

Sujet : Comment en EPS conduire l'élève vers plus d'aisance corporelle.

Contextualisation

En 1977, Jean Le Boulch dénonçait « *l'entrave que constitue un corps maladroit* », et voyait dans l'éducation physique « *cette partie de l'éducation qui doit développer systématiquement la maîtrise corporelle, condition de l'autonomie et de la liberté* » (Face au sport, ESF, Paris, 1977). Récemment, les programmes pour le collège (BO spécial n°6 du 28 août 2008) remettent au goût du jour l' « aisance » comme faisant partie des objectifs de la discipline. Reste à élucider comment en EPS conduire l'élève vers plus d'aisance corporelle.

Définitions des termes

Pour le Dictionnaire Culturel Le Robert (2005), la notion d'aisance renvoie à une « *liberté de corps et d'esprit* », une « *absence de gêne dans l'action* », et serait synonyme de « *facilité* ». Dans cette perspective, l'aisance corporelle correspond pour nous à la maîtrise du corps, maîtrise permettant de ne pas subir son activité corporelle, mais de l'assumer, et d'en faire un instrument de liberté et de pouvoir sur le milieu. Ainsi conçue, l'aisance corporelle permet de produire une infinité de mouvements, des mouvements plus rapides, plus précis, plus souples, plus fluides, plus économiques, plus dissociés, plus équilibrés, mieux enchaînés, et souvent même plus beaux... Elle est synonyme de pouvoirs moteurs stabilisés permettant d'agir avec assurance et efficacité dans l'environnement physique et humain. Mais dans une conception moniste dépassant le dualisme corps/esprit, l'aisance corporelle concerne aussi la possibilité d'assumer son corps et de l'assumer devant les autres, car être à l'aise corporellement, c'est assurément accepter son enveloppe corporelle, ce qui suppose de mieux la connaître.

Selon Alain Hébrard, « *l'EPS est faite d'un ensemble d'enseignements d'activités physiques sportives et artistiques qui visent la transmission d'une culture et le développement des conduites motrices que les valeurs admises conduisent à considérer comme souhaitables et susceptibles de procurer le bien-être* » (EPS interroge Alain Hébrard, in Revue EPS n°312, 2005). L'aisance corporelle concerne ici particulièrement « *le développement des conduites motrices* », mais nous verrons qu'elle entretient aussi des relations avec la notion de « *bien-être* ».

Questionnement

Que faut-il apprendre en EPS en vue d'une plus grande aisance corporelle ? Quelles ressources faut-il développer ? Quels processus faut-il optimiser ? Existe-il des modalités d'apprentissage privilégiées pour viser ces transformations de la motricité ? Corrélativement, existe-il des conditions d'enseignement à satisfaire ? En quoi ces conditions d'enseignement sont-elles inspirées par les différentes théories de l'apprentissage moteur ?

En quoi l'aisance corporelle est-elle irréductible à une acquisition unique ? Existe-t-il des transformations essentielles, c'est-à-dire de toute première importance ? Quel rôle jouent les émotions ? Et existe-il des périodes particulièrement favorables au développement de certaines de ces transformations ?

Quelles modalités d'enseignement sont nécessaires afin que l'aisance corporelle déborde les situations spécifiques d'acquisition, de façon à bénéficier à un ensemble élargi de situations motrices sportives, professionnelles, ou simplement utilitaires ?

Au final, en quoi l'aisance corporelle entretient-elle des relations positives avec l'acceptation de son propre corps et le bien-être individuel ?

Problématique étudiant (J.A.)

Suite à ce questionnement, nous défendrons l'idée selon laquelle l'aisance corporelle est multidimensionnelle (motrice, cognitive, émotionnelle et sociale) ce qui confronte l'enseignant d'EPS à un problème, celui d'opérer des choix tant au niveau du traitement didactique que des mises en œuvre pédagogiques pour conduire l'élève vers plus d'aisance corporelle.

Dans cette perspective, il s'agira à la fois d'élargir le répertoire moteur de l'élève tout en ayant à l'esprit que les affects de l'élève interagissent de manière concomitante. Autrement dit, et dans une conception moniste de l'élève, le conduire vers plus d'aisance corporelle c'est à la fois lui permettre une plus grande efficacité et une plus grande maîtrise de l'ensemble de son corps ; ces deux dimensions étant gage d'une plus grande adaptabilité et in fine d'une plus grande autonomie.

Problématique n°1

Nous émettrons l'hypothèse selon laquelle l'aisance corporelle nécessite la construction de nombreux apprentissages moteurs ainsi que l'enrichissement des ressources physiques. Elle suppose aussi le développement d'une capacité sous-jacente à la production des conduites motrices : la capacité de coordination, celle-ci permettant de réaliser des mouvements de plus en plus complexes et enchaînés avec un maximum d'efficacité et de précision. Grâce à cette capacité, l'aisance corporelle devient véritablement capable de déborder les situations spécifiques d'apprentissage, pour s'appliquer aux situations inédites de la vie physique actuelle et future. Pour cela, nous montrerons que des conditions d'acquisition doivent être remplies par des modalités d'enseignement spécifiques, car il ne suffit pas de pratiquer une APSA ou produire des actions motrices pour « *automatiquement* » développer son aisance corporelle.

En d'autres termes, c'est en enseignant d'une certaine façon que le professeur d'éducation physique visera le développement de l'aisance corporelle de ses élèves, par l'enrichissement de leurs apprentissages moteurs, l'accroissement de leurs ressources physiques, ainsi que le développement concomitant de leur capacité de coordination, celle-ci permettant d'accéder à une véritable liberté corporelle pour une vie physique de qualité, source de bien-être et d'acceptation de soi.

Problématique n°3 (sans doute le plus évoluée)

Nous défendrons l'idée selon laquelle l'aisance corporelle est une ambition légitime pour l'EPS, à condition de la décliner selon les différentes dimensions de la motricité : des coordinations et des dissociations pour des mouvements fluides et ajustés, des qualités physiques pour des mouvements rapides, souples et endurants, des perceptions et des décisions pour des mouvements adaptés et anticipés, des postures pour des mouvements équilibrés et protégés, et des émotions maîtrisées pour des mouvements désinhibés et relâchés. Nous montrerons aussi qu'une telle ambition nécessite des procédures d'enseignement spécifiques pour contraindre la motricité habituelle, autour d'une grande richesse d'expériences motrices, en vue de réussir à concilier la diversité, la stabilité, et la flexibilité des acquisitions nécessaires à l'aisance corporelle. Nous espérons démontrer enfin que c'est sans doute dans une meilleure perception de son soi physique que pourra s'incarner la visée ultime de l'aisance corporelle, autour d'un corps qui n'est plus une gêne ou un fardeau, mais « *le véhicule de notre être au monde* » (M.Merleau-Ponty, Phénoménologie de la perception, 1945).

Plan 1 : autour de la dialectique enseigner/apprendre

- ◇ Partie 1 : que faut-il apprendre pour plus d'aisance corporelle ?
- ◇ Partie 2 : que faut-il développer pour plus d'aisance corporelle ?
- ◇ Partie 3 : quelles conditions d'acquisition satisfaisante pour plus d'aisance corporelle ?

Plan 2 : autour des théories de l'apprentissage moteur

- ◇ Partie 1 : plus d'aisance corporelle selon le paradigme béhavioriste
- ◇ Partie 2 : plus d'aisance corporelle selon le paradigme cognitiviste
- ◇ Partie 3 : plus d'aisance corporelle selon le paradigme écologique

PS : le choix de ce plan suppose une grande maîtrise des présupposés théoriques et des connaissances scientifiques avérées.

Plan 3 : entrée par les conditions au développement de l'aisance corporelle

- ◇ Partie 1 : le développement de l'aisance corporelle nécessite une grande variété d'expériences contraignant la motricité habituelle
- ◇ Partie 2 : le développement de l'aisance corporelle nécessite une stabilité et une continuité des conditions d'interaction avec le milieu
- ◇ Partie 3 : d'autres conditions plus spécifiques au développement de l'aisance corporelle selon les théories de l'apprentissage moteur

Plan 3' : entrée par les conditions au développement de l'aisance corporelle (petite variante sur la 3^e partie)

- ◇ Partie 1 : le développement de l'aisance corporelle nécessite une grande variété d'expériences contraignant la motricité habituelle
- ◇ Partie 2 : le développement de l'aisance corporelle nécessite une stabilité et une continuité des conditions d'interaction avec le milieu
- ◇ Partie 3 : le développement de l'aisance corporelle suppose l'acceptation de son image corporelle grâce à des expériences de réussite au sein d'un climat de pratique sécurisant

Plan 4 : entrée par les trois grandes dimensions de l'aisance corporelle grâce à l'EPS

- ◇ Partie 1 : une maîtrise du corps dans l'espace/temps grâce à la coordination motrice : des mouvements plus justes, plus dissociés, mieux enchaînés, plus précis, plus fluides, plus économiques, voire plus beaux
- ◇ Partie 2 : des qualités physiques pour des mouvements plus rapides, plus souples, ou plus endurants, et pour mieux récupérer dans sa vie physique (bien-être physique)
- ◇ Partie 3 : se connaître pour mieux accepter son corps, accepter sa présentation publique, et être capable de l'utiliser pour communiquer (bien-être mental et social)

Plan détaillé autour du plan type n°4

Votre travail = sélectionner les arguments les plus convaincants, les simplifier ou les compléter (= les réécrire pour se les réapproprier), et surtout les **illustrer**.

Partie 1 : une maîtrise du corps dans l'espace/temps grâce à la coordination motrice : des mouvements plus justes, plus dissociés, mieux enchaînés, plus précis, plus fluides, plus économiques, voire plus beaux

1.1 L'aisance corporelle peut être vue comme une libération progressive des degrés de liberté de la motricité. Selon Bernstein (1967), la maîtrise du mouvement se caractérise par une libération graduelle des degrés de liberté, et pas leur intégration dans des structures coordinatives. Ces structures coordinatives agissent comme une seule et unique unité fonctionnelle. Moins réalisés « en bloc », avec une coordination inter et intra-segmentaire améliorée et une orchestration spatiotemporelle optimisée, les mouvements deviennent alors plus fluides et plus amples.

La libération des degrés de libertés semble suivre une logique céphalo-caudale, et proximo-distale. En d'autres termes, les articulations sollicitées en début d'apprentissage sont plutôt situées près de l'axe rachidien, et plutôt vers le haut du corps. Petit à petit les articulations plus distales seraient recrutées et incorporées dans la coordination. L'aisance corporelle, c'est alors « *une partition musicale où l'enchaînement des phrases mélodiques conduit harmonieusement le ou les segments mobilisés d'une position initiale à une position finale définie dans l'espace visuel et s'apparente alors à une « mélodie cinématique* » » (J.Paillard, Espace visuel et coordination motrice, in Cahiers de psychologie n°19, 1976). Pensons par exemple au tir en suspension (jump shoot) au basket-ball : la motricité du débutant est caractérisée par un tir explosif, réalisé « en bloc ». L'expert au contraire coordonne harmonieusement ses différents segments corporels pour shooter, en partant des pieds pour terminer par un fouetté du poignet afin d'imprimer au ballon une trajectoire parabolique et un effet rétro. Le geste est fluide, il gagne en amplitude, et le ballon est lancé avec facilité et parfois un peu de grâce : c'est l'aisance corporelle.

Les procédures d'enseignement facilitant cette libération progressive des degrés de liberté pour des mouvements mieux coordonnés s'incarnent surtout dans un alternance entre procédures analytiques pour « décomposer » et « récompenser » le geste (un travail sur la mécanique du shoot par exemple), et des procédures globales où le geste est réalisé entièrement « en situation ». Evidemment, de nombreuses répétitions en conditions variables sont sans doute la condition la plus importante à respecter, répéter le geste étant pour toutes les théories de l'apprentissage moteur « *la loi universelle de la pratique* » (Newell et Rosenbloom, 1981).

1.2 L'aisance corporelle, c'est aussi la maîtrise du corps dans l'espace. Il s'agit pour l'essentiel d'apprendre à l'élève à mieux se percevoir pendant l'action, même lorsque les informations visuelles sont défaillantes pour se repérer et contrôler ses mouvements. Il existe en effet un seuil de déplacement de l'image sur la rétine (de l'ordre d'une dizaine de degré par seconde) au delà duquel la vision est inefficace pour nous faire une représentation du monde environnant. Autrement dit, l'œil ne perçoit l'environnement que si l'image qui se projette sur la rétine se déplace à moins de 10° par seconde. Or les images qui se déplacent sur la rétine peuvent le faire à plus de 100° par seconde, comme lors d'un salto en gymnastique. Dans ces conditions, les chercheurs ont montré que la maîtrise du corps dans l'espace dépend d'un système perceptif complexe basé sur des perceptions intermittentes (Berthoz, Le sens du mouvement, O.Jacob, Paris, 1997). Au cours d'un mouvement, la prédominance d'un système (vestibulaire, visuel, proprioceptif) évolue, et il est même possible de basculer d'un capteur sensoriel à un autre, voire de les combiner. En d'autres termes, les différents systèmes perceptifs fonctionnent parfois ensemble, et parfois en alternance.

Dans ces conditions aller vers plus d'aisance corporelle, c'est aider les élèves à mieux synchroniser leurs différents systèmes perceptifs pendant le mouvement, et finalement apprendre à mieux se mouvoir dans l'espace, notamment lorsque la motricité est inhabituelle (en gymnastique, par exemple, la motricité est plus tournée, plus renversée, plus aérienne, plus manuelle). Les interventions de l'enseignant seront des procédures d'aménagement matériel du milieu pour rendre l'environnement plus concret, et faciliter ainsi les prises d'information visuelle. Des situations décontextualisées, en dehors de la réalisation globale du geste et permettant de prendre des informations proprioceptives et vestibulaires sur les postures à adopter pourront aussi être proposées.

Ainsi lors de la réalisation d'un salto arrière en gymnastique, pendant la phase d'élévation, le cerveau traite les informations issues de la vision, des capteurs du corps et du système vestibulaire. Mais une fois que le rapprochement des masses à l'axe de rotation avec l'adoption d'une posture groupée accélère la rotation par diminution du moment d'inertie (T.Smith, Biomécanique et gymnastique, PUF, Paris, 1991), le défilement des images sur la rétine étant trop rapide, les informations visuelles sont inexploitable. Elles sont alors relayées par le système vestibulaire (canaux semi-circulaires, appareil otholitique) sensible aux accélérations angulaires. Puis, le cerveau va réactiver la vision pour permettre la réception. Dans ces conditions avec une classe de troisième dans l'activité gymnastique sportive, l'enseignant propose une situation de salto arrière après montée à l'ATR mains sur plinth en mousse et pieds sur mini-trampoline en vue de « *combiner les actions de voler, tourner, se renverser* » (Programmes Collège, 2008). Lors de la montée préparatoire à l'ATR, on demandera aux élèves de regarder leurs mains, puis un repère placé devant lors de l'impulsion pour éviter le basculement de la tête en hyper-extension. Enfin, une zone de réception sur le tapis matérialisée par des disques de couleurs, permettra à la vision de reprendre le contrôle du mouvement lors de la réception. Dans la même séance, en cours

d'échauffement par exemple, des situations au sol de différenciation des postures groupés/dégroupés seront proposées afin d'aider les élèves à prendre des repères sur les positions à adopter et sur les actions d'ouverture/fermeture (Carrasco, 1976).

En multipliant ce type de situations où l'élève doit contrôler ses mouvements dans l'espace sans informations visuelles disponibles, on espère l'amener vers plus d'aisance corporelle par la maîtrise de son corps dans des situations très diverses : « *savoir piloter son corps dans l'espace multidirectionnel orienté par la force de la pesanteur et structuré par l'activité perceptive du sujet* » (P.Goirand, 1987).

- 1.3 Du côté de la maîtrise des mouvements, les automatismes permettent également de gagner en aisance corporelle. Avec eux, les mouvements deviennent plus efficaces grâce à une diminution de la charge mentale de la tâche (Welford, 1977), et grâce à une disparition progressive des mouvements parasites coûteux en énergie (lissage de la conduite motrice). L'aisance corporelle s'exprime ici par une possibilité d'accéder à la simultanéité des actions car l'automatisation permet de contrôler des sous-tâches de la conduite globale grâce à des modalités de traitement de l'information en parallèle (Shiffrin et Schneider, 1977). Le contrôle de certaines actions élémentaires (ou mouvements primaires) devient aussi de plus en plus proprioceptif et de moins en moins visuel : « *il y a, au cours de l'apprentissage, une évolution des systèmes de signalisation. Au stade l'automatisme, seuls les signaux proprioceptifs sont pris en compte, les signaux extéroceptifs étant progressivement éliminés* » (P.Simonnet Apprentissages moteurs, Vigot, Paris, 1986). Les automatismes sont alors particulièrement favorables à l'aisance corporelle lorsque les mouvements sont produits en situation ouverte, car le pratiquant y est souvent contraint, en temps réel, de lire un environnement changeant pour choisir de programmer une réponse motrice adéquate. Sans l'automatisation des actions, il ne serait pas possible de conduire en soutenant une conversation, ou de courir tout en lisant l'environnement pour mieux piloter son corps en milieu naturel, ou encore d'écrire en comprenant en même temps un texte. Voilà pourquoi ils sont indispensables à l'aisance corporelle. En EPS, les situations sont souvent des « *situations complexes (qui) peuvent exploiter des mélanges de processus contrôlés et automatisés* » (Camus, 1988).

Mais pour favoriser leur apprentissage, il est sans doute nécessaire, de façon ponctuelle, d'« isoler » les habiletés à automatiser de la conduite globale pour simplifier la charge informationnelle de la tâche et permettre aux élèves de construire les régularités nécessaires à l'automatisation. Le modèle didactique de M.Develay basé sur la contextualisation, la décontextualisation et la recontextualisation semble ici assez pertinent (Didactique et transfert, 1996). Ainsi en basket-ball, l'amélioration du dribble peut se faire de façon décontextualisée du jeu, avec des exercices insérés par exemple dans des échauffements avec ballons, sans rapport de force, en vue de permettre aux joueurs de multiplier les contacts avec le ballon. Ainsi ils pourront profiter des retours proprioceptifs suffisants leur permettant, petit à petit, de décentrer leur regard de la balle. Mais simultanément, la séance proposera des situations authentiques, c'est-à-dire respectant la logique interne de l'activité, au sein desquelles le dribble sera un pouvoir moteur au service du jeu par lecture et des intentions tactiques (recontextualisation).

- 1.4 L'aisance corporelle enfin, toujours du côté de la maîtrise du geste, suppose des mouvements susceptibles de s'adapter à mille configurations, des mouvements flexibles et plastiques (J.Paillard, 1976), des mouvements capables de déborder le champ souvent restreint de leurs conditions d'appropriation. Sans cette faculté d'adaptabilité gestuelle, pas d'aisance corporelle possible, car celle-ci ne saurait se limiter à l'apprentissage d'habiletés motrices très contextualisées. L'aisance corporelle suppose un pouvoir de généralisation des acquisitions motrices car elle nous accompagne ici et maintenant, mais aussi ailleurs et plus tard (J.Roche, 1991), hors des murs de l'école, elle conditionne pour partie la qualité de notre vie physique. C'est certainement la raison pour laquelle les programmes de notre discipline, depuis l'injonction de la Charte des programmes (1992), formulent ce qui s'apprend en EPS en termes de compétences. Par définition, une compétence ne s'applique pas à un champ restreint, elle confère un pouvoir d'action « *dans un domaine social d'activité* » (D.Delignières & C.Garsault, Connaissances et compétences en EPS, in Revue EPS n°280, 1999) car elles agrègent « *un ensemble structuré d'éléments* » (Programmes du Collège, 2008). C'est pourquoi l'aisance corporelle suppose la construction d'un grand nombre de compétences, et notamment un grand nombre de compétences propres à l'EPS, ces dernières permettant « *une adaptation motrice efficace de l'élève confronté aux grandes catégories d'expériences les plus représentatives du champ culturel des APSA* » (ibid.)

Du côté des interventions de l'enseignant, il s'agira pour l'essentiel d'envisager, au sein d'un projet EPS concerté, une « *programmation exigeante, équilibrée et suffisamment diversifiée* ». Pour cela « *huit groupes d'activité doivent être programmés* » (Programmes du Collège, 2008), en veillant particulièrement à confronter la motricité de l'élève à différentes contraintes, à différents types d'environnement physique et humain. L'aisance corporelle suppose un élargissement du répertoire moteur des enfants et adolescents autour d'« *expériences corporelles variées et approfondies* » (Programmes du Collège, 2008), lesquelles doivent contraindre suffisamment la motricité habituelle pour solliciter les processus auto-adaptatifs.

➔ Exemple :

- 1.5 Du côté des techniques motrices, l'adaptabilité qu'exige l'aisance corporelle suppose un enseignement fonctionnel de la technique, afin que le geste technique ne devienne pas une simple routine valable pour une tâche très précise, et uniquement pour cette tâche là. L'aisance corporelle suppose que les acquisitions techniques puissent déborder leur contexte spécifique d'appropriation pour autoriser une évolution de la technique, et/ou pour permettre un réinvestissement dans un contexte différent. Il s'agit de faire de la technique quelque chose d'utilisable, un moyen opérationnel pour mener efficacement sa vie physique actuelle et future. Comme le soulignent C.Pineau et M.Delaunay, « *on n'enseigne pas des faits, des gestes, des fragments d'habileté, des montages comportementaux, mais des structures, voire des règles ou des principes organisateurs de nos mouvements* » (Un programme, la leçon, le cycle en EPS, in Revue EPS n° 217, 1991).

Contre le risque de sclérose, et pour favoriser l'adaptabilité des techniques à une classe de tâches (et non pas à une tâche unique), les conditions d'apprentissage s'effectueront en conditions variables (Buekers, 1995). Cela permet notamment de renforcer l'adaptabilité du programme moteur généralisé (Schmidt, 1975) et d'aller vers plus d'aisance corporelle. Comme le soulignait M.Durand en 1987, « *les conditions d'apprentissage qui réalisent une variabilité des conditions d'acquisition imposent en quelque sorte de construire des règles génériques et non pas des réponses spécifiques d'une situation* » (L'enfant et le sport, PUF, Paris, 1987). Ou encore selon J.Leplat (2005) « *introduire des éléments de variabilité dans le travail pour éviter la fermeture de l'automatisme dans un champ étroit* ».

Par le traitement didactique, le principe pour aller vers plus d'aisance corporelle est de maintenir identiques les traits de structure de la technique (points clés de la technique, ou principes techniques), tout en manipulant opportunément les traits de surface sur des situations d'apprentissage voisines mais différentes (E.Cauzinille-Marmèche, Apprendre à utiliser ses connaissances pour la résolution de problèmes : analogie et transfert, in Bulletin de psychologie n°399, 1991).

Ainsi en gymnastique, l'apprentissage de l'appui tendu renversé (ATR) s'effectuera sur des situations variées, mais liées entre elles par des principes techniques identiques relatifs au placement des ceintures, au gainage, à la position de la tête, à l'ouverture bras/tronc... Cette condition d'appropriation en conditions variables permettra à l'ATR d'évoluer vers des figures gymniques plus élaborées : valse, lune, saut de main, voire rondade...

N.Gall propose l'exemple du plongeur, qui « *sera expérimenté à l'occasions de situations invitant à partir du bord à un signal donné pour franchir le plus vite possible un repère placé à six mètres du bord* », alors que « *les consignes sur l'allongement du corps, la flexion de la tête, etc. ne seront pas transmises au début* » (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).

- 1.6 L'aisance corporelle du côté de la maîtrise des mouvements suppose enfin un répertoire de postures permettant de s'adapter aux différentes situations de la vie physique avec efficacité et sécurité. Sachant que « *le mal de dos est l'un des principaux maux de notre société moderne* » (M.Rieu, Sport et santé, in Performance & Santé, AFRAPS, Nice, 1991), l'enseignant d'EPS pourra envisager une éducation posturale pour concourir à l'économie articulaire et à la prévention des lésions de l'appareil locomoteur. Il s'agit bien d'aisance corporelle, car serait-il possible d'être à l'aise avec son corps si celui-ci souffre ou génère des inconforts, voire présente des déficiences, si celui-ci est une entrave pour nos actions quotidiennes ? Dans ces conditions, « *l'apprentissage du bon usage du dos* » (M.Pla, L'éducation posturale, 1999) incarne la priorité d'une « *éducation à la santé* » (Programmes du Collège, 2008).

Dans le cadre d'un cycle musculation pour une classe de seconde par exemple, l'enseignant vise la compétence « *pour produire et identifier des effets immédiats, dans le respect de son intégrité physique, mobiliser des segments corporels en référence à une charge personnalisée* » (Programme des lycées d'enseignement général et technologique, 2010). Il s'attachera particulièrement à sensibiliser les enfants sur les bons placements, en indiquant très clairement, sous la forme de démonstrations systématiques, les réalisations correctes, ainsi que les fautes à éviter. Sur chaque atelier, une fiche présentera de façon claire et synthétique les principaux critères de réalisation et les fautes à éviter. Sur une situation de squat par exemple, ces critères seront : saisir la barre à pleines mains avec coudes en arrière, dos le plus droit possible (ne jamais arrondir le dos), bassin légèrement antéversé, inspirer fortement, regarder droit devant soi, pieds parallèles de la largeur des épaules, contrôler la descente jusqu'à ce que les fémurs arrivent à l'horizontale, puis redresser le buste en expirant. Par ailleurs, les échauffements et/ou les retours au calme pourront être l'occasion de proposer quelques exercices de prise de conscience du corps, avec des extensions et des enroulements vertébraux, et avec des postures bassin antéversé alternées avec des postures bassin rétroversé. Ce type d'exercices permet d'associer la proprioception à l'éducation posturale afin que les élèves automatisent la posture apprise, dans les gestes de la vie courante.

Partie 2 : des qualités physiques pour des mouvements plus rapides, plus souples, ou plus endurants, et pour mieux récupérer dans sa vie physique (bien-être physique)

- 2.1 L'aisance corporelle suppose le développement des qualités physiques, celles-ci permettant d'accroître ses pouvoirs moteurs dans l'environnement physique et humain en accomplissant avec plus d'efficacité et de confort certains actes de la vie quotidienne. Mais développer ses qualités physiques suppose de les solliciter dans certaines conditions. Il s'agit surtout de solliciter suffisamment les ressources physiques en question, de façon à

déclencher les processus auto-adaptatifs, lesquels sont indispensables pour être plus souple, ou plus endurant, ou plus fort, ou plus rapide... Le traitement didactique de l'APSA doit permettre de mettre en relief les contraintes susceptibles d'engager l'élève dans un processus de transformation à long terme car « *la perturbation, la contradiction constituent l'élément moteur du développement et des apprentissages* » (Jean Piaget, *Psychologie*, Paris, Gallimard, collection La pléiade, 1987). Les travaux en physiologie de l'effort (G.Millet, S.Perrey, *Physiologie de l'exercice musculaire*, Ellipses, Paris, 2005) associés à ceux sur l'entraînement (G.Dupont, L.Bosquet, *Méthodologie de l'entraînement*, Ellipses, Paris, 2007) expliquent, selon le principe de surcharge ou d'efficacité, que le développement n'est possible que si l'organisme a été suffisamment sollicité pour perturber un équilibre préexistant (l'homéostasie en biologie). Autrement dit, la mise en fonction de l'organisme ne suffit pas (M.Durand, 1993) : il est nécessaire de solliciter les qualités physiques au-delà d'une mobilisation minimum. Il s'agit donc de régler avec acuité l'intensité des charges de travail : vitesse de course (en pourcentage de la vitesse maximale aérobie), durée de l'effort, nombre de répétitions, éventuellement nombre de séries, ainsi que durée, intensité et nature de la récupération. Pour développer la puissance d'un processus énergétique, l'enseignant envisagera des efforts dont l'intensité atteint ou dépasse l'intensité maximale du processus, mais pendant des durées inférieures à la durée maximale que ce processus est capable de soutenir. Pour développer la capacité d'un processus énergétique, il fera produire des efforts dont l'intensité est inférieure à l'intensité maximale du processus, mais pendant des durées supérieures (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 de la filière aérobie, les avantages sont multiples pour l'aisance corporelle, car ainsi que le souligne J.-F.Marini, « *avoir une bonne condition physique, c'est disposer d'un réservoir d'énergie suffisant pour accomplir l'ensemble des activités quotidiennes tant professionnelles que domestiques ou de loisir, sans accumuler de fatigue* » (Condition physique, in *Le sport loisir*, 1985). Lorsque le développement des qualités physiques a comme point de mire la condition physique, l'aisance corporelle rejoint le bien-être physique.

➔ Exemple :

- 2.2 Conduire l'élève vers plus d'aisance corporelle par un développement de ses qualités physiques suppose aussi une permanence des interactions avec le milieu. En d'autres termes, il faut solliciter les ressources physiques sur la durée pour les développer car l'aisance corporelle suppose des adaptations qui ne sont pas évanescences.

A l'échelle de la tâche, il s'agit d'optimiser le temps d'engagement moteur en jouant sur l'organisation de la classe, de l'espace, et des groupes. Cette organisation visera à lutter contre « *l'effet entonnoir* » (M.Piéron, 1992) qui affecte le temps en EPS, et qui conditionne donc le développement des capacités nécessaires aux conduites motrices.

A l'échelle du cycle, la durée du cycle doit permettre d'engager des transformations significatives. Pour C.Pineau et M.Delaunay, le cycle doit être conçu comme une « *unité d'appropriation* » et non comme une « *unité temporelle* » (*Un programme, la leçon, le cycle en EPS*, in *Revue EPS* n°217, 1989), c'est à dire qu'un cycle ne doit pas être défini seulement par l'APSA qui lui sert de support, mais par les objectifs qu'il vise. L'aisance corporelle suppose certainement des cycles suffisamment longs, comme le soulignent D.Delignières (*Plaisir et compétence*, in *Contre Pied* n°8, 2001) ou J.-L.Ubaldi, ce dernier militant pour « *une EPS de l'anti-zapping* » construite autour de « *files rouges* » (*Revue EPS* n°309, 2004). Ces recommandations didactiques rejoignent les études sur la physiologie de l'effort appliquées à l'entraînement sportif, l'un des principes souvent réaffirmé pour progresser sur la durée étant la continuité de la charge externe de travail (V.Billat, *Physiologie et méthodologie de l'entraînement*, De Boeck, 2003). Les études semblent d'ailleurs montrer, par exemple, que l'amélioration de la VMA est possible en EPS, sous réserve d'un enseignement cohérent sur le cycle : « *les progrès en VMA s'échelonnent entre 0.7 et 1.4 km/h. Finalement, dans les conditions d'un travail scolaire, c-a-d une séance hebdomadaire, on note une progression moyenne de l'ordre de 1 km/h* » (H.Assadi et al., 1998).

A l'échelle de l'année scolaire, l'enseignant vise la transversalité des acquisitions, en établissant notamment une « *cohérence interactive des cycles* » (M.Delaunay, C.Pineau, *Un programme, la leçon, le cycle en EPS*, in *Revue EPS* n°217, 1989) permettant, à chaque fois, de ne pas « repartir à zéro ». Les effets des contraintes environnementales sur l'organisme doivent en effet pouvoir « se continuer » d'un cycle au suivant, en profitant des « traces » laissées par les séances précédentes, même si l'activité support n'est pas la même (gainage en athlétisme et gymnastique, consommation maximale d'oxygène en course d'orientation et football, force en musculation et sports de combat de préhension, souplesse en gymnastique rythmique et boxe française...). La planification des activités, au sein du projet d'EPS, veillera donc à maintenir constantes certaines sollicitations, en vue de stabiliser les acquisitions : « *une fois le cycle terminé, il ne faut pas oublier d'entretenir les capacités acquises, sinon elles chutent rapidement en cas de non sollicitation* », (G.Gacon, H.Assadi, *Vitesse maximale aérobie, évaluation et développement*, in *Revue EPS* n°222, 1990). Pour envisager plus d'aisance corporelle du côté des qualités physiques, il ne s'agit donc pas de juxtaposer, mais plutôt d'articuler, de relier, d'intégrer, de compléter, ou simplement de continuer.

Toujours à l'échelle de l'année, le développement des qualités physiques profite aussi de la répétition de quelques routines qui marquent invariablement le décours de chaque pratique d'APSA (sollicitation des capacités aérobies au début de tout échauffement, de la souplesse au cours de chaque retour au calme...).

A l'échelle du cursus enfin, l'aisance corporelle suppose que les enseignants « *jouent la même partition* » (Million, Enseigner l'EPS dans une ZEP à Toulouse, in Revue EPS n°274, 1998) grâce à un projet d'EPS qui « *assure la cohérence du parcours de formation des élèves* » (Programmes du Collège, 2008). Du côté des qualités physiques au service de l'aisance corporelle, là encore, le principe est de rechercher les articulations, les liens, les continuations, les compléments...

→ Exemple :

- 2.3 Enfin, développer les qualités physiques des élèves pour plus d'aisance corporelle suppose de prendre en compte les connaissances scientifiques appliquées au développement de l'enfant et de l'adolescent, notamment celles évoquant l'existence de « périodes sensibles » du développement. Ces périodes sont de véritables fenêtres temporelles au cours desquelles l'élève développe certaines de ces capacités de façon particulièrement efficace. Au cours de celles-ci en effet, l'organisme est particulièrement sensible à des formes spécifiques d'interaction avec le milieu : c'est idéalement à ce moment que les fonctions corporelles doivent pouvoir « rencontrer » les résistances environnementales adéquates. Selon J.-P. Changeux (*L'homme neuronal*, Fayard, Paris, 1983), il existerait une période critique chaque fois qu'une synapse est labile, c'est à dire chaque fois qu'elle est susceptible d'évoluer vers la dégénérescence ou la stabilité en fonction des conditions d'interaction avec le milieu. Quant à Marc Durand (*L'enfant et le sport*, PUF, Paris, 1987), il préfère parler de périodes optimales d'apprentissage : « *l'idée est qu'au cours de ces périodes l'enfant apprend avec une grande efficacité, mais sans préjuger de l'efficacité des apprentissages qui interviennent plus tard* ». Concernant la consommation maximale d'oxygène par exemple, Gacon et Assadi précisent que « *l'âge d'or du développement de la VO2 max se situe entre 10 et 15 ans* » (*Vitesse maximale aérobie, évaluation et développement*, in Revue EPS n°222, 1990). Alors que « *c'est dans la seconde phase de la puberté que se situe le meilleur moyen pour l'entraînement de la force puisque la croissance se fait principalement en largeur et que les muscles augmentent de volume* » (J.Weineck, *Biologie du sport*, Vigot, Paris, 1992).

Cette prise en compte des périodes sensibles concerne à la fois le traitement didactique des APSA (mode d'entrée dans l'activité notamment) et leur planification à l'échelle du cursus. Notons que pour l'aisance corporelle, il s'agit de raisonner en termes de « dominantes », non en termes de « tout ou rien » : toutes les capacités font l'objet de l'enseignement de l'EPS, mais quelques-unes d'entre elles davantage à certaines périodes que d'autres.

→ Exemple :

Partie 3 : se connaître pour mieux accepter son corps, accepter sa présentation publique, maîtriser ses émotions, et être capable de l'utiliser pour communiquer (bien-être mental et social)

- 3.1 L'aisance corporelle s'envisage aussi d'un point de vue psychoaffectif. Dans une société de plus en plus normalisée (A.Ehrenberg, *Le culte de la performance*, Calmann-Lévy, Paris, 1991), les générations actuelles sont souvent soumises à des atteintes à l'estime de soi, des blessures narcissiques ou des complexes qui conduisent à un mal-être parfois mortifère (C.André, *Imparfaites, livres et heureux, pratique de l'estime de soi*, O.Jacon, Paris, 2001). Le problème se pose avec plus d'acuité encore chez les adolescents, ces derniers étant soumis à des changements physiques les contraignant à reconstruire une image corporelle (F. Dolto, *Paroles pour adolescent ou le complexe du homard*, Hatier, Paris, 1989). L'aisance corporelle, c'est alors disposer d'une image de soi positive.

Dans la construction de cette image, l'EPS se trouve en première ligne car elle sollicite un corps qui agit, un corps qui éprouve, un corps qui communique, un corps qui réussit ou un corps qui échoue. Conduire à plus d'aisance corporelle suppose alors de développer un véritable sentiment de compétence dans la pratique des APSA. Ainsi que le souligne D.Delignières, « *chaque élève doit connaître la satisfaction d'atteindre, dans au moins une APS un niveau significatif de compétence. C'est ainsi que nous introduisons le concept de performance: la performance est essentielle pour que le sentiment de compétence s'installe* » (*Plaisir et compétence*, in *Contre Pied* n°8, 2001). Il s'agit donc de rassembler les conditions de la réussite. Mais la réussite ne suffit pas : il faut qu'elle soit reconnue par telle par les élèves, et il faut qu'elle ait de la valeur à leurs yeux. La pédagogie du projet est ici particulièrement judicieuse : elle permet aux élèves de choisir leurs objectifs et les moyens à mettre en œuvre, satisfaisant ainsi leurs besoins d'auto-détermination (A.Lieury, F.Fenouillet, *Motivation et réussite scolaire*, Dunod, Paris, 1996), elle s'accompagne nécessairement de critères de réussite concrets pour faciliter les processus d'auto-évaluation, et elle permet à tous de réussir, les objectifs pouvant être individualisés. Ce sera alors à l'enseignant de proposer des objectifs valorisants pour les adolescents, c'est-à-dire des objectifs débouchant sur des réalisations concrètes, des performances avérées, des pouvoirs sur l'environnement vérifiés. Les réussites seront alors vécues comme autant de satisfactions personnelles, avec effet immédiat sur le sentiment de compétence, pour une EPS qui « *cherche à valoriser la réussite, afin de construire ou reconstruire l'estime de soi* » (Programmes du lycée professionnel, 2009).

→ Exemple :

- 3.2 L'EPS, c'est aussi la présentation publique de soi, ce qui suppose encore davantage d'être en harmonie avec son soi physique car il faut souvent « *accepter le regard des autres* » (activités artistiques, niveau 1 de compétence

attendue, Programmes du Collège, 2008). Accepter de se montrer sans sentiment de malaise ou de souffrance psychique, c'est aussi de l'aisance corporelle. D'ailleurs, la présentation publique de son activité corporelle n'est pas réservée aux seules activités visant à « *réaliser une prestation corporelle à visée artistique ou acrobatique* » (activités morphocinétiques destinées à être vues et jugées) : l'éducation physique est la seule discipline où toutes les réalisations sont directement soumises au regard des autres, avec peu de possibilité de les « dissimuler ». C'est pourquoi les élèves adoptent parfois des stratégies motivationnelles de protection de l'estime de soi (P.Famose, *La motivation en éducation physique et en sport*, A.Colin, Paris, 2001), qui sont des stratégies destinées à la valorisation de soi et à la protection de soi, mais qui ont souvent l'inconvénient d'aller à l'encontre des exigences de l'apprentissage. E. Thill explique par exemple que certaines de ces stratégies sont des stratégies d'auto-handicap, car elles consistent à se créer volontairement des obstacles pour disposer d'excuses permettant de préserver l'estime de soi (Compétence et effort, PUF, Paris, 1999), à l'instar de l'absence volontaire d'effort, ou se fixer des objectifs manifestement irréalistes. Evidemment, l'enseignant réunira les conditions de la réussite motrice, une réussite éprouvée, reconnue, et répétée dans des situations à forte valeur ajoutée. L'aisance corporelle, du côté des pouvoirs moteurs, facilite évidemment l'aisance corporelle, du côté de l'acceptation et de la présentation de soi. Nous avons déjà développée cette idée. Concernant plus spécifiquement l'acceptation du regard des autres sur le soi, le professeur veillera aussi à organiser une progressivité très fine de la présentation publique de son activité corporelle, afin que celle-ci ne soit jamais vécue comme une « agression » des regards sur le soi physique. Préserver l'aisance corporelle suppose ici d'agir opportunément sur les modes de groupement, en privilégiant dans un premier temps, notamment dans les activités artistiques, le recours à un travail en ateliers avec des groupes restreints plutôt de type affinitaires (D.Haw, Les groupes en EPS, in Le groupe, coordonné par J.-P.Rey, Ed. Revue EPS, Paris, 2000). Simultanément, la présentation des prestations se fera d'abord devant un autre petit groupe, plutôt que de choisir une présentation devant toute la classe. Protégé par des regards connus qui sont parfois des regards « amis », l'élève aura moins le sentiment d'être constamment « sous les feux de la rampe », c'est à dire d'être systématiquement observé et jugé. Enfin, l'enseignant veillera à prendre en compte les représentations des élèves, notamment dans les activités artistiques, car certaines formes de pratique, pour certaines populations scolaires, sont trop connotées, et trop en décalage avec les motifs d'agir initiaux. Le mode d'entrée dans l'activité notamment veillera à s'appuyer sur ces représentations initiales, avec l'ambition de les faire évoluer, mais très progressivement, sans brutalité. « *La danse pour des petits gars des quartiers populaires, c'est une violence énorme* » (Colloque SNEP, « Ce qui s'apprend en EPS », 1996). L'aisance corporelle ne peut se construire en effet si les élèves ont l'impression « d'avoir la honte ».

➔ Exemple :

3.3 L'aisance corporelle, c'est aussi se connaître « bougeant » grâce à une meilleure écoute de son corps, et grâce à une meilleure perception de ses sensations corporelles. L'aisance corporelle en effet, c'est savoir ressentir un état de fatigue, percevoir les sensations d'étirement et de contraction musculaire, interpréter une douleur, anticiper les limites d'un effort selon son intensité et sa durée, repérer les possibles personnels selon les possibles situationnels... Finalement, il s'agit de donner la possibilité à chaque élève d'être davantage « lucide », « *par l'analyse réflexive sur les pratiques elles-mêmes et les conditions de la pratique* » (Programmes d'EPS des lycées d'enseignement général et technologique, 2010). Dans cette perspective, l'enseignant peut organiser des « *interventions pédagogiques particulières* », et notamment de « *exercices de sollicitation des fonctions sensorielles, de renforcement musculaire ou cardio-respiratoire, de relaxation, d'assouplissement, d'adresse et d'équilibre* » (Programmes du Collège, 2008). En faisant appel à une mobilisation de sens, ces exercices spécifiques contribuent en effet à l'aisance corporelle en agissant positivement sur la prise de conscience du corps propre et en permettant d'« *apprécier les effets de l'activité physique sur soi* ». (Programmes des lycées d'enseignement général et technologique, 2010). Pour les exercices d'assouplissement, l'enseignant pourra s'inspirer du principe de « déprivation sensorielle » (Boutcher et Trentske, 1990) en demandant aux élèves de fermer momentanément les yeux, de façon à porter prioritairement leur attention vers les sensations d'étirement et de relâchement musculaire.

Les techniques de relaxation sont également particulièrement fécondes : l'enseignant profitera des fins de séances pour demander à ses élèves, après quelques exercices respiratoires, de visualiser un ou plusieurs mouvement(s) emblématique(s) de la séance du jour. Les études montrent que les gains de ce type d'exercice touchent à la fois à la connaissance de soi, au retour au calme des sujets, et même à l'efficacité gestuelle du mouvement ainsi visualisé. Ils sont particulièrement opportuns à l'adolescence, au moment où les changements physiques consécutifs à la puberté peuvent altérer l'aisance corporelle par perte des repères habituels liés au corps propre. L'aisance corporelle en effet, c'est aussi aider les adolescents à reconstruire leur schéma corporel perturbé par les changements morphologiques. Le schéma corporel étant ici « *l'image mentale que chacun se fait de son corps. C'est une perception de son propre corps, de ses différentes parties et de sa position par rapport à la verticale ou l'horizontale au cours des mouvements* » (L.Marin, F.Danion, Neurosciences, Contrôle et apprentissage moteur, Ellipses, Paris, 2005).

➔ Exemple :

3.4 Toujours dans la perspective d'une meilleure connaissance du soi en action, clé de l'aisance corporelle, l'enseignant peut déployer des procédures spécifiques invitant l'élève à mieux interpréter ses propres sensations pendant l'effort. L'aisance corporelle en effet, c'est aussi être capable de maintenir un effort selon ses propres

possibilités physiques : ne pas se laisser dépasser par l'effort, mais accéder à la possibilité de le maîtriser. Et cela ne dépend pas seulement du niveau des qualités physiques, cela dépend aussi de la capacité à gérer une allure sur la base d'une appréciation de ses propres ressources. A cette fin, le principe est d'inviter l'élève à se focaliser davantage sur des sources d'informations intéroceptives, en atténuant progressivement le rôle des informations extéroceptives pour le contrôle du mouvement. Ce principe s'inspire de l'hypothèse cognitiviste du canal de traitement de l'information à capacité limitée (Welford, 1977) : en restreignant certaines sources d'informations, il serait possible de produire un « effet de tunnel » synonyme de focalisation de l'attention sur certains signaux. Ainsi avec une classe de secondes général dans l'activité course de durée (Réaliser et orienter son activité physique en vue du développement et de l'entretien de soi), le cycle d'enseignement vise la compétence de niveau 3 : « pour produire et identifier des effets immédiats sur l'organisme en fonction d'un mobile d'agir, moduler l'intensité et la durée de sa course, en rapport avec une référence personnalisée » (Programmes des lycées d'enseignement général et technologique, 2010). En vue de faire respecter un tableau de marche établi pour une course à allure régulière et sur une distance adaptée aux ressources, l'enseignant contrôlera la fréquence des informations rétroactives communiquées à l'adolescent sur ses temps de passage : au début du cycle, le coureur est informé très fréquemment de ses temps de passage, puis d'une séance à l'autre, ceux-ci sont de plus en plus espacés, de façon à permettre à l'élève, progressivement, de contrôler sa vitesse sur la seule base des sensations liées à l'effort physique (essoufflement, fatigue musculaire, fréquence de la foulée...). De cette manière, les adolescents apprennent à mettre en relation les informations éprouvées personnellement au cours de l'action (repères sensoriels) et les informations externes apportées par les effets observables de la réalisation. Leur course est plus régulière, ils ne partent pas trop vite, avec finalement une amélioration des performances. Ils accèdent ainsi à plus d'aisance corporelle, car ils deviennent capables d'exploiter vraiment leurs ressources bioénergétiques, sans les gaspiller, ni les sous-solliciter.

- 3.5 L'aisance corporelle enfin, c'est mieux maîtriser les émotions susceptibles de se développer lors d'une pratique physique et sportive. Vis-à-vis de l'aisance corporelle, les émotions ont un pouvoir facilitateur ou au contraire un pouvoir inhibiteur : elles peuvent « parasiter » la maîtrise des mouvements, surtout lorsqu'ils sont complexes en exigeant la maîtrise de différents degrés de liberté. C'est aussi le cas nous l'avons vu pour la présentation de son soi corporel devant les autres (honte, frustration, déception).

Nous parlerons de l'appréhension que les élèves ressentent parfois avant ou pendant l'action, laquelle peut aller à l'encontre de l'aisance corporelle en favorisant des conduites étriquées, imprécises, parfois maladroitement, et/ou en déclenchant des comportements de rejet, de fuite, de protection. L'appréhension en effet, lorsqu'elle devient peur, conduit tour à tour au refus de pratiquer, au développement de stratégies de protection allant parfois à l'encontre de l'effet recherché (exemple du jeune élève qui pour se protéger de la chute sur un saut de lune, limite volontairement sa prise d'élan et son impulsion), voire à des techniques corporelles spécifiques (cas du flip « vrillé » contre l'appréhension de l'espace arrière en gymnastique). Si le risque perçu dans la situation (c'est à dire l'interprétation subjective du risque) dépasse le risque préférentiel du sujet (c'est à dire le risque qu'il est prêt à prendre), alors le plaisir cède la place à des émotions désagréables, émotions qui ne sont plus favorables aux apprentissages (D.Delignières, Risque préférentiel, risque perçu et prise de risque, in Cognition et performance, INSEP, 1993). D'un côté la focalisation sur les signaux internes liés au stress peut concurrencer les signaux externes liés à la tâche et empêcher l'apprenant de se concentrer sur le but à atteindre, de l'autre la perspective de la blessure (chute, coup) peut générer des conduites motrices d'inhibition ou d'évitement. Voilà qui perturbe l'aisance corporelle dans de telles situations. En jouant sur un certain nombre de descripteurs objectifs des tâches et sur l'aménagement matériel du milieu, en relation avec la sollicitation des ressources psychoaffectives, l'enseignant interviendra de façon à faire baisser le risque perçu : vitesse de déplacement, grandeur et nature des obstacles à franchir, matériel utilisé, perte de contact avec le sol, déplacement dans un autre substrat (air, eau), distance de contact, dispositifs de sécurité passive (parades, assurances, tapis de réception, protections corporelles...). Finalement, il s'agit de développer chez les élèves la confiance en soi pour « oser » sans se mettre en danger : voilà un ultime ingrédient de l'aisance corporelle. L'enjeu est de taille, car si par exemple, grâce à l'EPS, l'enfant dépasse et « oublie » sa peur de l'eau, alors il pourra s'engager dans d'autres activités aquatiques, et envisager de nouveaux loisirs sportifs.

Dans l'activité escalade par exemple avec une classe de première technologique, l'enseignant organisera une progressivité très fine du risque perçu : grimpe en moulinette corde tendue, grimpe en moulinette corde molle, grimpe en fausse tête (contre assuré en moulinette) pour finir par une escalade en tête. Sous la forme d'un tableau visible par tous, il présentera schématiquement la difficulté des voies, en croisant leur cotation avec la façon de les grimper. Le principe est de proposer à chaque élève la meilleure dissonance entre risque perçu et risque préférentiel.

Réponse à la problématique

Conduire les élèves vers plus d'aisance corporelle est une ambition qui mérite d'être attaquée sur plusieurs fronts. Sur le front de la capacité de coordination et de techniques fonctionnelles et flexibles d'abord, car si les apprentissages moteurs restent attachés aux caractéristiques des tâches qui les ont vu naître, il n'est pas possible d'envisager une véritable maîtrise

motrice. L'aisance corporelle en effet transcende les adaptations motrices spécifiques pour s'appliquer à tout type de situations de la vie sportive, de loisir, professionnelle, ou utilitaire.

Sur le front des ressources de l'action motrice ensuite, car être plus rapide, plus fort, plus souple ou plus endurant, c'est disposer assurément d'une plus grande liberté d'action.

Sur le front de la connaissance de soi enfin, car mieux percevoir son corps, c'est souvent mieux l'accepter, et pouvoir le situer dans les différentes positions de l'espace, le mobiliser avec plus de finesse et de précision.

Pour toutes ces raisons, l'aisance corporelle entretient des relations étroites avec l'estime de soi et le bien-être psychologique.

Etre « bien dans sa peau » en effet suppose sans doute des capacités physiques avérées ainsi qu'une maîtrise de son activité corporelle autour d'un schéma corporel bien stabilisé. Cette relation entre aisance corporelle et santé mentale est d'ailleurs attestée par les programmes d'EPS du collège, puisque « *l'EPS a le devoir d'aider tous les collégiens, filles et garçons, à acquérir de nouveaux repères sur soi, sur les autres, sur l'environnement, de nouveaux pouvoirs moteurs pour construire une image positive de soi* » (BO spécial n°6 du 28 août 2008).

En ce qui concerne les interventions de l'enseignant, nous avons vu que l'aide au développement de l'aisance corporelle de nos élèves se joue dans l'ambivalence variété / permanence. L'aisance corporelle suppose en effet une très grande variété d'expériences dans l'environnement physique, expériences qui vont solliciter l'ensemble des ressources ainsi que l'étendue des processus auto-adaptatifs responsables des transformations motrices. Mais elle suppose aussi la permanence et la consistance des conditions d'interaction avec le milieu. L'aisance corporelle a notamment besoin d'un très grand nombre de répétitions. Finalement, nous avons vu que la résolution de cet apparent paradoxe s'incarne dans la valorisation de répétitions en conditions variables, afin simultanément d'élargir le répertoire moteur de façon stable, et d'en faire un outil d'adaptabilité au milieu.

Finalement, l'aisance corporelle, c'est être à l'aise sur les plans moteur, social, et émotionnel : ne pas être gêné ni par le milieu physique, ni par les autres, ni par ses propres émotions. C'est disposer d'un plus grand confort physique, et d'une plus grande liberté d'action dans l'environnement. C'est peut-être ce qui caractérise le mieux l'une des finalités de l'EPS, celle d'un citoyen « physiquement éduqué ».