

**Sujet** : Comment l'enseignant contribue-t-il à élever le niveau de performance motrice de ses élèves dans les différentes compétences propres du collège et du lycée ?

### Contextualisation

Dans son livre « *Le culte de la performance* » (Hachette, Paris, 1999), Alain Ehrenberg étudie de nouvelles mythologies qui gravitent autour de l'individualisme contemporain et de la recherche effrénée de la performance, au risque de produire de la souffrance individuelle et des déséquilibres psychiques. La montée en puissance des valeurs de la concurrence économique et de la compétition sportive dans la société française a « *propulsé un individu-trajectoire à la conquête de son identité personnelle et de sa réussite sociale, sommé de se dépasser dans une aventure entrepreneuriale* ». Pour autant, même si Ehrenberg stigmatise la sacralisation de la performance comme une aliénation de la personne humaine, il reste certainement possible d'envisager une dimension éducative à la performance, qui selon des conditions que nous présenterons, peut avoir sa place à l'École.

### Définition des concepts-clés

Nous retiendrons, avec J.-P.Famose, que « *la performance est un résultat perçu, mesuré et situé sur un continuum évaluatif* » (*Performance motrice : un essai de définition*, in Cognition et performance, INSEP, Paris, 1993). La performance exprime en effet avant tout un produit, un produit objectivable tourné vers la recherche d'efficacité. Parler de performance motrice sous-entend la mise en jeu de l'activité corporelle : il s'agit donc d'une conduite motrice qui recherche l'efficacité par rapport à un but précis. Notons que la performance motrice est plus large que la performance sportive, cette dernière étant « *le produit évalué de l'activité motrice dans un contexte institutionnalisé de comparaison sociale* » (*ibid.*).

Traditionnellement la notion de performance renvoie à une production d'une certaine valeur : dire de quelqu'un qu'il a réalisé une performance, c'est sous-entendre qu'il a atteint un certain niveau de résultat. Nous insisterons plutôt sur le caractère relatif de la performance car ce qui peut être reconnue comme une performance chez un débutant ne l'est plus chez un expert. Parler d'une « bonne » performance motrice, c'est reconnaître la valeur du résultat d'une conduite motrice, à un moment donné, et pour une population donnée. C'est pourquoi nous pouvons dire aussi de nos élèves en EPS, qu'ils réalisent des performances.

Contribuer à élever le niveau de performance motrice des élèves, c'est pour l'enseignant réunir les conditions d'interaction avec l'environnement physique et humain pour que chacun produise des conduites motrices de plus en plus efficaces, c'est-à-dire des conduites motrices dont les résultats sont objectivement améliorés. En d'autres termes, il s'agit d'aider les pratiquants à construire des pouvoirs moteurs dont les effets sur le milieu sont avérés par une plus grande efficacité. Nous verrons que c'est souvent ce qui conditionne l'engagement des élèves en EPS : ils cherchent à produire des résultats à condition qu'il soit possible d'en mesurer les effets.

Selon la nature des compétences propres, ces résultats sont objectivés par une mesure du temps, de l'espace, par l'atteinte individuelle ou collective d'une cible, ou par des critères d'évaluation permettant de juger la performance : « *le résultat perçu et évalué peut être situé sur une échelle ordinale de quantité (par exemple, plus ou moins loin), ou de qualité (par exemple, plus beau ou moins beau)* » (*ibid.*). En incarnant « *une adaptation motrice efficace de l'élève confronté aux grandes catégories d'expériences les plus représentatives du champ culturel des APSA* » (Programme du Collège, 2008), ces compétences propres déclinent différemment la performance, car la définition de l'efficacité n'est pas la même d'une APSA à l'autre (par exemple selon que l'activité est morphocinétique ou topocinétique). Nous rappellerons qu'au Collège et aux lycées, quatre compétences propres à l'EPS sont retenues : réaliser une performance motrice maximale mesurable à une échéance donnée (CP1), se déplacer en s'adaptant à des environnements variés et incertains (CP2), réaliser une prestation corporelle à visée artistique ou acrobatique (CP3), et conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif (CP4). Les lycées ajoutent spécifiquement une 5<sup>e</sup> compétence propre : réaliser et orienter son activité physique en vue du développement et de l'entretien de soi (CP5). Toutes ces CP portent des APSA au sein desquelles il est possible de produire des performances, même si le système d'évaluation est différent : « *qu'elle que soit l'activité physique et sportive considérée, à partir du moment où un résultat produit par le pratiquant est perçu et évalué, il y a performance* » (J.-P.Famose, 1993).

### Questionnement

De quoi dépend la performance ? Que faut-il apprendre, que faut-il développer pour être performant ? Quels sont les leviers les plus faciles à manipuler pour améliorer les performances ? Quelles sont les transformations les plus sensibles aux interactions avec le milieu, dans le contexte temporellement contraint des séances d'EPS ?

Comment aider tous les élèves, quelles que soient leurs dispositions initiales, à être performants, à leur niveau ? Comment les inciter à se comparer d'abord à eux par rapport à une échelle temporelle, avant de se comparer aux autres par rapport à une échelle sociale ?

Pourquoi aller du côté des compétences, c'est permettre aux élèves d'élever leur niveau de performance motrice ? Et en quoi certaines compétences méthodologiques et sociales permettent-elles d'améliorer ses résultats moteurs ?

### **Problématique 1**

Nous montrerons que contribuer à élever le niveau de performance des élèves, c'est surtout établir un diagnostic des conduites motrices, diagnostic à partir duquel l'enseignant identifie ce qu'il faut apprendre ou développer pour produire des résultats objectivement améliorés. Nous soulignerons que ce qui importe au-delà de la production isolée d'une performance, c'est la capacité à reproduire et à adapter cette performance selon le contexte, et que seule la compétence offre cette garantie de reproductibilité et d'adaptabilité de la performance (N.Chomsky, 1965). C'est pourquoi l'enseignant identifie l'élément le plus porteur de progrès parmi les éléments constitutifs de la compétence, pour savoir si ce sont surtout des connaissances, et/ou des capacités, et/ou des attitudes qui « manquent » pour que chacun puisse élever son niveau de performance. Tout en étant guidé par le principe selon lequel une même performance peut être réalisée par un agencement de ressources différent : il n'y a jamais de « chemin unique » pour améliorer ses résultats compétitifs.

### **Problématique 2**

Nous défendrons l'idée selon laquelle les collégiens et les lycéens doivent connaître la satisfaction liée à l'amélioration de leurs performances motrices, car le vrai sens du progrès, c'est l'amélioration des résultats personnels. Nous aiderons tous les élèves à améliorer leurs performances dans chacune des compétences propres, dans un contexte où les progrès sont facilement perceptibles et contrôlables par les pratiquants eux-mêmes, et dans un contexte de comparaison temporelle et non de comparaison sociale des résultats.

Au final, nous chercherons à déléguer au lycéen notamment une expertise d'« entraîneur », en lui permettant, grâce à la CP5 surtout, d'être acteur de l'amélioration de ses propres performances motrices. Pour que les performances puissent s'améliorer en EPS, mais aussi « *ailleurs et plus tard* » (J.Roche, 1991).

### **Plan 1 : entrée par les éléments constitutifs de la compétence qui permettent d'améliorer les performances motrices**

- ◇ Partie 1 : la performance motrice s'améliore grâce à l'apprentissage de connaissances
- ◇ Partie 2 : la performance motrice s'améliore grâce à l'apprentissage de capacités
- ◇ Partie 3 : la performance motrice s'améliore grâce à l'apprentissage d'attitudes.

### **Plan 2 : entrée par les types de ressources qui permettent d'améliorer les performances motrices (variante au plan précédent)**

- ◇ Partie 1 : la performance motrice s'améliore grâce à aux ressources motrices et physiologiques
- ◇ Partie 2 : la performance motrices s'améliore grâce aux ressources neuro-informationnelles
- ◇ Partie 3 : la performance motrice s'améliore grâce aux ressources psychologiques et psychosociologiques.

### **Plan 3 : entrée par les conditions pédagogiques et didactiques pour que puissent s'améliorer les performances motrices**

- ◇ Partie 1 : pour améliorer les performances motrices des élèves, il faut solliciter les ressources suffisamment intensément (thème de l'effort physique), et suffisamment longtemps (thème de la pratique physique et du temps d'engagement moteur)
- ◇ Partie 2 : pour améliorer les performances motrices des élèves, il faut contraindre suffisamment la motricité habituelle pour perturber un équilibre préalable et stimuler les processus auto-adaptatifs
- ◇ Partie 3 : pour améliorer les performances motrices des élèves sur le long terme, il faut que ceux-ci maîtrisent eux-mêmes les conditions de mise en œuvre des progrès moteurs (vers un savoir s'entraîner).

**Plan 4 : entrée par les conditions pédagogiques et didactiques pour que puissent s'améliorer les performances motrices (variante au plan précédent)**

- ◇ Partie 1 : pour élever le niveau de performance motrice des élèves, il faut contraindre suffisamment la motricité habituelle pour perturber un équilibre préalable et stimuler les processus auto-adaptatifs. Du côté de l'effort physique il faut aussi que les élèves consentent à mobiliser leurs ressources motrices à un niveau suffisamment élevé. Et du côté de l'organisation pédagogique, il faut que le temps d'engagement moteur soit suffisant et que les transformations s'inscrivent dans la durée.
- ◇ Partie 2 : pour élever le niveau de performance motrice de tous les élèves, il faut envisager des modalités de pédagogie différenciée de façon à ce que chacun puisse élever son niveau d'efficacité, selon ses dispositions.
- ◇ Partie 3 : pour élever le niveau de performance motrice des élèves sur le long terme, il faut que ceux-ci maîtrisent eux-mêmes les conditions de mise en œuvre des progrès moteurs (vers un savoir s'entraîner).

**Plan 5 : entrée par les conditions pédagogiques et didactiques pour que puissent s'améliorer les performances motrices (autre variante)**

- ◇ Partie 1 : pour élever le niveau de performance motrice des élèves, il faut identifier le levier de transformation le plus efficace pour que les élèves améliorent leurs résultats.
- ◇ Partie 2 : pour élever le niveau de performance motrice des élèves, il faut perturber la motricité habituelle suffisamment intensément, suffisamment souvent, et suffisamment longtemps, et il faut que les élèves acceptent de mobiliser suffisamment leurs ressources en s'engageant dans les tâches d'apprentissage.
- ◇ Partie 3 : pour élever le niveau de performance motrice des élèves sur le long terme, il faut que ceux-ci maîtrisent eux-mêmes les conditions de mise en œuvre des progrès moteurs (vers un savoir s'entraîner).

**Plan détaillé autour de la proposition de plan n°5**

= entrée par les conditions pour que puisse s'élever le niveau de performance motrice

**Votre travail = sélectionner les arguments, les réécrire pour les « épurer », et les illustrer**

**Partie 1 : les leviers les plus efficaces à manipuler pour que les élèves puissent élever leur niveau de performance motrice**

- 1.1 Etre compétent dans le domaine des compétences propres à l'EPS, c'est accéder à la possibilité de produire et de reproduire des performances qui exploitent au mieux son potentiel. Selon les programmes de l'EPS, « *les compétences attendues représentent un ensemble structuré d'éléments : des connaissances, des capacités et des attitudes permettant à l'élève de se montrer efficace dans un champ d'activité donné et de faire face de façon adaptée aux problèmes qu'il rencontre* » (Programme du Collège, 2008). Parmi ces éléments constitutifs, ce qui permet souvent d'élever son niveau de performance, ce sont des pouvoirs moteurs plus affirmés, que nous retrouvons dans la rubrique « capacités » des compétences attendues. Parmi elles, les techniques corporelles sont particulièrement efficaces pour élever le niveau de performance des apprenants car elles permettent d'« *effectuer le plus efficacement une tâche donnée* » (G.Vigarello & J.Vivès, *Technique corporelle et discours technique*, Revue EPS n°184, 1983). D'après N.Gall (*Les croyances sur la technique en natation et leur effet sur les conceptions pédagogiques en EPS*, in Les cahiers de l'INSEP n°28 : L'enseignement de la natation, Ed. INSEP, Paris, 1997), les techniques se caractérisent par leur « *sens de l'efficacité* », et elles s'accompagnent d'une amélioration des performances.

Par ses procédures d'évaluation diagnostique et formative, l'enseignant identifie si l'apprentissage technique est susceptible d'élever le niveau de performance, et le cas échéant quels techniques construire, approfondir, ou affiner. Ainsi en saut en hauteur (CP1), l'amélioration de la performance peut dépendre d'une action prioritaire sur la technique de franchissement en fosbury. En Vélo Tout Terrain (CP2), l'amélioration de l'adhérence sur fort pourcentage par la technique dite de montée « en piston » s'accompagne d'une augmentation de la vitesse de déplacement. En

arts du cirque (CP3), l'augmentation de la précision, de la hauteur, de la vitesse, et du nombre d'objets en situation de jonglage est mis au service d'un numéro évoquant plus facilement l'univers défini préalablement. En basket-ball (CP4), la construction du shoot en course (technique du « double pas ») augmente les probabilités de finaliser l'action par un panier réussi, notamment en situation de contre-attaque. En musculation (CP5) l'adoption d'une posture correcte lors de la descente en squat garantit la possibilité de soulever des charges plus lourdes en toute sécurité.

→ **Exemple :**

Cette relation positive entre techniques et performances ne s'observe qu'à la condition d'une conception fonctionnelle et non formelle de la technique : les techniques corporelles élèvent les performances si elles sont enseignées comme des réponses efficaces à une situation, et non comme un modèle extrait du sportif de haut niveau à reproduire artificiellement (N.Gall, 1997).

- 1.2 A d'autres occasions ce sont les connaissances qui ouvrent la voie aux progrès des performances. Elles sont parfois le levier le plus efficace pour obtenir une amélioration des résultats. Si avec les techniques corporelles l'élève progresse parce qu'il sait faire, avec les connaissances, il gagne en efficacité parce qu'il sait.

C'est le cas par exemple en course d'orientation (CP2), lorsque la compréhension de « *la légende simplifiée, les couleurs de cartographie, les échelles différentes utilisées pour représenter le terrain* » (Fiche APSA Collège, 2009) permet aux élèves de se repérer et d'établir la correspondance carte/terrain pour trouver davantage de balises en réduisant les pertes de temps. Ou encore la connaissance de « *ses points forts et points faibles* » en sports collectifs niveau 2 (CP4), afin de faire des choix mieux adaptés au rapport de force et concrétiser ses actions par l'atteinte de la cible.

→ **Exemple :**

Pour produire des effets tangibles sur l'environnement, des effets mesurables par une élévation des performances, les connaissances ne doivent jamais s'acquérir « à vide » en EPS, mais toujours autour des actions motrices, en relation directe avec les problèmes moteurs qu'elles permettent de résoudre. Une compétence ce n'est jamais seulement un ensemble de connaissances (G.Le Boterf, *L'ingénierie des compétences*, Organisation, Paris, 1999), mais toujours des connaissances, des capacités et des attitudes en synergie : « *l'EPS occupe une place originale où le corps, la motricité, l'action et l'engagement de soi sont au cœur des apprentissages* » (Programme du Collège, 2008).

- 1.3 Les performances peuvent aussi être « limitées » par des attitudes. Dans une discipline au sein de laquelle « *l'action est intimement pénétrée d'émotions* » (P.Parlebas, *L'émotions, clé des conduites motrices*, 1990), certaines performances motrices peuvent être « parasitées » par des émotions. On retrouve particulièrement cette dimension « contaminante » des émotions chez les partisans de l'action située, ceux-ci voyant dans la classe « *un lieu de contagion émotionnelle* » (L.Ria, *Les émotions au cœur de l'action*, in *Les émotions*, Ed. Revue EPS, Paris, 2005).

Les émotions ressenties antérieurement à une situation actuelle peuvent exercer un effet néfaste envers la performance. Selon la théorie des marqueurs somatiques d'A.Damasio (*L'erreur de Descartes, la raison des émotions*, O.Jacob, Paris, 2001) les choix effectués par les sujets ne sont pas seulement inspirés par une analyse purement rationnelle : ils sont aussi influencés par les composantes affectives de leurs choix antérieurs. Comme le postule Henri Laborit « *la mémoire à long terme va donc permettre la répétition de l'expérience agréable et la fuite ou l'évitement de l'expérience désagréable* » (*La nouvelle grille*, Gallimard, Paris, 1974). Ceci permet d'expliquer un certain nombre de « blocages » ou d'inhibitions manifestés par les adolescents en EPS, et qui les empêche de mobiliser toutes les ressources pour réaliser la meilleure performance. L'enseignant se trouve souvent démuné face à ces affects profondément enfouis dans l'inconscient des élèves et qui alimentent des conduites apparemment irrationnelles, avec des performances « étriquées » : par exemple l'élève qui freine exagérément en Vélo Tout Terrain, au point d'être presque à l'arrêt et au risque de perturber son équilibre, en raison du souvenir d'une chute effectuée à l'occasion d'une autre descente. Ou encore l'élève qui détourne le but de la tâche en danse et qui préfère « faire le clown » en raison du souvenir d'une situation comparable où il a eu le sentiment de « se taper la honte » devant ses camarades. Dans les deux cas la performance est limitée par une composante affective, soit de protection de son soi physique, soit de protection de son soi narcissique.

L'enseignant sait alors que les performances s'amélioreront par le levier des attitudes, comme « s'engager avec calme, concentration et lucidité », « faire confiance à l'assureur et au matériel », « maîtriser ses émotions et arriver à se raisonner » (Fiche APSA Collège, escalade niveau 1) ou encore « maîtriser ses émotions pour se confronter au regard des autres » (Fiche APSA Collège, gymnastique sportive niveau 1). Il faudra évidemment rassurer et encourager les élèves, mais la tonalité émotionnelle de certains souvenirs reste en général assez imperméable aux interventions verbales, fussent-elles d'une personne compétente. Le principe d'une très grande progressivité des tâches sera de nature, de proche en proche, à détacher la conduite motrice de l'élève de ses racines émotionnelles antérieures, l'amenant ainsi à des décisions plus rationnelles, et à des performances libérées des leurs freins affectifs.

→ **Exemple :**

- 1.4 Ce qui permet aussi d'élever son niveau de performance motrice, ce sont les qualités physiques qui « représentent le matériau de base des coordinations » (J.Weineck, *Biologie du sport*, Vigot, Paris, 1992). La vitesse et l'endurance en athlétisme (CP1) ou en sports collectifs (CP4), la souplesse et la force en escalade (CP2) ou en gymnastique sportive en (CP3) permettent des gains sensibles de performance en élevant le niveau de réalisation.

Pour contribuer à leur développement, l'enseignant s'appuie sur les phases du développement ontogénétique les plus 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 : la vitesse et l'endurance aérobie plutôt au Collège (pic de croissance), la force et la capacité de coordination plutôt aux lycées (G.Cazorla, 2012).

→ **Exemple dans une APSA où le niveau de performance s'élève sensiblement grâce à une amélioration des qualités physiques :**

Néanmoins le professeur d'EPS est conscient que les périodes de vacances scolaires sont souvent contre-productives envers le développement des qualités physiques car il existe un principe de réversibilité des adaptations organiques (V.Billat, *Physiologie et méthodologie de l'entraînement*, De Boeck, 1998). Pour contribuer à l'élévation du niveau de performance, les qualités physiques réclament des sollicitations inscrites dans la durée car tout ce qui n'est pas entraîné se perd. C'est pourquoi l'enseignant planifie son enseignement autour d'une « cohérence interactive des cycles » (M.Delaunay, C.Pineau, *Un programme, la leçon, le cycle en EPS*, in Revue EPS n°217, 1989), et il adopte une conception « intégrée » de l'entraînement des qualités physiques : celles-ci ne sont pas réservées à quelques APSA, elles peuvent concerner presque toutes les compétences propres (CP), sous réserve d'un traitement didactique idoine (F.Lab, *Les capacités aérobies, un objectif transversal*, in Revue EPS n°258, 1996). Les qualités physiques peuvent aussi être « rappelées » dans certaines routines, comme les échauffements (endurance aérobie, vitesse), ou les retours au calme (souplesse). L'amélioration des performances suppose, lorsqu'elles dépendent des qualités physiques, de ne pas repartir de zéro à chaque début de cycle.

- 1.5 Nous venons d'expliquer que pour améliorer le niveau de performance des élèves, l'enseignant identifie le « levier » principal grâce auquel les productions motrices pourront s'améliorer : des connaissances, des capacités, des attitudes, ou encore des qualités physiques. Mais « il n'est nul besoin de démontrer aux enseignants que leurs classes sont hétérogènes » (M.Piéron, *Pédagogie des activités physiques et du sport*, Ed. Revue EPS, 1992), et « l'éducation physique apparaît comme la discipline où la différenciation de la pédagogie est simultanément la plus nécessaire et la plus facilement réalisable. » (J.-A. Méard, *Pédagogie différenciée et hétérogénéité des attitudes en EPS*, in Revue EPS n°241, 1993). Ainsi en escalade (CP2), pour élever leur niveau de performance, certains élèves ont surtout besoin de connaissances (le matériel et son utilisation), d'autres de capacités (s'équilibrer pour progresser), d'autres d'attitudes (s'engager dans une voie avec calme, concentration et lucidité), d'autres encore de force ou de souplesse. C'est pourquoi l'enseignant conçoit des modalités de différenciation pour répondre aux « besoins » les plus sensibles des apprenants, c'est-à-dire ceux qui contribueront le plus à l'élévation de leur performances motrice. Les groupes de besoin (D.Haw, *Les groupes en EPS*, in Le groupe, coordonné par J.-P.Rey, Ed. Revue EPS, Paris, 2000) sont à ce titre les plus efficaces pour répartir les élèves selon ce qui « freine » le plus leur performance.

→ **Exemple :**

Néanmoins, il n'est pas possible, à tout moment, de proposer pour chaque élève une pédagogie strictement ajusté à sa mesure pour qu'il puisse améliorer ses performances selon ce qui lui manque en priorité. Mais l'enseignant doit aménager de la souplesse, décliner les niveaux de difficultés, diversifier les itinéraires, « proposer une multitude de possibilités d'« accrochage » » (Ph.Meirieu, *L'envers du tableau*, Paris, ESF, 1993) en respectant le principe général selon lequel « c'est moins un système rigide qu'il convient d'instituer, qu'une dynamique qu'il faut insuffler à l'acte pédagogique » (Ph.Meirieu, *Eloge des pédagogues*, Paris, Seuil, 1985).

**Partie 2 :** pour élever le niveau de performance motrice des élèves, il faut perturber la motricité habituelle suffisamment intensément, suffisamment souvent, et suffisamment longtemps, et il faut que les élèves acceptent de mobiliser suffisamment leurs ressources en s'engageant dans les tâches d'apprentissage.

- 2.1 Améliorer ses performances suppose la perturbation d'un équilibre préalable, pour contraindre la motricité à aller « plus vite, plus haut, plus fort ». 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 améliorer leurs performances, il est nécessaire de concevoir un milieu qui « résiste » à l'expression de ces performances : les résultats doivent « buter » sur un obstacle, qui sera de nature à déclencher les transformations motrices attendues. Les performances s'améliorent en effet si elles n'atteignent pas immédiatement leur but : un javelot qui se redresse et qui pique par la queue en athlétisme (CP1), une balise qui n'est pas retrouvée en course d'orientation (CP2), des balles qui s'échappent et qui tombent dans une situation de jongle à trois balles en art du cirque (CP3), un volant qui n'est pas rattrapé en dégagé haut de revers en badminton (CP4), des avances ou de retards par rapport à la balise de référence en course en durée (CP5).

Du côté des procédures d'enseignement, il s'agit de régler avec acuité l'intensité des charges de travail (M.Pradet, *La préparation physique*, INSEP, Paris, 1996), ainsi que la difficulté des tâches (J.-P Famose, *Stratégies pédagogiques, tâches motrices et traitement de l'information*, in Dossier EPS n°1, 1983), afin de « régler » le niveau optimal de perturbation. Ce qui permet en effet d'élever le niveau de performance, ce sont des situations qui provoquent des erreurs, mais des erreurs surmontables (L.Allal, J.Cardinet, P.Perrenoud, *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Peter Lang, 1979). Il faut aussi que les élèves soient placés en situation de repérer leurs erreurs, d'identifier leur niveau de performance, et mieux encore, d'interpréter leurs performances en comprenant leurs erreurs. Pour cela, la première condition est d'inscrire concrètement le but de la tâche dans l'environnement pour rendre ce but « contrôlable » par l'élève lui-même (Locke & Bryan, 1966). Pour aller plus loin vers la compréhension de sa performance, des procédures d'évaluation formatrice basées sur une auto-évaluation systématique peuvent être organisées par l'enseignant (G.Nunziati, *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice*, in Cahiers pédagogiques n°280, 1990).

➔ Exemple :

- 2.2 Pour améliorer ses performances il faut pratiquer, répéter, s'investir, s'engager, persévérer... bref produire des efforts à court et moyen terme. Le passage de la performance (comme résultat unique temporellement situé) à la compétence (comme capacité à reproduire sa performance) exige que l'élève mobilise ses ressources à un niveau suffisamment élevé et suffisamment longtemps. Les transformations motrices supports de l'élévation du niveau de performance supposent en effet « un niveau d'investissement permettant la mise à contribution suffisante des processus et des ressources engagés par le sujet » (Famose, Sarrazin, Cury, 1995).

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 » nécessaire aux efforts grâce auxquels les élèves pourront améliorer leurs performances : « plus on est motivé et plus l'activité est grande et persistante » (ibid.). D'autant que les performances ne sont pas vécues de façon « neutre », elles « entraînent des états affectifs positifs ou négatifs, en fonction de la signification revêtue par le résultat obtenu » (J.-P.Famose, *Performance motrice : un essai de définition*, in Cognition et performance, INSEP, Paris, 1993).

C'est pourquoi l'enseignant veille à concevoir des modalités d'enseignement variées et originales, modalités qui répondent aux besoins de compétence et d'auto-détermination des adolescents (F.Fenouillet, A.Lieury, *ibid.*). Pour l'activité demi-fond (CP1), J.L.Gouju (*Didactique et motivation*, in Revue EPS n°241, 1993) envisage un mode d'entrée dans l'activité 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 exemple 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 un engagement moteur compatible avec l'amélioration des performances, 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 :**

2.3 Il n'y a pas d'amélioration des performances motrices sans pratique physique inscrite dans la durée. A court terme, c'est-à-dire à l'échelle de la leçon d'EPS, l'enseignant organise son enseignement de façon à optimiser « le temps d'engagement moteur » des élèves et diminuer « l'effet entonnoir » (M.Piéron, *Pédagogie des activités physiques et du sport*, Editions Revue EPS, Paris, 1992). En plus de préparer avec rigueur ses séances et d'utiliser des routines pédagogiques, il choisit surtout un format pédagogique grâce auquel l'organisation de la classe, des groupes, de l'espace et du matériel permet de diminuer les attentes, les temps morts, les pertes de temps, avec par exemple une multiplication des postes de travail, et une circulation fluide des élèves dans l'aire d'évolution. L'usage de la démonstration et de situations de référence (« fil rouge ») sont aussi des moyens efficaces pour libérer le temps de pratique indispensable à l'amélioration des performances individuelles ou collectives.

A moyen terme, c'est-à-dire à l'échelle du cycle d'enseignement, les cycles sont suffisamment longs pour que les élèves aient le temps d'améliorer leurs performances et de stabiliser leurs progrès : « *la multiplication des APS enseignées, héritée des conceptions culturalistes de la disciplines entraînent une atomisation de l'enseignement en cycles trop courts pour que des apprentissages soient réalisés* » (D.Delignières, 2003).

A long terme, la contribution à l'élévation du niveau de performance des élèves suppose un principe de continuité organisé autour d'une planification cohérente des APSA. Grâce à cette planification 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 (F.Lab, 1996).

→ **Exemple :** Dans l'activité basket-ball avec une classe de première bac pro qui voient dans l'EPS surtout un moyen de se « défonner », 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). Les scores observés en situation d'opposition 4 contre 4 sont régulièrement très faibles, trop peu de paniers sont marqués. L'augmentation du score sera le témoin de l'élévation du niveau de performance des élèves, dès lors que l'enseignant, sur la base des résultats de l'évaluation diagnostique, choisit de cibler en priorité les capacités offensives. 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. Ainsi les ressources qui conditionnent le niveau de performance motrice sont développées tout au long de l'année scolaire, avec des « ponts » jetés d'une compétence propre à l'autre.

(NB : ce dernier argument, très long, pourrait à lui-seul faire l'objet d'une partie entière, avec une déclinaison en trois parties : court terme (leçon), moyen terme (cycle), long terme (année scolaire, parcours de formation).

- 3.4 Enfin nous pensons que pour contribuer à élever le niveau de performance des élèves, il faut que le contexte de production immédiat soit favorable, c'est-à-dire qu'il permette la production d'un résultat objectivable. C'est pourquoi nous pensons que les élèves doivent être régulièrement placés en situation de produire des performances référencées à la logique interne des APSA de chaque compétence propre. La logique interne, c'est pour P.Parlebas « *la carte d'identité de la pratique considérée, qui regroupe ses caractéristiques pertinentes les plus saillantes* » (*Didactique et logique interne des APS*, in Revue EPS n° 228, 1991). C'est cette « carte d'identité » qui définit ce qu'est la performance motrice dans une APSA. Or la didactique, dans son passage « *du savoir savant au savoir enseigné* » (Y.Chevallard, *La transposition didactique*, La pensée sauvage, Grenoble, 1985), risque parfois, à force de découpage, de décontextualisation, et de structuration des contenus, de « dévitaliser » la pratique sociale de référence. Les élèves ne perçoivent alors plus le sens « culturel » de ce qu'ils font. Et ce qui fournit ce sens dans la plupart des APSA, c'est la performance motrice : lancer loin ou courir le plus vite en athlétisme (CP1), réaliser un match en sports collectifs (CP4), s'opposer à un adversaire en badminton ou en lutte (CP4), réaliser un parcours contre le chrono en VTT (CP2), ou encore produire un enchaînement jugé en référence à une codification en gymnastique sportive (CP3), etc.

Nous pensons donc qu'il n'est pas possible de contribuer à élever le niveau de performance motrice des élèves, sans les « baigner » régulièrement dans des situations significatives au sein desquelles ils réalisent des performances, des performances dont la structure « ressemble » à la pratique sociale de référence. C'est pourquoi nous valorisons les tâches complexes car celles-ci ne réduisent jamais la motricité, elles visent au contraire à la confronter aux problèmes fondamentaux portés par les activités : « *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).

→ **Exemple** : avec classes difficiles, J.-L.Ubaldi recherche une forte participation des élèves en proposant un travail de terrain sur le sens de l'activité avec des situations d'apprentissage proches de la situation de référence et du mobile des élèves : le match de basket. Ce n'est que lorsque les joueurs perçoivent et reconnaissent une difficulté que des situations d'apprentissage plus décontextualisées sont proposées pour « *inscrire en permanence l'élève dans une activité signifiante, jusqu'à ce que le problème fasse sens à son tour et devienne alors le nouveau moteur de l'activité* » (Quelle EPS ?, in Revue EPS n°299, 2003). Ce va-et-vient entre performance « globale » et situations référencées à des objectifs d'apprentissage est indispensable, pour éviter une didactisation trop artificielle des pratiques sociales. C'est aussi la condition pour que puisse s'améliorer les performances motrices.



### **Partie 3** : déléguer à l'élève la compétence d'un savoir s'entraîner pour qu'il mette en œuvre lui-même les conditions d'une élévation de son niveau de performance motrice

- 3.1 Aller vers une expertise en matière d'entraînement de ses performances motrices, c'est viser l'acquisition de compétences méthodologiques et sociales. Ces compétences, initiées dès le collège autour de « *se mettre en projet* » et de « *se connaître* » (Programme du Collège, 2008), se développent particulièrement aux lycées autour de la CMS « *savoir utiliser différentes démarches pour apprendre à agir efficacement* », et notamment « *apprécier les effets de l'activité* » et « *concevoir des projets* » (Programmes des lycées, 2009 & 2010). Nous pensons en effet que pour apprendre à améliorer ses performances de façon autonome, il faut être mis en situation de le faire en EPS, ce qui suppose une délégation de choix et de décisions de l'enseignant vers l'élève, et ce qui suppose aussi des outils de contrôle de ses résultats afin d'expérimenter « de l'intérieur » l'évolution de ses performances motrices. Les procédures de mise en projet semblent les mieux ajustées à cet objectif. Ces procédures permettent à l'élève de faire de l'évolution de ses performances le cœur d'une mise en projet, en étant « *acteur de sa propre formation* » (Mission du professeur, circulaire du 23 mai 1997). Elles répondent par ailleurs aux nouveaux pouvoirs des adolescents en termes de projection dans l'avenir et d'hypothético-déductivité (ressources neuro-informatives), 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 performances et l'avancement du projet (dans le cadre d'une évaluation formatrice par exemple), et une échéance annoncée pour la réalisation individuelle ou collective des performances. Afin d'apprendre aux lycéens à s'entraîner, nous nous appuyons particulièrement sur les APSA de la 5<sup>e</sup> 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 un « savoir s'entraîner » pour être plus performant.

➔ Exemple dans une activité de la CP5 :

- 3.2 Il existe des conditions de préparation favorables à la réalisation des performances motrices. C'est particulièrement le cas de l'échauffement ou encore des techniques de gestion du stress qui permettent de « *s'engager lucidement dans la pratique* » en sachant « *se préparer à l'effort* » et « *apprécier les effets de l'activité physique sur soi* » (CMS 1, Programme d'EPS pour les lycées d'enseignement général et technologique, 2010). Produire les meilleurs résultats en exploitant au mieux son potentiel suppose en effet un état de préparation et d'activation optimal.

La construction d'une véritable compétence dans ce domaine exige que l'élève soit placé en situation active d'apprentissage : il ne suffit pas de suivre les grandes étapes d'un échauffement pour apprendre à s'échauffer. L'enseignement de cette compétence suppose en effet que puisse être appliqués cinq grands principes : expliquer, faire ressentir, intéresser, impliquer, et répéter.

Expliquer d'abord, en accompagnant l'échauffement par des justifications, et communiquer des informations destinées à lui conférer un sens (faire le lien notamment avec Les sciences de la Vie). Afin d'éviter à ces explications de prendre une tournure trop « magistrale », l'enseignant fait participer les élèves oralement, notamment en les questionnant sur ce qu'ils ressentent, et sur ce qu'ils savent.

Faire ressentir ensuite, en aidant les élèves à percevoir les effets facilement repérables sur leur propre organisme (fonctionnement articulaire, musculaire, cardio-vasculaire, voire cérébral). Intéresser aussi, car l'échauffement ne doit pas être vécu comme une corvée, un moment d'ennui dénué de sens. A cette fin, il est possible de jouer sur la variété, l'originalité, la dimension ludique, la confrontation, le risque, le défi, et l'alternance entre travail individuel et collectif en petits groupes.

Impliquer surtout car une compétence suppose une expérimentation par l'apprenant. C'est pourquoi il nous semble important que dès l'entrée au collège, l'élève puisse faire de l'échauffement « son affaire personnelle » pour devenir un véritable acteur de son échauffement. Les principes de délégation, de dévolution et de responsabilisation permettent à l'élève de conduire l'échauffement, sous le contrôle de l'enseignant, pour lui-même, ou pour tout ou partie du groupe-classe. A. André a notamment montré que « *l'apprentissage coopératif permet davantage que l'instruction directe d'augmenter le savoir s'échauffer* » (*Influence de*

*l'apprentissage coopératif sur le savoir s'échauffer et la motivation autodéterminée vis-à-vis de l'échauffement*, eJRIEPS n°27, 2012).

→ **Exemple :**

Néanmoins, il est très difficile de faire comprendre aux adolescents qu'ils sont plus performants en étant échauffés : cette relation de cause à effet doit être ressentie plutôt qu'être seulement démontrée par le discours.

- 3.3 Les élèves peuvent être invités à améliorer leurs performances motrices sur le long terme, ou dans un autre contexte que la seule leçon d'EPS. Un carnet d'EPS (ou un carnet de bord) est un bon moyen de suivre d'une année sur l'autre les performances, à l'échelle du parcours de formation. Les adolescents se sentent ainsi davantage impliqués par l'évolution et le contrôle de leurs performances motrices.

Quant à l'association sportive de l'établissement, elle offre la possibilité d'une « *spécialisation dans une ou plusieurs activités sportives ou artistiques* » (Programme du Collège, 2008). Grâce à elle les élèves sont invités à tester ou à élargir leurs nouveaux pouvoirs moteurs dans les activités qu'ils choisissent, à condition que l'équipe pédagogique propose des APSA couvrant l'ensemble des compétences propres (CP). Les compétitions organisées au sein de l'AS « *entre élèves d'un même ou de plusieurs établissements* » (ibid.) sollicitent des performances qui sont motrices, mais aussi sportives (J.-P.Famose, 1993), en favorisant un « *apprentissage concret de la vie associative, élément de la citoyenneté favorisant ainsi une approche humaniste du sport* » (Programme du Collège, 2008).

→ **Exemple :**

### Réponse à la problématique

Ni diabolisation ni angélisme : les performances motrices sont nécessaires en EPS car elles confèrent du sens aux apprentissages moteurs, lesquels doivent produire des résultats objectivement améliorés. Grâce à elles les progrès sont visibles, et sans cette visibilité, les adolescents risquent de rapidement se résigner (Seligman, 1975).

Sur le modèle de Noam Chomsky dans le domaine de la linguistique (*Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MIT Press, 1965), ce sont les compétences qui permettent de produire des performances. Si les compétences sont ce qui s'apprend, les performances sont souvent ce qui s'observe le plus facilement. En EPS l'enseignant vise avant tout la construction de compétences car ce sont elles qui au-delà de l'élévation du niveau de résultats, garantissent l'adaptabilité des performances à des contextes évolutifs.

Nous retiendrons aussi qu'améliorer des performances motrices ne suit pas un chemin unique : il existe toujours plusieurs configurations de ressources pour atteindre la même performance (J.P. Famose, M. Durand, *Aptitudes et performance motrice*, Revue EPS, Paris, 1988). Ce chemin n'est pas linéaire non plus : parfois l'amélioration des performances à moyen et long terme suppose des régressions à court terme (par exemple le tennisman qui doit changer sa prise de raquette et qui transitoirement voit ses résultats reculer).

Du côté des procédures d'enseignement, nous avons insisté sur le nécessaire diagnostic de la performance pour envisager les perspectives d'évolution : l'expertise de l'enseignant est d'identifier le principal levier (le contenu d'enseignement) qui plus que les autres permet au pratiquant d'élever son niveau de performance motrice. Enfin nous pensons que l'ultime principe est de transférer vers l'élève des compétences d'entraînement de ses propres performances, afin qu'à terme, devenu adulte, il puisse « *se passer de maître* » (O.Reboul, *Le langage de l'éducation*, PUF, Paris, 1984).