

Sarah POCHON

CAPEPS
Agrégation d'EPS

Réussir l'écrit 2 du CAPEPS et de l'agrégation d'EPS



PRÉPARER L'ÉCRIT 2

- Les notions incontournables
- Des situations illustrées comme au CAPEPS
- Des illustrations pédagogiques

Sarah **Pochon**

Réussir l'écrit 2 du CAPEPS et de l'agrégation d'EPS

Pour toute information sur notre fonds et nos nouveautés,
consultez notre site web :

www.deboecksuperieur.com

© De Boeck Supérieur s.a., 2026
Rue du Bosquet, 7 – 1348 Louvain-la-Neuve

Tous droits réservés pour tous pays.

Il est interdit, sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, de reproduire (notamment par photocopie) partiellement ou totalement le présent ouvrage, de le stocker dans une banque de données ou de le communiquer au public, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit.

Ce livre ne peut être reproduit ni utilisé à des fins d'entraînement de systèmes d'intelligence artificielle. La fouille de textes et de données est interdite conformément à l'article 4(3) de la Directive (UE) 2019/790.

Dans le cas où le livre comporte des ressources numériques en ligne, ces dernières sont des compléments offerts à l'achat du livre. Par respect du droit d'auteurs, ces ressources sont inaccessibles, interdites de reproduction et réservées à un usage strictement personnel. Elles sont soumises aux conditions d'utilisation en vigueur (CGU) accessibles sur notre site et peuvent, pour des raisons commerciales, légales, d'évolution technique ou de contenu, être supprimées ou interrompues à tout moment, sans garantie de maintien ou de compensation.

Dans le cas où les QR codes et liens hypertextes permettent d'accéder à des sites internet tiers, la responsabilité de De Boeck Supérieur n'est pas engagée, notamment quant à leur éventuel dysfonctionnement ou à leur indisponibilité d'accès.

Dépôt légal :

Bibliothèque nationale, Paris : août 2026

Bibliothèque royale de Belgique, Bruxelles : 2026/13647/126

ISBN 978-2-8073-7195-8

Avant-propos : comment jouer avec le livre ?

Préparer un concours d'Éducation Physique et Sportive (EPS), ce n'est pas simplement accumuler des connaissances : c'est apprendre à penser de manière critique, à interroger les thématiques ou notions des concours, à l'aune des enjeux contemporains, à les mettre en relation et à les prendre comme fondements d'une analyse rigoureuse de l'activité des élèves et de propositions professionnelles solides et cohérentes. C'est dans cet esprit que cet ouvrage a été conçu. Il ne s'agit pas d'un manuel de recettes, ni d'un ensemble de fiches à retenir, mais d'un compagnon de réflexion pour vous aider à construire vos propres repères et à affirmer vos choix pédagogiques et didactiques.

Que vous prépariez le CAPEPS (interne ou externe) ou l'agrégation (interne ou externe), que vous soyez enseignant ou formateur, ce livre est une invitation à penser autrement. Il croise les notions et sous-notions des concours, les problématiques éducatives et les perspectives didactiques et pédagogiques pour nourrir votre réflexion et vous aider à relier savoirs scientifiques et théoriques et pratiques professionnelles en EPS. Ici, pas de méthode ni de modèle figé à reproduire. L'ouvrage se veut un *mémoire*, un espace d'appui pour vous aider à structurer vos idées, clarifier vos arguments et vous exercer à écrire et à penser comme le demande une composition d'écrit 2 dans le cadre de la préparation à l'agrégation. Il est aussi conçu pour vous aider à analyser des « épisodes »¹ d'enseignement-apprentissage proposés au concours du CAPEPS externe. Les connaissances et réflexions proposées ont pour objectif de vous accompagner dans la construction d'un cadre d'analyse. Celui-ci doit vous permettre de décrire, comprendre et expliquer l'activité des élèves et de l'enseignant dans ces épisodes afin de formuler ensuite des propositions d'intervention pertinentes, adaptées aux besoins des élèves et argumentées.

Tout comme dans un devoir d'écrit 2, les acquisitions visées ne peuvent être abordées de manière isolée : elles s'articulent et se complètent, reflétant la dimen-

¹ En référence au programme 2026 du concours du CAPEPS externe BAC+3.

sion holistique des apprentissages en EPS, où les développements moteur, cognitif, social, émotionnel et affectif des élèves sont indissociables. Ainsi, même si la table des matières peut sembler cloisonner les enjeux de formation, notions, sous-notions ou thématiques, ceux-ci sont en réalité transversaux, et les apprentissages visés pour tous les élèves, croisent l'ensemble des chapitres. Il pourra ainsi être question de la notion d'effort ou des sensations dans la Partie 1 comme dans la Partie 2, ou encore de stratégies d'enseignement dans la première comme dans la troisième partie.

« Le livre dont vous êtes le héros »

Le lecteur est invité à se déplacer dans le livre, à s'y promener librement, à faire dialoguer les chapitres et les notions² que l'on repère dans les titres et sous-titres des chapitres, afin de nourrir ses propres points de vue, ses interprétations et ses choix argumentatifs. En ce sens, cet ouvrage se rapproche d'un « livre dont vous êtes le héros³ » : chacun y construit son parcours, ses questionnements, ses angles d'analyse.

Vous pouvez, par exemple, partir des épisodes⁴ proposés qui peuvent constituer le moteur de votre réflexion. Chaque épisode invite en effet, à investiguer une notion (ou sous-notion) ou une thématique inscrite aux programmes des concours EPS (l'effort, l'éducation à la santé, le développement, le rapport au corps, les sensations, les techniques corporelles, etc.), à formuler des hypothèses explicatives des conduites des élèves puis à identifier des stratégies ou des principes d'intervention. En venir ensuite aux chapitres doit permettre de se réinterroger, de se mettre à distance de ses premières évidences et d'enrichir ses propositions. L'analyse de cas n'est en effet jamais une fin en soi ; elle ouvre un mouvement de va-et-vient entre l'étude des situations et l'appropriation progressive des connaissances. Se cultiver sur une notion ou une thématique, c'est ici l'éprouver, la discuter, la déplacer.

² Pour repérer ces thématiques, notions et sous-notions abordées, il est recommandé de se référer aux programmes des concours d'EPS qui constituent un point d'appui précieux pour orienter la lecture.

³ La collection *Un livre dont vous êtes le héros* est une série de livres-jeux créée en 1984, fondée sur un principe interactif qui permet au lecteur de choisir le déroulement de l'histoire et d'en devenir l'acteur principal.

⁴ Les épisodes proposés ont été rédigés par l'équipe pédagogique en charge de la préparation à l'écrit 2 du CAPEPS externe à la faculté des sports et de l'éducation Physique de Liévin (Université d'Artois). Je les remercie d'avoir accepté que nous les partagions.

Il est possible bien sûr, d'utiliser les épisodes présentés dans n'importe quelle partie de l'ouvrage pour retravailler des notions abordées ailleurs, dans d'autres chapitres. Un même épisode peut ainsi être relu à la lumière de concepts différents, selon les questions que vous vous posez ou les enjeux que vous souhaitez approfondir. Cette circulation entre les parties du livre permet de décroisonner les savoirs, de faire varier les points de vue et de comprendre que les notions ne prennent sens qu'au contact des situations. Les épisodes deviennent ainsi des supports ouverts, mobilisables pour interroger des problématiques diverses, réviser des notions déjà travaillées ou en explorer de nouvelles.

Vous pouvez également entrer dans l'ouvrage par les chapitres théoriques qui font dialoguer les concepts entre eux. Vous construirez ainsi progressivement votre réflexion face aux problématiques éducatives et aux enjeux d'apprentissage abordés. Chaque chapitre offre des points d'ancrage scientifiques, théoriques et professionnels, reliés aux références institutionnelles, pour que les propositions soient à la fois solides et immédiatement mobilisables dans la préparation des concours ou la pratique pédagogique. Nous tenons à préciser ici, qu'au moment où cet ouvrage est rédigé, des projets de programmes d'EPS ont été publiés en 2025 à des fins de consultations. Cependant, ces textes n'engagent pas formellement le Ministère de l'Éducation nationale. Nous y faisons donc référence de manière ponctuelle, afin d'inviter les candidats à ancrer institutionnellement leurs propositions dans les textes les plus récents. En effet, les cadres évoluent et se transforment au fil des réformes. C'est pourquoi nous nous appuyons également, de manière prioritaire, sur les programmes du lycée de 2019 et du collège de 2020⁵ afin d'inviter les candidats à inscrire leur analyse dans un cadre prescrit officiellement.

Les introductions de chaque chapitre situent les enjeux des thématiques, notions ou sous-notions abordées, tandis que les accroches - citations, données ou résultats d'enquêtes - invitent à problématiser, à établir des liens entre constats, cadres d'analyse et enjeux de transformation à viser dans le parcours de formation des élèves. Il devient alors pertinent de revenir aux épisodes pour les analyser à la lumière de ces éclairages.

Ce livre porte enfin la trace d'un certain type d'expériences de formation. Il ne donne pas les solutions, mais il offre une matière dense pour se positionner, pour

⁵ Bulletin officiel n°31 du 30 juillet 2020. Cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), cycle de consolidation (cycle 3) et cycle des approfondissements (cycle 4) : modification.

enrichir l'analyse des sujets posés à l'agrégation, pour mettre en tension des mots clefs et interroger leur lien de cause à effet, pour approfondir l'activité des élèves décrite dans les épisodes, pour penser, pour argumenter. Si tout reste à construire du côté de l'argumentation du candidat, de nombreux éclairages sont proposés pour soutenir et enrichir cette construction, dans une perspective à la fois cultivée et réflexive.

L'ouvrage est ainsi pensé comme un outil d'analyse favorisant une posture réflexive, et non comme un manuel de « prêt-à-penser ». Il s'inscrit volontairement dans une dynamique anti-dogmatique et anti-plaquage : il ne s'agit pas d'appliquer des concepts de manière mécanique, mais de les faire travailler au contact des situations réelles (les épisodes). Il ne s'agit donc pas ici de proposer des analyses de conduites des élèves, ni de fournir un modèle prescriptif à appliquer systématiquement. Il n'y aura donc pas de corrigé-type proposé pour l'analyse des épisodes ni pour les propositions professionnelles susceptibles d'être formulées à partir de ces hypothèses et analyses. Chaque centre de formation mobilise des méthodologies différentes et toutes efficaces. Laisser cette liberté au lecteur qui se prépare à un concours EPS est donc un choix délibéré afin de respecter la diversité des approches et d'encourager l'autonomie professionnelle. D'autant plus qu'au moment où cet ouvrage est rédigé, la version renouvelée du concours CAPEPS externe (BAC+3) n'a pas encore été vécue dans sa dernière version, et qu'aucun rapport de jury ne pourrait orienter les propositions vers ce qui répondrait précisément aux attentes du concours.

Explorez, reliez, questionnez, et laissez ces pages nourrir votre réflexion pour construire vos propres réponses aux enjeux de l'EPS.

Bonne lecture.

PARTIE 1

L'EPS et les enjeux du monde contemporain

SOMMAIRE

Chapitre 1	Des expériences plurielles en EPS pour surmonter les épreuves de l'adolescence	13
Chapitre 2	De l'éducation pour la santé au « savoir s'entraîner scolaire »	51
Chapitre 3	L'éducation au développement durable et le rapport à l'environnement naturel	93
Chapitre 4	Des épisodes en EPS pour analyser l'activité des élèves	121

Introduction générale

Sédentarité et surpoids en constante augmentation chez les adolescents, démultiplication des nouvelles technologies incitant les jeunes à rester chez eux au point de faire d'eux des « enfants d'intérieur », repliés sur eux-mêmes, déconnectés de la nature, déconnectés de la biosphère et du vivant... Les enjeux de l'École et de l'Éducation Physique et Sportive (EPS) s'inscrivent dans une société sans cesse traversée par les problématiques sanitaires et sociales, par l'évolution des modes de consommation, de divertissement ainsi que par la transformation des modalités de pratiques physiques. Ainsi les jeunes ne s'investiraient plus aussi massivement dans les clubs et les associations, et délaisseraient le cadre formel et institutionnel des pratiques pour leur préférer « le sport sans contrainte » (Dietsch, 2024, p. 35), un sport-plaisir plutôt qu'un sport-compétition. L'ampleur de ces mouvements impose une réflexion profonde sur la manière dont l'École et l'EPS, « *discipline corporelle dans son essence même* » (Mili et Leutenegger, 2016, p.11), peuvent répondre aux enjeux du monde contemporain.

Les programmes des concours nationaux de l'EPS (CAPEPS et agrégations) intègrent, de manière explicite ou implicite, ces enjeux contemporains et invitent les candidats à réfléchir sur des problématiques éducatives majeures. Parmi celles-ci, il est possible de faire référence à l'éducation à la santé dans toutes ses dimensions, à la prise en charge et la gestion de son bien-être, au développement de la responsabilité des élèves, aux stratégies d'enseignement qui pourraient contribuer à une éducation au développement durable. Ces enjeux scolairement prégnants ne sont bien sûr pas exhaustifs ; et dans la mesure où ils concernent toutes les disciplines scolaires, ceux-ci ne manquent pas d'imprégner la discipline EPS et d'interroger aussi bien les acteurs et actrices qui la pratiquent au quotidien que les chercheurs du champ des Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS).

Le rapport à la santé ainsi que l'engagement en faveur de comportements écoresponsables pour la préservation de la biodiversité se cristallisent particulièrement à l'adolescence, une période charnière du développement de l'individu. C'est pourquoi le premier chapitre de cette partie consacrée à l'EPS et aux enjeux

du monde contemporain¹ explore les problématiques spécifiques à cet âge, et notamment le rapport ambivalent à son corps ainsi que les dynamiques relationnelles avec les autres dans la construction de son identité, le rapport à la pratique physique, le rapport au risque ou encore le rapport aux émotions. En mobilisant la notion centrale « d'expériences », nous invitons les candidats aux concours EPS à s'interroger : comment la richesse des expériences corporelles et relationnelles vécues dans la discipline peut-elle aider les élèves à surmonter les épreuves de l'adolescence ?

Dans le deuxième chapitre, il est question d'examiner les enjeux que recouvre l'éducation à la santé en nous appuyant sur un état des lieux qui couvre les dimensions physique, mentale et sociale en posant la question suivante : en quoi et comment l'enseignant d'EPS, à l'échelle du parcours de formation de l'élève, peut-il jouer avec ses stratégies d'intervention pour contribuer à l'éducation pour la santé de tous ses élèves ?

Le troisième chapitre aborde les enjeux liés à l'éducation au développement durable qui s'imposent de plus en plus dans les débats éducatifs, dans les recherches scientifiques plus largement, et en STAPS plus spécifiquement. Les enjeux de durabilité risquent ainsi fort de devenir des sujets incontournables pour les candidats qui doivent interroger les conditions à partir desquelles l'EPS peut jouer un rôle non seulement dans la sensibilisation aux défis environnementaux, mais aussi dans le développement de compétences motrices, sociales et méthodologiques et la perspective d'un « corps capacitaire » (Paintendre, 2017).

Enfin, il est indispensable d'évoquer l'éducation à la solidarité et aux relations avec autrui – ce qui est régulièrement appelé le « vivre ensemble » – qui constitue un enjeu contemporain fort auquel l'EPS peut tout particulièrement contribuer en raison des expériences relationnelles et de l'intercorporéité qu'elle fait vivre aux élèves. C'est une ambition éducative fondamentale que nous avons donc choisie d'explorer plus en profondeur dans la deuxième partie de l'ouvrage.

Toutes ces ambitions éducatives traversent les chapitres présentés ici et servent de point d'ancrage pour explorer comment l'EPS peut contribuer activement à relever ces défis contemporains et à l'épanouissement de tous les adolescents et adolescentes grâce à l'ensemble des expériences qu'elle fait vivre à tous les élèves.

¹ Le titre de cette grande partie s'inspire du programme du concours CAPEPS 2025.

Ainsi l'ensemble des thèmes, notions et sous-notions, abordés sous forme de questionnements, repose sur une articulation étroite entre enjeux de formation et interventions, lesquels se croisent, se répondent, s'enrichissent mutuellement et rendent compte de la dynamique cohérente de l'EPS.

■ Bibliographie

- Dietsch, G. (2024). *Les jeunes et le sport. Penser la société de demain*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- Mili, I. et Leutenegger F. (2016). Approches didactiques de corporéités au service des apprentissages, *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 38(1), pp. 5–12.
- Paintendre, A. (2017). *Le corps capacitaire en step : la construction de savoir-faire perceptifs au cours de l'expérience corporelle*. (Thèse de Doctorat de Sciences et Techniques des Activités Physiques et Artistiques). Université Paris-Descartes, Paris, France.

Des expériences plurielles en EPS pour surmonter les épreuves de l'adolescence

« *Je est un autre* »¹
(Rimbaud, 1871)

■ Introduction

« *Je me suis aimé, je me suis détesté, puis nous avons vieilli ensemble* ». Comment mieux évoquer que P. Valéry (1896), la complexité du rapport à soi ? Apprendre à se connaître, apprendre à vivre avec soi sont des défis majeurs pour construire son identité. Et l'adolescence, issu du mot latin *adolescere* qui signifie « croître, grandir, se développer », est une période toute particulière où le rapport à soi devient spécialement complexe. Si les définitions varient selon les domaines scientifiques qui l'étudient, les auteurs en psychologie de l'enfant (Wallon, 1941 ; Piaget, 1972 ; Mialaret, 1979) s'accordent pour dire que l'adolescence est une phase de développement séparant l'enfance de l'âge adulte, caractérisée par des transformations biologiques souvent abruptes et des modifications comportementales de la personnalité qui rendent la découverte, l'acceptation et l'appropriation de son corps, difficiles. C'est une « délicate transition » pour Lacan (1974).

D'autres auteurs, comme A. Térresse (1994), vont même jusqu'à parler d'une véritable « épreuve » pour les adolescents. En effet, les variations du développement pubertaire – telles que l'augmentation de la masse musculaire liée aux adaptations nerveuses ou l'accélération de la croissance par exemple – peuvent

¹ A. Rimbaud (1854-1891) dans une lettre à P. Demeny du 15 mai 1871.

avoir un impact psychologique significatif sur l'image que ces derniers ont de leur corps. C'est pourquoi l'étape de la puberté est considérée comme un facteur de vulnérabilisation de l'individu (Jeamment, 2014). Alors, il peut arriver qu'à travers leur apparence physique, les adolescents cherchent à renforcer leur appartenance à un groupe ou bien à exprimer leur personnalité et à se distinguer des autres. Ils cherchent à faire du corps, le support de leur identité.

« L'adolescence est en mouvement » déclarent ainsi Y-F. Montagne et G. Bui-Xuân (2015) ; et dans ce cas *« quoi de plus normal que le sport et l'EPS, responsables de la mise en mouvement et de l'éducation des corps dans la société et à l'école, prennent en considération l'adolescence qui concerne une grande part de leur public ? »* (op. cit., p. 7).

Les leçons d'EPS sont un lieu singulier dans la mesure où les enseignements s'appuient sur des Activités Physiques, Sportives et Artistiques (APSA) qui vont donner aux élèves, l'occasion de vivre des expériences plurielles, qu'elles soient corporelles, culturelles, émotionnelles, relationnelles, sensorielles ou bien encore subjectives.

Puisque les expériences vécues à l'école sont susceptibles de jouer un rôle à la fois dans leur réussite scolaire, leur développement, leur trajectoire ultérieure et leur qualité de vie (Bacro et coll. 2017), quelles seraient les expériences à faire vivre aux élèves ? Dans la mesure où les expériences sociales, relationnelles et corporelles ne sont pas toujours vécues de façon positive au moment de l'adolescence, *comment la richesse des expériences corporelles et relationnelles vécues en EPS peut-elle aider les élèves à surmonter les épreuves de l'adolescence ?*

À la lumière des constats et des enjeux que nous avons dressés, l'objet de ce chapitre consiste à examiner comment l'adolescence transforme le corps en un véritable terrain de tensions. À cet âge, le rapport au corps est ambivalent : les jeunes oscillent souvent entre l'acceptation de leur corps et un certain éloignement de celui-ci. Cette relation fluctuante peut avoir des répercussions non seulement sur leur confiance en eux-mêmes et leur bien-être psychologique, mais également sur la façon dont ils interagissent avec leur environnement social. Il s'agira alors d'interroger dans quelle mesure les expériences plurielles vécues, mais aussi partagées collectivement, aideront les adolescents à recouvrir une estime d'eux-mêmes grâce au développement de pouvoirs moteurs.

■ 1. Rapport au corps, rapport aux autres, rapport au risque : les problématiques de l'adolescence

1.1. De l'inconfort dans son corps à la tyrannie de l'apparence

Les transformations biologiques et morphologiques que rencontrent les adolescents peuvent générer de l'inconfort et de la gêne face à un corps qui ne correspond plus ni à l'image de l'enfance, ni encore tout à fait à celle de l'adulte. Et dans cette société contemporaine du *look* et de l'image dans laquelle l'apparence est reine, ils peuvent souffrir d'une image du corps dégradée (Sudres et coll. 2013). Le corps est alors cet « alter-ego » (Le Breton, 2023) qu'on façonne, qu'on transforme avec des tatouages, des piercings, des séances de musculation, des régimes alimentaires, avec des cosmétiques, voire même en ayant recours à la chirurgie esthétique. Corps minces, maigres, corps parfaits, sculptés, sans double menton, sans gras, sans graisse, visages carrés, bouches pulpeuses, peau lisse indemne des rides et des marques du temps... La société française contemporaine véhicule des injonctions à la beauté et des normes esthétiques caricaturales que valorisent en permanence les réseaux sociaux ; des normes corporelles inatteignables car inexistantes. Tous identiques sous peine d'être jugés, moqués, humiliés sur ces mêmes réseaux. Le *body shaming* tout puissant.

Or, puisque l'adolescence est une période clef du développement où l'on prend conscience de soi-même en tant que corps visible et jugé par les autres, les pressions sociales peuvent exacerber les insécurités liées à l'image corporelle et engendrer une baisse de l'estime de soi chez les adolescents les plus fragiles. Le corps est ainsi « ouvert sur le monde » pour M. Merleau-Ponty (1992) ; c'est dans et par cette ouverture qu'il déploie ses potentialités d'action. Le corps se constitue alors dans une relation indissociable au monde, relation que B. Andrieu (2011) conceptualise sous le terme d'« écologie corporelle », entendue comme un « *principe de constitution des relations entre le corps et le monde* ».

Le « rapport au corps » peut ainsi désigner l'ensemble des relations qu'un individu entretient avec son corps : les usages qu'il en fait, les manières de s'en servir et d'être avec lui, mais aussi les façons d'agir, de percevoir et de se percevoir corporellement.

Comment l'Ecole peut-elle accompagner les adolescents dans les bouleversements qu'ils vivent ? Comment peut-elle les aider à accepter les changements qui surviennent à cet âge charnière ?

1.2. Une quête identitaire

Les jeunes sont en quête d'identité. L'identité, c'est d'abord l'identité corporelle. Les transformations physiologiques, hormonales et morphologiques modifient l'image que le jeune a de lui-même : le corps grandit, se sexualise. Ces changements rapides viennent souvent bousculer la continuité du sentiment d'identité. Ce que l'adolescent « était » ne correspond plus à ce qu'il « voit » ni à ce qu'il « sent ». La mue de la voix chez le garçon (Marty, 1996) illustre de manière exemplaire le bouleversement identitaire propre à l'adolescence. Ce changement, souvent soudain et incontrôlable, peut donner l'impression que l'adolescent devient « un autre ».

Par ailleurs, les adolescents se retrouvent bien souvent tiraillés entre le désir de se conformer aux attentes de leur entourage et celui de s'affirmer comme individus uniques. Ils doivent alors faire face à leurs doutes, à leurs incertitudes, au point parfois, de se replier sur eux-mêmes. Dans ce contexte où l'influence des pairs joue un rôle important dans la quête de soi, « une nouvelle vague identitaire » (Pouy-Bidard, 2022, p. 23) bouleverse le système de genre. Des jeunes ne se reconnaissent ni dans les modèles dits « féminins », ni dans les modèles dits « masculins » et s'autodésignent comme personnes « non binaires » ; d'autres font part d'un sentiment d'« inadéquation entre le genre auto-perçu et le genre assigné à la naissance » (Poirier et Rosenblum, 2019, p. 371, cités par Pouy-Bidard, op. cit., p. 21) et sont désignés par le terme « trans » dans la littérature scientifique francophone et internationale. Dans son ouvrage, *Transidentités en Éducation Physique et Sportive* (2022), B. Pouy-Bidard s'est intéressé à ces jeunes qui s'inscrivent « en dehors des normes de genre » pour comprendre comment les élèves qui ne se reconnaissent pas dans le genre qui leur est assigné, vivent leur expérience scolaire. Sont-ils par exemple contraints de « jouer le jeu de la norme » ou bien peuvent-ils s'émanciper, c'est-à-dire construire et vivre pleinement leur identité de genre ou d'individu non binaire ?

Dans les leçons d'EPS, des jeunes « trans » interrogés tentent par exemple de « réduire le dimorphisme sexué »² dans le but de déconstruire leur genre assigné en cachant « leurs formes » ou bien au contraire de « créer du dimorphisme pour symboliser leur identité de genre » (Pouy-Bidard, op. cit., p. 79). Certains jeunes acceptent en effet d'exposer leur corps pour assumer leur identité de genre et

² Différences morphologiques plus ou moins marquées entre mâle et femelle d'une même espèce.

d'autres au contraire cherchent à le dissimuler le plus possible aux yeux des autres.

Par exemple, Sarah, 21 ans, qui se définit comme fille « trans », explique comment elle tente de cacher ses attributs masculins en natation (en cachant son sexe avec sa serviette) ou en escalade (en ne serrant pas trop fort le baudrier pour ne pas faire ressortir ses organes génitaux) ; car ce serait là autant de « preuves » qu'elle est un garçon et de raisons pour les autres de l'évincer du groupe.

Le travail engagé par B. Pouy-Bidard éclaire ainsi les conditions inégales d'épanouissement proposées aux adolescents dans la construction de leur identité de genre. Dans quelles conditions proposer à ces jeunes particulièrement en quête d'identité de genre, des expériences scolaires entendues comme expérience sociales, leur permettant de s'épanouir totalement ?

1.3. Le rapport à ses émotions

« Être soi à l'adolescence implique de pouvoir intégrer le changement corporel dans la permanence du sentiment d'exister, jouer avec l'incertitude des formes de l'être adolescent, fonder la reconnaissance de soi à partir des limites changeantes du corps pubère. Être soi suppose aussi d'intégrer ses émotions, de ne pas être coupé d'elles » (Marty, 2010, p. 42).

Les transformations brutales et rapides que subit l'adolescent au moment de la puberté, risquent d'impacter les réactions qu'il peut avoir et les émotions qu'il peut ressentir. Il peut se sentir frustré, anxieux, excité ou mal à l'aise face à son corps qui ne lui obéit plus totalement et ne correspond plus à l'idée qu'il en avait.

Être soi ne se réduit donc pas au corps et à ces changements corporels : cela suppose également d'intégrer ses émotions. Les accepter, plutôt que de les nier ou de les cacher, devrait ouvrir la voie à l'apprentissage de la régulation émotionnelle qui est essentiel pour le bien-être et pour les interactions sociales. En effet, *« longtemps considérées comme des perturbations, les émotions sont aujourd'hui présentées comme un véritable pilier de l'apprentissage »* (Costa et Vors, 2025).

À la différence des états affectifs, qui s'inscrivent dans un flux continu, les émotions correspondent à des moments saillants et ponctuels de ce flux (Visioli, 2025). Elles se manifestent sous la forme de réactions brèves, dynamiques et

clairement délimitées dans le temps. Les travaux en psychologie et en neuropsychologie ont montré le caractère fondamentalement dynamogène et actif des émotions, que l'on peut dès lors assimiler à de véritables actions. Émanant d'expériences de plaisir ou de douleur, les émotions peuvent ainsi influencer, perturber, voire inhiber l'activité motrice. Les émotions représentent en effet des ressources essentielles pour l'engagement des élèves. À ce titre, Fredricks et al. (2004) identifient explicitement une forme d'« engagement émotionnel », complémentaire des engagements comportemental et cognitif. Toutefois, les émotions dites « négatives » jouent un rôle tout aussi déterminant que les émotions « positives » dans les processus d'apprentissage. En explorant des états émotionnels négatifs, les élèves peuvent apprendre à « *prendre des décisions adaptées dans des situations à risque, à transformer des situations vécues comme inconfortables, à accroître l'attention portée aux autres et leur empathie* » (Terré et Sève, 2022, p. 41).

En appui sur les APSA, les leçons d'EPS constituent un terrain privilégié pour expérimenter et intégrer ce rapport aux émotions. Effort physique, dépassement de soi, coopération ou compétition, réussite et échec... Dans les situations que l'enseignant lui proposera de vivre, l'adolescent apprendra à ressentir, à accepter, à nommer ses émotions ainsi qu'à les partager socialement (Rimé, 2009) pour apprendre à les maîtriser, à les contrôler, autant de compétences émotionnelles essentielles à construire.

1.4. La prise de risque et la pression des pairs

La quête identitaire des jeunes adolescents peut également s'exprimer à travers leur propension à prendre des risques.

Le *Fly surf*, le *base jump*, le *BMX* sont des sports extrêmes venus compléter le deltaplane, le *canyoning*, le *rafting* et le saut à l'élastique. En 1995, A. Loret, avait déjà expliqué l'engouement de certains individus pour les sports extrêmes et les pratiques urbaines qui invitent de plus en plus la jeunesse à affronter tous les dangers (Raveneau, 2006). À travers leur engagement, les pratiquants ne recherchent pas à tout prix une victoire ou un affrontement compétitif mais un retour aux sources, une adrénaline (Dugas, 2007).

Si tous les individus ne recherchent pas à tout prix le « risque » en lui préférant la quête du « vertige » dans un cadre sauvage, au cœur de la « nature », ainsi que

l'a démontré L. Collard dans une enquête en 1998, il n'en demeure pas moins que le monde interne de l'adolescent est souvent perçu comme un espace plus complexe et parfois plus dangereux que le monde extérieur.

Cette dynamique pousse l'adolescent à se tourner vers des pratiques corporelles afin de se sentir exister. C'est une idée théorisée par A. Birraux dans son ouvrage *Le corps adolescent* (2004). Les adolescents sont plus enclins à agir sous l'impulsion de leurs émotions. En quête de nouveautés, de sensations, ils cherchent à explorer leur corps et leur environnement à travers leurs propres expériences. Ce besoin d'expériences corporelles, au sens d'éprouver son corps, devient alors un moyen d'accéder à un certain bien-être pendant cette période.

Toutefois, ces expériences peuvent parfois se traduire par des prises de risque inconsidérées qui mettent l'adolescent à l'épreuve. Comme l'a souligné D. Le Breton (1991), « *la prise de risque est une mise à l'épreuve de soi et de son identité* ». Les conduites à risque chez les adolescents sont alors souvent liées à la volonté d'éprouver la douleur, comme le formule le sociologue : « *Là où j'ai mal, c'est là où je suis* » (Le Breton, 2023, p. 47). La douleur devient alors une sorte de borne, un indicateur pour l'adolescent qui se sent exister, qui se sent vivant. Ce jeu avec le risque naît souvent de la souffrance, du mal-être et de la difficulté à assumer son identité à cet âge, et la prise de risque a une fonction ordalique (Le Breton, op. cit.) : chacun interroge à sa façon, par les sensations extrêmes, la mort ou le danger, pour vérifier la possibilité et le droit d'exister. Cette prise de risque peut alors se manifester par des comportements potentiellement dangereux, comme l'expérimentation de substances psychoactives, une conduite routière imprudente, ou des activités physiques extrêmes sans préparation suffisante. L'environnement social et la pression des pairs jouent par ailleurs un rôle déterminant dans cette dynamique en poussant parfois les adolescents à vouloir prouver leur bravoure ou à se conformer à un groupe. Dans les activités physiques cela peut se traduire par « *une recherche effrénée de limites, de sensations fortes et de transgression des règles sociales établies* » (Dietsch, 2024, p. 19). Ce sont ces comportements répétés de prises de risques qui correspondent à une recherche de plaisir et au soulagement d'un malaise intérieur.

Dans la perspective d'une « école ouverte sur la vie » (Viver et Dupaux, 2007), comment l'EPS peut-elle contribuer à apaiser les sentiments exacerbés qui peuvent survenir à l'adolescence ? De quelle manière les enseignants peuvent-ils

favoriser une responsabilisation de l'élève en s'appuyant sur une gestion individualisée des dangers et des risques tout en intégrant une éducation à la sécurité ? Comment modifier le rapport que les adolescents entretiennent avec le risque ?

- ▮ Certains auront besoin d'apprendre à prendre des risques, en évoluant d'une relation prudente à une relation où le risque est accepté, puis recherché de manière calculée et réfléchie.
- ▮ D'autres profils d'élèves, au contraire, devront être accompagnés pour passer d'un rapport imprudent au risque à une prise de risque lucide, maîtrisée et adaptée au contexte éprouvé.

Quelle part de risque les expériences corporelles et relationnelles proposées aux élèves dans le cadre des leçons d'EPS doivent-elles alors comporter ?

La construction de l'autonomie et une compréhension approfondie des risques inhérents à sa pratique constituent des objectifs fondamentaux qui devraient permettre aux adolescents de se construire en développant ses capacités à agir avec discernement et confiance dans des contextes variés.

Dans la mesure où la discipline EPS met en mouvement les corps et expose les élèves à des accidents éventuels lors de la pratique d'APSA, l'enseignant peut contribuer à une éducation à la sécurité qui vise à aider les élèves à s'engager corporellement sans inhibition, en toute lucidité, tout en veillant à préserver leur propre sécurité et celle des autres. P. Goirand (2005) évoque d'ailleurs le « savoir prendre des risques » comme un enjeu prioritaire de l'école et objectif central de l'EPS. À l'adolescence, « *le ridicule peut devenir une hantise* » (p. 64) souligne-t-il encore. En effet, oser s'engager dans des activités physiques sous les yeux des autres, qu'il s'agisse de réaliser une performance, une chorégraphie, de multiplier des essais, des tentatives, représente toujours une mise en jeu affective. Cela constitue une véritable prise de risque émotionnelle où le jugement des pairs peut exacerber la peur de l'échec ou du ridicule. Et pourtant, « si l'élève ne met rien en jeu, s'il ne prend aucun risque, il n'apprendra rien. Il restera dans son activité de routine » (Goirand, op. cit., p. 64). La prise de risque s'avère donc nécessaire pour progresser, pour apprendre et se construire.

Une des difficultés professionnelles réside alors dans la prise en compte des différentes perceptions du risque (risque perçu), car chaque individu y réagit de manière unique. Cette perception varie en fonction des capacités, du vécu et des expériences de chacun. Il est alors essentiel pour les enseignants d'EPS de déve-

lopper des stratégies adaptées pour éviter l'inhibition motrice des élèves tout en encourageant la prise de risque calculée et raisonnée.

Ces ambitions éducatives nécessitent la construction de compétences spécifiques aux activités à risque, incluant des habiletés techniques, des comportements sécuritaires, une connaissance de soi et une capacité à gérer son stress. Comme le souligne D. Delignières (1993), il s'agit d'améliorer la précision dans l'évaluation du risque et pour cela, il est inévitable de confronter les élèves à des situations à risque réel. Ce paradoxe représente bien entendu une contradiction pour l'enseignant : il ne peut exposer ses élèves à un danger réel, mais une éducation à la sécurité ne peut non plus se passer d'une certaine prise de risque contrôlée. Il incombe alors au professionnel de l'EPS de gérer cette contrainte contradictoire en maîtrisant un risque relatif à travers des expériences vécues et partagées au sein de dispositifs de sécurité passive tout en permettant aux élèves de développer progressivement leurs compétences dans les activités.

Il s'agira donc de compléter la sécurité passive qui élimine les risques sans impliquer les élèves, par une sécurité active qui consiste à aider les élèves à acquérir des compétences techniques, à identifier les facteurs de risque et à ajuster leurs actions en fonction de leurs capacités, du milieu et des circonstances (partenaires, matériel, etc.). Eduquer les adolescents à la sécurité revient ainsi à apprendre aux élèves à gérer le couple risque/sécurité pour leur permettre de préserver leur santé et plus que cela, pour apprendre à gérer leur santé dans une démarche active. Cela implique par exemple de savoir choisir, accepter et assumer une prise de risque calculée ; de savoir créer les conditions pour résoudre les problèmes techniques posés ; de tenir compte de ses ressentis, de les identifier, de prêter attention à ses sensations pour réguler son engagement, son effort dans une situation (un match, un duel, une chorégraphie, un numéro, une course) ; de savoir préserver sa propre sécurité et celle des autres.

En proposant aux élèves de vivre une pluralité d'expériences qui contribuent à une éducation à la sécurité en EPS, les élèves acquièrent non seulement des compétences et des connaissances, mais ils peuvent en retirer d'autres bénéfices significatifs : le sentiment d'appartenance et la cohésion au sein d'un groupe, une meilleure estime de soi et un sentiment de valorisation d'avoir dépassé ses limites, d'avoir réussi un défi personnel ou collectif. La présence des autres en EPS interpelle d'ailleurs sur l'importance des formes de groupements car celles-ci

peuvent influencer les comportements des élèves. La pression sociale, omniprésente, la présence des autres dont le regard est parfois difficile à accepter à cette période de l'adolescence, pourraient sans nul doute inhiber la prise de risque de certains élèves. En effet, en cherchant à se conformer à une norme collective ou à éviter tout échec visible, des élèves pourraient être amenés à renoncer à certaines initiatives.

1.5. La sédentarité et l'inactivité physique

« Faire bouger les ados, c'est pas évident.

Mais les encourager, c'est important »³.

Le slogan du dispositif de marketing social initié par Santé Publique France (2022) vise à augmenter la pratique d'activité physique et à limiter la sédentarité des jeunes âgés de 11 à 14 ans. Car parallèlement à leur quête d'identité ou à leur rapport au risque et peut-être simultanément, on observe que les enfants et adolescents sont en manque d'Activité Physique (AP). Surtout, *« la pratique d'activité physique se réduit fortement à l'adolescence, en particulier chez les filles. C'est la conséquence de multiples facteurs, dont les normes sociales, la transformation du corps, l'image féminine, l'influence des pairs et de la famille, etc. »* (Duché, 2022, p. 11). Passionnés par les écrans, les jeunes se coupent également de plus en plus de la nature. Les corps deviennent « immobiles » et les jeunes générations des « enfants d'intérieur » selon les termes du rapport du Haut Conseil de la Famille de l'Enfance et de l'Âge (HCFEA) paru en novembre 2024. Les comportements sédentaires des jeunes⁴ en France, mais à travers le monde aussi, n'ont cessé d'augmenter au cours de ces dernières années. On observe alors des répercussions sur la santé et la condition physique des jeunes. Par exemple, alors que la force musculaire, la souplesse, la vitesse et l'agilité sont positivement associées à une meilleure santé osseuse (García-Hermoso et coll. 2019), on constate que la force musculaire des quadriceps des 10-16 ans a baissé de 25 % depuis 1990 (Ruas et coll. 2024).

³ <https://www.santepubliquefrance.fr/presse/2022/sante-publique-france-lance-une-nouvelle-campagne-faire-bouger-les-ados-c-est-pas-evident.-mais-les-encourager-c-est-important>.

⁴ Ces comportements correspondent aux activités requérant une très faible dépense d'énergie, en situation d'éveil (généralement en dessous de 1,5 Mets (équivalent métabolique), Tremblay et coll. 2017), avec un temps passé assis et/ou devant un écran le plus souvent utilisé pour évaluer la sédentarité.

Réussir l'écrit 2 du CAPEPS et de l'agrégation d'EPS

Cet ouvrage constitue un compagnon d'étude pour les étudiants et candidats préparant les concours de l'EPS (CAPEPS et agrégation). Ni un manuel de « prêt-à-penser », ni un recueil de recettes méthodologiques, il offre :

- un **espace de réflexion** articulant les notions aux programmes des concours,
- les **enjeux éducatifs** contemporains,
- des **perspectives didactiques et pédagogiques** ancrées dans les pratiques professionnelles.

Il accompagne le lecteur dans la **construction d'analyses argumentées** des situations d'enseignement-apprentissage proposées, afin de l'aider à se préparer efficacement à l'épreuve écrite. Pensé comme un **outil réflexif**, il favorise l'articulation entre **savoirs scientifiques** et **expériences de terrain**, invitant chacun à circuler librement dans l'ouvrage, à faire dialoguer les notions et à construire un **regard personnel et éclairé** sur les situations professionnelles rencontrées en EPS.

SOMMAIRE

Partie 1

L'EPS et les enjeux du monde contemporain

1. Des expériences plurielles en EPS pour surmonter les épreuves de l'adolescence
2. De l'éducation pour la santé au « savoir s'entraîner scolaire »
3. L'éducation au développement durable et le rapport à l'environnement naturel
4. Des épisodes en EPS pour analyser l'activité des élèves

Partie 2

Des activités et des stratégies d'intervention pour des transformations durables chez tous les élèves

1. Des inégalités incarnées avant l'école aux ambitions d'une démarche inclusive
2. Diversité des techniques corporelles, qualités physiques et construction du goût de l'effort
3. Des épisodes en EPS pour analyser l'activité des élèves

LES PLUS

- Des connaissances scientifiques actualisées et des propositions professionnelles
- Des pistes pour nourrir ses propositions professionnelles et didactiques
- L'EPS face aux enjeux de durabilité

Sarah Pochon est maîtresse de conférences en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives au laboratoire URePSSS de Lille (équipe SHERPAS). Co-responsable du master MEEF EPS second degré, elle consacre l'essentiel de ses enseignements à la préparation du CAPEPS externe et de l'agrégation interne d'EPS. Elle est également membre du jury de l'épreuve écrite 2 du CAPEPS externe.

25,90 €

ISBN : 978-2-8073-7195-8



9 782807 371958

www.deboecksuperieur.com

De Boeck Supérieur s'engage
durablement
pour l'environnement

