociales entre pairs peuvent-elles aider à réguler les choix pour aller vers des décisions de plus en plus pertinentes ?

Comment « ouvrir » progressivement l'espace de liberté laissé aux apprenants, pour construire l'éducation au choix le long d'une progressivité didactique de la sixième à la terminale ? Comment donner la possibilité à chaque élève d'être de plus en plus « acteur de son projet personnel » (programme de l'EPS, 2019) ? Comment les décisions prises « *ici et maintenant* » préparent-elles les décisions qui seront prises « *ailleurs et plus tard* » (J.Roche, 2005) ?

En quoi l'éducation aux choix par l'EPS ne concerne pas seulement les projets « internes » à la pratique des APSA ? Comment l'enseignant d'EPS coopère avec l'ensemble des membres de la communauté éducative pour accompagner les élèves dans leurs choix de formation et d'orientation ? Comment rendre éclairé le choix de la filière STAPS ?

**Problématique 1 (la plus simple : pas encore le niveau 4 du bandeau)**

En partant du principe que « *choisir n'est pas quelque chose d'inné mais au contraire quelque chose qui s'acquiert, qui s'apprend* » (Phrase introductive, L.Durviaux, 2007), nous montrerons que « bien » choisir ne se décrète pas mais cela peut s'enseigner en réunissant des conditions de pratique physique et sportive qui permettent aux élèves de choisir, d'évaluer leurs choix, et de réguler leur activité de mise en projet. Nous soulignerons l'importance d'une progressivité didactique de la sixième à la terminale qui rend les élèves de plus en plus acteurs de leur formation et qui les implique dans des projets de plus en plus attractifs et audacieux. Le principe est de choisir aujourd'hui en toute sécurité, pour de proche en proche « préparer » les choix et les projets qui seront menés demain en dehors de l'École.

## **Problématique 2**

En partant du principe que « *les choses qu'il faut apprendre pour les faire, c'est en les faisant que nous les apprenons* » (Aristote, Ethique à Nicomaque), nous montrerons qu'il n'y a pas d'éducation au choix sans choix à faire, et qu'il n'y a pas d'éducation au projet sans projets à mener. Mais si cette condition de mise en projet des élèves est nécessaire, elle n'est pas suffisante pour « apprendre » à faire des choix : il faut souvent simplifier les choix ou les « préparer » par des connaissances, il faut accompagner les élèves dans l'évaluation de leurs choix, il faut leur donner la possibilité de réguler et de corriger leurs choix, et il faut inscrire l'« espace » des choix le long d'une progressivité didactique sur le parcours de formation. De façon à passer d'un enfant qui « construit et met en œuvre des projets d'apprentissage individuel ou collectif » (Programme de l'EPS au cycle 4, 2015), à un adolescent, bientôt adulte, qui « habitué à être « entraîné par », devient « un élève qui sait s'entraîner de façon autonome » » (programmes des lycées, 2019).

En d'autres termes, pour « apprendre » à choisir, il faut être mis en situation de choisir, en situation d'analyser ses choix, et en situation de mener des projets de plus en plus ambitieux, avec de plus en plus d'autonomie.

## **Problématique 3 (niveau 4 car elle évoque aussi l'enseignant au sein de son établissement et les choix en dehors de la pratique des APSA)**

Nous expliquerons que les APSA offre une multitude de possibilités pour rendre les choix opérationnels dans des projets qui ont du sens pour les élèves et qui les incitent à s'engager vers un objectif à haute valeur perçue. Nous soulignerons que les choix font l'objet d'un traitement didactique car il ne suffit pas de donner des choix pour apprendre à faire des choix : comme tout autre apprentissage il faut prendre en compte la maturité, les ressources, et la diversité des élèves pour éduquer les conduites décisionnelles.

Au-delà de la pratique physique et sportive, nous montrerons aussi comment l'enseignant d'EPS, au sein de son équipe éducative d'établissement, aide les élèves à choisir et à construire leur projet d'orientation scolaire et leur projet professionnel. Non pas pour décider à leur place, mais pour permettre à chacun de prendre le chemin de « sa » réussite.

## **Problématique 4 (niveau 4)**

Nous défendrons l'idée selon laquelle éduquer au choix, c'est rendre l'élève de plus en plus acteur de sa formation et l'impliquer de façon de plus en plus autonome dans la conduite de ses projets. Pour que les choix deviennent « éclairés » (Programmes des lycées, 2019) il faut en effet inscrire l'apprentissage du choix dans la durée du parcours de formation. Nous soulignerons que « bien » choisir est une compétence, donc comme toute compétence elle mobilise différents types de ressources, et elle articule des capacités, de attitudes, et des connaissances. Faire les bons choix suppose notamment une connaissance des possibles personnels (ce que je suis capable de faire), confrontée à une connaissance des possibles situationnels (ce que la situation permet de faire). Nous espérons que les expériences de choix menées en EPS, surtout lorsqu'elles conduisent vers la réussite, construiront de proche en proche un « savoir choisir » susceptible aussi bien de s'appliquer dans la gestion de sa vie physique en dehors de l'École, que dans les projets d'orientation scolaire et professionnelle censés mener les élèves vers une vie épanouie.

## **Problématique 5 (rédigée par Laure Gacon)**

Nous défendrons l'hypothèse selon laquelle l'EPS est une discipline privilégiée pour éduquer au choix. En effet, c'est en s'appuyant sur les APSA des différents champs d'apprentissage particulièrement porteuses de projets (de performance, de déplacement, de composition, tactique, d'entraînement), que l'enseignant aide les élèves à « entrer dans une logique de choix progressifs et éclairés » (phrase introductive) à partir desquels ils construiront les compétences des programmes.

Ainsi, c'est en concevant un contexte d'enseignement où les élèves peuvent opérer des choix mais aussi en régulant l'activité des élèves qui mettent en œuvre des choix, les planifient, les évaluent, et enfin en leur permettant de modifier les choix initialement prévus que l'enseignant aide tous ses élèves à construire la compétence choisir, nécessaire pour mener à bien différents projets à court (choix de figures dans un projet de composition), moyen (choix de mobiles, de groupes musculaires, d'exercices pour un projet d'entraînement), et long terme (choix d'orientation pour un projet professionnel).

Enfin, c'est en collaboration avec les collègues de son établissement que l'enseignant d'EPS propose une progressivité didactique de l'éducation aux choix à l'échelle du parcours de formation permettant d'outiller les élèves pour les amener à « *se passer de maître* » (O.Reboul. 1980) et leur donner les clés pour accomplir des projets personnels et vocationnels.

### **Proposition 1 de plan : autour des conditions pour apprendre à choisir et mener des projets**

Partie 1 : pour apprendre à choisir et mener des projets il faut apporter des connaissances pour guider les choix car les connaissances « nourrissent » les compétences

Partie 2 : pour apprendre à choisir et mener des projets il faut un espace de liberté évolutif (à l'échelle du parcours de formation) au sein duquel des décisions sont possibles

Partie 3 : pour apprendre à choisir et mener des projets il faut des outils pour analyser ses choix, seul ou avec les autres

### **Proposition 1' de plan : variante autour des conditions pour apprendre à choisir et mener des projets**

Partie 1 : pour apprendre à choisir et mener des projets il faut un espace de liberté évolutif (à l'échelle du parcours de formation) au sein duquel des décisions sont possibles

Partie 2 : pour apprendre à choisir et mener des projets il faut l'aide de l'enseignant qui guide les élèves et les aide à évaluer leur choix pour modifier ou affiner leur projet

Partie 3 : pour apprendre à choisir et mener des projets il faut l'aide des pairs car les interactions sociales favorisent une analyse réflexive de ses propres décisions.

### **Proposition 2 de plan : autour de trois grands types de projet inscrits sur trois échelles temporelles**

Partie 1 : des projets à court terme : projet de jeu en CA4, projet de déplacement en CA2

Partie 2 : des projets à moyen terme : projets d'enchaînement ou de chorégraphie en CA3, projet d'entretien ou d'entraînement en CA1 ou en CA5

Partie 3 : des projets à long terme : projet de formation et d'orientation.

### **Proposition 3 de plan : autour de quatre grands types de choix**

Partie 1 : choisir une stratégie dans le cadre d'une opposition individuelle ou collective

Partie 2 : choisir un itinéraire dans le cadre d'un déplacement en milieu incertain

Partie 3 : choisir une chorégraphie, un enchaînement acrobatique, ou un numéro individuel ou collectif dans le cadre d'une activité morphocinétique

Partie 4 : choisir un entraînement personnalisé pour développer ses ressources ou s'entretenir.

(choisir 3 parties parmi ces 4 propositions)

### **Plan détaillé autour de la proposition n°2 : autour de trois grands types de projet inscrits sur trois échelles temporelles**

**A vous de sélectionner les arguments (retenir ceux qui vous « parlent » le plus).  
Pour les développer, les illustrer, ou les retravailler.**

Partie 1 : des projets à court terme : projet de jeu en CA4, projet de déplacement en CA2

1. Pour aider à choisir il faut souvent faciliter d'abord la lecture de l'environnement (donner des repères pour faciliter le traitement de l'information), ou encore donner plus de temps pour choisir (par exemple en utilisant des balles plus lentes au tennis). Apprendre à choisir, c'est en effet aussi apprendre à « voir ». Cela suppose des dispositifs qui permettent d'atténuer la charge informationnelle de la situation (J.-P. Famose, *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*, INSEP, Paris, 1990) ou qui « grossissent » les éléments pertinents à traiter (par exemple les situations de surnombre en sports collectifs). Apprendre à choisir suppose aussi parfois de prendre du recul, c'est-à-dire analyser ses choix en dehors de l'action elle-même (notamment lorsque l'action est saturée d'informations et d'émotions). Le retour réflexif sur la pratique grâce

au numérique favorise alors cette distanciation nécessaire pour évaluer les choix a posteriori de l'action immédiate.

2. Les interactions sociales entre pairs peuvent être mises au service de l'éducation au choix car elles stimulent la concertation, permettent de découvrir de nouvelles alternatives, et invitent à verbaliser et justifier ses choix (débat d'idées, conflit sociocognitifs : par exemple en CO pour le choix d'un itinéraire). Les aides ou les interactions de tutelle participent aussi à guider ou « enrichir » les choix (par exemple en escalade entre le grimpeur et les assureurs). Agir avec les autres incite à se décentrer de ses propres perceptions pour envisager d'autres solutions possibles. Dans les situations d'opposition, l'enseignant peut proposer des « temps mort d'analyse » qui permettent aux élèves, collectivement, de réguler certains choix de jeu pour mieux s'adapter à l'adversaire.
3. L'évaluation formatrice (à partir d'une auto- ou d'une co-évaluation) permet une analyse réflexive sur les choix pour les modifier, les amender, ou les stabiliser (apprendre à choisir suppose d'apprendre à apprécier les conséquences de ses choix). L'usage du numérique (analyse vidéo post-réalisation ou trace GPS en CO par exemple) favorise cette prise de conscience des « bons » et des « mauvais » choix pour capitaliser les expériences (valider « ce qui marche » et éliminer « ce qui ne marche pas »). L'évaluation formatrice permet aussi de prendre en compte la diversité : il n'y a pas de bon choix dans l'absolu, seulement des choix adaptés à ses propres ressources.

#### Argument 1.3 intégralement rédigé (par Laure Gacon) :

Nous pensons que pour apprendre à faire des choix éclairés, l'élève doit être capable de se connaître, en particulier d'estimer ses capacités pour mener des projets adaptés à ses ressources, gage de réussite pour atteindre les compétences des programmes. En effet, mener à bien des projets c'est bien s'investir dans des projets réalisables. A cette fin, l'enseignant fait le choix d'utiliser l'auto-évaluation qui permet à l'élève d'avoir une analyse réflexive sur les choix à réaliser pour les modifier (réajuster son projet), les amender (changer de projet) ou les stabiliser (valider son projet). L'évaluation formatrice place l'apprenant au cœur du dispositif en le rendant gestionnaire de ses apprentissages et projets. Ce type d'évaluation repose sur trois objectifs prioritaires : l'appropriation par les élèves des critères utilisés par les enseignants, l'autogestion des erreurs, la maîtrise des outils de transformation. Nunziati parle de « *pilote interne* » (*Cahiers pédagogiques n°280, 1990*). La construction de cette analyse est complexe et nécessite dans un premier temps un guidage de l'enseignant notamment pour les élèves de sixième qui éprouvent encore des difficultés à « lire » et « choisir » rapidement pour « définir leurs points forts et faibles » (Axe n°2 du projet d'établissement). Puis progressivement, en fin de collège, il confie à l'élève la capacité à s'autocorriger pour réorganiser seul (sans que l'enseignant ne le fasse à sa place) son projet d'apprentissage. Cette évolution est rendue possible par la progressivité didactique, mais aussi par la maturité des outils cognitifs et l'accès à l'hypothético-déductivité avec l'adolescence (J.Piaget, 1924).

Prenons comme exemple les épreuves combinées programmées en 6<sup>ème</sup> et en 3<sup>ème</sup>, activités particulièrement porteuses de choix puisqu'il s'agit d'atteindre en cycle 4 l'attendu de fin de cycle : « Gérer son effort, faire des choix pour réaliser la meilleure performance possible dans au moins deux familles ». En sixième, l'enseignant propose une épreuve combinée sous la forme d'un triathlon athlétique : un 30m haies, un lancer de vortex, et un triple bond. En troisième, l'enseignant s'appuie sur les mêmes épreuves, mais demande aux élèves de choisir parmi ces trois épreuves, les deux qu'il souhaite présenter pour l'évaluation finale. Dès lors, ils doivent être capables d'établir un projet de performance qui tient compte de leurs points forts pour réaliser la meilleure performance possible dans ce combiné. Ainsi, pour les aider à faire les « bons » choix, dès la troisième séance du cycle, l'enseignant fait manipuler par l'élève les nomogrammes d'évaluation afin qu'il sache lui-même situer ses performances pour chaque épreuve et choisir celles où il est le plus performant lors de l'évaluation pour atteindre l'AFC des programmes. Nous prenons alors l'exemple du 30m haies. Les élèves doivent réaliser un 30m sprint et un 30m haies. Le nomogramme comprend d'un côté la performance sur 30m avec un barème différencié garçons/filles et de l'autre côté du nomogramme le reflet de la compétence : la différence entre le 30m haies et le 30m. Plusieurs parcours sont présentés aux élèves (5m50, 6m, 6m50, 7m, 7m50) et ceux-ci doivent trouver celui qui leur convient le mieux pour atteindre l'objet d'enseignement : « réaliser un parcours en quatre appuis sans rupture de rythme ». A l'aide d'une règle, les élèves relient leur performance sur 30m côté gauche avec leur différence de temps entre le sprint et les haies côté droit et peuvent lire au centre à quel niveau de la compétence (insuffisante, fragile, satisfaisant, très bonne maîtrise) ils se situent. Par cette procédure, l'élève manipule les critères d'évaluation et peut tester les différents parcours pour savoir sur lequel il est le plus performant : quel intervalle lui permet de perdre le moins de temps. Il explore les différentes possibilités qui le mèneront par essais erreurs à la réussite de leur projet.

Cependant cette analyse du résultat permet aux élèves de réaliser un bon choix de parcours au sein de l'épreuve (même choix en triple saut avec plusieurs planches proposées) mais aussi le « bon choix » d'épreuves mais n'a pas pour effet de corriger les conduites inefficaces. Ainsi l'enseignant informe les élèves des contenus d'enseignement et s'appuie sur le numérique pour que les élèves puissent eux-mêmes identifier leurs manques « techniques ». Il propose en parallèle des ateliers de « remédiations » techniques, car progresser suppose aussi des contraintes spécifiques pour transformer la motricité.

Ainsi, avec un guidage plus ou moins important de l'enseignant au fur et à mesure du cursus, celui-ci aide les élèves à réaliser les choix les plus efficaces pour produire la meilleure performance possible au regard de leurs capacités. Pour mener à bien son projet de performance, l'élève doit faire les bons choix de parcours et d'épreuves ce qui est permis par la mise en place de l'auto-évaluation via les nomogrammes ou encore l'analyse vidéo. Nous espérons qu'au-delà de l'athlétisme, en apprenant à choisir et en apprenant en choisissant, les élèves sauront mener des choix de plus en plus éclairés.

4. Faire expérimenter d'autres choix aux élèves pour les inviter à comparer et à élargir leur panel de solutions : par exemple par des situations de résolution de problème (SRP) qui amènent les élèves à faire autrement (la contrainte de la situation « pousse » les élèves vers d'autres choix : par exemple des zones interdites ou des zones valorisées en badminton avec des points bonus). D'une façon générale les SRP apprennent à choisir, pas à reproduire une solution. Elles sont particulièrement efficaces lorsque les choix des élèves sont « enfermés » par leurs conceptions préalables (A.Giordan, G.De Vecchi, 1987).

5. Argument 1.5 intégralement rédigé :

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 confirmer ou modifier le projet tactique. 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. 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 aider les élèves à repérer 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. Choisir « bingo », c'est s'engager résolument dans un projet tactique.

Avec une classe de première S en tennis de table, nous nous inspirons de la proposition ludique et innovante de J.-P.Monnet nommée « cartaping » (Revue EPS n°338, 2009) pour viser l'AFL « *s'engager pour gagner une rencontre en faisant des choix techniques et tactiques pertinents au regard de l'analyse du rapport de force* » (Programme d'EPS des lycées d'enseignement général et technologique, 2019). 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 cartes 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 choisir 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 un nouveau projet de jeu, 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 le rapport de force en leur faveur. Ainsi ils apprennent à « *identifier les forces et faiblesses de son adversaire pour définir, mettre en œuvre et réguler un projet tactique* » (élément prioritaire de l'AFL, Programme d'EPS des lycées d'enseignement général et technologique, 2019). 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.

Néanmoins, l'enseignant ne négligera pas les techniques motrices, car ce sont elles qui confèrent de l'aisance motrice et de l'efficacité dans le jeu : sans elles, difficile de mettre ses actions au service de ses choix. Des situations d'apprentissage technique plus « décontextualisées » sont donc aussi nécessaires pour donner de la disponibilité motrice aux joueurs : plus les pouvoirs d'action sont importants, et plus les choix tactiques sont riches !

6. Dans toute compétence il y a des capacités, des connaissances, mais aussi des attitudes. Les émotions peuvent impacter les choix des élèves (elles sont parfois « mauvaises conseillères »), notamment dans les situations à fort risque perçu (les élèves ne sont pas des êtres hyperationnels qui « calculent » objectivement pour choisir). L'éducation aux choix suppose aussi que les émotions soient « à portée de maîtrise » (avec des dispositifs progressifs qui « rassurent » pas à pas les élèves) et/ou que les contenus portent aussi sur la maîtrise des émotions pour savoir rester lucide. La maîtrise des émotions est souvent une condition pour mieux décider et se mettre en projet plus lucidement. Il faut « oser » choisir ce qui implique souvent la maîtrise de soi.

7. Argument 1.7 intégralement rédigé (par Laure Gacon) :

Mener à bien un projet, c'est se fixer un objectif à atteindre dans le futur et choisir les moyens pour y parvenir. Ainsi, pour aider l'élève, l'enseignant met en place une procédure de mise en projet qui permet aux élèves de prendre des décisions judicieuses au regard de l'objectif qu'il se fixe lui-même, objectif alors adapté à ses possibilités d'action. En permettant aux élèves d'apprendre à apprendre en s'appropriant des « méthodes et des outils » (Compétence générale. Programme collège 2015), l'enseignant facilite l'utilisation des connaissances « *ailleurs et plus tard* » (J.Roche, 2005). L.Lafortune montre en effet que l'utilisation de la pédagogie du projet est un moyen privilégié pour favoriser la construction du transfert chez l'élève car cela leur permet de « *mieux intégrer leurs apprentissages, de réutiliser leurs acquis, d'apprendre à transférer, de saisir l'utilité d'une connaissance d'une tâche et d'une stratégie, de faire des liens et d'être moins compartimentés* » (Une pédagogie du projet, Cahiers pédagogiques n°408, 2002). Mais selon la maturité psychologique et l'avancée de la scolarité, l'enseignant sait que les élèves n'ont pas les mêmes capacités pour mener des projets (M.Tourrette, M.Guidetti, *Introduction à la psychologie du développement*, 2002). C'est pourquoi l'enseignant « accompagne les élèves dans leur parcours de formation » (compétence du référentiel métier 2013) en faisant judicieusement évoluer cette procédure au fur et à mesure du cursus de l'élève pour leur permettre de devenir un « citoyen, lucide et autonome » (Finalité collège 2015) et « capable de faire des choix éclairés pour s'engager de façon régulière et autonome dans un mode de vie actif et solidaire » (finalité lycée 2019). Pour cela il s'appuie sur les variables didactiques qui « *permettent de rendre un dispositif plus simple ou plus complexe, et ainsi de moduler son niveau de difficulté* » (Amans-Passaga, Dugal, 2007). L'équipe pédagogique s'organise alors pour créer un continuum de formation judicieux en cumulant des variables didactiques : elle s'appuie alors en début de cursus sur les variables spatiales puis au cours du cycle 4 s'ajoutent les variables temporelles et enfin au lycée, les variables événementielles.

Nous illustrons nos propos en badminton, activité souvent programmée au collège et au lycée. Les enseignants ont choisi de cibler l'objet d'enseignement suivant : jouer avec une intention.

Ainsi en 6<sup>ème</sup>, pour mener à bien le projet de « s'organiser tactiquement pour gagner le duel ou le match en identifiant les situations favorables de marque » (AFC cycle 3, Programme collège 2015), l'enseignant utilise la variable spatiale pour inciter et aider les élèves à jouer avec une intention. Cette variable est facilement identifiable pour les élèves. Plus concrètement, dans une situation de match, l'enseignant met en place des bandelettes antidérapantes pour matérialiser la zone avant (du filet à la ligne de service) et la zone arrière (d'un mètre à un mètre cinquante de la ligne de fond selon le niveau des élèves) du terrain. L'élève marque alors des points bonus si le volant tombe directement dans une de ces zones. Il doit alors choisir entre jouer long et jouer court pour mener à bien son projet. L'enseignant met en évidence au cours de sa séquence l'intérêt de jouer dans ces zones et de

varier le jeu en profondeur afin de marquer le point puisque cela oblige l'adversaire à se déplacer. Si je fais reculer mon adversaire dans la zone de fond de court et que je joue ensuite dans la zone avant, mon adversaire risque d'être en difficulté pour renvoyer le volant.

Puis au cycle 4, pour construire l'AFC : « réaliser des actions décisives en situation favorable afin de faire basculer le rapport de force en sa faveur ou en faveur de son équipe », l'enseignant ajoute la variable temporelle qui correspond à l'accélération ou la décélération du volant en utilisant des coups variés de façon à mettre son adversaire en crise de temps. Par exemple, l'enseignant met en place une situation où le terrain est découpé en neuf zones. Au début du match, l'élève construit un projet de jeu avec trois coups à réaliser obligatoirement pendant ce match parmi : dégager long, amorti, contre amorti, smash, drive et rush. L'élève doit fermer les neuf zones en faisant tomber le volant directement au sol. Lorsque l'élève marque trois points sans point direct dans une zone, il peut choisir une zone à fermer. De plus, lorsqu'il réussit son contrat de marquer un point direct à l'aide des quatre coups choisis, il peut également fermer une zone. Ainsi pour gagner le duel, l'élève fait des choix de coups et de zones à viser en fonction de ses capacités et du placement de l'adversaire sur le terrain.

Enfin, au lycée, l'enseignant ajoute la variable événementielle afin que l'élève adapte son jeu au rapport de force en prenant en compte ses points forts, ses points faibles mais aussi de ceux de son adversaire. Cette variable nécessite une maîtrise technique et une analyse plus évoluée du jeu. Pour aider les élèves à faire les « bons choix » en vue de gagner le match, l'enseignant met en œuvre des situations d'apprentissage où des observateurs recueillent les informations mettant en valeur les points forts et les points faibles de chacun. Puis il s'appuie sur le rôle de coach qui aide son camarade à prendre les bonnes décisions. Plus concrètement, l'enseignant met en place une situation de match en deux sets gagnants de 11 points. Le 1<sup>er</sup> set est libre et au 2<sup>ème</sup> set, chaque joueur définit avec son coach son « ticket gagnant ». Seul le coach est au courant de ce choix. Tout point marqué avec le ticket gagnant rapporte 100 points contre 1 point dans les autres cas. Six tickets ont été travaillés tout au long de la séquence : marquer dans un des deux coins choisis, marquer sur le revers de fond de court adverse, marquer avec son propre point fort (trouvé au sein de la séquence), marquer en trois frappes après le service, marquer en accélérant le jeu (intercepter ou frapper fort), marquer en fixant dans une zone et en débordant dans une autre (jouer au moins deux fois de suite dans la même zone et marquer en jouant dans une autre zone éloignée). Ainsi, l'élève identifie les tactiques qu'il maîtrise le mieux et grâce à la lecture du jeu de l'adversaire et des échanges avec son coach, il choisit la stratégie la plus judicieuse pour gagner le match contre cet adversaire en particulier. Pendant le premier set, le coach note l'enchaînement de frappes privilégié par les deux joueurs, leur point fort et leur point faible. Puis il complète les phrases suivantes : mon joueur gagne quand... mon joueur perd quand... Et enfin il dégage deux conseils à donner à son joueur. A la fin du set, le joueur observé et le coach se concertent pour choisir le ticket gagnant le plus adapté à ce 1<sup>er</sup> set. Le deuxième set se joue puis les deux joueurs font le bilan de ce qui a été réalisé au regard de ce qu'ils avaient convenu puis débrièfent de leur stratégie (réussite ou inefficacité).

C'est parce que la compétence « *choisir n'est pas quelque chose d'inné mais au contraire quelque chose qui s'acquiert, qui s'apprend* » (phrase introductive), que la mise en projet nécessite d'être déclinée au fil du parcours de formation avec des variables didactiques de plus en plus riches pour aider les élèves à savoir construire, mener, et réguler un projet.

8. (argument sous la forme d'une nuance) Il faut baliser les choix des élèves par des « lignes rouges » (J.-L. Ubaldi, Dossier EPS n°64, 2006) pour toujours les maintenir en sécurité. Les choix doivent rester possibles mais aussi être circonscrits à l'intérieur d'un espace de liberté sécurisé car « *il existe pour l'enseignant EPS une obligation professionnelle de contrôle des activités de ses élèves et de garantie de leur sécurité* » (Circulaire n° 2017-075 du 19 avril 2017).

Partie 2 : des projets à moyen terme : projet d'enchaînement ou de chorégraphie en CA3, projet d'entretien ou d'entraînement en CA1 ou en CA5

1. Un espace de liberté qui grandit de la sixième à la terminale pour construire des projets de plus en plus « ouverts » où les choix sont plus nombreux et plus complexes. Une progressivité didactique qui va de « *construire et mettre en œuvre des projets d'apprentissage individuels ou collectif* » au collège (Programme pour le cycle 4, 2015), vers « *s'entraîner, individuellement et collectivement* » au lycée (Programme de l'EPS pour les lycées d'enseignement général et technologique, 2015). Choisir pour mener un projet n'est pas une compétence qui se construit une fois pour toute : savoir planifier, évaluer, réguler, cela demande du temps.



## 2. Argument 2.2 intégralement rédigé :

Pour mieux choisir il faut en général d'abord expérimenter. Il est en effet difficile de choisir « sur du vide » : pour choisir une paire de lunettes on les essaie ! Il est donc souvent opportun de ne pas faire choisir les élèves dès le début de la séquence car choisir suppose des expériences capitalisées pour pouvoir comparer. Pour « faire entrer les élèves dans une logique de choix progressifs » (Arrêté du 1er juillet 2015, extrait introductif), l'idée est de proposer dans un premier temps des modalités de pratique très contrastées pour faciliter les choix. Une « exploration des extrêmes » (A.Piron) peut alors être une propédeutique aux choix. Aider les élèves à choisir, c'est en effet leur permettre de vivre, pour mieux les comparer, des modalités de pratique physique différentes : ils pourront ensuite choisir et se mettre en projet en étant plus « éclairés ».

Ainsi pour construire l'attendu de fin de cycle « gérer son effort, faire des choix pour réaliser la meilleure performance » (Programme de l'EPS du cycle 4, 2015), nous choisissons avec une classe de cinquième l'activité Bike and Run. Nous pensons en effet que cette activité est particulièrement indiquée pour apprendre aux élèves à « mobiliser, en les optimisant, ses ressources pour réaliser la meilleure performance possible à une échéance donnée » (compétence visée pendant le cycle 4). Apprendre à gérer son effort, c'est choisir de distribuer d'une certaine façon ses ressources physiologiques dans le temps. Les décisions portent ici sur le choix d'une allure, le choix d'un braquet, et surtout le choix de la durée d'effort en course à pieds (qui correspond au choix du moment de l'échange du vélo). Comme c'est la première séquence au collège (et sans doute aussi sur la scolarité), l'enseignant propose un parcours de référence (qui incarne la situation complexe) sur une boucle d'environ 1 kilomètre sur terrain plat. La première séance, l'enseignant organise une évaluation diagnostique avec un parcours d'habiletés type gymkhana pour apprécier la maîtrise du déplacement à vélo, ainsi qu'une prise de performance en course à pieds sur la parcours de 1 kilomètre (ce qui donnera une vitesse moyenne proche de la Vitesse Maximale Aérobie). Cette performance permettra de former des binômes homogènes avec des VMA comparables. Pour faciliter la mise en projet, les modalités d'évaluation terminale sont indiquées dès la seconde séance (réaliser une performance sur une distance de 5 km = 5 tours de circuit). Jusqu'à la séance 5 (sur un total de 12), l'architecture des séances est identique. L'enseignant propose une première partie avec une grande variété de situations centrées ici sur l'amélioration des techniques individuelles pour courir (amélioration de la foulée), pour rouler (maîtrise du pilotage du vélo et de la technique de pédalage), et pour optimiser la transition course/vélo (perdre le moins de temps possible). La seconde partie de la séance est consacrée à une prise de performance sur le circuit et la distance de référence, mais en imposant le rythme de changement du vélo (par des coups de sifflet). Par exemple toutes les 4 minutes (séance 2), toutes les 2 minutes (séance 3), toutes les minutes (séance 4), toutes les trente secondes (séance 5). Les résultats sont conservés sur un carnet de suivi de l'entraînement sur lequel est aussi indiqué pour chaque modalité le niveau d'effort perçu grâce à l'échelle de Borg (RPE). Ainsi chaque élève est amené à « utiliser des repères extérieurs et des indicateurs physiques pour contrôler son déplacement et l'allure de son effort » (compétence visée pendant le cycle 4). Ce n'est qu'à partir de la sixième séance que chaque équipe est placée en situation de choisir : l'enseignant espère que les élèves capitaliseront sur les expériences déjà vécues, lesquelles permettent de comparer. Les interactions sociales entre les deux élèves du binôme renforcent la profondeur de traitement des choix (en les verbalisant, en les justifiant, en les défendant). L'évaluation terminale portera alors sur la performance brute de l'équipe sur 8 points, mais aussi pour les 12 autres points sur une performance relative centrée sur le niveau de construction de la compétence visée, et mettant en relation le temps combiné des 2 élèves de l'équipe sur le 1000 mètres, avec la performance finale sur le 5 kilomètres (pour une même performance finale, l'équipe obtenant le plus de points étant celle dont la VMA est la plus faible). Ainsi sont pris davantage en compte la gestion de l'allure et les choix que la seule Vitesse Maximale Aérobie.

Néanmoins la réussite didactique de ce dispositif repose sur un engagement comparable des équipes sur la situation complexe des premières séances (parcours de 5 km), de façon à pouvoir apprécier la performance « toutes choses étant égales par ailleurs » (comparer seulement les stratégies temporelles des échanges de vélo). L'usage d'un cardiofréquencemètre peut alors permettre de savoir si l'effort a été aussi soutenu d'une séance à l'autre (en regardant surtout la fréquence cardiaque moyenne sur la distance totale).

A l'occasion d'un second cycle au collège (en 4<sup>e</sup> ou en 3<sup>e</sup>), et pour complexifier les choix à l'échelle d'une progressivité didactique, l'organisation pédagogique et les choix didactiques seront les mêmes, mais le parcours présentera un dénivelé (une montée de 200 mètres). Ainsi d'autres paramètres devront être pris en compte (notamment le choix du braquet), et la partie « sur le vélo » ne sera plus forcément une partie de récupération. La gestion de l'allure et le projet de déplacement à deux deviennent alors plus complexes en raison d'un plus grand nombre d'éléments à prendre en compte pour opérer les choix (J.-P.Famose, 1991).

Au-delà du Bike and Run, et même au-delà de l'EPS, nous pensons que cette progressivité didactique autour de la régulation d'une allure favorisera la connaissance de soi en situation d'exercice physique, pour savoir gérer tout type d'effort en circonstances variées.

3. L'évaluation diagnostique et l'évaluation formative aident les élèves à faire des choix en leur permettant de savoir où ils en sont (lorsque les résultats sont clairement communiqués aux élèves). Se mettre en projet suppose en effet la perception d'un état initial pour se « projeter » vers un état final. Ainsi il est possible de proposer une « carte d'identité » de l'APSA (T.Choffin, 2011) qui représente schématiquement l'articulation des différentes ressources contributives de la compétence à construire. Cet outil de repérage proposé en début de séquence (évaluation diagnostique) et en cours de séquence (évaluation formative) aident les élèves à identifier ce qu'il faut améliorer (quels sont mes points forts et mes points faibles ?), et il donne du sens à leur mise en projet (en organisant des ateliers à choisir centrés sur l'amélioration de tel ou tel élément constitutif de la compétence).
4. Pour aider à choisir il faut aussi apporter des connaissances. Les élèves doivent être « préparés » en amont à faire des choix par des connaissances car les décisions pertinentes ne peuvent surgir « ex nihilo ». Par exemple en musculation la découverte des mobiles (objectifs de transformations personnelles) précède la mise en projet et l'activité autonome des élèves. Il faut aussi « intégrer des conseils d'entraînement » (Programme de l'EPS pour la voie professionnelle, 2019) avant de choisir les éléments constitutifs de son projet personnel. Les connaissances nourrissent les choix car les connaissances nourrissent les compétences.
5. Mener un projet c'est se projeter dans l'avenir, mais c'est aussi se comparer dans le passé : l'analyse réflexive nécessaire à tout projet se nourrit de ce « va-et-vient » entre passé, présent, et futur (ce que je faisais hier, ce que je fais aujourd'hui, ce que j'espère pouvoir faire demain). C'est pourquoi des outils de suivi des progrès à l'échelle du projet sont nécessaires pour comparer et analyser ses choix dans le temps. Par exemple un carnet d'entraînement en musculation où sont indiquées pour chaque séance les caractéristiques de la charge externe (exercice, charge en % de 1 RM, nombre de répétitions, nombre de séries, durée de la récupération) avec en parallèle une évaluation subjective des efforts (ressentis).
6. La mise en projet des élèves peut aussi se nourrir de choix qui portent sur les modalités d'évaluation elles-mêmes. Il s'agit de favoriser le projet de réussite de chacun à l'échelle de la séquence en prenant en compte la diversité des ressources et des motifs d'agir. L'apprenant choisit alors une « dominante » d'évaluation qui porte sur la perception de ses « forces » et de ses « faiblesses », sans que cela contrevienne à la construction d'une compétence commune (par exemple un projet surtout centré sur l'acrobatie, ou un projet surtout centré sur la maîtrise et l'esthétique en gymnastique sportive ; ou encore une pondération individualisée de la part attribuée à la performance, à la maîtrise, et au projet dans la note finale).
7. Les projets en EPS ne sont pas que des projets individuels. Des projets collectifs permettent aussi des « échanges entre les élèves qui apprennent ainsi à agir ensemble » (Programme d'EPS des lycées d'enseignement générale et technologique, 2019). Il faut alors choisir, mais choisir en commun en confrontant ses idées, en discutant, en écoutant, en argumentant, en négociant, en acceptant... ces échanges sont de nature à enrichir les choix individuels en favorisant la « décentration » de son propre point de vue. C'est aussi cela une éducation aux choix : s'enrichir du choix des autres mais sans renoncer à tout. Il y a là aussi une préparation à la vie d'adulte car les choix faits en contexte social sont rarement des choix exclusivement égocentrés.

### Partie 3 : des projets à long terme : projet de formation et d'orientation.

1. Au lycées les élèves ont « grandi » : leur maturité psychoaffective et cognitive (A.Braconnier, D.Marcelli, 1988) leur permet de faire des choix plus ambitieux, des choix qui impactent leur future vie sociale. C'est pourquoi dans la perspective d'aider les élèves à construire leur projet de réussite en EPS, l'équipe des enseignants propose pour le cycle terminal (première et terminale) des menus d'APSA : « l'accès progressif à l'autonomie conduit les élèves à opérer

*des choix dans des contextes de pratique différents* » (Programme pour le lycée d'enseignement général et technologique, 2019). Cette différenciation des conditions d'enseignement à partir de la classe de première, qui « *tient compte des aspirations et des besoins du public scolaire local* » (ibid.), est aussi une occasion d'éduquer au choix à partir de la diversité des expériences motrices antérieures (lesquelles ont obligatoirement couvert l'ensemble des cinq champs d'apprentissage).

2. Au-delà de sa discipline, l'enseignant d'EPS participe aussi, au sein d'une équipe pédagogique d'établissement, à l'accompagnement du projet d'étude et du projet professionnel de chaque élève. Comme ses collègues il peut être professeur principal, lequel « *a une responsabilité spécifique dans la mise en œuvre et le suivi des actions d'information et d'aide à la préparation progressive des choix d'orientation de tous les élèves du second degré* » (BO du n°37 du 11 octobre 2018). Là encore des connaissances sont nécessaires pour faire connaître la diversité des formations et du monde économique et professionnel (les filières universitaires, les prépas, les écoles, les conditions d'accès, les exigences, les débouchés...), mais l'aide aux choix ne doit pas seulement reposer sur des connaissances « reçues » plus ou moins passivement sous une forme « déclarative ». L'implication des élèves dans leur projet est le meilleur moyen de mettre en adéquation les qualités, les profils, les aspirations, avec les études et les professions (mini-entreprise, mini-coopérative, concours...). Nous pensons que l'accompagnement de l'orientation s'envisage sur ne nombreux fronts, en manipulant plusieurs leviers et en organisant plusieurs actions spécifiques dans le cadre du Parcours Avenir : semaine de l'orientation, forum, intervention de professionnels, portes ouvertes, période d'immersion et d'observation, tutorat, étudiants ambassadeurs, MOOC sur l'orientation, etc.
3. En 2020, plus de 46.000 choix ont porté sur la filière STAPS dans « Parcoursup » ce qui en fait la 5<sup>e</sup> formation la plus demandée. Pourtant de nombreux étudiants ne réussissent pas à passer le cap de la première année (environ 50%). L'accompagnement du choix STAPS est donc nécessaire, et nous pensons que les enseignants d'EPS dans les lycées sont les mieux armés pour cela. Des actions spécifiques de tutorat entre des étudiants de Licence et des lycéens sont utiles, mieux encore des périodes d'immersion courtes qui permettent de « faire découvrir » la réalité des enseignements théoriques et pratiques. Il existe un « *outil d'auto-positionnement sur les « capacités » à réussir en L1 STAPS* » (S.Derocles, F.Morel, C.Perret, 2019) qui peut servir d'évaluation prédictive censée vérifier les prérequis des lycéens pour accéder à cette formation. Enfin l'ouverture d'une spécialité « éducation physique, pratiques et culture sportive » offrira dès la rentrée 2021 aux lycéens de la voie générale la possibilité de construire ou d'affiner des choix professionnels liés aux métiers autour du sport et/ou autour du corps.

### **Réponse à la problématique (2 pistes ici proposées)**

Nous avons montré dans ce devoir qu'en apprenant en faisant des choix (visée didactique : court terme), l'élève apprend à faire des choix (visée éducative : long terme). Mais notre étude a révélé aussi que permettre aux élèves de faire des choix pour mener à bien des projets à court, moyen ou long terme est une condition nécessaire mais pas suffisante : apprendre à choisir ne se décrète pas, cela s'apprend (L.Durviaux, 2007, extrait introductif), donc cela s'enseigne. Un traitement didactique est nécessaire pour aider les élèves à « bien » choisir, et à choisir de façon de plus en plus autonome. C'est pourquoi nous avons insisté sur la progressivité didactique autour d'un espace de liberté qui grandit à l'échelle du parcours de formation, mais aussi sur les instruments qui permettent d'analyser ses choix pour capitaliser les expériences. Sans oublier les interactions collaboratives ou de débat, qui aident à analyser mais aussi à élargir le champ de ses choix.

Apprendre à choisir c'est grandir, c'est devenir adulte. Nous pouvons même postuler avec Sénèque que « *être heureux, c'est apprendre à choisir* ». L'éducation au choix est donc en soi une éducation car être un adulte épanoui, c'est faire et assumer ses choix en toute responsabilité et en toute autonomie. Toute notre vie en effet nous sommes amenés à choisir, des choix « de peu » et des choix « de poids », et surtout des choix menés en contexte social, c'est-à-dire au milieu des autres. A l'école, en EPS, on apprend à faire des choix dans un environnement « protégé », c'est-à-dire sans les conséquences parfois graves que peuvent avoir ces choix dans la vie : on expérimente des choix, on mène des projets, mais sans que les décisions ne soient ni définitives, ni

menaçantes pour l'intégrité physique. Nous faisons le pari de la généralisation de cette compétence, c'est-à-dire de sa mise en œuvre « au-delà » de l'EPS. Même si nous connaissons aussi les difficultés pour transférer dans une situation nouvelle les compétences construites dans un contexte scolaire (A.Strebelle, C.Depover, B.Noël, *Favoriser l'acquisition et de le transfert de compétence à l'école*, 2002).

### **Ouverture**

Choisir peut s'analyser sous un angle cognitif (quels sont les mécanismes mentaux qui président aux choix ?), sous un angle social (comment nos choix sont influencés par la présence des autres ?), sous un angle didactique (comment éduquer aux choix ?, ce que nous avons étudié), mais aussi sous un angle politique (comment les sociétés « laissent choisir » les individus ?). Mettre en avant des « choix éclairés » (finalité de l'EPS au lycée, 2019) est sans doute l'une des caractéristiques fortes d'une société démocratique. Les régimes autoritaires préfèrent la soumission aux choix de leurs citoyens...

## **ANNEXE 1**

Activités physiques de pleine nature Exigence de la sécurité dans les activités physiques de pleine nature dans le second degré circulaire du 19-4-2017

### **I.3 Apprendre à l'élève à renoncer, une compétence à part entière**

La conception même des APPN repose sur deux idées centrales : partir-revenir en sécurité et garder la possibilité de renoncer. Pour l'enseignant, il peut s'agir par exemple de renoncer à la sortie en raison d'une météo défavorable et, pour l'élève, de renoncer dans l'instant à un itinéraire envisagé, s'il est jugé trop risqué ou dangereux. Apprendre à renoncer fait partie des compétences visées en EPS ([Programmes EPS du cycle 4](#)).

Les activités physiques de pleine nature permettent de vivre pleinement des expériences individuelles et collectives. Qu'il s'agisse d'EPS ou de sport scolaire, la possibilité de pratiquer en pleine nature est une liberté que l'École doit encourager dès le plus jeune âge. La montagne, la mer, les forêts, les cours d'eau, les grands espaces sont de merveilleux terrains d'apprentissage de la maîtrise des risques et de l'autonomie, mais aussi d'épanouissement, d'entraide et d'émotions partagées, à condition que les expériences qu'offrent les APPN soient osées avec le minimum de risques objectifs et réalisées avec le maximum de sécurité.

## **ANNEXE 2**

**EXPÉRIENCE CORPORELLE CARACTÉRISTIQUE n°1 : « Réaliser une performance motrice maximale mesurable à une échéance donnée »**

AFL2 choisir puis mettre en oeuvre, seul et à plusieurs, un projet individuel et/ou collectif, identifiant les ressources à mobiliser et à développer pour optimiser sa performance ;

**EXPÉRIENCE CORPORELLE CARACTÉRISTIQUE n°2 : « Adapter son déplacement à des environnements variés et /ou incertains ».**

AFL2 choisir et mettre en oeuvre, seul et à plusieurs, un projet de déplacement optimisé au regard des caractéristiques des éléments du milieu et des ressources à mobiliser pour effectuer l'aller et le retour en optimisant la performance ;

AFL1 Identifier et analyser la configuration des reliefs et des prises pour choisir et réaliser une voie adaptée à ses ressources.

**EXPÉRIENCE CORPORELLE CARACTÉRISTIQUE n°3 : « Réaliser une prestation corporelle provenant d'un processus de création artistique ou d'une production de formes codifiées, destinée à être vue et appréciée ».**

AFL2 choisir et mettre en oeuvre, seul et à plusieurs, un projet de composition ;

AFL1 gymnastique : choisir des éléments en tenant compte à la fois de leur niveau de difficulté et du niveau de maîtrise individuelle et/ou collective pour produire, avec ou sans aide, un enchaînement fluide articulant des rotations dynamiques en appuis manuels corps tendu

**EXPÉRIENCE CORPORELLE CARACTÉRISTIQUE n°4 : « Conduire un affrontement individuel ou collectif pour faire basculer le rapport de force à son avantage ».**

AFL2 choisir et mettre en oeuvre, seul et à plusieurs, un/des projet(s) technico-tactique(s) individuel(s) et/ou collectif(s) pour créer les conditions du gain du point et de protection de la cible

EXPÉRIENCE CORPORELLE CARACTÉRISTIQUE n°5 : « Réaliser et orienter son activité physique pour développer ses ressources et s'entretenir ».

AFL2 choisir et mettre en œuvre, seul et à plusieurs, un projet d'entraînement définissant les ressources à mobiliser, en lien avec les effets recherchés ;

### **ANNEXE 3**

#### Parcours Avenir : le parcours individuel d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel

Améliorer l'insertion des jeunes et mieux les préparer au monde professionnel suppose que chaque élève puisse connaître les métiers dans leur environnement. Permettre à chaque élève de la 6<sup>e</sup> à la terminale d'acquérir les premières clés de compréhension du monde professionnel pour construire son projet d'orientation scolaire et professionnelle est l'enjeu du parcours Avenir. Il vise à faciliter et développer les échanges entre l'École et les acteurs du monde économique, notamment locaux. Au collège comme au lycée, il s'appuie sur la rencontre avec un acteur du monde professionnel, une visite d'entreprise, la participation à un projet pédagogique basé sur l'esprit d'initiative, d'engagement et de groupe (mini-entreprise, mini-coopérative, concours, etc.) Il peut, pour cela, s'appuyer sur de nombreux partenariats locaux et sur des actions éducatives dédiées à la découverte du monde professionnel : Semaine École-entreprises, Semaine de l'économie sociale et solidaire (ESS) à l'École, Semaine de l'entrepreneuriat féminin, Semaine de l'industrie à l'École, etc.

### **ANNEXE 4**

#### Effet d'une approche constructiviste sur la prise de décisions en éducation physique et sportive : le cas du basket-ball Michael Nachon (\*) et Mathilde Musard (\*) CAIRN 2009

Les élèves de sixième réussissent de mieux en mieux à construire des décisions. Elles reposent sur des analyses de jeu, activité cognitive pour laquelle ils avaient initialement des difficultés. Étant donné le faible niveau de connaissances initiales qu'avait cette population au début des leçons, une marge de progrès est mise en évidence par la méthode du test en situation simulée. C'est à ce niveau que l'approche constructiviste influe le plus sur les sujets. Plus les jeunes élèves travaillent sur la production d'un « sens de la décision », plus ce dernier se développent, et ce même si les compétences cognitives sont relativement « faibles » au début des apprentissages (Rippol, 1997). Cependant, la démarche d'enseignement proposée ne leur permet pas d'atteindre « la complexité décisionnelle ». À l'opposé, elle y contribue largement en classe de troisième. À ce niveau, l'approche constructiviste fait basculer les sujets de référentiels décisionnels simples à d'autres, marqué par des modalités de réponses plus complexes formulées sous formes d'heuristiques (Gréhaigne, Billard et Laroche, 1999). Enfin, il faut noter que cette évolution vers la complexité n'est pas observée chez les sujets en classe de terminale. Toutefois, ils ne régressent pas. Leurs seuls progrès reposent dans la diminution de items liés aux modalités de non réponse. L'approche de type constructiviste présentée par l'étude ne semble donc pas d'une grande utilité à ce niveau de pratique, pour le développement des activités de décisions en direction du jeu. Aussi, si les élèves progressent dans le jeu, ce n'est pas à partir d'une évolution de leurs manières de construire leurs décisions.

Il faut envisager également que les effets significatifs de la démarche d'enseignement ne soient perceptibles qu'en cas de cycles d'apprentissage plus long (Turner et Martinek, 1992).

## ANNEXE 5

### Comment prend-t-on une décision Elvira Masson 2013

Anodin en apparence, ce mécanisme met en jeu des facteurs complexes. Où il est question de neurosciences, de psychanalyse et de philosophie.

Réfléchis avec lenteur, mais exécute rapidement tes décisions." Tel était le conseil donné par le philosophe Isocrate, en 436 av. J-C. Un sage précepte qui vaut toujours aujourd'hui, si l'on en croit les dirigeants d'entreprises que l'on a interrogés.

Qui décide : notre **raison**, nos **émotions**, notre inconscient ou un peu des trois?

Les émotions sont déterminantes. Des recherches, conduites par des **neuroscientifiques** des universités de Yale et de Columbia, ont mis en lumière leur importance dans le processus décisionnel. Leurs conclusions sont en substance les trois suivantes: nos émotions influencent nos décisions; ces dernières sont liées à la reconnaissance que l'on va en tirer; enfin, une faible capacité à décider peut résulter d'un dysfonctionnement de l'activité cérébrale ou d'états émotionnels négatifs, comme l'extrême [anxiété](#). "Pour prendre une décision, il arrive que l'état affectif soit un argument qui a valeur de jugement, acquiesce Xavier Dumesnil, coach en stratégie managériale. Quand on est d'humeur positive, on a tendance à surestimer l'importance des conséquences positives d'un choix, donc à en minimiser les effets négatifs. L'inverse est vrai également. Ainsi, l'état émotionnel change la manière de traiter un problème

Les meilleures décisions ? Elles sont prises de manière inconscientes

A l'origine, il y a l'inconscient, c'est lui qui déciderait de ce processus. Professeur en sciences cognitives à l'université de Rochester, aux Etats-Unis, Alex Pouget a démontré dans ses travaux que, contrairement à ce que l'on imagine, nous prenons les meilleures décisions de manière inconsciente. "On ne choisit pas en conscience de s'arrêter à un feu rouge ou d'éviter un obstacle sur son chemin. Une fois analysées les décisions prises inconsciemment, on constate qu'elles sont presque toujours justes, en fonction des paramètres qui président à leur exécution." un individu - qu'il soit homme politique, chirurgien, patron ou simple commun des mortels - peut prendre des décisions parfois tout à fait incohérentes, ou être simplement incapable de décider quoi que ce soit. Parce qu'il est impossible d'accumuler les décisions, de les prendre dans l'urgence et de façon répétée sans en payer un tribut d'autant plus lourd qu'on n'en a pas conscience, au contraire de la fatigue " Décider c'est ainsi vouloir plus qu'on ne sait.

Si nous attendons d'être sûrs pour agir, nous ne le ferions jamais. Comme l'écrit un autre philosophe, **Alain**, "le secret de la décision, c'est de s'y mettre". physique

ordinaire. Mis à rude épreuve, le cerveau ne sait plus comment répondre à la demande.

## **ANNEXE 6**

Cité scolaire M Serres comprenant 1400 élèves, 800 au collège et 600 lycée (LEGT, 2 BTS tourisme et hôtellerie restauration et 1 classe prépa) ; secteur de recrutement urbain et péri urbain ; csp moyenne à haute ; réussite DNB sup à la moyenne mais on note une hétérogénéité importante et notamment un taux d'élèves en difficulté sur cet examen qui croît d'année en année. Ce constat se dessine dès l'entrée en 6<sup>e</sup>. on note aussi une difficulté importante face aux élèves de seconde qui peinent à se mettre dans le rythme imposé du lycée.

### Les axes prioritaires définies pour 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

### Les axes prioritaires définies pour le collège sont les suivants :

#### 1. Apprentissages et réussite :

- accompagner les élèves dans leur parcours de formation
- S'appuyer sur les parcours pour construire les compétences
- En s'attachant au repérage précoce des difficultés

#### 2. Orientation :

- Favoriser l'orientation vers le lycée
- définir ses points forts et faibles

#### 3. Vie de l'élève :

- Engager les élèves vers la citoyenneté
- passer vers l'évaluation par compétences pour apaiser le rapport à la performance et à la dérive de la méritocratie

### Programmation :

6<sup>e</sup> : athlétisme épreuves combinées courses lancers ; endurance ; natation escalade ; volley rugby ; cirque danse

5<sup>e</sup> : relais escalade basket acrosport step muscu en quinzaine

4<sup>e</sup> : vitesse escalade hand danse step muscu en quinzaine

3<sup>e</sup> : épreuves combinées courses lancers, escalade acrosport rugby step muscu en quinzaine

2<sup>e</sup> : natation vitesse, course d'orientation, muscu ou step, volley



1ère terminale / menu 1 : sauvetage step badminton menu 2 : sauvetage esc hand  
menu 3 : sauvetage muscu volley

### Caractéristiques élèves

Cycle 3 : les élèves sont très dynamiques parfois trop ; l'hétérogénéité sociale et scolaire est peu ressentie en EPS du fait de cet engagement totale tournée vers le plaisir avant tout

Cycle 4 : les méfaits de l'adolescence pèsent et on observe une démotivation croissante et une augmentation des élèves décrocheurs. Le nombre de comportements excessifs et parfois violent est en hausse. On ressent une double pression celle de l'excellence pour les meilleurs élèves issus des classes favorisés et un mal être croissant pour les autres.

Classes de seconde : le choix de la mixité sociale et scolaire a été fait pour la constitution des classes. Cela donne une disparité forte entre celles-ci ; la dynamique de groupe ne fonctionnant pas toujours. Certains élèves là encore ne se sentent pas toujours à leur place et en EPS se surengagent pour exister.

Classes de première et terminale : les projets s'affinent pour les uns avec à propos alors que pour d'autres la perception de ses compétences et la v