



L'ESPRIT GÉNÉRAL DU PROGRAMME LYCÉE 2019

L'objectif de cette fiche est de présenter l'esprit général du programme du lycée général et technologique de 2019 et les changements principaux qu'il induit par rapport à celui de 2010.

Mots-clés

Programme lycée EPS, attendus de fin de lycée, champs d'apprentissage

Les enjeux essentiels du programme lycée 2019

Proposer une EPS ouverte vers la suite du parcours post-lycée

Le programme a été conçu de manière à proposer, au sein des établissements, une EPS qui prépare les élèves à la suite de leur cursus post-lycée grâce à la construction d'habitudes de pratiques physiques pérennes et raisonnées, l'appropriation d'une culture sportive, l'engagement dans le travail collaboratif et des collectifs variés, le développement de l'oralité, et l'éducation au choix. Autant d'éléments qui permettent le développement de compétences que les élèves auront à mobiliser après le lycée.

Si le programme lycée 2019 intègre les enjeux de la suite du parcours post-lycée, il a également été conçu de manière à assurer une continuité et une cohérence avec les programmes collège 2015.

Remettre au cœur de l'enseignement les enjeux de formation de l'EPS

Le programme a été conçu de manière à remettre au centre du projet pédagogique et des pratiques professionnelles, les enjeux de formation portés par les cinq objectifs généraux de l'EPS. Ceci semble essentiel non seulement pour développer les compétences nécessaires à la suite du parcours post-lycée mais aussi afin de lutter contre certaines dérives observées avec la mise en place des référentiels nationaux. Si ceux-ci ont permis de préciser les niveaux attendus dans différents registres et de cadrer sur le plan national des situations d'évaluation et des attentes, des pratiques de bachotage de ces référentiels ont également pu être repérées ; celles-ci pouvaient nuire à la poursuite d'enjeux plus généraux de formation des élèves. À titre d'illustration, la situation d'évaluation certificative du 3x500 conçue à l'origine comme une situation scolaire d'évaluation terminale de demi-fond permettant d'apprécier le niveau de maîtrise de compétences développées au cours d'une séquence d'enseignement, a souvent été utilisée comme une situation d'apprentissage enseignée dès la seconde alors que d'autres formes de pratique pouvaient être plus pertinentes à proposer.

Retrouvez éduscol sur :



Promouvoir la liberté pédagogique des équipes

Dans le même esprit que les programmes collège 2015, l'organisation du programme lycée 2019 offre une marge d'autonomie plus importante aux équipes. Cette marge de manœuvre permet de proposer au sein de chaque établissement une EPS plus en phase avec les besoins des élèves. Le programme offre des possibilités diverses de mise en œuvre au sein des établissements et des classes de manière à promouvoir et enrichir la réflexion didactique et la liberté pédagogique des équipes.

Maintenir un cadre national commun

Ce programme, afin d'assurer une certaine « identité nationale » de l'EPS (tout en permettant des déclinaisons spécifiques dans les établissements) et une lisibilité externe de la discipline au sein et en dehors du système scolaire, propose un cadre national commun organisé autour d'une finalité, cinq objectifs généraux, cinq domaines de pratique (les champs d'apprentissage), une liste nationale d'APSA (pouvant être enrichie au niveau académique et local) et des contraintes de programmation.

Les principaux changements par rapport au programme lycée 2010

Cinq objectifs généraux

Les trois objectifs généraux du programme lycée 2010 ont été enrichis et précisés, et sont maintenant au nombre de cinq dans le programme lycée 2019. Ces cinq objectifs sont le fruit de l'histoire de l'EPS mais aussi des développements récents de l'EPS, notamment avec la mise en place des programmes collège 2015. Ces cinq objectifs s'inscrivent dans un double ancrage temporel : ils sont à la fois ouverts vers les attentes du parcours post-lycée et en cohérence avec les compétences générales EPS des programmes collège 2015.

Ces cinq objectifs peuvent donner l'impression d'une ambition démesurée de l'EPS au regard de ses horaires d'enseignement, voire être perçus comme la juxtaposition d'objectifs entretenant certaines contradictions. Cependant ils sont tous essentiels et sont porteurs d'enjeux de formation complémentaires : ils nécessitent d'être articulés de manière cohérente dans le projet EPS de l'établissement afin de bien spécifier le cadre d'intervention de l'équipe pédagogique. Ces objectifs doivent être poursuivis simultanément, même si bien sûr des dominantes peuvent exister en fonction des contextes d'établissement et du diagnostic des besoins des élèves. C'est l'équilibre de ces cinq objectifs qui justifie la place de l'EPS à l'école.

Cinq champs d'apprentissage

Dans le même esprit que les programmes collège 2015, le terme de « compétences propres à l'EPS » a été remplacé par celui de « champ d'apprentissage ». Ce terme n'a pas d'assises théoriques¹ mais professionnelles : il est un construit qui vise à identifier et à formaliser certains traits structurants des pratiques physiques. Chacun des champs d'apprentissage s'organise autour de classes de problèmes caractéristiques nécessitant des apprentissages moteurs et non-moteurs spécifiques. Cet aspect est essentiel car il porte une rupture avec les compétences propres à l'EPS qui étaient mises en miroir avec des compétences méthodologiques et sociales, avec sous-entendu que les compétences propres étaient de dimension motrice. Ces champs permettent d'ordonner des pratiques physiques scolaires afin de faciliter la construction de parcours de formation en EPS équilibrés, au regard de la richesse et de la diversité du champ culturel de référence.

Retrouvez éduscol sur :



1. Une recherche avec le mot clef « champ d'apprentissage » sur internet ne renvoie qu'à des déclinaisons des programmes EPS.

Des attendus de fin de lycée (AFL) pour chacun des champs d'apprentissage

Dans le même esprit que les programmes collège 2015, des AFL ont été définis pour chacun des champs d'apprentissage. Ces AFL renvoient aux cinq objectifs généraux et les spécifient selon les propriétés de chacun des champs d'apprentissage. Leur définition est moins précise, au niveau national, que celle des compétences attendues dans les APSA, de manière à donner plus d'autonomie aux équipes dans le choix des acquisitions visées (voire de formuler une compétence attendue dans l'APSA), des démarches d'enseignement et des modalités d'évaluation, en relation avec les objectifs généraux. Le programme indique en effet « *les enseignants sont responsables de la déclinaison des attendus de fin de cycle par APSA et de la démarche pour les atteindre* ». L'ensemble de ces AFL rend compte des enjeux de formation structurant l'EPS au lycée.

Une autre logique d'organisation des contenus par rapport au programme 2010

Le programme lycée 2010 proposait cinq compétences propres à l'EPS et quatre compétences méthodologiques et sociales « transversales ». Le programme lycée 2019 propose cinq champs d'apprentissage dans lesquels les dimensions motrices et non motrices sont articulées et pour chacun de ces champs d'apprentissage trois AFL². Les trois AFL référés à un champ d'apprentissage se construisent de manière concomitante. L'enjeu est un travail plus intégré des dimensions motrices, méthodologiques et sociales dans les formes de pratique proposées et les acquisitions visées. En effet si, avec le programme 2010, les compétences méthodologiques et sociales étaient enseignées, leurs contenus n'étaient pas toujours bien articulés avec les compétences motrices.

De nouvelles contraintes pour l'organisation du parcours de formation des élèves

Trois contraintes principales de programmation sont indiquées dans le programme :

- le parcours de formation des élèves au lycée doit proposer des apprentissages dans les AFL des cinq champs d'apprentissage. Ceci répond à la volonté d'un travail concomitant et intégré des dimensions motrices, méthodologiques et sociales des acquisitions spécifiées dans les AFL ;
- l'obligation, en seconde, d'engager les élèves dans un processus de création artistique, processus souvent peu enseigné au collège³. Ceci répond à l'importance, de confronter les élèves dès la seconde au domaine des pratiques artistiques afin d'enrichir leur motricité et de les confronter à la conception d'un projet artistique. Ils découvrent ainsi la richesse culturelle des pratiques physiques qui peut les inciter à choisir d'autres enseignements artistiques pour la suite du cursus ;
- une attention particulière au CA5⁴ en termes de durée de séquence, du fait que ce champ n'est pas présent dans les programmes collège 2015.

Une autre logique d'évaluation

Le programme lycée 2019 indique que « *les équipes pédagogiques doivent construire les situations qui révèlent les AFL du champ d'apprentissage* » et que « *l'évaluation des*

Retrouvez eduscol sur :



2. Sauf le CA3 qui propose 4 AFL.

3. Inspection Générale de l'Éducation Nationale (2018). *La situation de l'EPS au collège en 2016. Quelques repères.* <http://eduscol.education.fr/eps/examens/ComNat/eps2016>

4. CA5 : « Réaliser et orienter son activité physique pour développer ses ressources et s'entretenir »

acquisitions en cours de formation comme à l'issue des séquences d'enseignement permet à l'élève de se situer et d'apprécier ses acquis ». Ces propos invitent à :

- la mise en place d'une évaluation continue formative permettant aux élèves d'apprécier leur progrès (et éventuellement de réajuster leur projet de formation ou de performance) ;
- une autre logique dans les relations entre formation et évaluation : les professeurs ont à évaluer ce qu'ils ont enseigné (et non à enseigner ce qu'ils doivent évaluer).

Ceci redonne la main aux équipes sur la conception des situations et des outils d'évaluation. Ils peuvent concevoir ceux-ci en cohérence avec leurs choix pédagogiques et donner des marges d'initiative aux élèves en leur permettant, par exemple, de choisir entre différents contextes ou situation d'évaluation selon leur projet de formation-performance. L'évaluation continue et au fil de l'eau doit être combinée à des rendez-vous évaluatifs qui apprennent aux élèves à se préparer et à se confronter à des échéances.

Le programme ne précise pas les modalités de l'évaluation certificative dans le cadre du baccalauréat 2021 qui font l'objet d'un arrêté spécifique. Ces modalités seront conçues de manière à maintenir une certaine autonomie aux équipes tout en maintenant un cadre national, garant d'une homogénéité des niveaux de maîtrise attendus des AFL dans les différents champs d'apprentissage.

L'EPS du nouveau lycée est définie par le programme mais surtout par les choix, la déclinaison que les professeurs en feront afin de formaliser, dans le projet pédagogique EPS, le curriculum d'apprentissage pour leurs élèves et sa mise en œuvre au sein de la classe. Un programme n'a d'intérêt que s'il est véritablement approprié par les professeurs. C'est sur le terrain, au plus près des élèves, que les objectifs généraux doivent prendre un sens concret et véritablement s'incarner.

Retrouvez éduscol sur :



Les AFL du programme lycée

	CA1	CA2	CA3	CA4	CA5
AFL1	S'engager pour produire une performance maximale à l'aide de techniques efficaces, en gérant les efforts musculaires et respiratoires.	S'engager à l'aide d'une motricité spécifique pour réaliser en sécurité et à son meilleur niveau, un itinéraire dans un contexte incertain.	S'engager pour composer et réaliser un enchaînement à visée esthétique ou acrobatique / S'engager pour composer et interpréter une chorégraphie collective selon un projet artistique.	S'engager pour gagner une rencontre en faisant des choix techniques et tactiques pertinents au regard de l'analyse du rapport de force.	S'engager pour obtenir les effets recherchés selon son projet personnel, en faisant des choix de paramètres d'entraînement cohérents avec le thème retenu.
AFL2	S'entraîner, individuellement et collectivement, pour réaliser une performance.	S'entraîner individuellement et collectivement, pour se déplacer de manière efficiente et en toute sécurité.	Se préparer et s'engager, individuellement et collectivement, pour s'exprimer devant un public et susciter des émotions.	Se préparer et s'entraîner, individuellement ou collectivement, pour conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel.	S'entraîner, individuellement ou collectivement, pour développer ses ressources et s'entretenir en fonction des effets recherchés.
AFL3	Choisir et assumer les rôles qui permettent un fonctionnement collectif solidaire.	Coopérer pour réaliser un projet de déplacement, en toute sécurité.	Choisir et assumer des rôles au service de la prestation collective.	Choisir et assumer les rôles qui permettent un fonctionnement collectif solidaire.	Coopérer pour faire progresser.

Retrouvez éduscol sur :





PROJET PÉDAGOGIQUE EPS

La notion de projet pédagogique EPS

Les programmes du collège, du lycée général et technologique, et du lycée professionnel placent le projet pédagogique EPS au centre de l'activité collective de conception et de préparation de l'enseignement.

Les programmes fixent les objectifs assignés à la nation et garantissent l'accès à une culture commune. Ils laissent toutefois un espace d'autonomie aux équipes pédagogiques pour proposer aux élèves un parcours de formation adapté à leurs spécificités et à leur contexte d'enseignement.

Le projet pédagogique est le résultat d'une réflexion collective sur la « politique EPS » de l'établissement. À partir d'un diagnostic précis des élèves, il explicite les choix et leurs mises en œuvre pour l'enseignement de l'EPS au sein de l'établissement, en relation avec le programme et les priorités du projet d'établissement.

Le projet pédagogique précise le parcours de formation des élèves. Ce dernier revêt deux composantes : disciplinaire et interdisciplinaire.

La composante disciplinaire du parcours de formation spécifie :

- les enjeux et les objectifs de l'EPS dans le cadre de l'établissement ;
- le continuum de formation pour les deux diplômes CAP et BAC professionnel, c'est à dire une continuité et une progressivité du travail sur l'ensemble du cursus ;
- pour chaque niveau de classe : la programmation des APSA, les formes de pratiques retenues, formats et modalités d'évaluation, etc.

La composante interdisciplinaire du parcours de formation spécifie la contribution de l'EPS :

- aux projets interdisciplinaires de l'établissement et à l'accompagnement personnalisé.
- aux parcours éducatifs (santé, citoyenneté, avenir, artistique et culturel).

Différentes étapes jalonnent les réflexions collectives et la construction du projet pédagogique EPS :

- établir un diagnostic, il s'agit d'analyser le contexte d'enseignement, les caractéristiques des élèves et leurs besoins de formation ;
- fixer des objectifs, les hiérarchiser et les planifier sur le cursus de formation, c'est-à-dire définir une politique locale pour la discipline EPS, partie prenante du projet d'établissement ;
- formuler un plan d'actions qui précise les mises en œuvre pour atteindre les objectifs ;
- déterminer des indicateurs d'évaluation pour mesurer, à diverses échéances, l'atteinte ou non des objectifs fixés.

Le projet au lycée général, technologique et professionnel

Les éléments clefs du projet pédagogique

AU LYCEE GENERAL ET TECHNOLOGIQUE	AU LYCEE PROFESSIONNEL
D'un point de vue disciplinaire	
Analyser le contexte (établissement, projet établissement, élèves, installations, etc)	
Concevoir une programmation adaptée (diversifiée et équilibrée)	
5 champs d'apprentissage Des APSA Création artistique en seconde	Au moins 3 champs d'apprentissage en CAP. CA5 obligatoire sur au moins une année de formation Au moins 4 champs d'apprentissage en Bac pro, CA5 obligatoire sur au moins 2 séquences.
Assurer la construction des AFL et AFLP	
Durée et agencement des séquences d'enseignement appropriés à la construction des AFL Temps long d'apprentissage pour le CA5 Décliner les attendus de fin de lycée par APSA Concevoir des outils de suivi des acquis des élèves Choisir des formes de pratique adaptées	Durée et agencement des séquences d'enseignement appropriés à la construction des AFLP CA5 programmé sur deux séquences au minimum au bac pro (20h d'enseignement) et sur au moins une des années en CAP Décliner les attendus de fin de lycée professionnel par APSA Concevoir des outils de suivi des acquis des élèves Choisir des modalités de pratiques adaptées Une attention particulière sur le « savoir nager » et les champs 2,3 et 5
Définir les éléments constitutifs de l'évaluation continue qui atteste du niveau de compétence atteint dans les différentes séquences d'enseignement	
Concevoir l'évaluation certificative Construire et partager des référentiels APSA respectant le cadre national Permettre un réel choix des élèves	
Adapter les conditions d'accueil de tous les élèves Aptes partiels et élèves à besoins particuliers	
Décliner le volet « association sportive » Penser et construire le projet d'association sportif en cohérence avec le projet pédagogique EPS	
D'un point de vue interdisciplinaire	
Préciser la contribution de l'EPS aux différents parcours éducatifs	
Préciser la contribution de l'EPS à l'accompagnement personnalisé	
	Lien avec l'enseignement de prévention-santé-environnement (PSE)



Engager les élèves dans un processus de création artistique

SOMMAIRE

Engager les élèves dans un processus de création artistique.....	1
1. Rappel des textes et enjeux éducatifs.....	2
2. La dimension artistique des activités physiques artistiques en EPS.....	3
3. Les activités physiques en EPS qui relève des <i>arts du corps</i>	4
Les spécificités des activités à dimension artistique et des activités à dimension esthétique.....	4
4. Engager les élèves dans un processus de création artistique.....	5
À chacune des étapes du processus, des obstacles à lever	5
L'œuvre d'art, un appui fondamental pour lever les obstacles.....	6
5. Étapes du processus de création artistique et conditions de mise en œuvre	6
6. Exemples de mises en processus de création artistique à partir de références diverses	9
Exemple 1.....	9
Exemple 2.....	11
Exemple 3.....	13

1. Rappel des textes et enjeux éducatifs

RAPPEL DES TEXTES

Finalité de l'EPS au lycée : « Former, par la pratique physique, sportive, **artistique**, un **citoyen épanoui, cultivé, capable de faire des choix éclairés** pour s'engager de façon régulière et autonome **dans un mode de vie actif et solidaire.** »

Les APSA, support des compétences à construire : « Ces formes scolaires de pratique restent porteuses du **fond culturel des APSA contemporaines.** »

Éléments du préambule du programme : « **Luttant contre les stéréotypes sociaux ou sexués et résolument inscrite dans une école inclusive**, l'EPS offre à tous l'occasion d'une pratique physique qui fait toute sa place au plaisir d'agir. »

ÉLÉMENTS DE CONTEXTE

La situation de l'EPS au collège en 2016 (Observatoire National Collège EPS – IGEN EPS) : « Au cours de sa scolarité collège un élève passe environ **70 % de son temps dans des activités de performance ou de confrontation.** »

À l'entrée au lycée, l'EPS est le **seul enseignement obligatoire susceptible de proposer une éducation artistique à TOUS les élèves**, ancrée sur la pratique.

Une contribution à la mise en œuvre des **Parcours d'éducation artistique et culturelle** au cours de la scolarité obligatoire.

« **Au cours de l'année de seconde, compte-tenu de la diversité des parcours de formation au collège et de l'hétérogénéité des publics scolaires, les élèves doivent être engagés dans un processus de création artistique.** »

ENJEUX DE FORMATION

Les enjeux de formation du processus de création artistique s'inscrivent au cœur du programme EPS à travers ses cinq objectifs généraux :

- **Développer sa motricité :** vivre l'expérience sensible du corps en mouvement ; **développer une écriture gestuelle personnelle et assumée** (affirmer son identité) en lien avec ses ressources ; **expérimenter de nouveaux registres de motricité en s'affranchissant des codes et des normes, pratiquer de nouveaux modes de relation au corps de l'autre.**
- **Savoir se préparer et s'entraîner :** **s'approprier les étapes du processus** afin d'acquérir des méthodes et des outils pour explorer les possibles et **développer sa créativité** ; faire des choix seul et à plusieurs en gérant la prise de risque affective d'être singulier et de (se) donner à voir ; créer et présenter une composition en apprenant à se connaître.
- **Exercer ses responsabilités individuelles au sein d'un collectif :** assumer les rôles d'interprète, de compositeur et de spectateur pour apprendre à agir ensemble au service d'un projet de création collectif partagé, **à assumer la singularité de ses propositions et à apprécier de manière constructive celle des autres.**
- **Construire durablement sa santé :** vivre l'expérience de la création en s'engageant dans un projet et une motricité qui révèlent des choix singuliers ; **développer la conscience de soi et l'écoute sensible des autres favorise l'estime de soi et le bien-être des élèves.**
- **Accéder au patrimoine culturel :** connaître, lire et apprécier les œuvres ou productions artistiques appartenant à différentes cultures permet à l'élève **d'interroger le rapport à la norme et de développer un regard critique sur le monde.**

2. La dimension artistique des activités physiques artistiques en EPS

Voir également le document [La notion de processus de création artistique](#)

L'ART AUJOURD'HUI, DES FORMES ET DES PRATIQUES PLURIELLES

L'art aujourd'hui est pluriel :

- dans ses contextes, ses milieux, ses médiums, ses publics ;
- dans ses ressorts, ses ressources et ses processus ;
- dans ses esthétiques : d'un *idéal du beau* - fondé sur les principes d'*imitation*, harmonie, ordre et symétrie - qui a traversé l'art classique et a donné naissance au mot « esthétique » au XVIII^e s. à une diversification des esthétiques artistiques depuis le début du XX^e s. (registres abstrait, naïf, quotidien, minimal, laid, transgressif, kitsch...).

L'art actuel se nourrit du présent. Il propose des regards singuliers sur le monde ainsi que des regards sociologiques et anthropologiques sur les enjeux du corps dans les sociétés.

La question esthétique est de nos jours omniprésente dans nos modes de vie de consommateurs. Les arts du corps et l'éducation au sensible contribuent à la construction d'une identité corporelle et d'un regard distancié sur le corps propre, face aux problématiques de consommation. Les sports engagent également un rapport esthétique au monde.

L'ART, UNE ACTIVITÉ DE COMMUNICATION

La communication est une fonction première qui traverse toutes les formes artistiques. En effet, si les arts premiers visent à établir une communication avec des forces naturelles ou surnaturelles, si l'art religieux soutient une forme de communication avec le sacré ou avec le sentiment du sacré, les œuvres de l'art actuel invitent à une forme de communication avec le spectateur et entre les spectateurs.

Les arts peuvent ainsi être envisagés comme des formes de langage, dotés chacun de leur médium. Des langages qui visent à interroger et rendre partageable un rapport sensible au réel. Mais le sens que produisent ces langages ne se résout jamais pleinement dans le discours. Ce sens va au-delà du sens langagier, il contient toujours une part de mystère, d'énigme, d'étranger qui se laisse saisir et échappe. Le médium - la matière du langage - est porteur de quelque chose qui échappe au concept. Quelque chose qui, par l'œuvre, communique au-delà du sens, au-delà de l'entendement : qui advient *aux sens* par l'expérience esthétique.

L'ART EST CRÉATION : LA TRIADE ŒUVRE - AUTEUR - SPECTATEUR

Le processus de création se nourrit de chacun des trois pôles suivants, essentiels à la condition artistique :

- l'œuvre : elle concentre un geste artistique en un objet esthétique ;
- l'auteur : le compositeur - l'interprète : ils portent chacun spécifiquement la responsabilité de l'œuvre ;
- le spectateur : il vit une expérience sensible de l'œuvre selon la posture de spectateur qu'il adopte.

Dans une perspective pédagogique, engager l'élève dans les différents rôles d'interprète, d'auteur et de spectateur-lecteur l'invite à appréhender la démarche artistique sous différents angles complémentaires.

3. Les activités physiques en EPS qui relèvent des *arts du corps*

Quelques remarques pour situer la pratique du professeur d'EPS au regard des APA :

- la production d'une activité artistique n'est pas une exclusivité réservée aux spécialistes de l'art. Elle repose *a minima* sur la mise en place de conditions pour qu'un processus artistique puisse se développer ;
- l'acte de création ne relève pas directement de la responsabilité du pédagogue. Il relève de l'activité même des élèves en situations favorables à son émergence ;
- le processus de création artistique en EPS s'appuie sur *les arts du corps* ;
- le travail du corps en mouvement, qui est au cœur de ces pratiques artistiques, trouve des résonances directes avec les compétences des professeurs d'EPS.

Les spécificités des activités à finalité artistique et de performance

ACTIVITÉS PHYSIQUES À FINALITÉ ARTISTIQUE Danse(s) de création – Arts du cirque	ACTIVITÉS PHYSIQUES À FINALITÉ DE PERFORMANCE Gymnastique - Acrosport - Danse de compétition - Danse de reproduction - Step - Aérobic...
Reposent sur la créativité. Reposent sur des esthétiques plurielles et à inventer. Engagent dans un processus de création artistique.	Reposent sur la conformation à un code. Reposent sur une esthétique dominante prédéterminée N'engagent pas dans un processus de création artistique.
INTENTION	
Se donner à voir pour communiquer. Geste symbolique. Transmettre une vision, une manière d'être au monde, jouer avec le réel. Approche sensible du monde – fragilité possible.	Se donner à voir pour valoriser une performance. Geste utilitaire. Être efficace – efficient. Maîtrise – performance –puissance recherchée.
FORMES CORPORELLES	
Invention / transformation. Vocabulaire singulier. Stéréotypes à dépasser.	Reproduction. Répertoire codifié. Norme respectée.
COMPOSITION	
Cadre à concevoir. Règles inventées par l'auteur pour communiquer. Esthétiques plurielles en fonction de l'intention et de l'identité du l'auteur.	Cadre externe. Règles imposées à respecter pour gagner. Esthétique unique en référence à un code (symétrie, corps tenu, segments alignés).
CE QUI EST COMMUN	
Rigueur - Respect d'un cadre (inventé ou normé) - Maîtrise des trajets moteurs - Répétition - Mémorisation	

Plus que le choix de l'APSA support, c'est la question des conditions à mettre en œuvre pour engager un processus de création à finalité artistique qui doit être posée :

- Comment le corps peut-il devenir la matière support d'un langage ?
- Comment favoriser l'activité de création : transformer une gestuelle (codifiée ou non); inventer une gestuelle personnelle; composer en lien avec une intention artistique ?

Par exemple, si l'acrosport ne se définit pas comme une activité artistique, elle peut être le point d'entrée dans le processus de création artistique en tant que matériau gestuel support, par la motricité acrobatique ou les formes de relations corporelles qui lui sont spécifiques. L'enjeu est de créer les conditions pour amener les élèves à s'affranchir des codes et à inventer des formes singulières. Au regard des enjeux de formation artistique, il est important de diversifier les modes d'entrée dans le processus au cours du parcours de formation de l'élève sur les trois années du lycée afin de lui permettre d'appréhender la diversité des esthétiques qui fonde la culture artistique des sociétés contemporaines.

4. Engager les élèves dans un processus de création artistique

Engager les élèves dans un processus de création artistique	→ mettre en œuvre les conditions de l'action, de l'activité, de l'engagement des élèves ;
	→ prendre en compte la singularité des corps et des imaginaires ;
	→ accompagner un cheminement de l'intention vers la présentation d'une production ;
	→ favoriser l'expérimentation, l'invention ; guider la fabrication et la composition ;
	→ s'inscrire dans une relation sensible au monde qui prend appui sur des références artistiques.

À chacune des étapes du processus, des obstacles à lever

ÉTAPES	ŒUVRES ET RÉFÉRENCES	ANALYSE DE LA RÉFÉRENCE	CRÉATION DE LA MATIÈRE	TRAVAIL DU MOUVEMENT	ÉCRITURE GESTUELLE	ÉCRITURE SCÉNIQUE - REPRÉSENTATION
Enjeux de formation	Susciter l'envie de s'engager dans le processus.		Inventer la matière gestuelle.	Développer la qualité du mouvement	Composer Interpréter	Scénographier - Mettre en scène Restituer
Les obstacles à lever...	Du modèle ... à la référence Passer de la source codifiée qui valorise le modèle à reproduire... à la référence qui ouvre plusieurs		De la mise en mouvement ... à la mise en projet exigeante sur la qualité de la matière Passer : • d'une intention de variété, de richesse, de démultiplication des		Du mime ... à l'interprétation et du jugement ... à l'appréciation Passer de la préoccupation de : • faire reconnaître le thème... à celle	

	possibles, sources de créativité et de création.	possibles dans la phase d'exploration de la gestuelle... à une intention de qualité choisie au service d'un projet artistique ; • d'une approche globale et simultanée de la composition gestuelle et scénique, où l'élève privilégie la mise en espace scénique au détriment de la qualité gestuelle... à la distinction du temps de l'écriture de la gestuelle (inscrite dans le corps de chaque interprète) de celui de la mise en scène collective de cette gestuelle dans l'espace de représentation et dans l'adresse à un public.	d'affirmer une manière personnelle de le traiter ; • la validation d'un thème... à celle de l'appréhension de la diversité des traitements possibles et à celle de la qualification et l'appréciation du niveau de traitement.
--	--	--	--

L'œuvre d'art, un appui fondamental pour lever les obstacles

L'activité artistique se nourrit de l'art, de la rencontre avec l'œuvre. L'œuvre se définit ici comme un objet issu d'un processus de création artistique - pouvant relever de toutes les disciplines artistiques - par lequel l'intention de l'auteur prend forme et se manifeste à l'adresse d'un public. Les artistes s'inspirent constamment les uns des autres pour engager, documenter, relancer, voire partager leurs processus de création.

La rencontre avec l'œuvre, en tant qu'objet-support d'une séquence d'enseignement, donne du sens, pour les élèves, à la création artistique. Elle offre un contexte concret d'appréhension d'un univers symbolique où les élèves disposent d'exemples de choix de gestuelle et de procédés de composition mis au service d'une intention.

S'immerger directement au sein d'un univers artistique par la rencontre avec l'œuvre suscite, impulse l'envie d'en créer d'autres.

5. Étapes du processus de création artistique et conditions de mise en œuvre

Mettre en œuvre une démarche qui articule des références, des inducteurs, des matériaux et des procédés vers la composition, l'interprétation et la présentation d'une production artistique à un public.

ÉTAPES	ŒUVRES ET RÉFÉRENCES	ANALYSE DE LA RÉFÉRENCE	CRÉATION DE LA MATIÈRE	TRAVAIL DU MOUVEMENT	ÉCRITURE GESTUELLE	ÉCRITURE SCÉNIQUE - REPRÉSENTATION
Enjeux de formation	Prendre appui sur une référence pour engager un travail		Inventer la matière gestuelle	Développer la qualité du mouvement	Composer Interpréter	Scénographier - Mettre en scène Restituer
Les conditions de mise en œuvre	S'inspirer d'une œuvre artistique Guider un temps de rencontre avec l'œuvre : • décrire les éléments caractéristiques ; les formes (éventuellement gestuelles), les procédés de composition ; • qualifier et interpréter l'univers artistique. S'appuyer sur tout type de mouvement (sportif, quotidien, dansé...).		Impulser la recherche, l'exploration, l'expérimentation, la transformation, le détournement du mouvement dans ses formes, ses qualités et ses usages à partir d'inducteurs variés pour se distancier du modèle, d'un code, d'une référence. Solliciter la pensée divergente et les imaginaires pluriels¹ et	Guider le travail de la qualité du mouvement : préciser, affiner, répéter, mémoriser des mouvements, des séquences gestuelles, des formes composées. S'appuyer sur les paramètres du mouvement² pour développer une matière de mouvement portée par une intention et dans la recherche d'une qualité singulière.	Accompagner la création : vocabulaires gestuels, écriture du mouvement S'appuyer sur des procédés de composition³. Définir les registres techniques, esthétiques, et expressifs propres au projet de création.	S'organiser pour mettre en scène les matériaux gestuels : • début et fin ; • entrées et sorties ; • logique de l'espace scénique ; • logique de l'action (dramaturgie) ; • musique ou environnement sonore ; • éventuellement : costumes, décors, accessoires.

¹ Pensée divergente et imaginaires pluriels : narratifs, abstraits, humoristiques, fictionnels, ludiques, poétiques, symboliques, scientifiques, conceptuels, identitaires, politiques...

² Paramètres du mouvement : espace - temps - énergie - forme ; états de corps ; vocabulaire corporel ; technique, stylisation ; posture ; équilibration ; qualité du mouvement ; musicalité du mouvement ; relation à l'objet ; relation à l'autre ; choix d'interprétation.

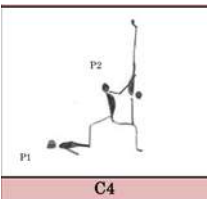
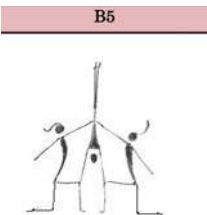
³ Procédés de composition : répéter, accumuler, transformer, détourner, amplifier, diminuer, contraster, nuancer, inverser, fragmenter, styliser, transposer, unisson, polyphonie, groupements et relations, scénario, structure narrative, structure rythmique, structure géométrique, structure mathématique, écriture modulaire, collage, jeux de hasard, aléatoire, partition

	Porter une idée, traiter un sujet en lien avec d'autres disciplines. Choisir des œuvres (chorégraphiques, circassiennes, plastiques, photographiques, littéraires, audio-visuelles) et des répertoires de gestes (sportifs, quotidiens, animaliers, scolaires, des métiers) en fonction du contexte (profil des élèves, durée séquence, conditions matérielles...) pour engager un processus de création (inducteurs de création).	s'en servir pour élaborer - développer un projet de création personnel ou collectif. S'appuyer sur les outils de l'improvisation⁴ pour inventer, improviser, créer des formes ou des vocabulaires gestuels, des manipulations, des prouesses.			Répéter pour maîtriser la réalisation et être lisible par le spectateur. S'engager pour interpréter le projet artistique. S'engager pour créer une relation choisie avec le public. Présenter, adresser à un public une proposition artistique dans des conditions qui « font spectacle ». Analyse réflexive Développer une activité réflexive permettant de repérer et de nommer les éléments mobilisés au cours du processus de création Développer une activité critique permettant d'identifier des éléments de sens ou de questionnement portés par son propre projet de création et par les projets d'autres élèves.
Les ressources	- Numéridanse : plateforme multimédia de la danse (vidéos, approches thématiques, fiches sur les œuvres et les artistes) https://www.numeridanse.tv/ - Théma sur les arts du mouvement https://www.numeridanse.tv/themas/parcours/les-arts-du-mouvement?t - Théma sur la genèse des œuvres et le processus de création : https://www.numeridanse.tv/themas/parcours/genese-des-oeuvres?t - Centre national des arts du cirque, de la rue et du théâtre https://www.artcena.fr/				

⁴ Outils de l'improvisation : procédés d'improvisation, règles du jeu, dispositifs, consignes, inducteurs de mouvement

6. Exemples de mises en processus de création artistique à partir de références diverses

Exemple 1

RÉFÉRENCES	ANALYSE DE LA RÉFÉRENCE	CRÉATION DE LA MATIÈRE	TRAVAIL DU MOUVEMENT	ÉCRITURE GESTUELLE	ÉCRITURE SCÉNIQUE - REPRÉSENTATION
Prendre appui sur une référence pour engager un travail		Inventer la matière gestuelle	Développer la qualité du mouvement	Composer Interpréter	Scénographier - Mettre en scène - Restituer
Exemples de figures acrobatiques codifiées...  C4  B5 ... associées aux œuvres : - <i>La Fortune</i>, Camille	Concernant les figures acrobatiques - <i>Formes de corps</i> : chaque posture est référencée dans un code et relève de difficultés. Les lignes et les angles droits sont privilégiés. Les corps sont alignés entre eux. - <i>Espace</i> : l'amplitude extrême, la verticalité et la symétrie sont valorisées. - <i>Temps</i> : alternance systématique de phases dynamiques et d'arrêts sur image. - <i>Énergie</i> : les corps sont tenus, gainés. La tonicité et l'allègement sont valorisés.	Transformer les postures des figures codifiées - À partir des postures alignées et tenues, expérimenter les formes courbes et/ou le relâchement dans les segments choisis ou les extrémités du corps. - À partir d'une posture, expérimenter de nouvelles formes de contacts et qualités de contact (contact sans poids, abandon de tout le poids d'une partie du corps sur le corps de l'autre). Inventer de nouvelles formes de contacts et portés Par deux ou trois : - l'un reproduit la posture des œuvres support ou en propose une nouvelle ; - le(s) partenaire(s)	Outils communs aux différentes références Initiateurs et moteurs du mouvement - Quelles parties du corps sont mises en mouvement ? - Quand, où et comment commence et finit un mouvement ? - Quel est son trajet : au sol ? dans le corps ? dans les plans et les niveaux de l'espace ? Paramètres du mouvement : - espace ; - temps ; - énergie ; - forme. Registres moteurs : - état de corps ; - posture – mobilité ; - déplacement ;	Deux propositions pour finaliser le processus de création : - PROPOSITION A : le duo ou le trio est la forme finale de composition choisie. Les deux dernières étapes se confondent. La référence aux contacts (acrobatique ou non) génère la simultanéité de l'écriture gestuelle et de la relation à l'autre qui relève plus de l'écriture scénique. - Utiliser le principe de la partition pour composer un duo ou trio de contacts et/ou de portés. - Définir le nombre de contacts et/ou portés, leur qualité et les modalités (trajets directs, indirects, vitesse, énergie, à l'unisson ou non, etc.) pour passer de l'un à l'autre. - Développer une activité critique et réflexive. - Qualifier la nature des contacts ou portés et en apprécier l'intention. - PROPOSITION B : le quatuor ou quintet est la forme finale de composition choisie. Les deux dernières étapes se distinguent.	

Claudé, 1904. Voir l'œuvre – <i>La Rivière</i>, Aristide Maillol, 1938. Voir l'œuvre	Concernant les œuvres de Camille Claudé et Aristide Maillol : – <i>Formes de corps</i> : des courbes se dessinent dans les bras, la position de la tête et la posture générale des corps qui s'engagent dans un début de torsion. La forme est sinueuse pour <i>La fortune</i>, et incurvée pour <i>La rivière</i>. Les extrémités des membres terminent librement le mouvement. – <i>Énergie</i> : certaines parties du corps sont totalement relâchées (tête, poignet). Le poids du corps contribue à créer le déséquilibre ou l'état d'abandon qui définissent la symbolique de ces œuvres.	expérimentent différentes façons d'entrer en contact (déposer une partie, s'appuyer sur, soutenir l'autre, varier la distance) et de concilier tonicité et relâchement du corps. Relier les formes de contact, les portés ou les acrobaties inventés À partir d'un point de contact, l'un des partenaires repousse la partie du corps de l'autre dans une direction choisie pour l'engager et prolonger le mouvement initié par la partie du corps qui était en contact.	– équilibration ; – manipulation. Relation à l'objet Relation à l'autre Qualités du mouvement : – intention, projet du mouvement ; – modulation, contraste, nuance ; – musicalité du mouvement. Registres techniques, esthétiques Vocabulaire corporel ou technique. Registres expressifs Théâtralité – abstraction.	Composer un duo ou trio de contacts et/ou de portés Définir le nombre de contacts et/ou portés, leur qualité et les modalités (trajets directs, indirects, vitesse, énergie, à l'unisson ou non, etc.) pour passer de l'un à l'autre Développer une activité critique et réflexive Qualifier la nature des relations choisies et apprécier la qualité de la réalisation. Apporter des conseils et remédiations au service de la qualité gestuelle	Composer un quatuor ou quintet de contacts et/ou de portés à partir des deux duos ou duo/trio existants Faire une partition d'espace et de temps pour définir l'ordre, les modalités de relation entre les deux duos ou trios (unisson, synchronisation, répétition, alternance, circulations au sein du grand groupe, etc.). Éventuellement mutualiser une ou deux séquences de chaque partition des duos ou trios respectifs. Développer une activité critique et réflexive Apprécier le projet artistique et l'écart produit entre le code et la création.
--	---	--	--	--	--

Exemple 2

RÉFÉRENCES	ANALYSE DE LA RÉFÉRENCE	CRÉATION DE LA MATIÈRE	TRAVAIL DU MOUVEMENT	ÉCRITURE GESTUELLE	ÉCRITURE SCÉNIQUE - REPRÉSENTATION
Prendre appui sur une référence pour engager un travail		Inventer la matière gestuelle	Développer la qualité du mouvement	Composer Interpréter	Scénographier - Mettre en scène - Restituer
Œuvre chorégraphique <i>Il n'y a plus de firmament</i> , Josef Nadj, 2003 Voir la vidéo Durée de la vidéo : 1'42 Ressources - sur le chorégraphe ; - sur l'œuvre.	Quatre interprètes masculins, en costume noir, trois chaises et des éléments de décor mobiles. Des gestes simples et quotidiens liés à la manipulation d'un objet. Le mouvement est ralenti, amplifié, décomposé ; ou accéléré, soudain ; précis ou déséquilibré... Des postures étranges : jambes demi-pliées, tête rentrée dans les épaules, corps courbé... Les procédés principaux de cette séquence : - jeux d'apparition-disparition des corps ; - gestuelle quotidienne revisitée ; - manipulation et jeu avec l'objet : - est au centre de l'écriture ; - met en jeu tout le corps ; - structure la relation entre les interprètes ; - succession ou simultanéité d'actions très synchronisées ;	Visionner plusieurs fois un extrait de la vidéo pour : - S'approprier - Citer : - un mouvement : sélectionner un mouvement, le reproduire à l'identique ; - une posture : sélectionner une posture de corps (même en mouvement), la reproduire à l'identique en la figeant 10 secondes ; - une manipulation : sélectionner un geste manipulant un objet, le reproduire à l'identique sans objet. → Préciser les qualités corporelles nécessaires pour reproduire ces 3 éléments. - Inventer Inventer par des exercices d'improvisation guidée, avec divers objets de tailles différentes, en réutilisant la musique de l'extrait vidéo, avec de nouvelles	Outils communs aux différentes références Initiateurs et moteurs du mouvement : - quelles parties du corps sont mises en mouvement ? - quand, où et comment commence et finit un mouvement ? - quel est son trajet : au sol ? dans le corps ? dans les plans et les niveaux de l'espace ? Paramètres du mouvement : - espace ; - temps ; - énergie ; - forme : Registres moteurs : - état de corps ; - posture - mobilité ; - déplacement ; - équilibration ; - manipulation. Relation à l'objet Relation à l'autre	S'appuyer sur des principes compositionnels de l'œuvre de référence : - jeu d'apparition-disparition ; - objet qui induit le mouvement du corps ; - objet qui induit les relations entre les interprètes ; - objet, support d'un imaginaire qui fonde le projet de création ; pour inventer et écrire une structure narrative d'actions. Revisiter une gestuelle quotidienne : - dans un autre registre esthétique (comique, grotesque, maladresse, démesure, minimalisme...) ; - en s'appuyant sur les procédés identifiés dans l'œuvre (ralentir, amplifier, décomposer, accélérer, soudaineté, synchroniser, déséquilibre). Répéter un motif gestuel. Intégrer des éléments	- PROPOSITION A : composer un duo en relation à un objet. L'objet est choisi et apporté par les élèves. Il est l'élément central du duo. Il est prétexte à une narration sur un mode détourné (qui ne raconte pas une situation habituelle avec cet objet). L'adresse au spectateur est envisagée dans des registres expressifs qui contribuent à la distanciation. - PROPOSITION B : composer un quatuor ou une pièce de groupe en relation à l'espace. Le projet de création prend appui sur l'idée de transformer un espace scénique : - par des éléments de décor ; - par des corps immobiles (posture figée) ou manipulés, qui deviennent des éléments de structuration de l'espace.

	- scénario (accrochage d'un tableau) traité davantage comme un prétexte au mouvement et aux relations que comme une narration ; - musique : répétition d'un motif rythmique-mélodique ; - manipulation du décor qui transforme l'espace scénique. L'esthétique peut faire penser au théâtre de l'absurde, à une forme de comique grotesque, à un tour de magie, à un numéro de clown...	propositions de manipulation d'un objet engageant le corps et la relation entre plusieurs interprètes. – Transformer Transformer les éléments inventés en s'appuyant sur un registre esthétique choisi parmi les caractéristiques identifiées avec les élèves (absurde, grotesque, comique...).	Qualités du mouvement : – intention, projet du mouvement ; – modulation, contraste, nuance ; – musicalité du mouvement. Registres techniques, esthétiques Vocabulaire corporel ou technique. Registres expressifs Théâtralité – abstraction.	extraits de l'œuvre parmi les éléments d'invention (citation, mouvement, posture, manipulation). Le projet de création peut s'appuyer sur la référence au théâtre de l'absurde ou au surréalisme.	Créer une dramaturgie de la transformation de cet espace scénique. Développer une activité critique et réflexive Repérer les solutions motrices trouvées pour manipuler l'objet. Nommer les qualités de mouvements mises en jeu en relation avec le projet de création. Identifier les obstacles rencontrés au cours du processus de création.
--	--	--	--	---	--

Exemple 3

RÉFÉRENCES	ANALYSE DE LA RÉFÉRENCE	CRÉATION DE LA MATIÈRE	TRAVAIL DU MOUVEMENT	ÉCRITURE GESTUELLE	ÉCRITURE SCÉNIQUE - REPRÉSENTATION
Prendre appui sur une référence pour engager un travail		Inventer la matière gestuelle	Développer la qualité du mouvement	Composer Interpréter	Scénographier - Mettre en scène - Restituer
Lexique de gestes (Le nombre de références peut être démultiplié) <i>Mouvement, Mr So Phography.</i> Voir l'œuvre <i>Le Travail du Geste, Centre Pompidou Metz.</i> Voir l'œuvre	1. Geste sportif : - tir au panier en basket-ball ; - corps, en suspension, qui combine plusieurs lignes directionnelles ; - geste décalé dans son contexte : du terrain de basket à un luminaire urbain ; - ballon dans une logique relationnelle au corps ; - photo qui « esthétise » le dunk et le dénature de sa fonction sportive ; - vue dynamique en contre-plongée. 2. Geste-signe : - geste ressemblant à un signe produit par le jeu de la forme et de la relation des deux mains ; - mains qui se croisent dans les plans horizontal et vertical ; - mains seulement visibles (partie du corps isolée) et détachées sur un fond noir ; - esthétique qui renvoie à une forme d'abstraction	Pour chaque iconographie : Reproduire - S'approprier Reproduire le plus fidèlement possible le geste figé par la photographie (trouver des solutions lorsque ce n'est pas possible physiquement). Développer le geste prélevé Inventer le mouvement qui précède le geste figé. Inventer la suite du geste. Faire une unité gestuelle en définissant un début et une fin du geste. Transposer dans différents plans de l'espace la posture de référence, puis les mouvements qui la précèdent et la suivent. Varier les niveaux haut-bas-moyen. Intégrer du déplacement dans l'espace dans le mouvement et/ou entre les mouvements. Varier les orientations face-dos-diagonale-profil.	Outils communs aux différentes références Initiateurs et moteurs du mouvement : - quelles parties du corps sont mises en mouvement ? - quand, où et comment commence et finit un mouvement ? - quel est son trajet : au sol ? dans le corps ? dans les plans et les niveaux de l'espace ? Paramètres du mouvement : - espace ; - temps ; - énergie ; - forme : Registres moteurs : - état de corps ; - posture – mobilité ; - déplacement ; - équilibration ; - manipulation. Relation à l'objet Relation à l'autre	Chaque élève écrit des modules gestuels singuliers en sélectionnant une ou plusieurs caractéristiques des images de référence : - perspective fuyante / diagonale ; - aplatissement du geste en deux dimensions (un plan) ; - structuration / déséquilibre ; - isolation d'une partie du corps, fragmentation du mouvement ; - le geste comme signe. Utiliser le principe de la partition pour définir l'ordre de succession des séquences gestuelles. - PROPOSITION A : partition graphique Disposer librement les iconographies choisies sur l'espace d'une feuille A4 ou A3 et les relier pour tracer une partition d'espace. Réaliser corporellement la partition.	Composer un duo, trio ou quatuor en s'appuyant sur : - les partitions graphiques (A ou B) individuelles vers une partition spatiale collective. Intégrer des moments d'unisson et des moments où chaque élève interprète une séquence gestuelle singulière ; - les relations entre les interprètes présents sur la scène aux différentes séquences du projet (combien d'interprètes pour chaque séquence ? quelle manière d'entrer et de sortir ? quels principes de proximité et d'éloignement, de collaboration, de relation de mouvement et de corps ?) ; - des éléments scénographiques participent-ils au projet de création ? Lesquels (texte,

<i>Ours dansant,</i> Taquialuk Nuna. Voir l'œuvre	et de graphisme dans un effet de plan sans profondeur. 3. Geste animalier : – photographie d'une sculpture qui représente un ours de manière stylisée ; – posture sur un pied et déséquilibre de l'axe du corps qui donne l'impression que l'ours danse ; – sculpture qui renvoie à une esthétique anthropomorphe caractéristique de formes d'arts premiers (culture inuit pour cet exemple).	Créer de nouvelles postures en s'appuyant sur les répertoires moteurs et les imaginaires des élèves. Explorer différentes manières de passer d'une posture imposée ou inventée à une autre.	Qualités du mouvement : – intention, projet du mouvement ; – modulation, contraste, nuance ; – musicalité du mouvement. Registres techniques, esthétiques Vocabulaire corporel ou technique. Registres expressifs Théâtralité – abstraction.	- PROPOSITION B : partition aléatoire Tirer au sort l'ordre et la durée des images dans une partition linéaire individuelle.	musique, costume, éléments de décor, objet...) ? Comment ? Pourquoi ? Développer une activité critique et réflexive. Représenter schématiquement les postures inventées et les directions des mouvements en amont et en aval. Annoter avec des indications de qualités de mouvement les partitions graphiques.
--	--	---	--	--	---

SITUER LA NOTION DE PROCESSUS DE CRÉATION ARTISTIQUE : APA ET EPS

« La création est vraiment une aventure artisanale. [...] Au début d'une création, je n'ai que des concepts, une perception, des sensations. Mais essayer, faire des tentatives, est ce qui importe, parce que quelque chose doit apparaître [...]. Je travaille à partir de contraintes, qui posent des questions aux interprètes afin de faire apparaître un certain type de mouvements, de privilégier certaines textures, vitesses, durées ou qualités particulières. »

Alban Richard, chorégraphe, 2017¹

Plus de 20 ans après leur entrée dans les programmes officiels, on constate aujourd'hui une faible intégration des Activités physiques artistiques (APA) par les enseignants d'EPS. Afin d'accompagner la prescription du nouveau programme d'EPS pour la classe de seconde « *les élèves doivent être engagés dans un processus de création artistique* », ce document souhaite mettre en avant trois idées :

- la transmission d'une activité artistique n'est pas une exclusivité réservée aux spécialistes de l'art (l'activité artistique s'auto-génère si des conditions favorables sont mises en place) ;
- l'art n'est pas uniquement une activité d'expression en lien avec des émotions (c'est avant tout une activité de communication, qui mérite d'être sans cesse réinterrogée) ;
- la question du corps, première dans *les arts du corps*, trouve des résonances directes avec les compétences des enseignants d'EPS sur le corps et le mouvement.

Activités sportives et activités artistiques : des formes d'intelligences corporelles

« C'est la capacité de penser face au sensible qui est mise en jeu par le travail artistique ».

Jehanne Dautrey, 2010²

¹ Alban Richard, chorégraphe, in *Degas Danse Dessin*, Galimard 2017.

² Jehanne Dautrey, *La recherche en art(s)*, éditions mf, 2010, p 28.

L'EPS, vecteur d'une éducation du corps et par le corps, mobilise spécifiquement des formes d'intelligences corporelles parmi les multiples formes d'intelligences dont l'homme dispose. Ces intelligences du corps reposent sur des données sensorielles, sensori-motrices, sensibles et relationnelles. Elles se développent par l'interaction entre percept et concept, et relèvent à la fois de l'action, de la réflexion et de la conscience. Elles sont une forme de *pensée du corps*.

En ce sens, la transmission d'activités sportives et d'activités artistiques met en jeu des caractéristiques communes du corps en mouvement : habiletés ouvertes ou fermées ; activité posturale et activité cinétique ; coordinations et dissociations segmentaires ; effectuation, modulation, régulation motrices ; optimisation et économie du mouvement ; mémorisation gestuelle ; conscience et objectivation du corps... qui produisent des mouvements à visées téléocinétique, morphocinétique, sémiocinétique ou sociocinétique. Des techniques du corps sont également nécessaires pour développer la maîtrise gestuelle.

Cependant, l'usage de ces intelligences du corps diffère d'une pratique à une autre. Dans le monde sportif, le corps est envisagé principalement selon des approches techniques et scientifiques. Dans le domaine des *arts du corps*, il est envisagé comme une *matière*, un *matériau* plastique qui constitue le *médium* d'un langage artistique.

La dimension artistique des activités physiques artistiques en EPS

L'art aujourd'hui, des formes et des pratiques plurielles

« L'art est [aujourd'hui] plus divers et contradictoire qu'il ne l'a été au cours de toute son histoire. [...] Les artistes se sont libérés d'une idéologie universalisante [...]. Ils préfèrent s'ouvrir au monde pour embrasser ses grandes réalités sociales, politiques, économiques et philosophiques ».

Eleanor Heartney, 2008³

De quoi parle-t-on lorsque l'on parle d'art ?

Si à certaines périodes de notre société on a pu définir l'art avec suffisamment de certitudes, l'entreprise s'avère aujourd'hui particulièrement « acrobatique ». Car la notion d'art, et les réalités auxquelles nous l'associons, est en forte mutation : qu'y a-t-il en effet de commun entre l'art des cavernes et l'art de Mozart, entre Mozart et Matisse, entre Matisse et l'art ultra-contemporain ? Que recouvre la notion même d'art pour ces quatre moments artistiques ? Comment le ballet classique, le street-art et le R&B cohabitent-ils aujourd'hui sous le même vocable « art » ? Force est de constater que l'art est de nos jours un univers extrêmement pluriel et dont les territoires ne cessent de se redessiner et de s'étendre en traversant les frontières de l'artistique, de l'industrie culturelle, de l'occident et des autres cultures...

Retrouvez éduscol sur :



³ Eleanor Heartney, *Art et aujourd'hui*, Phaidon, 2008, p 13.

Davantage qu'une définition, nous proposons de repérer quelques caractéristiques des arts au XXI^e s.

- L'art aujourd'hui est pluriel dans ses contextes, ses milieux, ses pratiques, ses médiums, ses publics.
- L'art aujourd'hui est pluriel dans ses esthétiques : d'un idéal du beau - fondé sur les principes d'imitation, harmonie, ordre et symétrie - qui a traversé l'art classique et a donné naissance au mot « esthétique » au XVIII^e s. à une diversification des esthétiques artistiques depuis le début du XX^e s. (registres abstrait, naïf, quotidien, minimal, laid, transgressif, kitsch...).
- L'art aujourd'hui est pluriel dans ses ressorts, ses ressources et ses processus.
- L'art aujourd'hui n'exclut pas le quotidien : l'art actuel se nourrit du présent. Il est dans un rapport au réel, à la vie, voir même au vivant et peut devenir écologique. Il propose des regards singuliers sur le monde dans lequel nous vivons. Il propose également des regards sociologiques et anthropologiques sur les enjeux du corps dans les sociétés.
- L'art aujourd'hui s'inscrit dans un vaste mouvement d'esthétisation du quotidien : la question esthétique est de nos jours au cœur des logiques de production et de communication, elle est omniprésente dans nos modes de vie de consommateurs. Les arts du corps et l'éducation au sensible contribuent à la construction d'une identité corporelle et d'un regard distancié sur le corps propre face aux problématiques de socialisation et de consommation. Il est intéressant de remarquer ici que les sports engagent également un rapport esthétique au monde.
- L'art aujourd'hui est en constante redéfinition (voire même dé-définition) : la notion d'œuvre est de plus en plus complexe à circonscrire. Elle peut être fixée dans sa forme ou « ouverte », c'est-à-dire en permanente transformation ; elle peut être manifeste par une production tangible ou être de l'ordre de l'idée, du processus, ou encore être virtuelle, relationnelle...
- L'art aujourd'hui circule dans une multiplicité de données culturelles : archives savantes et usages populaires ; traditions et innovations technologiques ; pratiques rituelles et processus conceptuels ; métissages et radicalités...
- La notion d'art aujourd'hui est abordée selon une grande diversité d'approches théoriques (esthétiques, historiques, sociologiques, anthropologiques, sémiologiques, politiques...) sans qu'aucune de ces approches ne s'impose fondamentalement sur les autres.

Comme le souligne Umberto Eco, « *les concepts de beauté et de laid sont relatifs aux périodes historiques et aux cultures* ». L'art s'inscrit dans un temps et une géographie. Pour cette raison, il est à même d'interroger les élèves dans leur présent et au regard d'une histoire culturelle. Au-delà du beau, il invite au « faire », au(x) sens, au partage. Par le biais de l'œuvre comme regard singulier sur le monde, il propose de vivre une expérience esthétique par laquelle résonne une pensée du corps, sensible, conceptuelle et symbolique.

Retrouvez éduscol sur :



L'art, une activité de communication

« Processus de communication sans fin et ouvert, l'art ne doit pas être confondu avec la technique ; il se rapproche bien davantage de la communication linguistique ».

Jean-Paul Doguet, 2007⁴

L'art - ou plutôt ce que l'on qualifie aujourd'hui par la notion d'*art* - renvoie à une forme d'activité humaine qui s'est développée dès les origines préhistoriques de l'homme, et que l'on retrouve depuis ces origines dans toutes les formes de sociétés humaines et sur tous les continents. L'acception principale de l'art dans notre société occidentale contemporaine désigne des formes spécifiques de cette *activité artistique* fabriquées par cette société. Paradoxalement, ces formes que l'art a pris dans la société occidentale apparaissent à la fois comme réductrices de la notion d'activité artistique telle qu'elle s'est manifestée dans les différentes cultures et civilisations à l'échelle d'un temps long, et en même temps ouvertes à une pluralité et une diversité que l'art n'a probablement jamais connues auparavant.

Une fonction première qui traverse toutes les formes artistiques est la communication. En effet, si les arts premiers visent à établir une communication avec des forces naturelles ou surnaturelles, si l'art religieux soutient une forme de communication avec le sacré ou avec le sentiment du sacré, les œuvres de l'art actuel invitent à une forme de communication avec le spectateur et entre les spectateurs.

Les arts peuvent ainsi être envisagés comme des formes de langage, dotés chacun de leur médium. Des langages qui visent à interroger et rendre partageable un rapport sensible au réel. Mais le sens que produisent ces langages ne se résout jamais pleinement par la raison (le *logos*, le discours). Ce sens va au-delà du sens langagier, il contient toujours une part de mystère, d'énigme, d'étranger qui, dans le même mouvement, se laisse saisir et échappe. Le médium - la matière du langage - est porteur de quelque chose qui échappe au concept. Quelque chose qui, par l'œuvre, communique au-delà du sens, au-delà de l'entendement : il advient *aux sens* par l'expérience esthétique.

Selon cette fonction de communication, un enjeu essentiel des arts du corps consiste à manipuler/maîtriser des langages dont le support est le corps en mouvement. Cette perspective artistique rejoint le premier domaine de formation du socle commun de connaissances, de compétences et de culture : *Des langages pour penser et communiquer*, intégrant l'apprentissage des *langages des arts et du corps*.

⁴ Jean-Paul Doguet, *L'art comme communication. Pour une re-définition de l'art*, 2007.

L'art est création : la triade œuvre - auteur - spectateur

« L'œuvre a toujours été solidaire de l'événement : si elle s'accomplit comme objet esthétique, c'est dans l'événement de l'exécution, de la représentation, de la lecture, du regard ; sa vérité ne vient au jour que dans l'instant où elle est jouée, où le sensible se recueille dans une conscience ».

Mikel Dufrenne, 2009⁵

Le processus de création se déploie dans l'interaction des trois polarités suivantes, essentielles à la condition artistique :

- l'œuvre : elle concentre un geste artistique en un objet esthétique ;
- l'auteur - le compositeur - l'interprète : ils portent chacun spécifiquement la responsabilité de l'œuvre ;
- le spectateur : il vit une expérience sensible de l'œuvre selon la posture de spectateur qu'il adopte.

Dans une perspective pédagogique, engager l'élève dans les différents rôles d'interprète, d'auteur et de spectateur-lecteur l'invite à appréhender la démarche artistique sous différents angles complémentaires.

Quand y a-t-il activité artistique ?

De manière empirique, on pourrait « évaluer » un processus artistique par l'interaction des trois critères suivants :

Quelque chose se passe
(faire événement)

Quelque chose échappe
(la part non objectivable du processus de création : construire / se laisser porter par l'imprévu, l'accident, le détour)

**processus
artistique**

Quelque chose advient
(qui génère du sens : l'inattendu ; l'étrange ; le magique ; le poétique ; l'inconcevable ; le sublime...)

LA PRATIQUE SCOLAIRE DU YOGA

Lien entre pratique culturelle et pratique scolaire

Le yoga, une pratique culturelle de référence

Le mot « yoga » vient du sanskrit « jug » et signifie « unir » ou « lier », symbolisant ainsi l'union du corps et de l'esprit. Pratique ancestrale indienne, datant d'au moins 1500 ans avant J-C, le yoga est indissociable d'une approche globale de la vie, de la santé.

Si on retrouve des traces du yoga dans les différents textes fondateurs de l'Inde (« Veda », « Upanisad », « Mahabharata », « Bhagavad Gita »), cette discipline était avant tout pratiquée et véhiculée par les brahmanes, individus en charge de la transmission du savoir. Le yoga est décrit par Patanjali dans le « Yoga-Sutra » établi environ entre 200 ans avant J-C et 500 ans après J-C. Cette suite de 195 yogasutra ou aphorismes codifie le Raja Yoga (Yoga Royal).

Le but du yoga est la cessation de l'agitation du mental. Le problème abordé est donc celui de l'orientation du mental, de son apaisement en canalisant les perturbations afin de contribuer à l'émergence d'un esprit clair. Pour cela, il faut s'investir dans la pratique des 8 membres du yoga (Ashtanga Yoga) qui constituent les fondements de la pratique du yoga :

1. Yama : travail sur le plan relationnel visant à améliorer le comportement à l'égard des autres ;
2. Niyama : travail sur le plan personnel visant à améliorer l'attitude à l'égard de soi-même ;
3. Asana : travail sur le plan physique visant à se tenir fermement et de façon stable dans la posture ;
4. Pranayama : travail sur le corps énergétique visant à devenir conscient de la respiration et à la contrôler ;
5. Pratyahara : travail sur le plan sensori-moteur visant à se séparer de la perception sensorielle ;
6. Dharana : travail sur le plan mental visant à la concentration ;
7. Dhyana : travail sur le plan psychique visant à la méditation ;
8. Samadhi : travail sur le plan spirituel visant à une contemplation permettant de percevoir objets et événements hors de toute projection personnelle.

Swami Satyananda Saraswati, déclarait dans les années 1960 : « Le yoga sera la culture de demain ». Il semble que l'évolution de cette pratique lui donne en partie raison car il est aujourd'hui indéniable que le yoga est une pratique culturelle à part entière très répandue au sein de nos sociétés occidentales.

Le yoga, une pratique scolaire

Il ne s'agit pas en EPS de transmettre un yoga « intégral », le Raja Yoga ancestral, mais bien plus « l'esprit du yoga » que les élèves peuvent s'approprier sans qu'il soit question d'aborder toutes les parties constitutives du yoga traditionnel, c'est-à-dire les huit membres du yoga.

La mise en œuvre d'un yoga scolaire ne doit pas trahir le yoga ancestral mais en permettre la divulgation. Sa transmission devrait se développer dans un processus d'adaptation qui ne touche que les modalités et pas le fond. Une pratique scolaire du yoga doit au moins proposer de s'investir dans un travail sur le plan physique (asana), dans un travail sur le plan respiratoire (pranayama), voire dans un travail mental de concentration (dharana) ou de méditation (dhyana).

Les dérives d'un yoga scolaire serait de faire du yoga enseigné une pratique devant répondre à la tentation de faire des élèves plus « sages », plus « dociles », plus « efficaces », plus « performants », ... Le yoga doit rester avant tout une pratique qui libère, qui émancipe, en réalisant l'union du mental, du corps et de l'esprit.

Contribution du yoga aux objectifs généraux de l'EPS

Développer sa motricité

La pratique du yoga, en sollicitant l'équilibre, la tonicité, la souplesse, la coordination et la maîtrise du souffle dans la réalisation des postures, favorise une augmentation significative de la motricité globale. La pratique aisément adaptable aux possibilités de chacun permet de solliciter l'élève quels que soient son niveau d'expertise, sa condition physique et son degré d'inaptitude ou de handicap.

Savoir se préparer et s'entraîner

L'enseignement du yoga doit permettre à l'élève de progressivement concevoir sa propre pratique. Il doit pouvoir présenter un projet de séance. La présentation comprend le thème choisi, le matériel personnel, les postures choisies, les paramètres utilisés personnellement ainsi que les justifications de ses choix.

Pour concevoir sa prestation, l'élève s'appuie sur les éléments qu'il a consignés dans son carnet de suivi à chaque séance. Il précise : l'ordre des postures (les positions) ; la nature des postures (en ouverture, en fermeture, en torsion, en ouverture latérale, en équilibre) ; les modalités de pratique (statique, dynamique, mixte, enchaînement) ; le nombre de répétitions, de respirations ou la durée de pratique d'une posture ; les contre-postures ; les temps de repos ; le contrôle de la respiration (pranayama).

À l'issue de la réalisation de sa séance, il évalue les éventuels écarts entre le projet et sa réalisation ; il analyse sa prestation à partir des sensations éprouvées (confort/inconfort, chaleur, tension/relâchement, ...). Il envisage éventuellement des modifications. Il justifie ses choix et décisions.

Il apprend ainsi à se connaître, à faire des choix, à se préparer, à conduire et réguler ses efforts de manière de plus en plus autonome.

Exercer ses responsabilités individuelles au sein d'un collectif

La pratique du yoga permet aux élèves de devenir partenaires, de pratiquer et de s'engager dans les rôles d'observateur et de conseil. Ils peuvent s'entraider dans la conception de leurs séances par un échange de connaissances et d'expériences. Ils peuvent également s'aider dans la pratique en observant la prise de posture, les appuis, les forces engagées et les directions de celles-ci, le respect du concept de la posture, la sortie de posture. Ils peuvent indiquer, ou faire ressentir, à leur partenaire les ajustements à réaliser pour respecter le concept de la posture. Enfin, ils peuvent éventuellement proposer des adaptations, ou variations de la posture.

Construire durablement sa santé

La pratique du yoga a pour effet d'équilibrer le corps et l'esprit, et favorise donc à la fois la santé physique et le bien-être mental. Le yoga contribue à créer un état d'harmonie entre le corps et l'esprit.

L'engagement de l'élève dans la pratique du yoga lui permet de profiter des effets bénéfiques sur la personne et la santé. Ces bienfaits sont démontrés par de nombreux travaux universitaires. Selon les études menées, une pratique régulière du yoga favorise :

- une plus grande clarté d'esprit et une amélioration de la confiance en soi ;
- une augmentation du degré d'empathie et une diminution de l'agressivité, de la colère, des tensions ;
- une amélioration des fonctions cognitives, de l'attention, de la concentration, de la mémoire ;
- un développement des sentiments de bien-être, d'apaisement, de sérénité et de détente ;
- une réduction du stress et donc de tous les effets négatifs associés ;
- un meilleur rendement des systèmes cardio-respiratoires, une réduction des problèmes de la colonne vertébrale et des douleurs associées, une stabilité du poids de forme ;
- un renforcement du système immunitaire.

Accéder au patrimoine culturel

La pratique d'un yoga scolaire est l'occasion d'accéder à une pratique de santé (physique, mentale et sociale) millénaire, née en Inde mais désormais largement diffusée et pratiquée en Occident.

Une pratique reconnue internationalement

En septembre 2014, certainement inspiré par la définition de la santé proposée par l'Organisation Mondiale de la Santé (« La santé est un état de complet bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité. »), M. Modi, Premier ministre indien, rappelant au monde entier l'origine indienne de cette discipline, a profité de sa présence à la tribune des Nations unies pour faire la promotion du yoga et demander l'instauration d'une journée mondiale du yoga. « Reconnaisant que le yoga offre une approche globale de la santé et du bien-être », « notant qu'il importe que les individus et les populations fassent des choix plus sains et adoptent un mode de vie permettant de rester en bonne santé ». Les Nations Unies ont proclamé le 21 juin, « Journée internationale du yoga ».

Une pratique de plus en plus répandue

La pratique du yoga est de plus en plus répandue et le nombre de pratiquants, comme les lieux de pratique, ne cessent de croître. On assiste à une revitalisation, à une occidentalisation et une mondialisation très rapide de cette activité. Elle compte actuellement environ 300 millions d'adeptes dans le monde et près de 3 millions en France.

Une pratique occidentalisée

Le yoga est porté à la connaissance des occidentaux notamment lors des conférences données par Swami Vivekananda à Chicago en 1893. Les yogas contemporains trouvent leur origine commune dans l'école de yoga créée par Sri Krishnamacharya à Mysore en 1924. Ce dernier est considéré comme le père du yoga moderne. Le yoga se développe alors rapidement en Occident, essentiellement sous forme de yogas posturaux dérivés du Hatha Yoga.

Le Hatha Yoga lui-même est introduit en France entre 1930 et 1935 par Félix Guyot, Maryse Choisy, puis un peu plus tard par Sri Mahesh Ghatradyal ou André van Lysebeth. Dès lors, plusieurs approches verront le jour, dont :

- Le Bikram Yoga, initié par Bikram Choudhury ;
- le Sivananda Yoga, initié par Swami Shivananda Saraswati ;
- le Satyananda Yoga, initié par Swami Satyananda Saraswati (élève de Shivananda) ;
- l'Iyengar Yoga, initié par B.K.S. Iyengar (élève de Krishnamacharya) ;
- l'Ashtanga Yoga, initié par Sri K. Pattabhi Jois (élève de Krishnamacharya) ;
- le Viniyoga, école de yoga issue de l'enseignement de Sri Krishnamacharya. Cette forme de pratique sera développée par son fils, T.K.V. Desikachar, ainsi que par de nombreux enseignants en Occident.

Aujourd'hui les formes de pratiques occidentales fleurissent, comme le Power Yoga, le Fly Yoga, le Goat Yoga...

Le but du yoga, tel qu'il a été le plus souvent assimilé en Occident, est la quête d'un état d'harmonie, d'unité de corps et d'esprit supposant une cessation des activités du mental. Le yoga est donc essentiellement compris comme une voie de développement personnel, physique et mental.

Une pratique médiatisée

Les médias (presse, TV), notamment ceux consacrés au « Bien-être », sont de plus en plus nombreux à se faire l'écho de cette pratique, de l'engouement pour celle-ci, comme pour les idées et le mode de vie attachés. Ils rendent compte de l'intégration dans notre culture occidentale de cette pratique initialement indienne.

Quelques repères sur la pratique du yoga scolaire

Une forme scolaire du yoga doit au moins comprendre la pratique de postures, la pratique du contrôle de la respiration et des moments d'apaisement, voire de concentration ou de méditation.

L'objectif des postures est de développer assez de fermeté et de souplesse mentale et corporelle pour arriver à rester assis confortablement et paisiblement pendant la pratique de respirations (pranayama), les périodes de concentration (dharana) et de méditation (dhyana) sans être perturbé. On distingue :

- les postures dans lesquelles le pratiquant est debout, couché sur le dos, inversé, couché sur le ventre, assis ;
- les postures d'ouverture, de fermeture, de torsion, d'ouverture latérale, d'équilibre.

Ces postures sont réalisées dans un compromis entre l'effort, la fermeté (sthira) et le confort, l'aisance (sukha). Elles peuvent nécessiter une contre-posture, c'est-à-dire une compensation. Autrefois, toutes les postures étaient réalisées de manière statique. Desikachar, s'étant rendu compte que, avec l'évolution des sociétés et la diminution des pratiques physiques, les gens n'avaient plus forcément la force pour cette modalité de pratique, a introduit le mouvement et la respiration dans la posture. Les postures peuvent ainsi être réalisées de manière :

- dynamique : la posture est réalisée sur un ou deux cycles respiratoires ;
- statique : la posture est maintenue sur plusieurs cycles respiratoires ;
- mixte : la posture est réalisée sur un mode dynamique puis progressivement statique ;
- enchaînée : les postures se succèdent sur un mode dynamique.

Situé en fin de séance, le pranayama est un moment à part entière de celle-ci. Les différentes techniques de pranayama visent le contrôle du souffle, d'une respiration lente et ample pour améliorer l'apport d'oxygène à l'organisme, faire circuler l'énergie vitale (prana) dans le corps et permettre l'éveil de la conscience. La coordination de l'inspiration et de l'expiration favorise la focalisation mentale et constitue une préparation importante à la concentration et à la méditation.

Chaque pratique est construite autour d'un thème s'adressant aux plans physique, énergétique ou mental. On distingue les trois types de thème suivants :

- Thème 1 : S'apaiser. La pratique permet de se reposer, de récupérer, ou de se calmer, d'abaisser le niveau d'énergie, ou encore de se tranquilliser, de contenir les émotions et le stress négatifs.
- Thème 2 : Se stimuler. La pratique permet de se tonifier, de se renforcer, ou de se vitaliser, de faire le plein d'énergie, ou encore de s'affirmer, de retrouver confiance en soi et détermination.
- Thème 3 : Se stabiliser. La pratique permet de s'équilibrer sur les plans physique ou énergétique, ou encore de se conforter, de persévérer, de stabiliser les émotions et de maintenir le stress à un niveau optimal.

Pour produire les effets attendus liés au thème choisi, la pratique est construite en jouant sur différents paramètres :

- l'ordre des postures et les positions : debout, couché sur le dos, inversé, couché sur le ventre, assis ;
- la nature des postures : en ouverture, en fermeture, en torsion, en ouverture latérale, en équilibre ;
- les postures principales et préparatoires ;
- les entrées et sorties de posture ;
- les appuis, force et direction ;
- la respiration associée ;
- les contre-postures ;
- les modalités de pratique : statique, dynamique, mixte, enchaînement ;
- le nombre de répétitions, de respirations ; la durée de pratique d'une posture ; les temps de repos ;
- les variations et adaptations ;
- le pranayama de fin de pratique.

La possibilité de jouer sur ces paramètres doit permettre de proposer un enseignement adapté aux besoins, capacités et motivations de chaque élève.

Exemple d'évaluation

Principes d'évaluation

- L'AFL1 s'évalue le jour du CCF en prenant en compte le niveau d'engagement, la qualité de la réalisation des postures et la cohérence des choix par rapport au projet. L'élève est évalué en tant que pratiquant concepteur de sa pratique.
- L'AFL2 s'évalue au fil de la séquence d'enseignement et éventuellement le jour de l'épreuve. L'élève est évalué en tant que pratiquant lucide et éclairé capable de faire évoluer sa pratique par l'utilisation d'un carnet de suivi (d'entraînement). Les postures réalisées, les sensations et ressentis éprouvés permettent à l'élève d'ajuster sa pratique de séance en séance par rapport à son projet.
- L'AFL3 s'évalue au fil de la séquence d'enseignement. L'élève est évalué dans le rôle d'observateur et de conseiller de son partenaire de pratique.

Barème et notation

- L'AFL1 est noté sur 12 points : l'élément 1 est noté sur 8 et l'élément 2 sur 4.
- Les AFL2 et 3 sont notés sur 8 points. La répartition des 8 points est au choix des élèves (avec un minimum de 2 points pour chacun des AFL). Trois choix sont possibles : 4-4 / 6-2 / 2-6.

Choix possibles pour les élèves

- AFL1 : choix du thème de pratique (S'apaiser, Se stimuler, S'équilibrer). Choix des paramètres pour concevoir sa pratique.
- AFL2 : choix des paramètres sur lesquels jouer pour faire évoluer la pratique : les postures (ouverture, fermeture, torsion, ouverture latérale ou équilibre) ; les contre-postures ; l'ordre des postures ; les modalités de pratique (statique, dynamique, mixte, enchaînement) ; le nombre de respirations, de répétitions ou la durée de pratique d'une posture ; les temps de repos ; le contrôle de la respiration (pranayama).
- AFL3 : choix du partenaire de pratique (Observateur-Conseiller).
- AFL2 et AFL3 : poids relatif dans l'évaluation.

Repères d'évaluation de l'AFL 1

S'engager pour obtenir les effets recherchés selon son projet personnel, en faisant des choix de paramètres d'entraînement cohérents avec le thème retenu.

Principe d'élaboration de l'épreuve CCF de yoga

Les élèves peuvent préparer l'épreuve individuellement ou collectivement (2) mais ils présentent l'épreuve individuellement.

Ils doivent concevoir et réaliser une séance de 30' (hors échauffement) composée d'au moins 8 postures (*asana*) et d'un *pranayama*.

Chaque élève s'inscrit dans un projet personnel en choisissant parmi les trois thèmes de pratique proposés celui qui correspond le mieux aux effets qu'il souhaite obtenir à terme.

- Thème 1 : S'apaiser.

La pratique permet de se reposer, de récupérer, ou de se calmer, d'abaisser le niveau d'énergie, ou encore de se tranquilliser, de contenir les émotions et le stress négatifs.

- Thème 2 : Se stimuler.

La pratique permet de se tonifier, de se renforcer, ou de se vitaliser, de faire le plein d'énergie, ou encore de s'affirmer, de retrouver confiance en soi et détermination.

- Thème 3 : Se stabiliser.

La pratique permet de s'équilibrer sur les plans physique ou énergétique, ou encore de se conforter, de persévérer, de stabiliser les émotions et de maintenir le stress à un niveau optimal.

Pour concevoir sa prestation, l'élève s'appuie sur les éléments qu'il a consignés dans son carnet de suivi à chaque séance.

Il conçoit et réalise entièrement les 3 dernières séances. Il présente à chaque fois par écrit et de façon détaillée son projet de séance.

Il précise : l'ordre des postures ; la nature des postures (en ouverture, en fermeture, en torsion, en ouverture latérale, en équilibre) ; les modalités de pratique (statique, dynamique, mixte, enchaînement) ; le nombre de répétitions, de respirations ou la durée de pratique d'une posture ; les contre-postures ; les temps de repos ; le contrôle de la respiration (*pranayama*).

Le jour du CCF, l'élève présente par écrit et de façon détaillée son projet de séance : le thème de pratique, les postures choisies, les paramètres utilisés personnellement ainsi que les justifications de ses choix.

Il réalise ensuite sa séance.

A l'issue de sa pratique, il évalue les éventuels écarts entre le projet et sa réalisation ; il analyse sa prestation, par écrit, à partir des sensations éprouvées (confort/inconfort, chaleur, tension/relâchement, ...) et de son ressenti. Cela lui permet d'éventuellement envisager et justifier les modifications de la séance suivante. Il envisage éventuellement des modifications. Il justifie ses choix et décisions.

Éléments à évaluer	Repères d'évaluation			
	Degré 1 (0 – 2,5 pts)	Degré 2 (2 – 4,5 pts)	Degré 3 (4 – 6,5 pts)	Degré 4 (6 – 8 pts)
Produire une séance pour obtenir les effets recherchés selon son projet personnel de développement et d'entretien (8 points)	L'élève s'engage insuffisamment. Il fait preuve d'un manque de cohérence dans ses choix de paramètre de construction de séance. Les formes des postures sont imprécises. La respiration est inadaptée.	L'élève s'engage convenablement. Il fait preuve d'une cohérence partielle dans ses choix avec les effets recherchés (apaisement, stimulation, stabilité). L'ordre des postures est respecté. Les formes des postures sont globalement ressemblantes. La respiration est irrégulière, imprécise ou incoordonnée.	L'élève s'engage réellement et visiblement. Il fait preuve de cohérence dans ses choix. Ses choix de postures (ouverture, fermeture, torsion ou équilibre), de modalité de pratique (dynamique, statique, mixte ou enchaînement) et de contre-postures sont adaptés aux effets recherchés. Les postures et les respirations associées sont réalisées convenablement et coordonnées. La modalité de pratique, le nombre de répétitions ou la durée de pratique sont respectés.	L'élève s'engage de manière optimale, entre effort (<i>sthira</i>) et confort (<i>sukha</i>), dans la réalisation des postures. Il fait preuve d'une cohérence confirmée dans ses choix. Ses choix de postures et contre-postures, de la modalité de pratique, des variations et adaptations, sont personnels et adaptés aux effets recherchés, aux ressources. Les postures, leurs variations ou adaptations, les respirations associées, les entrées et sorties de postures, sont réalisées avec précision Toutes les composantes des postures sont respectées : appuis, force, direction.
	Degré 1 (0 – 1,5 pts)	Degré 2 (1 – 2,5 pts)	Degré 3 (2 – 3,5 pts)	Degré 4 (3 – 4 pts)
Analyser sa pratique (4 points)	L'élève réalise un bilan sommaire ou superficiel par rapport à ce qui a été réellement réalisé.	L'élève réalise un bilan complet de ce qui a été réellement réalisé par rapport à ce qui était prévu. Il s'interroge sur la faisabilité et reste sur une impression générale : « j'y arrive ou pas », « j'aime ou pas ».	L'élève réalise un bilan réaliste de ce qui a été réalisé par rapport au projet. Ses sensations et son ressenti sont renseignés mais peu développés. Il s'interroge sur la pertinence de ce qui a été réalisé par rapport au projet et se demande comment faire plus pertinemment.	L'élève réalise un bilan lucide étayé par des sensations multiples et un ressenti précis. Il s'interroge sur la précision de ce qui a été réalisé et se demande comment faire mieux par rapport à ses ressources

Repères d'évaluation de l'AFL 2

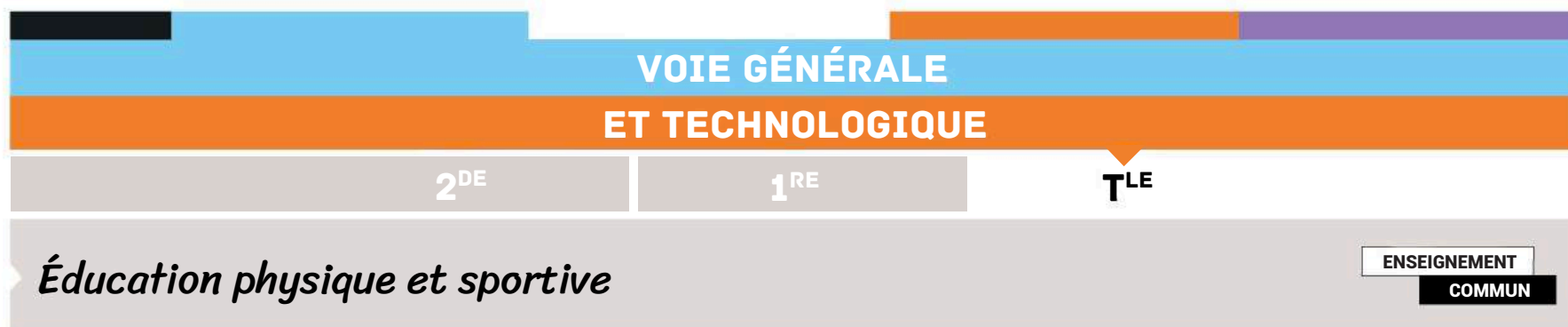
S'entraîner, individuellement ou collectivement, pour développer ses ressources et s'entretenir en fonction des effets recherchés.

Éléments à évaluer	Repères d'évaluation			
	Degré 1	Degré 2	Degré 3	Degré 4
Pratiquer et faire évoluer sa pratique pour développer ses ressources et s'entretenir en fonction de l'analyse réalisée et des effets recherchés	L'élève s'engage peu dans les séances. Son carnet de suivi est tenu de manière irrégulière. L'élève modifie sa pratique sur les incitations et conseils de l'enseignant. Ses connaissances sur les postures et autres paramètres sont superficielles.	L'élève s'engage dans les séances selon ses appétences. Son carnet de suivi est tenu régulièrement mais avec peu de détails notamment sur les sensations et le ressenti. L'élève modifie certains paramètres de la séance (pratique) mais sans autres justifications que : « j'y arrive mieux » ou « j'aime mieux ».	L'élève s'engage avec régularité dans les différentes séances. Son carnet de suivi est tenu régulièrement. En se référant à des impressions encore générales et à sa connaissance des effets recherchés, l'élève intervient notamment sur le choix des postures et contre-postures, de la modalité de pratique pour faire évoluer sa séance.	L'élève s'engage de manière soutenue dans la totalité des séances. Son carnet de suivi est tenu régulièrement. L'élève justifie les évolutions (notamment postures, contre-posture, modalités de pratique), variations et adaptations, pour la prochaine séance à partir : - des effets recherchés, - des sensations éprouvées, - du ressenti, - de ses connaissances de l'activité, - de ses ressources.

Repères d'évaluation de l'AFL 3

Coopérer pour faire progresser.

Éléments à évaluer	Repères d'évaluation			
	Degré 1	Degré 2	Degré 3	Degré 4
Observer et conseiller le partenaire de pratique	L'élève est peu attentif à la pratique de son camarade, les informations relevées sont superficielles. Ses conseils sont peu nombreux, imprécis.	L'élève est concentré sur sa tâche d'observateur. Il peut prendre quelques informations fiables sur la pratique de son camarade. Ses conseils sont incomplets. Il peut valider ou non ce qui a été réalisé par rapport à ce qui était prévu.	L'élève peut prendre plusieurs informations nécessaires pour conseiller son camarade sur la pertinence de ce qui a été réalisé par rapport au projet.	L'élève peut conseiller sur la qualité de la réalisation des postures : appuis, forces et directions, et aider à ressentir.
Les informations : les postures (ouverture, fermeture, torsion, ouverture latérale ou équilibre) ; les contre-postures ; l'ordre des postures ; les modalités de pratique (statique, dynamique, mixte, enchaînement) ; le nombre de répétitions, de respirations ou la durée de pratique d'une posture ; les contre-postures ; les temps de repos ; le contrôle de la respiration (<i>pranayama</i>).				



Référentiel d'évaluation baccalauréat général et technologique

Une illustration dans le champ d'apprentissage 1 : vitesse-relais

Principes d'évaluation

- L'AFL 1 s'évalue le jour du contrôle en cours de formation (CCF) en croisant la performance réalisée (sur le plat et en relais) et l'efficacité technique.
- L'AFL 2 et l'AFL 3 s'évaluent au fil de la séquence d'enseignement et éventuellement le jour de l'épreuve, en référence aux repères nationaux.
- L'évaluation de l'AFL 2 peut s'appuyer sur un carnet d'entraînement ou un outil de recueil de données.
- L'évaluation de l'AFL 3 s'objective par la capacité des élèves à organiser eux-mêmes une séance de travail qui investit les rôles de juge et de coach/observateur.
- L'équipe pédagogique spécifie l'épreuve d'évaluation et les repères nationaux dans l'APSA support de l'évaluation ; elle définit les barèmes de performance de part et d'autre de la référence nationale dans les différentes spécialités retenues.

Barème et notation

- L'AFL 1 est noté sur 12 points.
- Les AFL 2 et 3 sont notés sur 8 points. La répartition des 8 points est au choix des élèves (avec un minimum de 2 points pour chacun des AFL). Trois choix sont possibles :
 - AFL 2 = 4 pts / AFL 3 = 4 pts ;
 - AFL 2 = 6 pts / AFL 3 = 2 pts ;
 - AFL 2 = 2 pts / AFL 3 = 6 pts.

Choix possibles pour les élèves

- AFL 1 : choix de ses partenaires.
- AFL 2 et AFL 3 : choix du poids relatif dans l'évaluation.
- AFL 3 : choix du rôle (starter, chronométreur...), des partenaires (d'entraînement).

Repères d'évaluation de l'AFL 1

AFL 1 : « S'engager pour produire une performance maximale à l'aide de techniques efficaces, en gérant les efforts musculaires et respiratoires nécessaires et en faisant le meilleur compromis entre l'accroissement de vitesse d'exécution et de précision. »

PRINCIPE D'ÉLABORATION DE L'ÉPREUVE

Épreuve 1 : Réaliser un 2×50. Constituer des triplettes dans lesquelles chaque élève court 4 fois : avec deux partenaires différents (AB/BC/CA) et dans les deux rôles (donneur – receveur). La zone de transmission est de 30 m entre le 30 et 60 m. Une prise performance sur 50 m départ arrêté et lancé (5 à 10 m d'élan) est faite en début d'épreuve.

La performance prend en compte le croisement (**X1** dans l'exemple) entre :

- performance en vitesse : La moyenne des performances départ arrêté et lancé ;
- performance en relais : La meilleure performance sur les 4 relais courus.

Ce curseur **X1** est ensuite reporté verticalement dans la ligne grisée de la performance maximale pour permettre le croisement avec l'indice technique.

L'indice technique (IT) traduit la compétence à courir au moins aussi vite en relais qu'en cumulant les temps des coureurs. Il correspond à la différence entre la performance en relais et la performance cible. Cette performance cible se détermine en additionnant le temps de A départ arrêté + temps de B départ lancé.

IT = performance relais AB – performance cible AB :

- IT inférieur ou égal à 0'' = 4 « relais » ;
- IT compris entre 0,1'' et 0,5'' = 3 « relais » ;
- IT compris entre 0,6'' et 1'' = 2 « relais » ;
- IT supérieur ou égal à 1,1'' = 1 « relais » ;

Chaque élève peut donc marquer entre 1 et 4 « relais » par course. Sur les 4 courses qu'il a à faire il pourra donc marquer entre 4 et 16 points (échelle de l'IT).

ÉLÉMENTS À ÉVALUER			REPÈRES D'ÉVALUATION																									
			DEGRÉ 1				DEGRÉ 2				DEGRÉ 3				DEGRÉ 4													
Performance maximale		Vitesse	9''6	9''4	9''3	9''1	8''9	8''8	8''7	8''5	8''3	8''2	8''1	8''	7''9	7''8	7''7	7''6										
		Relais	19''5	19''	18''8	18'4	18''	17''8	17''6	17''2	16''9	16''6	16''4	16''2	16''	15''8	15''6	15''4										
		Vitesse	8''6	8''3	8''2	8''	7''8	7''7	7'6	7''4	7''3	7''2	7''1	7''	6''9	6''8	6''7	6''6										
		Relais	17''5	17''	16''5	16''2	15''8	15''6	15''4	15''	14''7	14''4	14''1	13''8	13''6	13''4	13''2	13''										
		AFL 1 : 12 points		0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5	5,5	6	6,5	7	7,5	8	8,5	9	9,5	10	10,5	11	11,5	12
		L'efficacité technique L'indice technique nombre de « relais » totalisés sur 4 courses		L'élève crée peu de vitesse et la conserve mal / transmet peu ou pas. Les actions propulsives sont juxtaposées, non coordonnées et ralentissent.				L'élève crée de la vitesse mais la conserve / transmet peu. Les actions propulsives sont étriquées et incomplètes.				L'élève crée sa vitesse utile et la conserve / transmet. Les actions propulsives sont coordonnées et continues.				L'élève crée, conserve / transmet sa vitesse maximale utile. Les actions propulsives sont coordonnées, complètes et orientées.												
4 « relais »	5 « relais »			6 « relais »	7 « relais »	8 « relais »	9 « relais »	10 « relais »	11 « relais »	12 « relais »	13 « relais »	14 « relais »	15 « relais »	16 « relais »														
Le manque de vitesse nuit à la coordination des actions propulsives.				Une vitesse qui nuit à la continuité des actions propulsives.				Une vitesse utile contrôlée, qui sert la coordination des actions propulsives.				Une vitesse maximale utile qui sert la continuité des actions propulsives.																

Illustration de l'exemple

Une fille réalise 8'' au 50 m départ lancé et 8''4 au 50 m départ arrêté. Sa performance de vitesse est donc la moyenne de ces deux temps soit 8''2. Sa meilleure performance en relais sur les 4 courses est de 16''2. Le croisement de la performance de vitesse et de relais permet de positionner le curseur sur l'échelle grisée de performance maximale (X1).

Cette même élève réalise 4 courses de relais dans lesquelles elle récolte successivement 2 « relais », 3 « relais », 2 « relais » et 4 « relais » soit un total de 11 « relais » pour la partie « indice technique ».

Le croisement du curseur de performance maximale (X1) et de l'indice technique (11 « relais ») permet de déterminer la note de l'AFL 1 sur 12 soit 7,5 points.

Exemple d'outil de recueil en lien avec l'illustration

FICHE RELAIS VITESSE LEÇON __/__				AB			BA			BC			CB			AC			CA				
	50 m arrêté	50 m lancé	Perf. vitesse	Perf. cible	Perf. relais	IT	Perf. cible	Perf. relais	IT	Perf. cible	Perf. relais	IT	Perf. cible	Perf. relais	IT	Perf. cible	Perf. relais	IT	Perf. cible	Perf. relais	IT	Meilleure Perf. relais	Total IT
A	8"4	8"	8"2	16"2	16"8	2	16"	16"2	3							16"5	17"2	2	16"3	16"3	4	16"2	11
B	8"	7"8	7"9																				
C	8"3	8"1	8"2																				

Repères d'évaluation de l'AFL 2

AFL 2 : « S'entraîner, individuellement et collectivement, pour réaliser une performance. »

À l'aide d'un carnet d'entraînement ou d'un recueil de données :

DEGRÉ 1	DEGRÉ 2	DEGRÉ 3	DEGRÉ 4
Entraînement inadapté : - performances stables sur 1/4 des tentatives ; - choix, analyses et régulations inexistantes (pas d'adaptation de placement, ni de modification de repères) ; - préparation et récupération aléatoires ; - élève isolé.	Entraînement partiellement adapté : - performances stables sur 1/3 des tentatives ; - choix, analyses et régulations à l'aide de repères externes simples ; - préparation et récupération stéréotypées ; - élève suiveur.	Entraînement adapté : - performances stables sur 2/3 des tentatives ; - choix, analyses et régulations en adéquation avec ses ressources ; - préparation et récupération adaptées à l'effort ; - élève acteur.	Entraînement optimisé : - performances stables sur 3/4 des tentatives. - choix, analyses et régulations ciblées pour soi et pour les autres ; - préparation et récupération adaptées à l'effort et à soi ; - élève moteur/leader.

Illustration de l'item sur la stabilité des performances

La stabilité des performances peut par exemple s'apprécier sur les 3 dernières leçons du cycle. Chaque élève aura couru 6 fois avec la même personne. En supprimant la meilleure performance et la moins bonne sur les 6, le professeur pourra identifier combien de courses sont dans une fourchette de performances de 2 dixièmes de seconde.

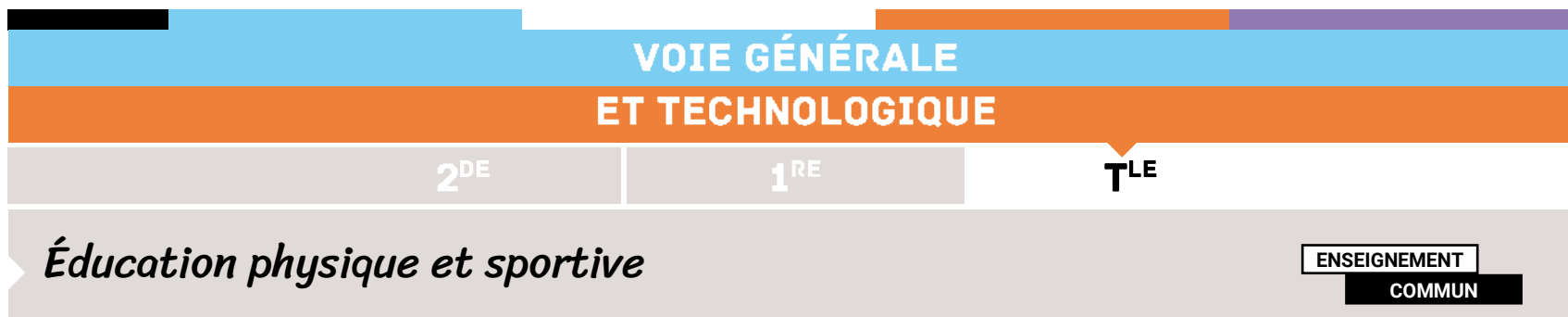
Dans l'exemple ci-dessous l'élève à avoir 3 tentatives sur 4 qui sont dans l'intervalle de 2 dixièmes de secondes. Il est donc sur cet item en degré 4 de maîtrise.

LEÇON 7/9		LEÇON 8/9		LEÇON 9/9	
AB	BA	AB	BA	AB	BA
16''5	16''9	16''3	16''8	16''4	16''6

Repères d'évaluation de l'AFL 3

AFL 3 : « Choisir et assumer les rôles qui permettent un fonctionnement collectif solidaire. »

DEGRÉ 1	DEGRÉ 2	DEGRÉ 3	DEGRÉ 4
Rôles subis : - connaît partiellement le règlement et l'applique mal ; - les informations sont prélevées et transmises de façon aléatoire.	Rôles aléatoires : - connaît le règlement et l'applique mais ne le fait pas respecter ; - les informations sont prélevées mais partiellement transmises.	Rôles préférentiels : - connaît le règlement, l'applique et le fait respecter dans son rôle ; - les informations sont prélevées et transmises.	Rôles au service du collectif : - connaît le règlement, l'applique, le fait respecter et aide les autres à jouer leurs rôles ; - les informations sont prélevées, sélectionnées et transmises.



Référentiel d'évaluation baccalauréat général et technologique

Une illustration dans le champ d'apprentissage 2 : sauvetage collectif

Principes d'évaluation

- L'AFL 1 s'évalue le jour du CCF en croisant la difficulté de l'itinéraire choisi, la pertinence du choix de ce niveau de difficulté et l'efficacité du déplacement
- L'AFL 2 et l'AFL 3 s'évaluent au fil de l'eau lors de la séquence d'enseignement et éventuellement le jour de l'épreuve, en référence aux repères nationaux
- L'équipe pédagogique spécifie l'épreuve d'évaluation du CCF et les repères nationaux dans l'APSA support de l'évaluation

Barème et notation

- L'AFL 1 est noté sur 12 points
- Les AFL 2 et 3 sont notés sur 8 points. La répartition des 8 points est au choix des élèves. Trois choix sont possibles :
 - AFL 2 = 4 pts / AFL 3 = 4 pts ;
 - AFL 2 = 6 pts / AFL 3 = 2 pts ;
 - AFL 2 = 2 pts / AFL 3 = 6 pts.

Choix possibles pour les élèves

- AFL 1 : choix de la difficulté de l'itinéraire, éventuellement choix d'une modalité de pratique individuelle ou collective
- AFL 2 et AFL 3 : le poids relatif dans l'évaluation

Repères d'évaluation de l'AFL 1

AFL 1 : « S'engager à l'aide d'une motricité spécifique pour réaliser en sécurité et à son meilleur niveau, un itinéraire dans un contexte incertain. »

EPREUVE DE SAUVETAGE AQUATIQUE COLLECTIF

L'épreuve engage l'élève à choisir et à réaliser un plan de sauvetage en équipe hétérogène de 3 à 5 nageurs-sauveteurs. Pour assurer une hétérogénéité au sein de l'équipe, au moins deux de ses membres doivent choisir des parcours de sauvetage de difficulté différente. L'équipe s'organise pour secourir dans le temps imparti maximum, 3 à 5 nageurs-victimes (même nombre de nageurs-victimes que de nageurs-sauveteurs) qui se déplacent et déclenche une situation d'urgence selon un scénario défini.

Les élèves tiennent successivement les rôles de nageur-victime et de nageur-sauveteur.

Les nageurs-victimes¹ : chacun des élèves du groupe de nageurs-victimes choisit une difficulté de scénario de nageur-victime (trois niveaux de difficulté possible : D1, D2, D3). Après la prise de connaissance de leur scénario, les élèves disposent d'un empan temporel de 0 à 30'' pour se mettre à l'eau. Ils réalisent leur parcours et déclenche une situation d'urgence selon le scénario.

Les nageurs-sauveteurs : chacun des nageurs-sauveteurs de l'équipe choisit un niveau de difficulté (parmi trois niveaux de difficulté expérimentés). Ils sont sur le bord du bassin et observent les nageurs-victimes se mettre à l'eau et réaliser leur parcours. Ils doivent rapidement identifier le niveau de difficulté du parcours de chacun des nageurs-victimes pour se répartir les nageurs-victimes qu'ils vont prendre en charge selon les difficultés identifiés (nombres et nature des obstacles franchis).

Lorsqu'un nageur-sauveteur identifie une situation d'urgence (premier appel) de son nageur-victime, il :

- rejoint le nageur-victime en reproduisant le parcours de celui-ci ;
- remorque selon le niveau de difficulté choisi (la victime ou le mannequin), et le sort à l'aide d'un assistant².

Le parcours du nageur-sauveteur est chronométré et doit être réalisé dans un temps imparti maximum (TIM).

Des pénalités de 5 secondes (qui se cumulent) sont ajoutées au temps de sauvetage dans les cas suivants : obstacle manqué (1 ou 2), mauvaise prise du mannequin ou du nageur victime, immersion des voies respiratoires du mannequin ou du nageur victime.

La difficulté de parcours est validée quand toutes les actions correspondent bien à une difficulté. Si l'élève manque plus de 2 obstacles son parcours sera déclassé dans la difficulté inférieure.

Le nageur-sauveteur peut réguler son projet pour terminer l'épreuve dans le temps imparti en jouant sur la distance et le type de remorquage.

Aide possible : concertation en équipe, matériel et modalités de réalisation.

L'épreuve n'est pas validée pour un nageur-sauveteur dans les cas suivants :

- abandon ;
- mannequin ou nageur-victime non ramené ;
- voies respiratoires du mannequin toujours immergées.

Le temps imparti maximum (TIM) est de :

- 3'15'' pour les filles
- 2'55'' pour les garçons

La note est individuelle pour chaque nageur-sauveteur.

La présence d'observateurs permet de recueillir les données relatives aux parcours des nageurs-victimes et nageurs-sauveteurs, de chronométrer le temps de sauvetage, et de valider les obstacles et le remorquage.

Un élève supplémentaire assure une surveillance effective pour les nageurs-sauveteurs et assiste les sorties.

Éléments à évaluer	Repères d'évaluation ³											
	DEGRÉ 1			DEGRÉ 2			DEGRÉ 3			DEGRÉ 4		
Lire et analyser les caractéristiques évènementielles pour choisir et conduire son itinéraire	Absence de lecture des caractéristiques du milieu, qui conduit à un manque de planification ou d'anticipation.			Lecture et analyse partielle des éléments du milieu. Choix d'un niveau de difficulté peu approprié à ses ressources.			Lecture et analyse des éléments du milieu dans leur globalité. Choix et conduite d'un niveau de difficulté approprié à ses ressources.			Lecture et analyse prédictive du milieu et de ses éléments d'incertitude. Choix et conduite d'un niveau de difficulté optimal au regard de ses ressources.		
	Choix aléatoire.			Parcours conduit difficilement à son terme. Régulations nécessaires pour terminer l'épreuve dans les temps : changement de difficulté.			Parcours réalisé en totalité et dans le temps imparti, sans modifier la difficulté initialement choisie.			Parcours de difficulté choisie réalisé en totalité et dans le temps imparti grâce à des ajustements : gestion allure et répartition de l'effort.		
Difficulté réalisée	Non Validé	parcours aléatoire : non identifié ou pas de projet	TS >TIM	Di1	Di2	Di3	Di1	Di2	Di3	Di1	Di2	Di3
points	0 pt	0,5 pt	1 pts	2 pts	2,5 pts	3 pts	3,5 pts	4 pts	4,5 pts	5 pts	5,5 pts	6 pts
Adapter son déplacement	temps de sauvetage + pénalités (TS+P) Fille > 3'15			3'15 ≥ TS+P Fille > 3'10			3'10 ≥ TS+P Fille > 3'05			3'05 ≥ TS+P Fille		
	temps de sauvetage + pénalités (TS+P) Garçon > 2'55			2'55 ≥ TS+P Garçon > 2'50			2'50 ≥ TS+P Garçon > 2'45			2'45 ≥ TS+P Garçon		
Difficulté réalisée	Di1	Di2	Di3	Di1	Di2	Di3	Di1	Di2	Di3	Di1	Di2	Di3
points	0,5 pt	1 pt	1,5 pt	2 pts	2,5 pts	3 pts	3,5 pts	4 pts	4,5 pts	5 pts	5,5 pts	6 pts

¹ Organiser les équipes de nageurs-victimes de manière à ce que les niveaux de difficulté de parcours choisi correspondent à ceux des nageurs-sauveteurs et en maintenant des incertitudes pour les nageurs-sauveteurs.

² Les aides matérielles sont disposées avant l'épreuve de manière à être accessibles : par exemple, des palmes pour les nageurs-sauveteurs Di1 sont placées sur une base près du 15m.

³ Pour chacun des éléments de l'AFL 1, l'élève est positionné dans un degré, sa note sur 6 dans l'élément est ensuite obtenue en fonction de la difficulté du parcours réalisé.

Conceptions des parcours à partir desquels sont proposés les scénarios

Les scénarios sont conçus de manière à présenter différents niveaux de difficulté tout en maintenant de l'incertitude pour les nageurs-sauveteurs

Éléments de construction des scénarios de Nageur-Victime (NV)

	Nager : point d'entrée + distance (matériel possible)	Franchir : type et nombre des obstacles	Situation d'urgence : appel + bouchon déclenché lors de l'arrivée du nageur-sauveteur + profondeur immersion (flotteur possible à disposition*)	Lieu où manifester sa fatigue
Di1	Au 12m50 + 75m	Un seul type d'obstacles Un obstacle par 25m	Appel + bouchon à partir du dernier 12m50 + flottaison	Au 15m au dessus d'un mannequin enfant
Di2	Au 12m50 ou à l'opposé + 75m à 100m	Alternance d'obstacles de différents types Un obstacle par 25m	Appel + bouchon + en surface ou mi profondeur à partir du dernier 25m	Au 20m au dessus d'un mannequin enfant
Di3	Au 12m50 ou à l'opposé + 100m et +	Deux obstacles par 25m ou apnée de plus de 5m	Appel + bouchon + immersion au fond (max 10'') à partir du dernier 25 m.	Au 25m au dessus d'un mannequin adulte

Ex. de scénario : nageur-victime D1 : cerceau lesté nageur-victime D2 : 100m et Tapis puis cerceau nageur-victime D3 : 100m et immersion fin du quatrième 25m
nageur-victime D3 : 125m et immersion début du dernier 25m

Indicateurs de difficulté pour les parcours de Nageur-Sauveteur (NS)

	Nager : distance	Franchir : obstacles	Rechercher : type de victime et profondeur d'immersion	Remorquer : distance et sortie
Parcours Di1	75m	Un obstacle par 25m de même type (ex : vertical = cerceau lesté ou horizontal = tapis)	Nageur-victime en surface + flotteur* Ou Mannequin enfant entre 1m80 et 2m + palmes*	15m + aide à la sortie
Parcours Di2	75m à 100m	Un obstacle par 25 m en alternant les types d'obstacles	Nageur-victime en surface ou mi profondeur Ou Mannequin enfant entre 1m80 et 2m	20m + aide à la sortie si bord bassin haut.
Parcours Di3	100m et +	Deux obstacles par 25m ou une apnée de + 5m	Nageur-victime entre 1m80 et 2m Ou Mannequin adulte entre 1m80 et 2m	25m + aide à la sortie si bord bassin haut.

* Les aides matérielles sont disposées avant l'épreuve de manière à être accessibles : par exemple, des palmes pour les nageurs-sauveteurs Di1 sont placées sur une base près du 15m.

Repères d'évaluation de l'AFL 2

AFL 2 : « S'entraîner individuellement et collectivement, pour se déplacer de manière efficiente et en toute sécurité. »

Les élèves sont évalués dans les rôles de nageur-sauveteur, d'observateur-coach et nageur-victime.

Éléments à évaluer	DEGRÉ 1	DEGRÉ 2	DEGRÉ 3	DEGRÉ 4
Se préparer à un effort spécifique, récupérer / gérer son effort récupération. Analyser et réguler ses prestations.	Entraînement inadapté. Engagement irrégulier dans le ou les scénarios. Gestion effort = suiveur, copieur. Absence de projet.	Entraînement partiellement adapté. Applique quelques scénarios. Gestion de l'effort approximative = peu adaptée aux difficultés. Projet peu adapté = formulé sans justification.	Entraînement adapté. Répétition de scénarios. Gestion des efforts personnelle = adaptée aux difficultés. Projet cohérent = adapté au fil des entraînements.	Entraînement optimisé. Engagement persévérant dans les scénarios. Gestion appropriée = régulée en fonction des difficultés. Projet cohérent = adapté au fil des entraînements. L'élève se fixe des objectifs concrets pour progresser à court et moyen terme.

Repères d'évaluation de l'AFL 3

AFL 3 : « Coopérer pour réaliser un projet de déplacement, en toute sécurité »

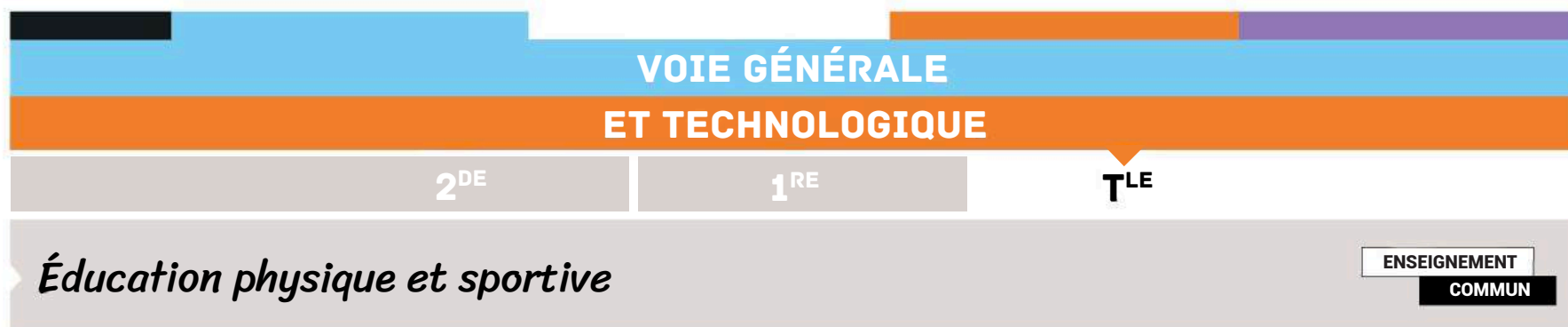
Les élèves sont évalués dans les rôles de nageur-sauveteur, d'observateur-coach et nageur-victime.

Éléments à évaluer	DEGRÉ 1	DEGRÉ 2	DEGRÉ 3	DEGRÉ 4
Agir en sécurité pour son équipe et les autres. Tenue des rôles. Prendre part au plan de sauvetage en tant que nageur-sauveteur et nageur victime.	Rôles organisateur ou observateur intermittents. Scénarios Nageur-Victime (NV) peu respectés L'élève est centré sur sa propre pratique. Répartition des difficultés subie.	Tenue des rôles et respect des scénarios NV avec parfois des erreurs. L'élève prend part au plan de secours. Répartition des difficultés acceptée.	Tenue efficace des rôles. Respecte les scénarios NV, assure la sécurité. L'élève s'implique dans le plan de sauvetage. Répartition des difficultés comprise.	Tenue polyvalente des rôles. Acteur des scénarios NV, et de la sécurité. Conseils justes et pertinents. L'élève apprécie et adapte le plan de sauvetage. Répartition des difficultés discutée et négociée.

Correspondances entre degrés et points pour l'AFL 2 et l'AFL 3

(selon le choix de la répartition des points des élèves)

POINTS CHOISIS AFL 2 ou AFL 3	DEGRÉ 1	DEGRÉ 2	DEGRÉ 3	DEGRÉ 4
2pts	0,5	1	1,5	2
4pts	1	2	3	4
6pts	1,5	2,5	4,5	6



Référentiel d'évaluation baccalauréat général et technologique

Une illustration dans le champ d'apprentissage 3 : danse

Principes d'évaluation

- L'AFL 1b s'évalue le jour du CCF en croisant la maîtrise gestuelle et la qualité de la composition, par une épreuve respectant le référentiel national du champ d'apprentissage.
- L'AFL 2 et l'AFL 3 s'évaluent au fil de la séquence d'enseignement.
- Pour l'AFL 2, l'évaluation s'appuie sur l'engagement de l'élève dans le projet de création qui évolue dans le temps.
- Pour l'AFL 3, l'élève est évalué dans le rôle de spectateur critique sur la base du retour d'observation de deux compositions d'autres élèves qu'il choisies.

Barème et notation

- L'AFL 1b est noté sur 12 points : l'élément 1 est noté sur 8 et l'élément 2 sur 4.
- Les AFL 2 et 3 sont notés sur 8 points. La répartition des 8 points est au choix des élèves. Trois choix sont possibles :
 - AFL 2 = 4 pts / AFL 3 = 4 pts ;
 - AFL 2 = 6 pts / AFL 3 = 2 pts ;
 - AFL 2 = 2 pts / AFL 3 = 6 pts.

Choix possibles pour les élèves

- AFL 1b : choix dans la composition présentée, choix des partenaires
- AFL 2 et AFL 3 : le poids relatif dans l'évaluation
- AFL 2 : choix du rôle au sein de l'organisation collective en lien avec le document synthèse rédigé par l'élève
- AFL 3 : choix des compositions observées

Repères d'évaluation de l'AFL 1b

AFL 1b : « S'engager pour composer et interpréter une chorégraphie collective, selon un projet artistique en mobilisant une motricité expressive et des procédés de composition »

PRINCIPE D'ÉLABORATION DE L'ÉPREUVE CCF DE DANSE

- En appui sur une œuvre ou un extrait d'œuvre de référence, en lien avec la fiche ressource du processus de création artistique, les élèves (par groupe de 2 à 5) interprètent une composition chorégraphique collective d'une durée de 2 à 4 minutes qu'ils ont créée au cours de la séquence. L'environnement sonore et les éléments scénographiques sont choisis par les élèves.
- Cette composition est présentée devant un public constitué par les autres élèves de la classe. Elle est présentée deux fois.
- Avant le premier passage les élèves exposent et justifient au public (enseignants et élèves), les intentions et les choix qui ont présidé à la composition. Les enseignants peuvent demander des précisions (avant ou après la présentation).
- La notation concernant le premier élément (« S'engager ») est individuelle, la notation concernant le deuxième élément (« Composer ») est collective.

	REPÈRES D'ÉVALUATION			
	DEGRÉ 1	DEGRÉ 2	DEGRÉ 3	DEGRÉ 4
S'engager pour interpréter Engagement corporel Présence de l'interprète Qualité de réalisation (7 points)	Motricité simple : réalisations brouillonnes Présence et concentration faibles 0-1,5 pts	Motricité globale et/ou stéréotypée : réalisations précises Présence intermittente 2-3,5 pts	Motricité personnelle, variée, et/ou complexe mais réalisations pas toujours maîtrisées Présence impliquée 4-5,5 pts	Motricité singulière, complexe et réalisations maîtrisées Présence engagée et/ou nuancée 6-7 pts
Composer et développer un propos artistique Inventivité (5 points)	Projet absent ou confus Sans fil conducteur Procédés pauvres et/ou maladroits Éléments scénographiques décoratifs Espace sans choix 0-1 pt	Projet inégal Fil conducteur intermittent Procédés ébauchés, repérables Éléments scénographiques redondants Espace organisé 1,5-2 pts	Projet lisible et organisé Fil conducteur permanent Procédés pertinents Éléments scénographiques sélectionnés Espace construit 2,5-4 pts	Projet épuré et structuré Fil conducteur structurant Procédés affirmés, singuliers Éléments scénographiques créatifs Espace choisi, singulier 4,5-5 pts

Repères d'évaluation de l'AFL 2

AFL 2 : « Se préparer et s'engager, individuellement et collectivement, pour s'exprimer devant un public et susciter des émotions. »

Cette évaluation est réalisée tout au long de la séquence par une observation de l'engagement des élèves dans le travail de groupe et éventuellement avec l'appui d'un document d'une page rédigé par l'élève dans lequel il décrit la manière dont il a contribué au travail de son groupe (l'enseignant apprécie la cohérence entre ce que décrit l'élève et ses propres observations). Le renseignement de ce document peut être facilité par la proposition de rubriques par l'enseignant : exemples de rôles possibles dans le processus de création (moteur/suiveur, concepteur, fédérateur, organisateur, technicien sur la scénographie), à quelle étape du processus (exploration, écriture, mémorisation, mise en scène, présentation).

DEGRÉ 1	DEGRÉ 2	DEGRÉ 3	DEGRÉ 4
Engagement intermittent ou absent dans les phases de préparation/recherche/répétitions du projet	Engagement modéré dans les phases de préparation/recherche/répétitions du projet	Engagement impliqué dans les phases de préparation/recherche/répétitions du projet	Engagement soutenu dans les phases de préparation/recherche/répétitions du projet
Travail individuel et/ou de groupe inopérant, improductif	Travail individuel et/ou de groupe irrégulier, parfois opérant	Travail individuel et/ou de groupe qui développe et précise la composition	Travail individuel et/ou de groupe qui enrichit et valorise les points forts
Peu d'attention aux autres	Adhère au groupe	Coopère dans le groupe	Apporte une plus-value (sur le plan moteur, dynamique de travail) au groupe

Repères d'évaluation de l'AFL 3

AFL 3 : « Choisir et assumer des rôles au service de la prestation collective »

L'élève est évalué dans le rôle de spectateur critique tout au long de la séquence ainsi que le jour de la présentation finale en appui sur des outils d'observation (vidéo, fiche...). Lors de la séquence, l'élève apprécie, avec les partenaires de son groupe, les choix de composition et l'interprétation d'un autre groupe d'élèves et propose une à deux pistes d'évolution. Lors de la présentation finale en CCF, l'élève apprécie individuellement la prestation d'un groupe d'élèves de son choix et différent de celui déjà observé lors de la séquence. L'appréciation prend en compte les deux passages.

Degré 1	Degré 2	Degré 3	Degré 4
L'élève regarde la composition	L'élève observe la composition	L'élève situe la composition	L'élève analyse la composition
Difficultés à repérer des indicateurs	Repère certains indicateurs	Identifie avec justesse des indicateurs simples	Identifie avec justesse et dans le même temps plusieurs indicateurs
Appréciation binaire de la composition	Appréciation partielle de la composition	Appréciation argumentée de la composition	Appréciation argumentée et personnelle de la composition

Correspondances entre degrés et points pour l'AFL 2 et l'AFL 3

(selon le choix de la répartition des points des élèves)

POINTS CHOISIS AFL 2 ou AFL 3	DEGRÉ 1	DEGRÉ 2	DEGRÉ 3	DEGRÉ 4
2 pts	0,5	1	1,5	2
4 pts	1	2	3	4
6 pts	1,5	2,5	4,5	6

Retrouvez éduscol sur :





RÉFÉRENTIEL D'ÉVALUATION BACCALAURÉAT GÉNÉRAL ET TECHNOLOGIQUE

UNE ILLUSTRATION DANS LE CHAMP D'APPRENTISSAGE 4 : TENNIS DE TABLE

Principes d'évaluation

- L'AFL 1 s'évalue le jour du contrôle en cours de formation (CCF) en croisant le niveau de performance et l'efficacité technique et tactique, lors d'un match par équipes.
- L'AFL 2 et l'AFL 3 s'évaluent au fil de la séquence d'enseignement et éventuellement le jour de l'épreuve.
- Pour l'AFL 3, l'élève est évalué dans le rôle de coach et un autre rôle qu'il choisit à l'issue de la troisième séance.

Barème et notation

- L'AFL 1 est noté sur 12 points : l'élément 1 est noté sur 8 et l'élément 2 sur 4.
- Les AFL 2 et 3 sont notés sur 8 points. La répartition des 8 points est au choix des élèves avec trois possibilités de répartition :
 - AFL 2 = 4 pts / AFL 3 = 4 pts ;
 - AFL 2 = 6 pts / AFL 3 = 2 pts ;
 - AFL 2 = 2 pts / AFL 3 = 6 pts.Ce choix est effectué à l'issue de la troisième séance.

Choix possibles pour les élèves

- AFL 1 : choix de son partenaire d'équipe.
- AFL 2 et AFL 3 : choix du poids relatif dans l'évaluation.
- AFL 3 : choix du deuxième rôle évalué.

Repères d'évaluation de l'AFL 1

AFL 1 : « S'engager pour gagner une rencontre en faisant des choix techniques et tactiques pertinents au regard de l'analyse du rapport de force. »

PRINCIPE D'ÉLABORATION DE L'ÉPREUVE

Les élèves sont par équipes de 2. Ils effectuent une rencontre contre une autre équipe de niveau similaire. La rencontre se déroule en cinq matchs de deux sets gagnants : 4 simples (chaque joueur rencontre les deux autres joueurs de l'équipe adverse) et un double.

Lors des simples, les élèves sont coachés par leur partenaire (temps de conseils entre deux sets, et possibilité d'un temps mort par set).

Les élèves ont choisi leur partenaire d'équipe lors de la séquence d'enseignement (au minimum trois leçons avant la séance d'évaluation terminale). Si ce choix est libre, le professeur conseille cependant aux élèves de choisir un partenaire de niveau similaire.

Pour les deux éléments, le professeur, après avoir positionné l'élève dans un degré, définit le nombre de points en fonction de son efficacité appréciée comme suit :

- efficacité maximale (haut de la fourchette de note) : l'équipe gagne, l'élève remporte ses deux simples et le double ;
- efficacité minimale (bas de la fourchette de note) : l'équipe perd, l'élève perd ses deux simples et le double.

ÉLÉMENTS À ÉVALUER	REPÈRES D'ÉVALUATION			
	DEGRÉ 1	DEGRÉ 2	DEGRÉ 3	DEGRÉ 4
S'engager et réaliser des actions techniques d'attaque et de défense en relation avec son projet de jeu.	De nombreuses fautes en coup droit et en revers, pas de coup préférentiel efficace.	Utilisation efficace d'un coup préférentiel d'attaque ou de défense, en coup droit ou en revers.	Organisation des coups techniques dans un système de jeu préférentiel d'attaque (smashes, effets liftés, services rapides) ou de défense (bloc, effet coupé, défense haute).	Efficacité technique et tactique en attaque et en défense grâce à la maîtrise d'un large panel de coups (smashes, blocs, effets coupés et lifté).
	Le service est une simple mise en jeu.	Le service neutralise l'attaque adverse.	Variété des services utilisés (différents placements, vitesses ou effets).	Le service permet de créer des occasions de marque (schémas tactiques à partir du service).
	Peu voire pas de déplacements.	Déplacements réactifs et en retard.	Déplacements adaptés à la trajectoire de balle reçue.	Déplacements variés et replacements.
(sur 8 points)	De 0 à 2,5 pts.	De 2 à 4,5 pts.	De 4 à 6,5 pts.	De 6 à 8 pts.
Faire des choix au regard de l'analyse du rapport de force.	Le projet de jeu de l'élève ne permet ni d'exploiter un coup fort, ni d'exploiter une faiblesse de son adversaire, ni de contrer un coup fort de l'adversaire.	L'élève adopte un projet de jeu permettant soit d'exploiter un coup fort, soit d'exploiter une faiblesse de l'adversaire, soit de contrer un coup fort de l'adversaire.	L'élève adopte un projet de jeu combinant deux éléments parmi : exploiter ses propres coups forts ; exploiter les faiblesses de l'adversaire ; contrer les coups forts de l'adversaire	L'élève adopte un projet de jeu combinant deux éléments. Il adapte son projet de jeu au cours même du set en fonction de l'évolution du rapport d'opposition.
(sur 4 points)	De 0 à 1,5 pt.	De 1 à 2,5 pts.	De 2 à 3,5 pts.	De 3 à 4 pts.

Retrouvez éducol sur :



Repères d'évaluation de l'AFL 2

AFL 2 : « Se préparer et s'entraîner, individuellement ou collectivement, pour conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel. »

Ce positionnement est effectué sur la base des observations réalisées lors de la séquence et d'un carnet d'entraînement rempli régulièrement par l'élève et dans lequel il indique ses points forts et ses points faibles, ce qu'il a travaillé dans la séance, ses progrès.

DEGRÉ 1	DEGRÉ 2	DEGRÉ 3	DEGRÉ 4
• S'engage peu dans les séances. • Carnet d'entraînement tenu de manière irrégulière.	• S'engage dans les exercices selon ses appétences. • Carnet d'entraînement tenu régulièrement, approximations dans l'évaluation de son jeu.	• S'engage avec régularité dans les différents exercices. • Carnet d'entraînement tenu régulièrement dans lequel l'élève identifie de manière pertinente ses points forts et faibles.	• S'engage de manière soutenue lors de la totalité des séances. • Carnet d'entraînement tenu régulièrement dans lequel l'élève identifie plusieurs axes de progrès, et des exercices pertinents pour les travailler.

Repères d'évaluation de l'AFL 3

AFL 3 : « Choisir et assumer les rôles qui permettent un fonctionnement collectif solidaire. »

L'élève est évalué dans le rôle de coach et un autre rôle au choix parmi partenaire d'entraînement, observateur ou gestionnaire

Rôle de coach

Évalué au cours de la séquence et de l'évaluation finale

DEGRÉ 1	DEGRÉ 2	DEGRÉ 3	DEGRÉ 4
Peu attentif au match de son partenaire.	Attentif au match de son partenaire, l'encourage et apporte des conseils simples et stéréotypés lors des périodes de coaching.	Attentif au match de son partenaire, l'encourage et apporte des conseils pertinents lors des périodes de coaching.	Attentif au match de son partenaire, l'encourage et apporte des conseils pertinents lors des périodes de coaching. Exploite avec pertinence les temps morts.

Rôle de partenaire d'entraînement

Évalué au cours de la séquence

DEGRÉ 1	DEGRÉ 2	DEGRÉ 3	DEGRÉ 4
Joue pour lui sans permettre à son partenaire de réaliser correctement l'exercice.	Permet à son partenaire de réaliser l'exercice en respectant les consignes.	S'engage dans son rôle de partenaire d'entraînement : renvoie les balles de manière à ce que son partenaire puisse travailler avec efficacité l'objectif de l'exercice.	Quel que soit l'exercice, adapte le renvoi des balles de manière à ce que son partenaire puisse travailler avec efficacité l'objectif de l'exercice. Apporte quelquefois des conseils à son partenaire.

Retrouvez éduscol sur :



Rôle de gestionnaire

Évalué au cours de la séquence

DEGRÉ 1	DEGRÉ 2	DEGRÉ 3	DEGRÉ 4
Peu concerné, gestion inefficace des matchs (d'une poule ou d'un tournoi). Feuille de score peu fiable.	Appliqué mais brouillon dans la gestion des matchs (d'une poule ou d'un tournoi). Remplit correctement une feuille de score.	Investi, organise les matchs d'une poule, gère le classement.	Investi, organise les matchs d'un tournoi en gérant les temps de repos et les tables, gère le classement.

Rôle d'observateur

Évalué au cours de la séquence

DEGRÉ 1	DEGRÉ 2	DEGRÉ 3	DEGRÉ 4
Peu attentif au jeu, les données relevées sont fausses, parcellaires ou inexploitable.	Concentré sur sa tâche, les indicateurs simples (quantitatifs) sont relevés de manière fiable.	Concentré, recueille des données quantitatives et qualitatives de manière fiable.	Comprend et analyse les données recueillies et propose des axes d'adaptation techniques et tactiques simples pertinents.

Retrouvez éduscol sur :

