

Sujet : Comment l'enseignant d'EPS aide-t-il ses élèves à développer, entretenir, et gérer leurs ressources ?

Vous prendrez des exemples caractérisant des élèves de Lycées et de Lycées professionnels.

Contextualisation (par une approche historique)

Dès le milieu du XIXe siècle, le colonel Amoros conçut une fiche d'évaluation, la « feuille physiologique » (1948) en vue d'évaluer les qualités physiques à la suite d'exercices appropriés sur des appareils adaptés. Bien que les ambitions de l'éducation physique et sportive se soient aujourd'hui très largement diversifiées, la volonté de développer les ressources en général, et les ressources motrices en particulier, n'est en rien renvoyée aux archives. Elle reste même officiellement reconnue comme faisant partie de l'éducation des enfants et des adolescents, car les programmes de notre discipline lui reconnaissent le statut d'objectif : « *développer et mobiliser ses ressources pour enrichir sa motricité, la rendre efficace et favoriser la réussite* » (Programme d'enseignement d'EPS pour les classes préparatoires au C.A.P. et pour les classes préparatoires au baccalauréat professionnel, 2009). Nous étudierons les conditions d'enseignement de l'EPS qui aident les élèves à développer, entretenir, et gérer leurs ressources.

Contextualisation 2 (avec déjà un engagement du candidat)

Une étude a montré à partir d'un test de Luc Léger auquel se sont soumis 130000 enfants et adolescents de onze pays entre 1981 et 2000, une diminution de la capacité aérobie moyenne de 0.43% par an, soit 8.6% en 20 ans (G.Gannon, J.Halas, 2005). Plus récemment, l'enquête « *ObÉpi 2009* » (5ème enquête épidémiologique sur l'obésité et le surpoids en France », Inserm-Institut Roche de l'obésité, 2009) confirme la persistance d'une augmentation de la fréquence de l'obésité ($IMC > 30 \text{ kg/m}^2$) dans la population adulte (elle a doublé en 12 ans !). Les études convergent pour souligner en France une hausse de la sédentarité et une baisse des qualités physiques des adolescents, surtout des lycéens, et particulièrement chez les jeunes filles. Si elle veut rester crédible aux yeux du champ social, l'éducation physique et sportive se doit donc de « faire bouger » suffisamment les élèves du secondaire pour espérer contribuer à développer, entretenir, et gérer leurs ressources.

Définition des concepts-clés

Les ressources sont l'« *ensemble des outils dont dispose un sujet pour satisfaire aux exigences des tâches auxquelles il est confronté* » (D.Delignières, P.Duret, *Lexique thématique en sciences et techniques des APS*, Vigot, Paris, 1995). Selon M.Boda et M.Récopé, il s'agit « *de classes de moyens très hétérogènes* » (Instrument d'analyse et de traitement de l'APS à des fins d'enseignement, in *Revue EPS* n°231, 1991), c'est-à-dire des « *connaissances, capacités, aptitudes, attitudes, instruments qu'un individu peut mobiliser et utiliser à son profit pour accomplir une tâche* » (J.-P.Famose, *Tâches motrices et stratégies pédagogiques en EPS*, in *Dossier EPS* n°1, Paris, 1983). Nous retiendrons que le concept de ressource représente le terme le plus générique pour désigner ce que le sujet a à sa disposition pour agir, c'est-à-dire en didactique, pour atteindre un but prescrit par une tâche.

Il existe plusieurs types de ressources qui nous permettent de faire face aux différentes demandes de la situation pour agir, et qui entretiennent entre elles des relations dynamiques. Plusieurs auteurs (J.-P.Famose, 1983 ; M.Pradet, 1989...) ont proposé une typologie des ressources. Nous retiendrons la catégorisation proposée par le programme du CAPEPS (2013), laquelle distingue des ressources d'ordre physiologique (pour produire de l'énergie), motrice (pour coordonner et enchaîner des mouvements), neuro-informationnel (pour prendre de l'information dans l'environnement), psychologique (pour faire face aux « agressions » extérieures), et psychosociologique (pour communiquer et collaborer avec les autres).

Sur un plan quantitatif, les ressources sont le résultat d'un processus de développement, lequel se définit comme l'évolution structurale (croissance) et fonctionnelle (maturation) d'un individu sous l'influence croisée des déterminants génétiques et des stimulations extérieures. Participer au développement des ressources des élèves, c'est alors concevoir et mettre en œuvre les conditions d'interactions avec le milieu qui vont suffisamment perturber l'équilibre préalable de l'organisme, pour stimuler ses processus auto-adaptatifs à l'origine des améliorations escomptées. Développer ses ressources, c'est donc tout simplement les accroître pour augmenter ses pouvoirs d'action/réaction et de réflexion dans l'environnement physique et social : être plus endurant, plus rapide, plus fort, plus souple, mais aussi traiter l'information plus rapidement, ou encore communiquer plus facilement avec les autres, etc.

L'entretien des ressources fait plutôt référence à un principe de stabilité, de maintien : entretenir ses ressources, c'est les solliciter à un niveau suffisant et assez souvent en vue de prévenir un processus de perte ou de baisse toujours associé à l'inactivité qu'elle soit motrice, cognitive, ou sociale.

Enfin, sur un plan plus qualitatif, les ressources peuvent être l'objet d'une gestion, en référence cette fois à un processus d'apprentissage. Gérer ses ressources, c'est choisir de les « distribuer » dans le temps et l'espace : la gestion suppose un but, et elle s'inscrit dans le cadre d'une échéance. La notion de gestion fait toujours référence à un processus décisionnel, donc de choix : choix d'un effort ou d'une allure, choix d'un niveau de risque ou d'engagement, choix d'un objectif à atteindre ou d'un projet à mener, etc. La gestion des ressources concerne donc l'allocation ou l'affectation des ressources disponibles, et la gestion éclairée est alors « *référée à l'ajustement des ressources aux contraintes* » (M.Récopé, *La question de la gestion des ressources : positions théoriques*, in APS, efficacité motrice et développement de la personne, Clermont-Ferrand, AFRAPS, 1990).

Dire que l'enseignant aide ses élèves à développer, entretenir et gérer leurs ressources, c'est sous-entendre qu'il ne peut le faire à leur place. Aider cela ne signifie jamais provoquer, déclencher, ou commander. Cela signifie plutôt favoriser, susciter, inciter, accompagner... Aider l'apprenant incarne d'une façon générale le cœur des actions de l'enseignant, actions qui s'expriment dans l'ensemble de ses procédures d'enseignement : conceptions didactiques, mises en œuvre pédagogiques, régulations de l'activité des élèves, et évaluations.

Questionnement (plusieurs pistes sont ici envisagées : le choix des questions dépend du choix de l'hypothèse principale car le questionnement doit « circonscrire » la problématique)

Quelles sont les conditions au développement, à l'entretien, et à la gestion des ressources des lycéens ? Quelles procédures d'enseignement aident les élèves à mobiliser leurs ressources à un niveau assez élevé pour les développer ? Quelles procédures leur permettent de les mobiliser suffisamment souvent ou suffisamment longtemps pour les maintenir ? Et quelles procédures les aident à les mobiliser « intelligemment » pour apprendre à les gérer ?

Faut-il prioriser certaines ressources à certains moments du parcours de formation ? Aux lycées, seconde partie de l'adolescence, quelles ressources sont plutôt à développer en profitant d'un contexte favorable ? Lesquelles sont plutôt à entretenir ou à gérer pour prolonger les transformations du Collège ? En quoi cette priorisation s'applique-t-elle aussi selon que l'on enseigne en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel ? Sans laisser de côté les élèves à profils particuliers...

Quels liens unissent le développement, l'entretien, et la gestion des ressources ? Comment créer un « cercle vertueux » entre ces trois ambitions ? Pourquoi enseigner par compétences à partir de tâches complexes permet d'agir conjointement sur les ressources et les compétences ? Pour une visée à long terme la solution n'est-elle pas d'enseigner aux élèves à développer et entretenir eux-mêmes leurs propres ressources, à partir d'une appétence forte pour la pratique des APSA ?

Problématique 1 (autour des relations entre développement et apprentissage)

Nous développerons l'hypothèse selon laquelle l'éducation physique et sportive vise des objectifs de développement et des objectifs d'apprentissage, en montrant que la poursuite des uns peut servir la poursuite des autres. Le développement des ressources offre en effet des opportunités pour apprendre mieux et plus vite, donc pour construire de nouvelles compétences. Inversement certaines compétences permettent de développer, d'entretenir, ou de gérer avec expertise ses propres ressources.

Autrement dit, nous montrerons qu'en favorisant le développement, l'EPS favorise les apprentissages (car les compétences sont l'articulation cohérente d'un ensemble de ressources), et qu'en favorisant les apprentissages, l'EPS favorise le développement des ressources à long terme (savoir développer, entretenir, et gérer ses ressources individuelles). Evidemment ce cercle vertueux est soumis à des conditions d'enseignement, notamment une pratique physique (sportive ou artistique) qui mobilise suffisamment intensément, souvent, et longtemps toutes les ressources de l'action motrice.

Problématique 2 (autour des conditions au développement / entretien / gestion des ressources)

En partant du principe général que « *le développement ne s'envisage que par l'interaction de l'homme avec le milieu* » (G.Azémar, *Ontogenèse du comportement moteur*, in Neurobiologie des comportements moteurs, INSEP, 1982), nous montrerons qu'il ne suffit pas d'agir pour développer ou entretenir ses ressources, mais il faut agir dans certaines conditions d'exercice. Dans cette perspective, les données scientifiques portant sur la connaissance de l'adolescent et celles portant sur les mécanismes développementaux aident l'enseignant à contrôler la nature, l'intensité, et le moment des contraintes à mettre en œuvre dans l'environnement physique et humain, afin de participer à un enrichissement stable des ressources de tous les élèves, quelles que soient leurs capacités et leur vécu corporel, souvent très hétérogènes chez les lycéens.

Nous montrerons aussi qu'en plus des perspectives de développement, des apprentissages sont à construire autour des ressources. Une mobilisation enrichie par un retour réflexif permet d'apprendre à les gérer, alors qu'une délégation de décisions de l'enseignant vers les élèves permet d'apprendre à les développer et les entretenir soi-même. Avec en perspective finale, « *l'entretien de la vie physique et le développement de sa santé tout au long de la vie* » (Programme des lycées d'enseignement général et technologique, 2010).

Problématique 3 (autour de l'enseignement par compétences et de la nature des tâches à proposer)

Sur la base d'une conception holistique de la motricité, nous accepterons le principe selon lequel l'élève qui agit mobilise toutes ses ressources, même si selon la demande de la tâche (J.-P.Famose, 1982), certaines d'entre elles sont davantage mises à contribution dans la réussite. Nous expliquerons qu'enseigner par compétences à partir de tâches complexes permet aux élèves à la fois de développer leurs ressources, et d'apprendre à les entretenir ou les gérer. Une tâche complexe ouvre la voie de la réussite à tous les élèves, car la configuration de ressources pour réussir n'obéit pas à un modèle unique, et il est possible de construire sa compétence en « compensant » les déficits en certaines ressources par d'autres ressources plus évoluées. Mais nous montrerons aussi que l'enseignant conçoit et met en œuvre des tâches plus spécifiquement centrées sur le développement de certaines ressources, notamment lorsque ces ressources font l'objet d'une fenêtre temporelle favorable aux lycées, ou qu'elles « limitent » la construction des compétences attendues.

Problématique 4 (autour de la prise en compte du parcours de formation)

Nous montrerons que le professeur d'EPS s'inspire des caractéristiques du sujet épistémique à l'échelle du développement ontogénétique, mais aussi des caractéristiques des élèves « réels » d'un établissement particulier, pour envisager des procédures d'enseignement efficaces à l'égard du développement, et/ou de l'entretien, et/ou de la gestion des ressources des lycéens. Envers les ressources qui profitent aux lycées d'un contexte temporel favorable, l'enseignant organise des conditions d'interaction avec le milieu susceptible de les développer, via la confrontation à des contraintes spécifiques pour les mobiliser suffisamment. Envers les ressources qui se sont développées surtout au Collège, l'enseignant prévoit les conditions temporelles de leur maintien, tout en déléguant aux élèves l'expertise à les entretenir eux-mêmes. Et envers les ressources qui peuvent faire l'objet d'un choix pour agir plus efficacement dans l'environnement (risque, engagement, effort), l'enseignant aide l'élève à les gérer pour prendre des décisions adaptées. En d'autres termes, l'enseignant place la « focale » de son action sur le développement, l'entretien, ou la gestion des ressources de ses élèves, selon les étapes de leur parcours de formation.

Plan 1 : entrée par les conditions pour satisfaire les trois verbes de la commande du sujet

- ◇ Partie 1 : pour développer ses ressources, il faut les mobiliser à un certain niveau et suffisamment souvent
- ◇ Partie 2 : pour entretenir ses ressources, il faut les « rappeler » dans le temps et apprendre aux élèves à les solliciter eux-mêmes
- ◇ Partie 3 : pour gérer ses ressources, il faut les mobiliser « intelligemment », avec une délégation de décisions de l'enseignant vers l'élève, et avec un retour réflexif sur les choix qui ont permis d'agir dans l'environnement

Plan 2 : autour d'une différenciation perspective de développement / perspective d'apprentissage

- ◇ Partie 1 : développer ou entretenir ses ressources en EPS
- ◇ Partie 2 : apprendre par l'EPS à gérer ses ressources
- ◇ Partie 3 : apprendre par l'EPS à développer ou entretenir soi-même ses ressources

Plan 3 : entrée par une perspective temporelle

- ◇ Partie 1 : à court terme : développer ses ressources
- ◇ Partie 2 : à moyen terme : entretenir ses ressources et savoir les gérer
- ◇ Partie 3 : à long terme : apprendre à développer et entretenir soi-même ses ressources

Plan détaillé autour de la proposition de plan n°1
= entrée par les conditions pour satisfaire les trois verbes de la commande du sujet

Votre travail = sélectionner les arguments, les réécrire pour les simplifier, et les illustrer

Partie 1 : pour développer ses ressources, il faut les mobiliser à un certain niveau et suffisamment souvent

- 1.1 Il n'est pas possible de développer ses ressources sans les mobiliser un minimum : le développement suppose en effet « *un niveau d'investissement permettant la mise à contribution suffisante des processus et des ressources engagés par le sujet* » (J.-P.Famose, 1995). Selon le principe de surcharge (Platonov, 1984), l'organisme ne se développe qu'à la condition d'avoir été suffisamment sollicité, et surtout perturbé. Le déclenchement des processus auto-adaptatifs suppose en effet une contrainte imposée à la motricité : « *la perturbation, la contradiction constituent l'élément moteur du développement et des apprentissages* » souligne Jean Piaget (*Psychologie*, Paris, Gallimard, collection La pléiade, 1987). Donc pour aider les élèves à développer leurs ressources, il est nécessaire de concevoir un milieu qui « résiste » à l'expression de ces mêmes ressources.

Du côté des procédures d'enseignement, il s'agit de régler avec acuité l'intensité des charges de travail (charge physique, charge mentale, charge affective) à des fins d'auto-adaptation et de transformation. Plusieurs modèles existent pour aider l'enseignant à régler le curseur des contraintes à organiser dans l'environnement physique et humain : par exemple intensité de travail (en pourcentage de la vitesse maximale aérobie pour le demi-fond, ou en pourcentage de 1RM en musculation), durée de l'effort, nombre de répétitions, éventuellement nombre de séries, ainsi que durée, intensité et nature de la récupération pour les ressources physiologiques (M.Pradet, *La préparation physique*, INSEP, Paris, 1996). Le développement de la consommation maximale d'oxygène par exemple suppose des intensités de travail optimalement supérieures à 90% de la VMA (G.Baquet, S.Berthoin, S.Ratel, *Exercices et performances aérobies chez l'enfant*, in *L'endurance*, sous la direction de G.Millet, Ed. Revue EPS, Paris, 2006). Du côté des ressources neuro-informatives, il est possible de se référer au modèle de la dimensionnalisation des tâches de J.-P Famose (*Stratégies pédagogiques, tâches motrices et traitement de l'information*, in *Dossier EPS n°1*, 1983) pour régler le niveau de charge mentale : par exemple temps pour prendre une décision, incertitude événementielle, spatiale et temporelle, durée de présentation des stimuli, etc.

→ **Exemple :**

Néanmoins il ne suffit pas d'aménager un milieu « contraignant » pour garantir une aide suffisante au développement des ressources des élèves. Ces derniers peuvent en effet refuser de s'engager suffisamment dans les tâches proposées car investir ses ressources à un niveau élevé, c'est par définition accepter de faire un effort (D.Delignières, *L'effort*, Ed. Revue EPS, Paris, 2000). C'est pourquoi l'enseignant s'interroge aussi sur les leviers motivationnels qui « poussent » à agir.

- 1.2 « La motivation, « *ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, de l'orientation, et enfin de l'intensité et de la persistance* » (F.Fenouillet, A.Lieury, *Motivation et réussite scolaire*, Dunod, Paris, 1997) fournit « l'énergie psychologique » qui stimulent le développement des ressources. Un élève motivé est en effet en effet qui s'engage, c'est-à-dire un élève qui consent à mobiliser ses ressources pour agir dans l'environnement : « *plus on est motivé et plus l'activité est grande et persistante* » (ibid.). La nature et le niveau de motivation des élèves conditionnent le déclenchement de l'action (il n'est pas possible de développer ses ressources sans rien faire), l'orientation de l'action (l'activité doit être dirigée vers les buts prescrits par la tâche), l'intensité de l'action (pour se transformer il faut faire des efforts, c'est-à-dire mobiliser ses ressources à un certain niveau), et la persistance du comportement adaptatif (le développement et l'entretien des ressources supposent des actions qui se répètent ou qui durent suffisamment).

C'est pourquoi l'enseignant veille à concevoir des modalités d'enseignement variées et originales, modalités qui répondent aussi aux besoins de compétence et d'auto-détermination des lycéens (F.Fenouillet, A.Lieury, *ibid.*). Du côté des ressources physiologiques, J.L.Gouju (*Didactique et motivation*, in *Revue EPS n°241*, 1993) envisage par exemple un mode d'entrée dans l'activité course en durée autour des quatre sources de dissonance de Berlyne (1970) : la nouveauté, la surprise, la complexité et le conflit. Delaveau & Mirabel (*Course de durée, une alternative aux 20*

minutes, in Revue EPS n°316, 2005) proposent une alternance de formes de travail en continu (par ex. 20 min. à 80-85 % de VMA), et de formes de travail par intervalles ou intermittent (par exemple « long-long » type trois minutes à 90-100% de VMA, ou « court-court » type trente secondes à 95-110% de VMA). Le cycle de onze séances présente des thèmes variés : tests de VMA et de temps de soutien à VMA, connaissance et maîtrise des allures (régularité), sollicitation du temps de soutien à VMA, performance collective sur une distance donnée, relais classiques...

D'une façon générale, en vue de favoriser la participation volontaire de tous, l'enseignant s'attache à dédramatiser l'effort (en l'adaptant aux ressources de chacun, même les élèves déjà en surpoids), à masquer l'effort (en l'associant à des tâches surajoutées), à faire apparaître les conséquences de l'effort (en termes de progrès grâce à des critères contrôlables par l'élève lui-même), et enfin à faire apprivoiser l'effort (par un travail autour de la gestion de l'effort).

→ Exemple :

Néanmoins le professeur d'EPS est conscient que les périodes de vacances scolaires sont souvent contre-productives envers les ressources, car il existe un principe de réversibilité des adaptations organiques et cognitives (V.Billat, *Physiologie et méthodologie de l'entraînement*, De Boeck, 1998) : tout ce qui n'est pas entraîné se perd. C'est pourquoi il recherche surtout les conditions d'une motivation continuée (J.-P.Famose, *La motivation en éducation physique et en sport*, A.Colin, Paris, 2001) susceptible de « déborder » le cadre restreint de l'EPS obligatoire au lycée, tout en impliquant les adolescents dans l'expertise à développer et entretenir leurs propres ressources.

- 1.3 Aider les élèves à développer leurs ressources, c'est aussi s'appuyer sur les caractéristiques temporelles de leur développement moteur, cognitif, psychoaffectif et psychosociologique. Il existe en effet des phases dans le développement ontogénétique qui plus que d'autres sont favorables au développement de certaines capacités (P.Bateson, 1979). La notion de période sensible suppose qu'à certaine période du développement de l'enfant et de l'adolescent, il existe des fenêtres temporelles au cours desquelles l'organisme est particulièrement réceptif à certaines sollicitations du milieu, lesquelles vont activer les processus auto-adaptatifs. C'est au cours de ces périodes balisées temporellement que dans l'idéal les fonctions de l'organisme doivent « rencontrer » les résistances environnementales adéquates.

Alors que le Collège était plutôt favorable au développement de la capacité et de la puissance aérobie (notamment au moment du pic de croissance), le lycée redevient une période favorable au développement de la capacité de coordination : après une phase de maladresse transitoire (C.Assaiante, 2011), les élèves sont à nouveau capables d'apprendre à coordonner, enchaîner et dissocier des mouvements complexes (J.Weineck, *Biologie du sport*, Vigot, Paris, 1992). De façon plus spécifique, le lycée est aussi favorable au développement de la force musculaire, surtout chez les garçons (en raison d'un contexte hormonal favorable), au moment où les proportions corporelles s'harmonisent (*ibid.*). Et ces gains de force en cette fin d'adolescence profitent aux qualités de vitesse sur des distances très brèves (N.Boisseau, *Adaptations métaboliques à l'exercice chez l'enfant et l'adolescent*, in Physiologie du sport, enfant et adolescent, sous la direction d'E.Van Praagh, De Boeck, Bruxelles, 2008).

Du côté des ressources psychologiques, toute la période de l'adolescence est une période sensible envers la construction d'une identité personnelle positive (F.Dolto, *Parole d'adolescents ou le complexe du homard*, Hatier, Paris, 1989), identité à la base de l'estime de soi et de la confiance en soi qui accompagneront l'adulte toute sa vie. La sensibilité de certains adolescents à l'égard des blessures narcissiques peut être très forte, notamment chez certains lycéens de la voie professionnelle, qui ont déjà intériorisé un sentiment plus ou moins aigu d'échec scolaire.

C'est donc à l'enseignant d'exploiter les périodes sensibles du développement en vue d'aider les élèves à développer leurs ressources. Par sa planification des APSA d'abord à l'échelle du parcours de formation des élèves, mais aussi par un traitement didactique qui « met en relief » les contraintes permettant d'exploiter ces fenêtres temporelles de développement optimal.

→ Exemple :

Néanmoins, les périodes sensibles ne sont pas des périodes critiques : ce qui n'est pas développé « au bon moment » peut encore l'être plus tard. Par ailleurs elles n'obéissent pas à une programmation temporelle rigide : elles peuvent survenir plus ou moins tôt/tard et durer plus ou moins longtemps, et l'EPS doit prendre en compte ces différences de rythme.

- 1.4 Les élèves ne disposent donc pas tous du même niveau de ressources. A l'adolescence les différences entre les lycéens se font plus sensibles, car la puberté a renforcé les phénomènes de dimorphisme sexuel, et on observe une forte hétérogénéité des vitesses de croissance et d'apparition des pics de croissance (J.Weineck, *Biologie du sport*, Vigot, Paris, 1992). En seconde notamment, des filles ont terminé leur puberté, alors que certains garçons l'ont à peine commencée. C'est pourquoi des évaluations diagnostiques et formatives utilisant des tests sont utiles pour adapter le travail proposé aux possibilités actuelles des adolescents, et ne pas les éloigner de leur zone optimale de sollicitation (celle qui permet d'élever le niveau actuel de leurs ressources).

Concernant la consommation maximale d'oxygène par exemple, l'enseignant amène les élèves à estimer et expérimenter la vitesse maximale aérobie à partir de tests de terrain. Ces tests VMA (Léger-Boucher (1980), Léger-Lambert (1982), Brue (1985), TUB II de Cazorla (1990), 30/30 de Gacon-Assadi (1990) ouvrent la voie à l'individualisation des vitesses de course et donc des intensités de travail, individualisation sans laquelle il n'y a pas de développement des ressources physiologiques possible. Notons par ailleurs que des modalités spécifiques sont aussi envisagées pour les élèves à profils particuliers, notamment pour les enfants obèses et les asthmatiques.

→ **Exemple :**

Mesurer l'état actuel des ressources des lycéens pour mieux cibler leur « zone proximale de développement » (L.S.Vygotsky, 1934) n'est pas toujours possible, car il est souvent très difficile d'« isoler » les ressources de la conduite motrice globale telle qu'elle s'exprime dans la pratique des APSA. Les ressources physiologiques et motrices, notamment les qualités physiques, sont sans doute celles qui se prêtent le mieux à des tests fiables, pertinents, et reproductibles.

Partie 2 : pour entretenir ses ressources, il faut les « rappeler » dans le temps et apprendre aux élèves à les solliciter eux-mêmes

- 2.1 Entretenir ses ressources suppose un principe de continuité : si pour développer ses ressources il faut les mobiliser à un niveau suffisant, les entretenir suppose de les remobiliser suffisamment souvent. Il s'agit d'éviter aux « traces » adaptatives laissées par les efforts physiques ou mentaux de se « perdre » sur la durée. Car si l'organisme est capable d'adaptation, il est également susceptible de se désadapter en cas de sollicitations insuffisantes ou irrégulières (principe de réversibilité, V.Billat, 1998). Concernant la consommation maximale d'oxygène par exemple, « une fois le cycle terminé, il ne faut pas oublier d'entretenir les capacités acquises, sinon elles chutent rapidement en cas de non sollicitation » (R.Gacon H.Assadi, *Vitesse maximale aérobie, évaluation et développement*, in Revue EPS n°222, 1990).

Ce principe de continuité suppose d'abord une planification cohérente des APSA, planification au sein de laquelle les cycles d'enseignement ne sont pas isolés, juxtaposés, mais entretiennent entre eux « des rapports logiques de complémentarité, de supplémentarité, de finalité, d'inclusions, de tout à parties...etc. », obéissant ainsi à un principe de « cohérence interactive des cycles » (M.Delaunay, C.Pineau, *Un programme, la leçon, le cycle en EPS*, in Revue EPS n°217, 1989). L'enjeu est de ne pas repartir de zéro à chaque début de cycle. Il est aussi possible de choisir un traitement didactique de l'activité qui permette de re-solliciter les ressources préalablement développées. Du côté des ressources physiologiques par exemple, le choix d'un mode d'entrée énergétique peut s'appliquer à un grand nombre d'APSA, pas seulement la course en durée ou le demi-fond. La recherche-action de F.Lab montre comment la dépense énergétique peut être suffisante pendant un cycle de football et de lutte pour contribuer au moins à l'entretien, et pour certains élèves au développement, de leurs ressources aérobies (*Les capacités aérobies, un objectif transversal*, in Revue EPS n°258, 1996).

→ **Exemple :** Dans l'activité basket-ball avec une classe de première bac pro qui voient dans l'EPS surtout un moyen de se « défouler », l'enseignant vise la compétence de niveau 3 « Pour gagner le match, mettre en œuvre une organisation offensive qui utilise opportunément la contre-attaque face à une défense qui cherche à récupérer la balle au plus tôt dans le respect des règles » (Programme d'enseignement d'EPS pour les classes préparatoires au C.A.P. et pour les classes préparatoires au baccalauréat professionnel, 2009). L'enseignant construit sa séance de façon à susciter le plaisir de s'engager dans une activité ludique, en alternant situations décontextualisées (drill), situations de résolution de problème, et situations de jeu (sur le modèle didactique de M.Develay, *Didactique et transfert*, 1996). Dès l'échauffement, des exercices techniques variés sont proposés visant à améliorer les pouvoirs moteurs (passes, appuis, dribbles, tirs et surtout enchaînement de ces actions). Ces exercices débouchent sur des parcours originaux avec défis collectifs contre le

temps avec systématiquement une finalisation de l'action sous la forme d'un tir en course (double pas). Des situations de résolution de problème sont aussi proposées, avec des critères de réussite attractifs (tirer en 1 contre 0 vaut 4 points par exemple) pour engager les élèves dans de véritables défis. Enfin les situations de jeu à thèmes permettent de respecter la représentation sociale de l'activité en stimulant le plaisir d'être avec les copains et de s'engager dans une compétition dont l'enjeu sera relativisé. En opposition de quatre contre quatre, l'enseignant utilise les trois terrains matérialisés dans la largeur du gymnase, ce qui permet d'engager simultanément 24 joueurs (des équipes stables de cinq joueurs sont constitués, avec un ou deux remplaçant(s) à gérer par le groupe). Toutes les situations sont construites pour éviter les temps morts et susciter un temps d'engagement moteur important (M.Piéron, *Pédagogie des activités physiques et du sport*, Ed. Revue EPS, 1992).

Le mode d'entrée choisi et l'organisation permettent un « tissage » (D.Bucheton, Y.Soulé, 2009) avec les ressources développées dans les cycles précédents : très souvent actifs, les élèves mobilisent toute la séance leurs ressources physiologiques et motrices, avec un jeu de contre-attaque suscitant beaucoup d'enchaînements d'actions. Comme la plupart des situations placent les élèves en situation de faire des choix face à des situations incertaines (habiletés ouvertes), les ressources neuro-informationnelles sont mobilisées à un niveau élevé. Enfin, la dynamique de groupe favorisée par les équipes stables et par les choix collectifs à effectuer stimule l'engagement des ressources psychosociologiques pour au moins entretenir ce qui a été développé dans les cycles précédents.

- 2.2 Organiser l'entretien des ressources sur la durée, c'est aussi prévoir des séquences de rappel à chaque leçon d'éducation physique et sportive. Si toutes les ressources des élèves sont sollicitées lors de l'action motrice, elles ne sont pas toujours mobilisées suffisamment pour contribuer à leur développement, et même parfois pour seulement permettre leur entretien. C'est pourquoi des séquences spécifiques organisées comme des « routines » peuvent revenir rituellement d'une séance à l'autre, en vue de stabiliser les processus développementaux. C'est par exemple le cas de l'échauffement, qui pour sa première phase d'activation cardiovasculaire peut être de nature à remobiliser les ressources physiologiques et motrices (à condition que l'enseignant propose de la variété pour « entrer » dans l'activité). Ce « rappel » peut aussi s'incarner dans des formes de travail particulières, autour de l'évaluation formatrice (G.Nunziati, 1990) ou de la mise en projet par exemple, pour remobiliser à chaque fois les ressources psychologiques et neuro-informationnelles. Ou encore dans des formats spécifiques d'interaction sociale dans la classe pour viser d'une activité à l'autre l'entretien voire le développement des ressources psychosociologiques, et ne pas les « réserver » aux seules activités collectives.

→ Exemple :

- 2.3 Aider l'élève à entretenir ses ressources, c'est lui enseigner des outils lui permettant de le faire lui-même. L'enseignant vise alors la compétence méthodologique et sociale « *s'engager lucidement dans la pratique* », et notamment « *apprécier les effets de l'activité sur soi* », mais aussi la CMS « *savoir utiliser différentes démarches pour apprendre à agir efficacement* », et notamment « *apprécier les effets de l'activité* » et « *concevoir des projets* » (Programmes d'EPS pour les lycées d'enseignement général et technologique, 2010). Nous pensons en effet que pour apprendre à développer ou entretenir ses propres ressources, il faut être mis en situation de le faire en EPS, ce qui suppose une délégation de choix et de décision de l'enseignant vers l'élève, et ce qui suppose aussi des outils de contrôle de sa performance afin d'expérimenter « de l'intérieur » l'évolution de ses propres ressources. Les procédures de mise en projet sont de notre point de vue les mieux ajustés à cet objectif. Dès l'entrée au collège en éducation physique et sportive, les élèves sont mis en situation de « *se mettre en projet* » (Programmes du Collège, 2008), et aux lycées, cette façon d'apprendre et de se développer en étant « *acteur de sa propre formation* » (Mission du professeur, circulaire du 23 mai 1997) est renforcée. Elle répond par ailleurs aux nouveaux pouvoirs des adolescents en termes de projection dans l'avenir et d'hypothético-déductivité (ressources neuro-informationnelles), en termes de collaboration avec des pairs (ressources psychosociologiques), et en termes d'autonomisation par rapport à l'adulte (ressources psychologiques). Du côté des procédures d'enseignement, l'enseignant s'attache à réunir quatre grandes conditions : une communication très tôt dans le cycle des modalités d'évaluation terminale pour mettre en perspective le travail à l'échelle du cycle, un espace de liberté au sein duquel l'élève puisse faire des choix individuels ou des choix collectifs concertés, la mise à disposition d'outils d'évaluation simples et concrets pour apprécier « in vivo » l'évolution des ressources et l'avancement du projet (dans le cadre d'une évaluation formatrice par exemple), et une échéance annoncée pour la

réalisation individuelle ou collective du projet. Afin d'apprendre aux lycéens à s'entraîner, nous nous appuyons particulièrement sur les APSA de la 5^e compétence culturelle (CP5) : réaliser et orienter son activité physique en vue du développement et de l'entretien de soi. Ces activités offrent en effet des opportunités concrètes pour engager les adolescents vers le développement ou l'entretien (selon le mobile choisi) de leurs propres ressources : force en musculation, endurance aérobie en course en durée, natation en durée, STEP (ressources physiologiques), ou encore concentration et contrôle de soi en relaxation (ressources psychologiques).

→ **Exemple dans une activité de la CP5 :**

Savoir entretenir ses propres ressources par l'apprentissage d'une expertise d'« entraîneur », c'est participer très concrètement à l'objectif de gestion de sa vie sociale : « *au lycée, l'EPS permet à l'élève d'exercer et d'étayer son autonomie, en lui offrant les conditions indispensables au réinvestissement des effets de la formation en dehors de l'école, tant dans le cadre de l'activité corporelle quotidienne et professionnelle, que dans celui de la pratique des activités physiques sportives et artistiques* » (Programmes d'EPS pour les lycées d'enseignement général et technologique, 2010).

Partie 3 : pour gérer ses ressources, il faut les mobiliser « intelligemment », avec une délégation de décisions de l'enseignant vers l'élève, et avec un retour réflexif sur les choix qui ont permis d'agir dans l'environnement

3.1 Aider les élèves à gérer leurs ressources, c'est d'abord les aider à gérer l'effort, et notamment l'effort physique (ressources physiologiques). Gérer, c'est distribuer ses ressources dans le temps de façon opportune, une façon qui permet d'exploiter au mieux son potentiel pour réaliser la meilleure performance, ou pour s'économiser.

Du côté des procédures d'enseignement, l'apprentissage de la gestion de l'effort suppose des choix faits par les élèves, choix qui feront l'objet d'une capitalisation par l'expérience vécue. Faire des choix personnels et les analyser : voilà les deux conditions à l'apprentissage de la gestion de l'effort. Le professeur d'EPS intervient alors pour aider les adolescents à mieux interpréter leurs propres sensations corporelles lorsqu'ils agissent (respiration, fréquence cardiaque, vitesse, équilibre, sensations d'étirement ou de relâchement musculaire...). Il s'agit de les inviter à mettre en relation ce qu'ils font, les résultats de ce qu'ils font, et ce qu'ils ressentent. Ces procédures permettent en quelque sorte de « lire » le fonctionnement de leurs propres ressources en action, pour mieux les contrôler et à terme, les développer. A cette fin, l'enseignant dispose d'outils qui aident concrètement les élèves à mettre en relation les informations extéroceptives et les informations intéroceptives (par exemple un cardiofréquencemètre qui communique un feedback externe sur la charge interne de travail). Il respecte aussi un principe de progressivité dans l'aide apportée aux élèves pour contrôler leur effort : par exemple pour la gestion d'une allure, l'enseignant assiste les élèves pour maintenir leur allure cible au moyens de repères extéroceptifs sonores au rythme d'une toutes les trente secondes. Puis de proche en proche, d'une séance à l'autre, les repères auditifs s'espacent de plus en plus, afin qu'en fin de cycle seuls les repères internes liés à l'effort soient disponibles pour contrôler l'allure de course. Le passage de l'extéroceptif à l'intéroceptif permet aux élèves de centrer leur attention vers les effets de l'effort physique sur leur propre corps, les aidant ainsi à mieux identifier leurs propres ressources en action. Solliciter les ressources neuro-informatives pour contrôler le fonctionnement des ressources physiologiques : c'est dans cette mise en relation que se joue la construction de la gestion de l'effort. Et au-delà la construction de la compétence méthodologique et sociale « *s'engager lucidement dans la pratique* » (Programmes des lycées, 2009 ; 2010).

→ **Exemple :** en CP1 en course de demi-fond, ou en CP5 dans une situation de gestion de l'allure de course (course en durée) ou de nage (natation en durée).

Néanmoins, il est toujours très difficile pour l'enseignant de savoir si l'élève gère ses ressources pour réaliser la meilleure performance selon ses moyens (logique d'accomplissement), ou s'il les gère pour éviter les sensations de pénibilité liées à l'effort physique (logique d'économie).

3.2 Aider les adolescents à gérer leurs ressources, c'est du côté des ressources psychologiques cette fois, les aider à gérer leurs émotions. Il s'agit toujours d'amener les élèves à « *s'engager lucidement dans la pratique* » (CMS1, Programme des lycées 2009 ; 2010). Par ailleurs, en apprenant à mieux gérer ses émotions, l'élève apprend aussi à mieux gérer le risque corporel en

ayant un regard plus « objectif » sur la dangerosité des situations proposées (D.Delignières, *Risque préférentiel, risque perçu et prise de risque*, in *Cognition et performance*, Paris, INSEP, 1993). Gérer ses ressources, c'est ici mieux identifier les émotions pour mieux les maîtriser et éviter qu'elles ne « s'imposent » à soi en altérant la clairvoyance des choix (niveau d'engagement dans l'activité, geste à réaliser, stratégie à déployer, etc.).

Apprendre à gérer ses émotions exige de très nombreuses expériences émotionnelles : la gestion de ses émotions suppose un niveau de connaissance de soi qui ne saurait se construire sur une seule séance, ou sur un seul cycle d'enseignement. Sur le modèle des thérapies comportementales et cognitives, la gestion par l'adolescent de ses émotions suppose aussi qu'elles soient « réglées » le long d'un continuum : « *ce travail d'usure et d'érosion de la peur et de l'angoisse permet d'obtenir une réponse émotionnelle moins explosive* » (C.André, *Peut-on gérer ses émotions*, in *Les émotions donnent-elles du sens à la vie*, Sciences Humaines n°171, 2006). Si la peur est paralysante, si la colère est trop forte, si la honte est accablante, alors il sera très difficile pour l'enseignant d'espérer un contrôle des émotions ressenties : il faut des émotions « à bonne distance » de ce que le sujet est déjà capable de maîtriser. C'est pourquoi c'est à l'enseignant de concevoir une progressivité didactique très fine, par exemple à partir de prises de risque évolutives pour la maîtrise de l'appréhension, car celle-ci suppose une mise en confiance qui se construit pas à pas avec la réussite.

Il est aussi possible de d'aider les élèves à identifier le lien entre la nature de ce qu'ils ressentent et la nature de la situation vécue grâce à un travail métacognitif (B.Noël, 1997). Identifier un « déclencheur » des émotions, c'est se donner les moyens d'anticiper, de se préparer, donc de ne pas subir. « *Les techniques cognitives se donnent pour but d'aider les patients à plus de recul et de critique envers les contenus émotionnels et les pensées que ces derniers vont susciter* » (C.André, *ibid.*). Enfin, des procédures spécifiques de relaxation, de respiration, ou de préparation mentale sont aussi de nature à favoriser la gestion de ses émotions en développant un regard plus « intéroceptif » sur les ressources personnelles. Il est possible de les insérer au sein de la leçon d'EPS à des moments opportuns pour faire « retomber la pression », dans les activités où le risque perçu est important (alternance de temps forts et de temps faibles dans la séance).

➔ **Exemple** : à construire en escalade ou en gymnastique sportive, à partir d'une organisation pédagogique et didactique où chaque élève « choisit » la situation qui se rapproche le plus de son niveau de risque préférentiel (D.Delignières, 1993), et où il est possible de faire évoluer ses choix très progressivement en fonction de la réussite, du sentiment de maîtrise, et de la mise en confiance qui en découle. En fin de séance, un rituel de retour au calme sous la forme d'une initiation à la sophrologie (avec imageries mentales) permet de « repasser » les événements vécus pour « apprivoiser » le contenu émotionnel.

➔ **Exemple de Pierre-Charles Dugarreau** : En course d'orientation avec une classe de seconde générale, l'enseignant vise la compétence attendue de niveau 3 « *Prévoir et conduire son déplacement en utilisant principalement des lignes de niveau 1 (chemin, route, ...) pour s'engager dans une épreuve de course d'orientation en milieu connu dans le respect des règles de sécurité* » (Programme d'EPS pour les lycées d'enseignement général et technologique, 2010). Son cycle s'organise autour d'une progressivité dans l'exposition à l'appréhension pour ses élèves, surtout si ces derniers n'ont pas pratiqué l'APSA au collège. Il introduit ensuite la notion de choix. On estime qu'être seul et sans aide immédiate à proximité constitue pour une majorité d'élèves une situation angoissante. L'enseignant les amène donc à se confronter à ce stress de manière progressive. Pour la première séance, il choisit une organisation en binômes : les élèves s'entraident, se questionnent, se rassurent et prennent des repères sur l'environnement. Lors de la séance suivante les lycéens se lancent seuls dans la tâche, mais l'enseignant garde le même départ pour que les pratiquants retrouvent les repères de la semaine passée, et pour respecter la logique de progressivité. Les balises sont encore proches. L'enseignant amène ensuite les élèves sur des balises plus lointaines et il choisit le moment opportun pour mettre en place le chronomètre, lequel amène une forme de stress supplémentaire : le stress compétitif. On espère ainsi, en amenant l'élève à vivre des émotions de manière répétitive et progressive, l'aider à gérer ses ressources psychologiques. Cela sous-entend également des choix possibles de la part de l'élève. La course au score est particulièrement adaptée à cette notion de choix : choix de balises par rapport au temps (stress compétitif), et également par rapport au milieu. Individuellement les élèves sont amenés à se poser et à répondre aux questions suivantes : quelles balises je peux aller chercher sans sortir du temps limite ?

Celle-ci est-elle trop risquée, est ce que je vais me perdre ? Est-ce que je suis le chemin ou est-ce que je « saute » à travers ? En choisissant son niveau de risque perçu et en le faisant évoluer au cours du cycle en se « rassurant » progressivement, on espère que l'élève aura progressé dans la gestion de ses ressources psychologiques.

- 1.3 Gérer ses ressources, c'est aussi faire des choix opportuns c'est à dire adaptés à ses possibilités en situation stratégique. Aider à gérer c'est donner des repères, des repères évolutifs qui s'adaptent aux progrès des élèves, mais sans jamais décider à leur place. Ainsi en badminton en élève qui gère ses ressources utilise ses points forts et essaie de masquer ses points faibles. En course d'orientation, un élève peut « compenser » des ressources physiologiques modestes (endurance aérobie) par des ressources neuro-informationnelles plus développées (repérage dans l'espace, concordance carte/terrain). En escalade il est possible de compenser des coordinations motrices imprécises (ressources motrices) ou un manque de force explosive (ressources physiologiques) par du cran (ressources psychologiques) et des choix d'itinéraire toujours opportuns (ressources neuro-informationnelles). Dans les activités complexes sur le plan de la mobilisation des ressources, il existe donc différentes configurations de ressources pour réussir, et des compensations sont possibles grâce à une bonne « gestion » (J.P. Famose, M. Durand, *Aptitudes et performance motrice*, Revue EPS, Paris, 1988).

C'est pourquoi dans le cadre d'un enseignement par compétences, l'enseignant privilégie les tâches complexes, car ces tâches ouvrent la voie à différents cheminements pour réussir. La même compétence attendue peut en effet se construire selon différentes configurations de connaissances, de capacités, et d'attitudes. La conception et la mise en œuvre de tâches complexes garantit la « synergie » entre les ressources neuro-informationnelles pour lire et décider, les ressources psychologiques pour contrôler ses émotions, les ressources physiologiques et motrices pour s'engager physiquement, et les ressources psychosociologiques pour respecter les règles et les autres : « maîtriser une situation complexe ne se réduit pas à la découper en une somme de tâches simples effectuées les unes après les autres sans lien apparent » (Le livret de compétences : repères pour sa mise en œuvre au collège, 26 mai 2010). Dès lors qu'elles autorisent des choix, les tâches complexes placent les adolescents en situation de gérer leurs ressources personnelles : en basket-ball par exemple, certains élèves peuvent compenser leur manque de vitesse par une présence au rebond et des facilités de démarquage dans les espaces clés.

→ **Exemple** : Ainsi avec une classe de terminale professionnelle regroupant plusieurs spécialités de l'établissement, l'enseignant vise la compétence de niveau 4 exigible lors de la certification « Construire son itinéraire, adapter son déplacement en utilisant des lignes de niveau 1 et 2 (sentier, fossé, ...) et gérer ses ressources pour réaliser la meilleure performance en milieu boisé et partiellement connu, dans le respect des règles de sécurité » (Programme d'enseignement d'EPS pour les classes préparatoires au C.A.P. et pour les classes préparatoires au baccalauréat professionnel, 2009). Pour inviter les élèves à gérer leurs ressources autour de choix à faire et à analyser, l'enseignant propose en milieu de cycle une course au score, qui sera ici notre tâche complexe. Les balises sont affectées de 20, 15, 10 ou 5 points selon leur difficulté. Elles sont placées de telle façon à ce que plusieurs itinéraires soient possibles : des itinéraires longs empruntant des grands chemins, ou des itinéraires plus courts mais empruntant des sentiers, avec la possibilité de réaliser des « sauts » entre des lignes proches. Les élèves sont placés en situation de construire leur projet de course en adoptant le meilleur compromis entre leurs ressources physiologiques et motrices (qualités physiques), leurs ressources neuro-informationnelles (traitement de l'information autour de l'orientation), et leurs ressources psychologiques (force mentale). A la fin de l'épreuve, l'enseignant constate que des scores comparables sont réalisés par des adolescents aux qualités très différentes. Il pourra alors par la suite proposer la même tâche complexe, mais cette fois en groupes restreints d'élèves aux profils différents, afin de faire découvrir à chacun des stratégies qui peuvent aussi conduire à la réussite.

Réponse à la problématique

Développer, entretenir, gérer ses ressources : trois verbes qui entretiennent des relations complexes. Parfois pour mieux développer ses ressources, il faut d'abord les développer. Au contraire, un développement limité des ressources amène souvent le pratiquant à gérer au mieux le capital dont il dispose. Le développement des ressources exige par ailleurs qu'elles puissent être entretenues si l'on souhaite inscrire les transformations sur la durée. Et savoir gérer ses ressources ouvre des possibilités pour développer et entretenir soi-même son

potentiel en vue d'une gestion à long terme de sa vie physique. On le voit à travers ces quelques exemples, les liens entre développer, entretenir, et gérer ses ressources ne sont pas unilatéraux. D'autant que les ressources permettent la construction des compétences, et certaines compétences permettent le développement ou l'entretien des ressources.

Sans céder au fonctionnalisme (M.Durand, 1993), nous retiendrons que les ressources en EPS doivent être mobilisées par les élèves qui s'engagent dans l'action motrice : suffisamment intensément, suffisamment souvent, et suffisamment longtemps. Elles peuvent même être mobilisées « intelligemment », si l'on souhaite greffer des apprentissages autour de la mobilisation de son répertoire : apprendre à développer ou entretenir ses propres ressources, et apprendre à les gérer. Nous avons insisté aussi sur le principe d'inscrire les interventions de l'enseignant de façon cohérente à l'échelle du parcours de formation de l'élève : à court terme (la séance), à moyen terme (le cycle), et à long terme (le cursus scolaire). Enfin, nous rappellerons que si dans une perspective holistique l'élève mobilise toutes ses ressources pour agir dans l'environnement physique et humain des APSA, il les mobilise toujours dans et autour de l'action motrice. En EPS, les ressources neuro-informatives, psychologiques et psychosociologiques n'ont de sens que si elles « servent » les conduites motrices : il n'est pas question de les solliciter « à vide », au risque d'une dénaturation de notre discipline.

Ouverture

Il reste très difficile pour les enseignants d'EPS de faire la stricte distinction entre ce qui relève des ressources qui se développent, et ce qui relève des compétences qui s'apprennent. Les enseignants d'EPS sont souvent comme Mr Jourdain qui faisait de la prose sans le savoir (Molière, *Le bourgeois gentilhomme*, 1670) : en aidant les élèves à construire des compétences, il les aide aussi à développer leurs ressources, mais sans être capable d'identifier toutes celles qui contribuent à la réussite de l'action.