FICHE DE RÉVISION

L’adolescence en EPS

Repères scientifiques et institutionnels pour analyser les élèves, construire une réponse contextualisée et justifier des propositions à l’écrit du CAPEPS interne.

Fil directeur — L’adolescence ne produit pas un profil uniforme. Les transformations corporelles, psychologiques et sociales sont vécues différemment ; en copie, on part des indices du dossier et l’on montre comment le contexte d’apprentissage peut soutenir l’engagement, la réussite, la santé et la place de chacun.

Précision concours — Dans le programme officiel de l’écrit interne, session 2026, l’épreuve est une étude de cas concret portant sur l’organisation et l’enseignement de l’EPS. « Corps, adolescence et enjeux du monde contemporain » figure, lui, dans le programme de l’écrit 2 du concours externe 2026. Pour l’interne, les connaissances sur l’adolescence servent donc à analyser les caractéristiques des élèves et à justifier les choix ; elles ne remplacent pas l’argumentation à partir du cas. Vérifier chaque année le programme officiel de la session préparée. [R1, R2]

Le raisonnement à faire apparaître dans la copie

Dossier	Analyse	Proposition	Vérification
Repérer un fait observable : évitement, gêne, engagement inégal, rapport au regard ou coopération fragile.	Le relier avec prudence à un enjeu possible : maturation, estime de soi, émotion, motivation ou dynamique du groupe.	Choisir une acquisition et décrire une tâche, ses variables, les rôles et les aides.	Indiquer ce qui permettra de voir si les élèves progressent et comment réguler ensuite.

1. L’adolescence : des transformations plurielles

La période adolescente est marquée par des transformations biologiques, morphologiques, motrices, émotionnelles, cognitives et sociales. Elles ne surviennent pas au même moment, ni avec la même intensité, pour tous les élèves. L’âge chronologique ne permet donc pas, à lui seul, de déduire les ressources d’un jeune ou son rapport à l’EPS.

Le programme actuel d’EPS du cycle 4 nomme explicitement cette transition : les élèves y évoluent physiquement et psychologiquement, construisent un nouveau rapport à eux-mêmes et à leur corps, et de nouvelles relations avec les autres. Il demande à l’EPS de contribuer à des repères positifs sur soi et au respect des différences. [R3]

Trois précautions professionnelles

- Ne pas transformer une tendance développementale en diagnostic individuel : parler d’hypothèse à vérifier dans l’activité observée.
- Ne pas assigner une difficulté à la puberté sans preuve : l’obstacle peut également venir de l’histoire d’apprentissage, de la tâche, du regard des pairs, de la fatigue ou du contexte.
- Ne pas différencier selon des catégories fixes de sexe, de genre ou de morphologie : proposer des ajustements accessibles à tous, puis les faire évoluer selon les besoins constatés.

À écrire dans une copie

Formulation adaptable — « Les comportements observés peuvent être mis en relation avec les transformations propres à cette période, sans présumer qu'elles affectent chaque élève de la même manière. Je m'appuie donc sur [indice du dossier] pour ajuster [variable de la tâche] et je vérifie l'effet sur [critère observable]. »

2. Transformations corporelles et motrices

La croissance et la maturation peuvent modifier temporairement les proportions corporelles, les repères proprioceptifs, la coordination et les sensations d'effort. Des variations de taille, de force ou d'expérience motrice coexistent au sein d'une même classe. Le professeur vise des apprentissages communs, mais aménage les conditions pour que chacun puisse s'y engager et progresser.

Indice à relever	Enjeu possible (à vérifier)	Piste d'enseignement
Gestes moins stabilisés, difficulté nouvelle à coordonner une action.	Modification des repères corporels ou tâche trop complexe ; cela ne suffit pas à conclure à un « retard ».	Décomposer l'action, ralentir ou simplifier temporairement, multiplier des essais sans exposition publique, puis réintroduire la complexité.
Évitement d'un effort soutenu, allures très contrastées.	Expériences d'effort différentes, mauvaise calibration de l'intensité, crainte de l'échec ou fatigue.	Proposer des repères de rythme et d'effort perçu, des contrats progressifs, des temps de récupération et une comparaison de l'élève à ses propres essais.
Hésitation face à une tâche à risque ou à forte visibilité.	Incertitude corporelle, peur de la chute, du jugement ou de ne pas réussir.	Installer des niveaux de difficulté gradués, un droit à l'essai, des critères de sécurité et des aides humaines ou matérielles clairement définies.
Écarts de ressources apparents entre élèves.	Maturité, expérience antérieure, accès à une pratique sportive ou représentations de l'activité.	Faire varier matériel, distance, opposition ou rôle, en gardant une acquisition cible et des critères de progrès communs.

Exemple — demi-fond — Un élève accélère au départ puis marche ; un autre maintient une allure régulière. Après un diagnostic, on propose plusieurs contrats de course, construits autour d'une allure soutenable et d'un repère de ressenti. Chaque élève annonce son projet, relève le résultat, puis ajuste un paramètre. L'enseignant évalue la gestion de l'effort et la capacité à réguler, pas seulement le temps final. Il ne présume pas que la différence relève de la puberté.

Décalage corporel temporaire, la maladresse possible et l'exposition du corps au regard des autres ; ces points sont utiles pour penser l'étayage, sans les présenter comme une conséquence systématique de l'adolescence.

3. Image de soi, émotions et exposition du corps

En EPS, le corps est engagé, visible et parfois comparé : il devient à la fois moyen d'apprendre et objet du regard de soi et des autres. Une situation peut ainsi produire de la fierté, du plaisir ou de la confiance, mais aussi de la gêne, de l'anxiété ou une stratégie d'évitement. Le programme de cycle 4 souligne le rôle des émotions dans le maintien de l'engagement et du plaisir d'agir et d'apprendre. [R3]

Les recherches sur le concept de soi montrent qu'il comporte plusieurs domaines, dont la compétence athlétique et l'apparence physique, qui peuvent être vécues différemment selon les personnes et les moments. Harter invite à ne pas réduire l'estime de soi à une appréciation globale et stable. En EPS, il est donc plus opérant d'observer des comportements précis — participation, prise d'initiative, persévérance, acceptation d'un rôle — que d'attribuer une faible estime de soi sans éléments du dossier. [R7]

Choix pédagogiques pour diminuer le coût du regard

- Faire porter les retours sur des critères d'action, de progrès et de sécurité plutôt que sur l'apparence corporelle.
- Éviter les classements publics et la comparaison des morphologies ; proposer un suivi de progrès individuel ou collectif.
- Rendre les essais visibles progressivement : préparation en petit groupe avant une prestation devant la classe, choix de modalités d'observation, droit au nouvel essai.
- Dans les activités artistiques, faire varier les intentions, les rôles de créateur/interprète/observateur et les formes d'expression ; ne pas exiger une mise en scène de soi qui n'est pas nécessaire à l'apprentissage.
- Établir des règles explicites contre les moqueries et intervenir rapidement si un élève est exposé ou dévalorisé.

Exemple — acrosport ou danse — Avant la présentation, les groupes définissent une intention et deux critères de réalisation (synchronisation, stabilité, choix d'espace). Ils répètent devant un groupe partenaire dans un cadre de retour guidé. Les observateurs décrivent ce qu'ils voient à partir des critères ; ils ne commentent ni les corps ni les personnes. Le professeur peut proposer plusieurs rôles et complexités pour que tous contribuent à la composition.

Repère institutionnel — Le programme de cycle 4 relie les émotions au maintien de l'engagement et du plaisir d'agir et d'apprendre. (BOEN n°31 du 30 juillet 2020, p. 66.) [R3]

4. Identité, pairs, genre et appartenance au groupe

À l'adolescence, les relations entre pairs prennent une place importante dans l'expérience scolaire. En EPS, les partenaires peuvent soutenir l'apprentissage et la participation, mais aussi renforcer les comparaisons, les moqueries ou les répartitions inégales des rôles. La question n'est pas de supposer que tous recherchent le groupe de la même façon ; elle est de regarder qui peut agir, qui est reconnu et qui reste en périphérie.

Les écarts de participation entre filles et garçons ne s'expliquent pas par des aptitudes naturelles supposées. Ils peuvent être liés aux représentations d'une activité, aux normes sociales, à l'expérience antérieure, aux interactions et à la manière dont les tâches distribuent l'espace et la décision. Les résultats publiés sur la pratique physique des adolescents en France soulignent notamment l'influence des normes sociales, de la transformation du corps, de l'image féminine et des pairs. [R6]

Créer une appartenance qui soutient les apprentissages

Levier	Mise en œuvre concrète	Indice à observer
Rôle utile pour chacun	Faire tourner des rôles qui contribuent au but : joueur, arbitre, observateur-conseil, organisateur, juge.	Chaque élève exerce réellement un rôle et peut expliquer sa contribution.
Coopération structurée	Donner un but partagé, une tâche précise à chaque membre et un temps de retour ; former les élèves à observer et conseiller.	Les interactions sont liées aux critères d'apprentissage ; le conseil est compris et réinvesti.
Reconnaissance des progrès	Rendre visibles les progrès individuels et ceux du collectif ; valoriser des contributions motrices et méthodologiques.	Davantage d'élèves osent essayer, demander un conseil ou reprendre après une erreur.
Sécurité relationnelle	Énoncer les règles de respect, de non-moquerie et de droit à l'erreur ; intervenir lorsque le cadre n'est pas respecté.	La participation ne dépend pas d'une exposition humiliante ou d'une validation exclusive par les pairs.

Exemple — sports collectifs — Pour éviter que les élèves les plus expérimentés monopolisent le ballon, le jeu aménagé valorise une décision collective (par exemple, trois partenaires doivent avoir participé à la progression avant le tir). Les rôles tournent et l'observateur relève qui reçoit, qui propose une solution et comment le collectif avance. La contrainte n'est pas conservée si elle détourne le jeu de l'apprentissage visé : elle est régulée à partir des observations.

Intérêt d'un tutorat réellement préparé : observer, laisser essayer, encourager et féliciter à partir d'éléments concrets. Relier l'autonomie et le sentiment de compétence au besoin de proximité sociale. On peut traduire ces apports en rôles tournants, conseils précis et réussites partagées, puis en vérifier les effets sur la participation.

5. Motivation et sentiment de compétence

La motivation ne se lit pas directement : une conduite d'évitement peut traduire une tâche perçue comme trop difficile, la peur du regard, une faible valeur accordée à l'activité, des expériences antérieures négatives ou d'autres contraintes. Il faut partir d'indices plutôt que qualifier globalement une classe de « démotivée ».

La théorie de l'autodétermination étudie notamment les besoins de compétence, d'autonomie et de relation à autrui. Les travaux de synthèse appliqués à l'EPS relient le soutien de ces besoins à des formes plus autonomes de motivation et rappellent que les relations entre pairs et enseignant contribuent à l'expérience vécue. Une revue qualitative de 34 études en EPS met en avant l'intérêt de choix, de nouveauté, de défis ajustés et de relations positives ; elle relève aussi les effets défavorables des comparaisons humiliantes et des taquineries. [R8, R9]

Trois leviers directement mobilisables

Levier	Ce que l'élève peut vivre	Ce que l'enseignant peut organiser
Sentiment de compétence	« Je peux réussir une étape et comprendre ce qui m'a fait progresser. »	Décomposer la tâche ; ajuster le défi ; rendre les critères lisibles ; fournir un retour informatif ; permettre un nouvel essai.
Autonomie	« Je peux faire un choix qui a un effet réel sur mon action. »	Offrir deux ou trois options pertinentes ; demander un projet d'action ; laisser l'élève choisir puis justifier une adaptation.
Appartenance / relation à autrui	« Ma présence compte et je peux contribuer sans être exposé ou rabaissé. »	Définir des rôles interdépendants ; enseigner à conseiller ; reconnaître les contributions ; garantir un cadre relationnel sûr.

> Les besoins d'autonomie, de compétence perçue et de proximité sociale sont particulièrement féconds pour construire une argumentation sur l'engagement adolescent. En copie, ne pas les réciter séparément : montrer quelle caractéristique du dossier les rend pertinents, quel choix d'enseignement peut les soutenir et quel indice permet d'en évaluer l'effet.

Exemple de raisonnement à intégrer dans une copie

> **Trame —** « Le dossier montre [fait précis : élève qui ne tente pas / rôle confisqué / prises de parole moqueuses]. Je fais l'hypothèse que [obstacle possible], sans le tenir pour acquis. Pour favoriser le sentiment de compétence, je propose [étape accessible + critère observable + feedback]. Un choix limité entre [options] soutient l'autonomie, tandis que [rôle ou but commun] permet à chacun de contribuer. Je vérifierai l'évolution par [indicateurs] et ajusterai [variable] si les essais confirment l'obstacle. »

Pour les indicateurs, choisir des faits observables : nombre d'essais volontaires, qualité de la décision, persévérance après une erreur, usage d'un conseil, répartition des prises de rôle ou capacité à formuler un progrès. Ils ne prouvent pas à eux seuls un état psychologique, mais aident à réguler l'enseignement.

6. Santé, activité physique et habitudes de vie

L'EPS contribue à la santé en donnant des expériences et des connaissances qui permettent de pratiquer de façon régulière et raisonnée. L'école ne peut pas, à elle seule, corriger les inégalités d'accès à la pratique, les contraintes familiales ou les déterminants sociaux ; elle peut cependant proposer des expériences positives, accessibles et porteuses de sens.

L'OMS recommande aux enfants et adolescents de 5 à 17 ans une moyenne d'au moins 60 minutes par jour d'activité physique d'intensité modérée à soutenue, surtout aérobie, sur la semaine. Dans l'enquête française EnCLASS 2022, 14 % des jeunes de 11, 13 et 15 ans déclaraient atteindre cette recommandation ; la proportion était de 8 % chez les filles et de 17 % chez les garçons. Ces données portent sur une enquête, des âges et une recommandation définis : elles ne décrivent pas chaque élève ni l'effet d'un cours d'EPS isolé. [R4, R5]

Des pistes à relier aux besoins du dossier

- Apprendre à repérer l'intensité, les sensations d'effort et les récupérations, puis à ajuster son engagement.
- Construire une expérience de réussite suffisamment accessible pour donner envie de poursuivre, sans supprimer toute difficulté.
- Faire découvrir des formes de pratique variées ; éviter de présenter la compétition ou la performance maximale comme les seules formes légitimes.
- Donner des outils de projet personnel en CA5 : objectif, charge adaptée, critères de réalisation, récupération et bilan.
- Relier la pratique à des perspectives durables de santé et d'autonomie, sans culpabiliser les élèves ni réduire la santé au poids ou à l'apparence.

Exemple — musculation ou entraînement — L'élève choisit parmi quelques objectifs (endurance de force, contrôle postural, reprise d'effort) et renseigne un indicateur simple : répétitions réalisées avec maîtrise, durée ou ressenti. Après un essai, il ajuste la charge ou la récupération selon des critères enseignés. Le professeur vérifie l'exécution, la sécurité et la cohérence du choix. La réussite porte sur l'apprentissage à s'entraîner, pas sur la comparaison des charges.

7. Faire passer ces connaissances dans la copie

La chaîne d'argumentation attendue

Étape	Question à traiter	Exemple de formulation
1. Lire le contexte	Qu'observe-t-on réellement dans le dossier ?	« Plusieurs élèves restent en retrait lors des passages devant la classe. »
2. Formuler un enjeu	Qu'est-ce qui est en jeu pour les apprentissages ?	« La visibilité de la prestation semble freiner l'engagement ; cette interprétation reste à vérifier. »
3. S'ancrer dans le cadre	Quel attendu, objectif ou texte éclaire le choix ?	« Le programme de cycle 4 vise une image positive de soi, le respect des différences et la prise en compte des émotions dans l'engagement. » [R3]
4. Proposer une action concrète	Que font les élèves, avec quels critères et quelles variables ?	« Répétition en petit groupe, retour avec deux critères, puis présentation progressive ; rôles tournants d'interprète et d'observateur. »
5. Vérifier et réguler	Qu'est-ce qui indiquera l'effet ?	« Je relève la participation aux essais, l'usage des critères et l'évolution du choix de se présenter ; je réduis ou réaugmente l'exposition selon les observations. »

Quatre mini-illustrations adaptables

Demi-fond — effort et compétence — Diagnostic d'allure ; contrats progressifs ; repères de ressenti ; auto-comparaison entre essais. À relier à la gestion de l'effort et à la confiance dans sa capacité à agir.

Acrosport — regard et sécurité — Figures progressives, parade enseignée, critères de stabilité et rôles tournants. Présentation progressive en petit groupe puis à la classe ; retours portant sur la composition et les acquisitions, jamais sur les corps.

Sports collectifs — appartenance — Règle favorisant la circulation de balle, rôles tournants, objectif collectif explicite, observation des contributions. Analyser qui touche la balle et qui prend les décisions avant de conclure à un manque d'engagement individuel.

Escalade — autonomie et prise de risque maîtrisée — Proposer des itinéraires gradués et un choix justifié ; vérifier les règles de sécurité ; faire expliquer la décision et son ressenti. Le sentiment de compétence se soutient par un défi adapté, la confiance par une procédure claire et la relation au groupe par l'assurance et le conseil entre partenaires.

À ne pas faire

- Dérouler un cours général sur la puberté sans répondre au problème posé par le dossier.
- Écrire « les adolescents sont… » comme si l'âge suffisait à prévoir un comportement.
- Accumuler des chiffres de santé sans préciser leur population, leur date, leur indicateur et leur lien avec la proposition.
- Citer une théorie sans expliquer comment elle transforme la tâche, l'intervention ou l'évaluation.
- Confondre sentiment de compétence, performance du jour et niveau moteur ; ou confondre groupe de travail et appartenance vécue.

Références institutionnelles

Les textes officiels sont regroupés ici ; dans les développements, les renvois [R#] permettent de retrouver la source.

[R1] Ministère de l'Éducation nationale. Programme du CAPEPS interne, session 2026, publié le 15 mai 2025, p. 1–2. Épreuve écrite d'admissibilité : composition sur cas concret, programmes EPS, projet pédagogique EPS, association sportive et évaluation. https://www.devenirenseignant.gouv.fr/media/16846/download

[R2] Ministère de l'Éducation nationale. Complément d'information concernant le programme du CAPEPS externe, session 2026, p. 2 : programme de l'écrit disciplinaire appliqué comprenant « Corps, adolescence et enjeux du monde contemporain ». https://www.devenirenseignant.gouv.fr/media/18022/download

[R3] Ministère de l'Éducation nationale. Programme d'enseignement du cycle 4, EPS, arrêté du 17 juillet 2020, BOEN n°31 du 30 juillet 2020, p. 66–67 ; disponible sur Éduscol, page « Programme du cycle 4 ». https://eduscol.education.fr/document/621/download ; page de ressources et statut du programme : https://eduscol.education.gouv.fr/5724/ressources-d-accompagnement-du-programme-d-education-physique-et-sportive-au-cycle-4

[R4] World Health Organization. WHO Guidelines on Physical Activity and Sedentary Behaviour. Geneva: WHO, 2020, recommandations concernant les 5–17 ans. https://www.who.int/publications-detail-redirect/9789240015128

[R5] École des hautes études en santé publique (EHESP). « Activité physique et sportive chez les adolescents : retour sur les résultats de l'enquête EnCLASS 2022 », synthèse publiée le 24 mai 2024 à partir des données EnCLASS. https://www.ehesp.fr/2024/05/24/activite-physique-et-sportive-chez-les-adolescents-retour-sur-les-resultats-de-l-enquete-enclass-2022/

[R6] Duché, P. « Pourquoi les adolescents s'éloignent-ils de la pratique d'activité physique ? » La Santé en action, n°462, décembre 2022, p. 11–13. Santé publique France. https://www.santepubliquefrance.fr/nutrition-et-activite-physique/article/pourquoi-les-adolescents-seloignent-ils-de-la-pratique-dactivite-physique

[R7] Harter, S. The Construction of the Self: A Developmental Perspective. New York: Guilford Press, 1999.

[R8] Ryan, R. M., & Deci, E. L. "Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being." American Psychologist, 55(1), 2000, p. 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

[R9] White, R. L., Bennie, A., Vasconcellos, D., Cinelli, R., Hilland, T., Owen, K. B., & Lonsdale, C. "Self-determination theory in physical education: A systematic review of qualitative studies." Teaching and Teacher Education, 99, 2021, article 103247. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103247

Banque de citations classées pour la copie

Choisir une phrase qui soutient une idée précise, donner sa référence, puis la relier à un indice du dossier et à un choix professionnel. Les références scientifiques éclairent l'analyse ; les textes officiels fixent le cadre institutionnel.

A. Références institutionnelles

1. Épreuve interne — cas concret — « La composition, support de cette épreuve, est l'étude d'un cas concret portant sur l'organisation et l'enseignement de l'EPS. » (Programme CAPEPS interne, session 2026, p. 1.) [R1] À mobiliser pour rappeler que les connaissances sur l'adolescence servent l'analyse du contexte et des choix, sans devenir un exposé général.

2. Prendre en compte les émotions — « Au cycle 4, les émotions jouent un rôle essentiel pour maintenir l'engagement dans les apprentissages. » (Programme d'EPS du cycle 4, BOEN n°31 du 30 juillet 2020, p. 66.) [R3] À relier à la visibilité, au risque perçu ou au plaisir d'agir repérés dans le dossier, puis à une adaptation observable.

3. Image de soi et respect des différences — Le programme demande à l'EPS de contribuer à des repères positifs sur soi et au respect des différences. (Programme d'EPS du cycle 4, BOEN n°31 du 30 juillet 2020, p. 66.) [R3] À mobiliser pour défendre un climat respectueux, des critères centrés sur les apprentissages et une exposition progressive des prestations.

B. Adolescence, santé et pratique physique

4. Recommandation d'activité physique — « at least an average of 60 minutes per day of moderate-to-vigorous intensity, mostly aerobic, physical activity, across the week. » (WHO, 2020, recommandation pour les 5–17 ans.) [R4] Traduction : au moins 60 minutes quotidiennes en moyenne sur la semaine, d'intensité modérée à soutenue, surtout aérobie. À utiliser pour contextualiser l'enjeu de santé, sans faire porter à l'EPS scolaire seule la responsabilité du niveau d'activité.

5. Donnée française récente — EnCLASS 2022 : 14 % des élèves de 11, 13 et 15 ans atteignent la recommandation OMS rapportée ; 8 % des filles et 17 % des garçons. (Synthèse EHESP, publiée en 2024.) [R5] À mobiliser avec les âges, l'année de l'enquête et l'indicateur ; cette moyenne ne décrit pas chaque élève.

6. Facteurs qui éloignent de la pratique — Santé publique France relève des facteurs multiples : « les normes sociales, la transformation du corps, l'image féminine, l'influence des pairs et de la famille ». (Duché, 2022, p. 11–13.) [R6] À mobiliser pour ne pas réduire le désengagement à un choix personnel ou à un manque de volonté, et pour proposer une réponse agissant sur le vécu de l'activité.

C. Motivation, compétence et appartenance

7. Besoins psychologiques — Ryan et Deci identifient les besoins de « competence, autonomy, and relatedness » (compétence, autonomie et relation à autrui). (Ryan & Deci, 2000, p. 68.) [R8] À mobiliser pour justifier un défi ajusté, des choix réels et des interactions de soutien, puis annoncer des indicateurs d'engagement et de progrès.

8. Relations entre pairs en EPS — Une revue qualitative de 34 études en EPS met en évidence le rôle des relations positives entre pairs ; elle identifie les comparaisons dévalorisantes et les taquineries comme des expériences susceptibles de nuire à la compétence perçue et au lien social. (White et al., 2021, article 103247.) [R9] À mobiliser pour concevoir une coopération structurée et un cadre de retours respectueux.

9. Concept de soi multidimensionnel — Les travaux de Harter distinguent plusieurs domaines d'évaluation de soi, dont l'apparence physique et la compétence athlétique. (Harter, 1999.) [R7] À mobiliser pour analyser avec nuance le rapport au corps et éviter de déduire une estime de soi globale d'une conduite isolée.

10. Corps en transformation et regard des pairs — Les transformations corporelles, la maladresse transitoire possible et la sensibilité au regard ou aux moqueries. À mobiliser comme hypothèses à confronter aux comportements décrits, jamais comme diagnostic automatique.

11. Autonomie, compétence perçue et proximité sociale — Relier l'engagement adolescent aux besoins d'autonomie, de compétence et de proximité sociale. À mobiliser en articulant choix accessibles, réussite progressive et contribution reconnue dans un collectif.