

**Sujet :** « *Le développement des ressources, l'enrichissement de la motricité, la capacité à en disposer à bon escient dans le cadre d'une pratique raisonnée, constituent des conditions nécessaires pour accroître la réussite de l'élève dans des contextes de pratique diversifiée* ».

Extrait programme lycée professionnel 2009.

Enseignant dans cet établissement, que proposeriez-vous pour aider les élèves à enrichir leur motricité tout en les aidant à mieux la gérer.

### Contextualisation 1

La motricité n'est pas seulement ce qui conditionne l'efficacité dans les Activités Physique Sportives et Artistiques. Elle est aussi ce qui permet de nous mouvoir et de nous déplacer, d'effectuer les actes simples ou complexes de notre vie quotidienne, d'accomplir des gestes professionnels ou de s'épanouir dans des loisirs corporels, et plus généralement d'affirmer notre présence dans le monde. On comprend alors aisément pourquoi elle peut faire l'objet d'une intervention à des fins éducatives.

C'est pourquoi nous étudierons comment dans cet établissement, l'EPS peut aider les élèves à enrichir leur motricité tout en les aidant à mieux la gérer.

### Contextualisation 2

Ramper, marcher, courir, faire du vélo, lancer et attraper des objets sont des conquêtes emblématiques du développement de la motricité chez l'enfant. Les possibilités d'apprentissage moteur que permet la plasticité neuronale ouvrent d'immenses possibilités d'adaptations à l'environnement physique, à tous les âges de l'existence. Mais pour cela il faut vivre des expériences, des expériences qui impliquent la mise en jeu concrète d'une activité corporelle.

C'est pourquoi nous montrerons comment l'Education Physique et Sportive peut aider des élèves adolescents à enrichir et à mieux gérer leur motricité.

### Définition des concepts clés

« *La motricité est l'ensemble des mécanismes permettant à un organisme de se mouvoir ainsi que l'étude des fonctions produisant le mouvement* » (Y. Vanpouille, Corps, conduite motrice et connaissance : un paradigme phénoménologique holistique du corps en situation, Thèse de doctorat, 2008). Ces fonctions impliquent à la fois le système nerveux et le système locomoteur. La motricité va donc bien au-delà des seuls comportements moteurs directement observables : elle mobilise également les processus internes permettant la production de ces comportements. En d'autres termes, si la motricité concerne bien les mouvements corporels, elle ne sollicite pas uniquement les ressources physiologiques et motrices, car d'autres ressources (neuro-informatives, psychologiques, psychosociologiques) interviennent aussi dans la production des mouvements. Au-delà des mouvements, la motricité concerne enfin notre être au monde corporel, c'est-à-dire notre façon de nous percevoir et de nous épanouir dans la vie : « *étudier la motricité, c'est classiquement s'intéresser aussi bien à la saisie du bébé, à ses premiers pas, qu'au geste technique de l'artisan ou à l'action la plus accomplie du sportif, en passant par les actions quotidiennes de toute personne, aux situations de travail ou de loisir* » (ibid.).

« *Enrichir sa motricité* » est l'un des objectifs de l'Education Physique et Sportive aux lycées (Programme d'EPS de la voie professionnelle, B.O. spécial n° 2 du 19 février 2009), un objectif qui renvoie à la transformation quantitative et qualitative des façons habituelles de faire. Cet enrichissement suppose la construction de nouveaux pouvoirs d'action qui accroissent la disponibilité motrice et l'aisance corporelle dans des environnements physiques variés. Ces pouvoirs moteurs permettent de mettre ses intentions en action pour « *savoir faire des choses* », des choses concrètes qui permettent d'être plus efficace. Concrètement, enrichir sa motricité, c'est pour les élèves maîtriser de nouvelles techniques motrices (que l'on retrouve au sein des programmes lycées dans la déclinaison en « *capacités* » de la compétence attendue) : maîtriser un coup droit au tennis, un salto en gymnastique sportive, un tir en course au basket-ball, un fosbury en athlétisme, etc. Enrichir sa motricité renvoie également au développement moteur, et particulièrement à l'amélioration des qualités physiques. Courir plus vite et/ou plus longtemps, être plus souple, plus fort, mieux coordonné sont des capacités qui confèrent une grande efficacité aux conduites motrices. Enfin enrichir sa motricité, c'est avoir construit de nouvelles postures, des postures qui permettent de s'économiser, se préparer à l'action, ou agir en sécurité. Ces améliorations se conjuguent dans la pratique des APSA pour construire des compétences propres « *qui s'observent à travers la réalisation motrice de l'élève* » (B.O. spécial n° 2 du 19 février 2009). Enfin, l'enrichissement de la motricité est un levier important d'une image positive de soi, représentation si importante pour les élèves de la voie professionnelle qui ont souvent besoin de prendre ou de reprendre confiance en eux, notamment les élèves de CAP de cet établissement qui « *présentent des difficultés scolaires* » et dont « *l'orientation est parfois faite par défaut* » (fiche contexte).

Gérer, c'est faire des choix pour agir avec plus d'efficacité et de sécurité. Gérer sa motricité signifie savoir la préserver, c'est à dire la mobiliser en protégeant son intégrité corporelle grâce à une pratique raisonnée qui permet de « prévenir les conduites à risque » (axe 3 du projet d'établissement). Savoir s'échauffer, savoir récupérer, savoir pratiquer en sécurité, maîtriser son engagement et gérer le risque correspondent à cette ambition. Nous retrouvons là des apprentissages liés à la première compétence méthodologique et sociale (CMS 1) : « *s'engager lucidement dans la pratique* » ((B.O. spécial n° 2 du 19 février 2009). Gérer sa motricité, c'est aussi être capable de « distribuer » ses ressources personnelles dans le temps et l'espace : la gestion suppose un but, elle s'inscrit dans le cadre d'une échéance, et elle suppose des « choix cohérents » (axe 1 du projet d'EPS) : choix d'un effort ou d'une allure, choix d'un niveau de risque ou d'engagement, choix d'un objectif à atteindre ou d'un projet à mener, etc.

La gestion des ressources concerne donc l'allocation ou l'affectation des ressources disponibles, et mieux gérer, c'est améliorer « *l'ajustement des ressources aux contraintes* » (M.Récopé, *La question de la gestion des ressources : positions théoriques*, in APS, efficacité motrice et développement de la personne, Clermont-Ferrand, AFRAPS, 1990).

Aider les élèves, c'est la définition même de l'enseignement : enseigner ce n'est pas « apprendre » aux élèves, c'est les aider à se transformer. Ce n'est donc jamais l'enseignant qui enrichit ou qui gère la motricité de ses élèves car seuls ces derniers peuvent le faire. Aider, c'est intervenir en mobilisant un certain nombre de gestes professionnels. Ces gestes professionnels s'incarnent dans des procédures d'enseignement qui se déclinent en conception didactique, mises en œuvre pédagogiques, régulations de l'activité de l'élève, et dispositifs d'évaluation.

**Questionnement (un peu long mais certaines questions sont « redondantes » : il y a en fait 4 grandes questions dans ce questionnement)**

C'est quoi une motricité plus riche ? Enrichir sa motricité suppose d'apprendre quoi ? Et de développer quoi ? Que faut-il apprendre pour que cette motricité soit mieux gérée ?

Quelles sont les expériences à faire vivre aux élèves dans la pratique des APSA pour leur permettre d'enrichir leur motricité ? Et pour leur permettre de mieux la gérer ? Comment adapter cette double exigence à la population hétérogène de ce lycée, entre ceux qui « ont des difficultés de compréhension et de concentration et sont peu autonomes » et ceux qui « sont plus attentifs, disciplinés, dynamiques et volontaires, pourvus d'une meilleure autonomie » (fiche contexte) ?

Comment concilier le moteur et le méthodologique pour à la fois offrir des expériences motrices suffisamment riches modifiant en profondeur les manières habituelles de faire, et pour installer les conditions d'un engagement raisonné dans la pratique ? Au-delà, en quoi savoir gérer sa motricité avec expertise et autonomie, c'est se donner les moyens de savoir l'enrichir soi-même ?

Comment inscrire l'enrichissement de la motricité le long d'une temporalité longue, en prenant en compte les acquis du collège, en tissant des liens cohérents pendant le cursus au lycée, et en éduquant chacun des élèves à savoir enrichir lui-même son répertoire moteur pour sa vie future ?

**Problématique 1 (la plus claire)**

Une motricité plus riche c'est une motricité étoffée, une motricité diversifiée, une motricité adaptable, mais aussi une motricité raisonnée. Pour « développer la motricité à travers la pratique des activités proposées » (axe 3 du projet EPS), nous montrerons comment l'éducation physique dans cet établissement permet aux élèves de savoir faire des choses nouvelles, des choses qui étoffent leurs manières habituelles de faire, et qui en même temps offrent davantage d'adaptabilité à l'environnement physique. Mais nous examinerons aussi les conditions qui permettent aux élèves de savoir gérer leur motricité, afin de les engager vers une pratique raisonnée à court terme, et leur permettre de pouvoir enrichir eux-mêmes leur répertoire moteur à long terme. Pour construire une pratique lucide et autonome, celle d'un citoyen « *physiquement éduqué* » (Programme d'EPS des lycées, 2009 ; 2010).

**Problématique 2 (la plus en lien avec le contexte)**

Les apprentissages nécessaires pour enrichir sa motricité et ceux plus méthodologiques nécessaires pour savoir la gérer ne se construisent pas séparément, mais toujours dans et autour des actions motrices. C'est pourquoi nous expliquerons que « favoriser les conditions de réussite de tous les élèves » (axe 2 du projet d'établissement) exige une « intégration » du méthodologique et du moteur : l'un ne se construit pas sans l'autre, au risque de dévaloriser notre discipline de sa substance. « Réussir dans les activités proposées » (axe 1 du projet d'EPS) supposent en effet à la fois « d'acquérir un niveau minimum dans chacun d'elles », mais aussi de savoir « faire des choix cohérents » (fiche contexte). Nous présenterons les conditions pédagogiques et didactiques d'une véritable éducation du « physique » : une EPS qui propose des expériences variées et suffisamment contraignantes pour enrichir les façons habituelles de se mouvoir, mais aussi une EPS qui engage les élèves à « s'engager lucidement dans la pratique » (Programme d'EPS de la voie professionnelle, B.O. spécial n° 2 du 19 février 2009).

### **Problématique 3 (autour des conditions pour aider les élèves à enrichir leur motricité et à savoir la gérer)**

C'est en vivant des expériences corporelles que les élèves enrichissent leur motricité, et c'est en les vivant en étant acteur de leurs transformations qu'ils apprennent à la gérer. Ces expériences doivent être vécues dans certaines conditions d'interaction avec le milieu : il ne suffit pas d'agir pour se transformer. C'est pourquoi nous expliquerons comment l'enseignant, en s'inspirant des conditions de transformation de la motricité, « pré-orientée » la nature des expériences que vont vivre les élèves dans les séances d'EPS. Ces conditions concernent particulièrement la confrontation à des contraintes adaptées qui « activent » les processus auto-adaptatifs de transformation, mais aussi la consistance de la pratique physique et sportive sur un temps long, ainsi qu'un enseignement qui fait des choix pour éviter l'éparpillement et prévenir l'écueil de l'éternel débutant. Quant à la perspective d'une pratique raisonnée, nous soulignerons qu'apprendre à gérer, c'est d'abord apprendre à « faire des choix cohérents » (axe 1 du projet d'EPS) et savoir les analyser, pour de proche en proche construire une véritable autonomie.

### **Problématique 4 (la plus engagée, la seule avec une reformulation)**

La motricité est le centre de gravité de l'EPS. Nous défendrons le principe selon lequel l'éducation physique doit réunir les conditions permettant à chacun des élèves de ce lycée, quelque que soient son niveau, d'enrichir sa motricité pour « réussir dans les activités proposées » (axe 1), mais elle doit aussi leur permettre de « réussir et comprendre » (J.Piaget, 1974), sans pour autant dériver vers un enseignement intellectualiste. Nous soulignerons que la place originale de l'EPS est de placer le corps, l'action et l'engagement de soi au cœur des apprentissages, afin d'enrichir la motricité en « outillant » les adolescents de pouvoirs moteurs stables, flexibles et transférables pour plus d'adaptabilité motrice. Mais nous expliquerons également comment conduire les lycéens de cet établissement vers une pratique raisonnée, c'est-à-dire vers une pratique qui leur permette d'apprendre à entretenir et enrichir leurs propres ressources motrices, afin que « *les effets de la formation* » soient « *réinvestis en dehors de l'école, tant dans le cadre des activités quotidiennes ou professionnelles que dans celui de la pratique des activités physiques* » (Programme d'EPS pour les classes préparatoires au CAP et au bac professionnel, 2009).

En d'autres termes, nous démontrerons comment conduire les élèves vers une forme d'intelligence motrice (A.Piron, 2008). Une motricité « intelligente » suppose des améliorations à la fois quantitative et qualitative. Quantitative par la construction de nouveaux pouvoirs moteurs pour une adaptabilité accrue à tout type d'environnement. Qualitative par la capacité à faire des choix de gestion pour savoir se préserver, savoir réguler son activité, voire savoir s'entretenir et s'entraîner. Le tout agrégé en véritables compétences utiles dans les situations complexes de la vie, pour ne plus être « *un consommateur naïf d'activités physiques* », mais un « *pratiquant lucide et responsable, capable de réinvestir les effets de sa formation en dehors de l'école* » (Programme d'EPS pour les lycées d'enseignement général et technologique, 2010).

### **Les propositions de plans :**

#### **Plan 1 : entrée par la double commande du sujet**

- ◊ Partie 1 : comment aider les élèves de ce lycée à enrichir leurs manières habituelles de faire pour disposer d'une motricité étoffée, diversifiée, et adaptable
- ◊ Partie 2 : comment aider les élèves de ce lycée à savoir gérer leur motricité pour construire une pratique raisonnée
- ◊ Partie 3 : la circularité entre enrichir sa motricité et savoir la gérer : comment le « moteur » est nécessaire au « méthodologique », et comment le « méthodologique » sert le moteur.

#### **Plan 1 (bis) : autre modèle d'entrée par la double commande du sujet**

- ◊ Partie 1 : enrichir sa motricité par la construction de techniques corporelles efficaces et de postures
- ◊ Partie 2 : enrichir sa motricité par l'amélioration des facteurs de l'efficacité motrice (qualités physiques)
- ◊ Partie 3 : gérer sa motricité par la capacité à faire des choix pour aller vers plus d'autonomie.

#### **Plan 2 : entrée par les trois grandes conditions pour aider les élèves à enrichir et gérer leur motricité**

- ◊ Partie 1 : proposer une grande variété d'expériences motrices et de riches interactions avec l'environnement physique, confronter la motricité habituelle à des situations contraignant les manières usuelles de faire, afin d'assurer les conditions de la disponibilité motrice par la maîtrise de nombreux pouvoirs moteurs.
- ◊ Partie 2 : assurer les conditions d'un temps d'engagement moteur élevé dans la séance, inscrire les apprentissages moteurs et le développement des ressources sur le temps long, et tisser des liens entre les modules de formation pour éviter l'éparpillement et l'inconstance (logique curriculaire).

- ◇ Partie 3 : construire une EPS qui place les élèves en situation d'être « acteurs » de leur formation pour les former à des choix portant sur leur propre motricité afin de savoir se préparer, se préserver, s'adapter, s'entraîner...

**Plan 3 : entrée par trois qualificatif pour une motricité enrichie et raisonnée**

- ◇ Partie 1 : enseigner pour créer les conditions d'une motricité étoffée et diversifiée
- ◇ Partie 2 : enseigner pour créer les conditions d'une motricité maîtrisée et adaptable
- ◇ Partie 3 : enseigner pour créer les conditions d'une motricité raisonnée et lucide.

**Plan 4 : autour des liens entre enrichir sa motricité et savoir la gérer (plan le plus pertinent, mais sans doute aussi le plus difficile)**

- ◇ Partie 1 : développer les ressources de l'action motrice pour avoir quelques chose à gérer
- ◇ Partie 2 : apprendre à faire des choix pour préserver, économiser, récupérer ses ressources
- ◇ Partie 3 : apprendre à s'entraîner/se développer pour savoir enrichir soi-même sa motricité.

**Plan détaillé autour de la proposition de plan n°2**

= entrée par les trois grandes conditions pour aider les élèves à enrichir et gérer leur motricité

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

**Partie 1 : proposer une grande variété d'expériences motrices et de riches interactions avec l'environnement physique, confronter la motricité habituelle à des situations contraignant les manières usuelles de faire, afin d'assurer les conditions de la disponibilité motrice par la maîtrise de nombreux pouvoirs moteurs**

- **Argument 1** : La motricité est construite autour de très nombreuses ressources motrices et physiologiques, et elle entretient des relations avec les autres types de ressources : psychologiques, neuro-informatiologiques, et psychosociologiques. Monter une voie en escalade par exemple suppose de la force relative, de l'endurance aérobie pour récupérer entre les efforts, de la souplesse, mais aussi des capacités de lecture de l'environnement pour faire des choix, du cran pour surmonter ses appréhensions, et même des qualités relationnelles pour communiquer avec son assureur. La motricité suppose donc des techniques, des postures, et des qualités physiques pour agir efficacement dans l'environnement. La volonté de l'enrichir suppose que chaque élève soit en situation de vivre une grande richesse d'expériences motrices dans des environnements variés. Enrichir la motricité en effet, ce n'est jamais la « spécialiser » ou la circonscrire à des types particuliers de relations au milieu. A partir du principe largement partagé aujourd'hui selon lequel il n'existe pas de « sport de base » (A.Hébrard, *L'EPS, réflexions et perspectives*, Coédition EPS & STAPS, Paris, 1986), l'EPS doit donc confronter la motricité des élèves à un panel d'APSA représentatif de la richesse des relations à l'environnement physiques. C'est pourquoi les programmes valorisent la pratique « diversifiée d'activités physiques, sportives et artistiques » pour « accroître la réussite de l'élève dans des contextes de pratique diversifiée » à partir de compétences propres qui représentent « cinq problèmes fondamentaux posés à l'élève » (Programme d'EPS de la voie professionnelle, B.O. spécial n° 2 du 19 février 2009). Cette injonction « officielle » entre en résonance avec l'axe 3 du projet EPS qui est de « connaître une diversité d'activités ».

Mais au-delà du choix des APSA, l'enseignant aide les élèves à enrichir leur motricité en les confrontant à des expériences motrices variées et évolutives autour d'habiletés ouvertes et d'habiletés fermées, dans un contexte de pratique morphocinétique ou topocinétique, en se déplaçant sur des substrats variés, et avec ou non l'utilisation d'objets à manipuler. La diversité des types de tâches motrices contribue également à cette volonté d'enrichir la motricité : l'enseignant alterne les tâches d'imitation (pour reproduire un modèle gestuel), les tâches de lecture (pour choisir une réponse motrice adaptée à la configuration spatiale et temporelle de l'environnement physique et humain), les tâches d'émergence (pour construire une nouvelle coordination en rupture avec la motricité préférentielle à partir d'un aménagement spécifique du milieu), les tâches de résolution de problème (pour incorporer dans son répertoire une nouvelle solution motrice faisant évoluer les représentations préalables), ou encore les tâches de répétition (pour affiner, stabiliser une habileté motrice, ou développer des qualités physiques). Le principe est de placer les élèves en situation de résoudre de nombreux problèmes moteurs, car enrichir, cela signifie d'abord étoffer, augmenter, accroître, développer.

**→ Exemple :**

Néanmoins, aider les élèves à enrichir leur motricité suppose aussi de la stabilité : « offrir un temps long d'apprentissage pour stabiliser les acquis et obtenir de réelles compétences » est un principe d'efficacité

de l'enseignement souligné par les programmes de la voie professionnelle (B.O. spécial n° 2 du 19 février 2009). Nous expliquerons plus loin dans ce devoir comment réussir à concilier deux conditions apparemment contradictoires de l'enrichissement de la motricité des élèves : la diversité et la stabilité.

- **Argument 2** : Enrichir sa motricité, c'est d'abord la mobiliser. Il n'est pas possible de développer ses ressources motrices sans les solliciter un minimum : le développement suppose en effet « un niveau d'investissement permettant la mise à contribution suffisante des processus et des ressources engagés par le sujet » (J.-P.Famose, 1995). Selon le principe de surcharge (Platonov, 1984), l'organisme ne se développe qu'à la condition d'avoir été suffisamment sollicité, et surtout perturbé. Le déclenchement des processus auto-adaptatifs suppose en effet une contrainte imposée à la motricité : « la perturbation, la contradiction constituent l'élément moteur du développement et des apprentissages » souligne Jean Piaget (*Psychologie*, Paris, Gallimard, collection La pléiade, 1987). Donc pour aider les élèves à enrichir leur motricité, il est nécessaire de concevoir un milieu qui « résiste » à l'expression de l'activité motrice « habituelle ».

Du côté des procédures d'enseignement, il s'agit de régler avec acuité l'intensité des charges physiques de travail à des fins d'auto-adaptation et de transformation. Plusieurs modèles existent pour aider l'enseignant à régler le curseur des contraintes à organiser dans l'environnement physique et humain : par exemple intensité de travail (en pourcentage de la vitesse maximale aérobie pour le demi-fond, ou en pourcentage de 1 RM en musculation), durée de l'effort, nombre de répétitions, éventuellement nombre de séries, ainsi que durée, intensité et nature de la récupération pour les ressources physiologiques (M.Pradet, *La préparation physique*, INSEP, Paris, 1996). Le développement de la consommation maximale d'oxygène par exemple suppose des intensités de travail idéalement 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).

➔ **Exemple** : Avec une classe de seconde bac pro logistique de cet établissement, la compétence attendue de niveau 3 en musculation est de « mobiliser des segments corporels en référence à une charge personnalisée pour identifier des effets attendus, dans le respect de son intégrité physique » (Programme d'EPS de la voie professionnelle, B.O. spécial n° 2 du 19 février 2009). Comme « effets attendus », certains élèves recherchent surtout les résultats visibles de l'hypertrophie musculaire. L'enseignant leur propose alors des charges de travail qui « épuisent » les réserves énergétiques du muscle (G.Cometti, *Les méthodes modernes de musculation*, Tome 1 données théoriques, Ed. Université de Bourgogne, Dijon, 1988) : le modèle étant de répéter dix fois des charges représentant 75% de 1RM (une répétition maximale). En fin de cycle, toujours dans la perspective de proposer des contraintes suffisantes pour activer les adaptations musculaires, un travail en pré-fatigue pourra être proposé : par exemple fatiguer le grand pectoral sur un exercice d'isolation au butterfly, avant de poursuivre par un exercice polyarticulaire plus global comme le développé couché.

Dans cet exemple, la recherche d'hypertrophie musculaire n'est possible qu'à la condition d'une réalisation en toute sécurité des exercices avec charges additionnelles. Pour les aider à gérer leur motricité, un travail par binômes est systématiquement organisé, afin qu'un camarade puisse à tout moment contrôler l'exécution selon des critères de réalisation très précis, pour les corriger si nécessaire. Plus tard, si l'activité musculation est choisie dans le menu de terminal, la gestion de la motricité ira encore plus loin, en donnant la possibilité aux élèves d'être « acteur » de leur propre entraînement, c'est-à-dire en les plaçant en situation active de « concevoir et mettre en œuvre un projet d'entraînement personnalisé, pour produire des effets différés liés à un mobile personnel » (B.O. spécial n° 2 du 19 février 2009).

- **Argument 3** : Enrichir sa motricité, c'est construire de nouvelles techniques corporelles, afin de disposer dans son répertoire de moyens pour « effectuer le plus efficacement une tâche donnée » (G.Vigarello, J.Vivès, *Technique corporelle et discours technique*, Revue EPS n°184, 1983). Elles permettent donc de « réussir dans les activités proposées » (fiche contexte) de cet établissement en sachant par exemple poser une dégaine en escalade, maîtriser une diversité de coups en badminton, passer et recevoir un ballon dans la course en sport collectif, réaliser des mouvements en toute sécurité en musculation, étoffer ses modes de nage en natation, disposer d'une foulée économique en course en durée, prendre un azimut en course d'orientation, ou encore réaliser des éléments acrobatiques en acrosport.

Pour aider les élèves à construire de nouvelles techniques, l'enseignant opère une « lecture » de la motricité des élèves, afin de faire le diagnostic des « freins » à l'amélioration des façons habituelles de faire. Ces « freins » n'impliquent d'ailleurs pas que les seules ressources motrices : ce sont parfois des affects qui « bloquent » l'évolution technique (ressources psychologiques), le manque de repères ou la centration sur de « mauvais » repères dans l'environnement (ressources neuro-informatives), ou encore le regard des autres (ressources psychosociologiques). Ce diagnostic permet de comprendre les conduites typiques, c'est-à-dire la « réponse logique de l'élève confronté à un système de contraintes à un moment donné de son évolution » (J.-L.Ubaldi, *L'EPS dans les classes difficiles*, Dossier EPS n°64, Ed. Revue EPS, Paris, 2006). Aider l'élève à enrichir ses techniques suppose alors de confronter sa motricité habituelle à des «

**Commenté [RL1]**: Le lien est explicite avec la commande du sujet dès le début de l'argument. Avec une référence pour enrichir la réflexion.

**Commenté [RL2]**: Ce lien au sujet se décline par un lien au contexte qui permet de « voir » plus concrètement dans ce lycée ce que peut représenter une amélioration des techniques.

**Commenté [RL3]**: Comme il ne fait jamais se contenter d'une déclaration d'intentions, la poursuite de l'argumentation aborde la question de l'enseignant qui « aide l'élève à... ».

aménagements susceptibles de solliciter directement des adaptations comportementales » (J.J.Temprado, G.Montagne, *Les coordinations perceptivo-motrices*, A.Colin, Paris, 2001), ou proposer des situations « remédiatrices » des difficultés rencontrées, ou encore faciliter la prise d'informations vers les indices pertinents de l'environnement, ou tout simplement lui proposer des conditions de répétitions en conditions variables (Buekers, 1995) lorsque la nouvelle coordination est construite et qu'il s'agit de la stabiliser pour la rendre plus efficiente.

→ **Exemple** : En escalade avec une classe de seconde bac pro « maintenance des équipements industriels » de cet établissement, l'enseignant construit un cycle d'escalade autour de la compétence attendue « pour grimper en moulinette des voies de difficulté 4 à 6, se dominer et conduire son déplacement en s'adaptant à différentes formes de prises et de support » (Programme d'EPS de la voie professionnelle, B.O. spécial n° 2 du 19 février 2009). La lecture des conduites typiques révèle qu'une majorité d'élèves « tétanisent » sur les bras avec des jambes qui flagellent, et sont dans l'impossibilité de dépasser le niveau 4 de cotation. Enrichir la motricité des « grimpeurs » suppose alors à d'apprendre à combiner efficacement la poussée des jambes et la traction des bras pour soulager la traction excessive des bras par des appuis plus solides et une véritable propulsion des membres inférieurs. En vue de favoriser cette évolution technique, l'enseignant propose alors une situation dont le principe est de venir perturber la motricité habituelle : un pied est attaché avec la main opposé (croisé) afin de contraindre à monter les pieds pour tendre un bras. En faisant évoluer les conduites typiques vers plus d'adaptabilité à l'environnement physique, ce type de situation aide les élèves à « acquérir un niveau minimum dans les activités proposées afin d'accéder à une pratique autonome et volontaire » (fiche contexte).

Une motricité rendue plus efficiente par l'enrichissement technique, c'est aussi une motricité qu'il est souvent plus facile de gérer. Ainsi dans l'exemple précédent, l'utilisation des jambes permet au grimpeur d'exploiter des phases statiques d'équilibration qu'il pourra mettre à profit pour se relâcher et récupérer, afin de conserver la lucidité nécessaire pour réaliser les prochains choix de prises sur la voie.

- **Argument 4** : Aider les élèves à enrichir leur motricité, c'est aussi réunir les conditions d'une pratique physique et sportive qui stimule le développement de leurs capacités motrices, lesquelles sont « le présupposé ou prérequis moteur de base, sur lequel l'homme et l'athlète construisent leurs propres habiletés techniques » (R.Manno, *Les bases de l'entraînement sportif*, Ed. Revue EPS, Paris, 1992). Surtout liées aux ressources physiologiques et motrices, elles enrichissent la motricité car elles permettent d'être plus fort, plus rapide, plus souple, plus endurant, plus adroit (J.Weineck, *Biologie du sport*, Vigot, Paris, 1992). La principale condition de ce développement est la réalisation répétée et inscrite sur la durée d'efforts physiques, avec un niveau de sollicitation suffisant pour activer les processus auto-adaptatifs sans lesquels aucune transformation n'est possible (V.Billat, *Physiologie et méthodologie de l'entraînement*, De Boeck Supérieur, Paris, 3<sup>e</sup> édition, 2017). L'enseignant exploite aussi les périodes sensibles du développement, fenêtres temporelles au sein desquelles certaines qualités se développent de façon optimale. Dans ce lycée et pour des adolescents de 15 à 18 ans, nous pensons surtout à l'endurance aérobie et à la force (particulièrement chez les garçons). Le contexte est favorable, car toutes les APSA de la programmation sont susceptibles de développer ces qualités, à la condition d'un traitement didactique idoine. Enfin, l'enseignant doit proposer des modalités originales, stimulantes et valorisantes d'engagement moteur, afin de dédramatiser l'effort, et afin de l'adapter aux ressources différenciées des lycéens, car « la population est hétéroclite » (fiche contexte). Cette condition « motivationnelle » peut s'inspirer de l'expérience de Rejeski et Kenney (1987) montrant qu'il est possible de « distraire » les pratiquants de leur propre effort, dès lors que l'attention est dirigée vers un but concret externe et stimulant, et non vers les seules sensations intéroceptives liées au fonctionnement corporel.

→ **Exemple** : Dans l'activité basket-ball avec une classe de CAP « maintenance des véhicules automobiles » de ce lycée, 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). Pour cette classe qui se caractérise par un « engagement important même si la mise en route est souvent assez longue » (fiche contexte), la séance est conçue de façon à susciter le plaisir de s'engager dans une activité ludique, en alternant situations décontextualisées (drill), situations de résolution de problème, et situations de jeu (sur le modèle didactique de M.Develay, *Didactique et transfert*, 1996). Dès l'échauffement, des exercices techniques enchaînés par vagues successives sont proposés, en vue d'enrichir la motricité de pouvoirs moteurs utilisables dans le jeu (passes, appuis, dribbles, tirs et surtout enchaînement de ces actions). Ces exercices s'organisent ensuite selon un autre format pédagogique : des parcours originaux avec défis collectifs contre le temps et finalisation systématique 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

**Commenté [RL4]**: Le correcteur doit lire ce que fait l'enseignant : il faut toujours indiquer la nature des procédures d'enseignement à mettre en œuvre.

**Commenté [RL5]**: L'exemple doit être le plus précis et le plus contextualisé possible : préciser quelle classe du contexte est concernée et quelle compétence est attendue confère à l'illustration une vraie valeur ajoutée.

**Commenté [RL6]**: Ne pas hésiter d'injecter régulièrement les mots ou les expressions clés du libellé pour bien montrer au correcteur que la réflexion est toujours complètement dans le sujet.

**Commenté [RL7]**: L'exemple doit être très concret : le correcteur doit « voir » ce que fait l'enseignant et ce que doivent faire les élèves.

**Commenté [RL8]**: La fin de l'exemple est ici mise à profit pour refaire un lien explicite au sujet et au contexte.

**Commenté [RL9]**: La fin de l'argument est ici l'occasion de faire le lien avec la seconde partie de la commande du sujet, en montrant que l'enrichissement technique et la gestion de la motricité sont souvent liés.

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 qui représente la tâche complexe de référence, l'enseignant utilise les trois terrains matérialisés dans la largeur du gymnase, ce qui permet d'engager simultanément 24 joueurs. A partir d'équipes stables de cinq à six joueurs, ce sont les joueurs qui décident eux-mêmes des changements à opérer, ce qui sollicite également la gestion de leur motricité, notamment face à la fatigue consécutive aux efforts physiques induits par le jeu rapide (alternance de contre-attaque). Comme toutes les situations de cette séance 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), la succession des efforts sollicite à un niveau suffisant les qualités de vitesse et d'endurance aérobie pour espérer pouvoir les développer.

Le mode d'entrée choisi et l'organisation permettent un « tissage » (D.Bucheton, Y.Soulé, 2009) avec les ressources développées dans les cycles précédents, et notamment avec le cycle course en durée. Car le développement des ressources physiologiques et motrices pour enrichir la motricité ne peut s'envisager qu'à l'échelle d'une temporalité longue construite autour d'une cohérence interactive des modules de formation.

- **Argument 5** : Une motricité enrichie c'est une motricité adaptable à des conditions changeantes. C'est pourquoi une motricité riche est une motricité étoffée par des compétences. Une compétence est en effet « l'aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexes ou inédites ». Elle peut être mise en œuvre face à une situation inédite « sans apprentissage nouveau » (M.De Montmolin. *L'intelligence de la tâche*, Peter Lang, Berne, 1984). Si des techniques corporelles composent les compétences, celles-ci doivent avoir été construites en conditions changeantes (M.Buekers, 1995) car dans une perspective cognitiviste, la variabilité des conditions d'interaction avec le milieu permet de renforcer l'adaptabilité du Programme Moteur Généralisé (R.A.Schmidt, *A schema theory of discrete motor skill learning*, Psychological Review n°82, 1975). « Les conditions d'apprentissage qui réalisent une variabilité des conditions d'acquisition imposent en quelque sorte de construire des règles générales et non pas des réponses spécifiques d'une situation » (M.Durand, *L'enfant et le sport*, PUF, Paris, 1987). La solution est alors de maintenir identique les traits de structure, tout en faisant varier les traits de surface d'une situation à l'autre (E.Cauzinille-Marmèche, A.Didierjean, *Raisonnement par analogie et généralisation des connaissances*, 1999). Par exemple dans l'activité basket-ball, le travail du shoot en course (double pas) se réalise à partir d'un dribble, d'une réception de passe, en arrivant face au panier ou sur un côté, avec ou non l'utilisation de la planche, en situation de poursuite ou de surnombre, etc.

Mais enseigner par compétences pour enrichir la motricité, c'est surtout enseigner à partir de tâches complexes qui permettent aux élèves de mettre en œuvre leur manière singulière de résoudre un problème moteur. Ces tâches complexes sont « globalisantes » car elles « mobilisent simultanément des connaissances, des capacités et des attitudes » pour « former les élèves à gérer des situations concrètes de la vie réelle » (*Le livret personnel de compétences*, Ministère de l'Éducation Nationale, 26 mai 2010).

➔ **Exemple** : Dans l'activité course d'orientation avec une classe de CAP maintenance des véhicules automobiles de ce lycée, la compétence attendue de niveau 2 est de « prévoir et conduire son déplacement en utilisant principalement des lignes de niveau 1 (chemin, route, ...) pour s'engager dans une épreuve de course d'orientation en milieu connu dans le respect des règles de sécurité » (B.O. spécial n° 2 du 19 février 2009). La tâche complexe consiste à réaliser en duo de niveau hétérogène (un élève au profil plutôt « coureur » avec un élève plutôt au profil « orienteur ») une course de quatre postes. Les postes 1 et 4 sont obligatoirement réalisés par le binôme. Chaque duo doit donc se rendre ensemble au premier poste, mais à partir de celui-ci ils se répartissent les postes 2 et 3 à partir de l'analyse commune de la difficulté et au regard de leurs ressources personnelles. Ils se retrouvent ensuite au poste 4 pour revenir ensemble au point de départ. Cette situation est bien une situation complexe car elle articule les dimensions motrices, sociales et méthodologiques des compétences. Les élèves doivent en effet communiquer, débattre, analyser, choisir, et réaliser. Leurs choix sont construits à partir d'une « lecture » de la difficulté (définition, distance, dénivelé) mise en relation avec une « lecture » de leurs ressources. Enfin, cette situation apporte une réponse concrète à l'axe 2 du projet EPS qui est de « respecter les autres tout en travaillant dans la différence », surtout avec certains des élèves de cette classe de CAP qui « sont perturbateurs et à la recherche du conflit » (fiche contexte).

Cet exemple montre que l'enrichissement de la motricité suppose que les élèves puissent s'adapter à des situations nouvelles en faisant des choix adaptés à un contexte singulier. Elle montre aussi que l'enrichissement est indissociable de la gestion : faire des choix raisonnés est souvent une condition pour développer ses ressources motrices.

**Partie 2** : assurer les conditions d'un temps d'engagement moteur élevé dans la séance, inscrire les apprentissages moteurs et le développement des ressources sur le temps long, et tisser des liens entre les modules de formation pour éviter l'éparpillement et l'inconstance (logique curriculaire)

- **Argument 1** : Pour enrichir sa motricité il faut pratiquer. Le développement moteur suppose en effet des interactions consistantes avec l'environnement physique. Condition commune à toutes les théories de l'apprentissage moteur : la pratique et la répétition sont indispensables pour apprendre. Newell et Rosenbloom (1981) parlent de « loi universelle de la pratique » : pas de transformations motrices avérées et stables sans un nombre d'essais conséquent.

A l'échelle du temps court, celui de la tâche et de la séance, l'enrichissement de la motricité suppose un temps d'engagement moteur important (M.Piéron, 1992) : l'élève doit « vivre » des expériences corporelles suffisamment longues et répétées pour étoffer ses manières habituelles de faire et gagner en efficacité motrice. C'est à l'enseignant de concevoir et de mettre en œuvre son enseignement pour créer les conditions de l'engagement physique et des répétitions motrices sans lesquels l'apprenant ne peut élargir le répertoire de ses pouvoirs d'action. C'est particulièrement le choix du format pédagogique qui permet de « libérer » du temps de pratique. Il s'agit du « cadre de travail organisant les interactions sociales entre les acteurs, au plan spatial et temporel » (B.Huet, N.Gal-Petitfaux, *L'expérience corporelle*, Collection Pour l'action, Editions Revue EPS, Paris, 2011). Le format pédagogique façonne et balise sans jamais complètement la prescrire l'expérience corporelle, c'est-à-dire la façon pour chaque adolescent d'« être son corps » dans la séance. Il est une façon typique d'organiser les interactions enseignant / élèves et de faire cours. Concrètement, ce format doit permettre d'organiser la classe, les groupes, l'espace et le matériel pour éviter les attentes, les temps morts, les pertes de temps, et pour multiplier les postes de travail. Cette organisation qui offre des possibilités d'action est indispensable avec les élèves de CAP de ce lycée qui sont « perturbateurs à la recherche du conflit » : on imagine facilement que s'ils s'ennuient et si le rythme de la séance ne permet pas de les maintenir éveillés et intéressés, alors ils risquent de s'engager rapidement dans des comportements hors-tâche.

→ **Exemple** :

- **Argument 2** : Si l'organisme est capable d'adaptation, il est également susceptible de se désadapter en cas de sollicitations irrégulières (principe de réversibilité, V.Billat, 1998). C'est pourquoi l'enrichissement de la motricité est à concevoir sur une temporalité longue autour d'une logique curriculaire. C'est une « ancienne » idée défendue dès 1989 par C.Delaunay et C.Pineau avec le principe d'une didactique de l'éducation physique distincte de la juxtaposition des APSA : « les différents cycles ont à entretenir des rapports logiques de complémentarité, de supplémentarité, de finalité, d'inclusions, de tout à parties...etc. » (*Un programme, la leçon, le cycle en EPS*, in Revue EPS n°217, 1989).

A l'échelle du parcours de formation et de l'année scolaire il s'agit d'organiser une cohérence de l'enseignement avec des ponts jetés d'un module de formation à l'autre. Contre l'émiettement, c'est une approche par compétences qui permet des transformations motrices suffisamment tangibles pour enrichir la motricité. D.Delignières et C.Garsault parlent de « cohérence interne » à l'EPS pour désigner « la transversalité entre situations, entre séances, entre cycles ou années scolaires » (*Objectifs et contenus de l'EPS*, in Revue EPS n°242, 1993). Pour viser un développement des ressources physiologiques en classe de seconde bac pro, il est possible dans ce lycée de changer l'ordre des APSA enseignées dans l'année : ainsi la musculation peut précéder l'escalade, afin qu'un renforcement musculaire développé dans la première activité puisse être utilisé dans la seconde. Ensuite le rugby et le badminton peuvent faire l'objet d'un mode d'entrée (traitement didactique) mettant l'accent sur la succession des efforts, afin de contribuer au développement des ressources physiologiques (endurance et puissance aérobie). Ainsi les « traces » adaptatives laissées par les efforts physiques ne se « perdent » pas sur la durée. En tissant des liens d'une période de formation à l'autre, les apprentissages moteurs ne sont pas évanescents, et ils enrichissent durablement la motricité.

A l'échelle de la séquence d'enseignement les interactions motrices avec l'environnement physique doivent aussi être inscrites dans la durée : « l'installation de compétences significatives dans les activités enseignées demande du temps et suppose un allongement de la durée des cycles » (D.Delignières, G.Garsault, *Libres propos sur l'éducation physique*, Revue EPS, 2004). Une atomisation de l'enseignement en cycles trop courts ne fait que renforcer l'éternel débutant, car aucun apprentissage moteur significatif ne peut alors transformer les conduites motrices habituelles. Les programmes de la voie professionnelle s'inscrivent dans cette logique d'« un temps long d'apprentissage pour stabiliser les acquis et obtenir de réelles compétences » : « le module de formation correspond à un cycle d'apprentissage, d'une durée minimale de 10 h de pratique effective, s'appuyant sur la pratique d'une activité physique. Pour chaque année d'étude, il est recommandé de proposer au moins 2 et si possible 3 modules de formation différents, relevant d'au moins 2 compétences propres ». C'est pourquoi dans ce lycée, pour les classes de premier bac pro, nous proposons une modification de la programmation en « supprimant » l'APSA sport collectif déjà abordée pour la CP4 en classe de seconde. Cette suppression permettra d'allonger la durée des cycles de formation pour l'enseignement des autres APSA, sans renoncer à l'axe 3 du projet EPS qui est de « connaître une diversité d'activités » (fiche contexte).

→ **Exemple** :

- **Argument 3** : Aider les élèves à enrichir leur motricité, c'est enfin s'appuyer sur les caractéristiques temporelles de leur développement moteur. Il existe en effet des phases dans le développement ontogénétique qui plus que d'autres sont favorables au développement de certaines capacités (P.Bateson, 1979). La notion de période sensible suppose qu'à certaine période du développement de l'enfant et de l'adolescent, il existe des fenêtres temporelles au cours desquelles l'organisme est particulièrement réceptif à certaines sollicitations du milieu, lesquelles vont activer les processus auto-adaptatifs. C'est au cours de ces périodes balisées temporellement que dans l'idéal les fonctions de l'organisme doivent « rencontrer » les résistances environnementales adéquates. Au lycée donc, la motricité peut être enrichie, surtout dans certains domaines.

Alors que le Collège était plutôt favorable au développement de la capacité et de la puissance aérobie (notamment au moment du pic de croissance), le lycée redevient une période favorable au développement de la capacité de coordination : après une phase de maladresse transitoire (C.Assaiante, 2011), les élèves sont à nouveau capables d'apprendre à coordonner, enchaîner et dissocier des mouvements complexes (J.Weineck, *Biologie du sport*, Vigot, Paris, 1992). De façon plus spécifique, le lycée est aussi favorable au développement de la force musculaire, surtout chez les garçons (en raison d'un contexte hormonal favorable), au moment où les proportions corporelles s'harmonisent (*ibid.*). Et ces gains de force en cette fin d'adolescence profitent aux qualités de vitesse sur des distances très brèves (N.Boisseau, *Adaptations métaboliques à l'exercice chez l'enfant et l'adolescent*, in Physiologie du sport, enfant et adolescent, sous la direction d'E.Van Praagh, De Boeck, Bruxelles, 2008). Les adolescents de 15 à 18 ans peuvent donc sensiblement améliorer leur endurance aérobie, leur force et leur vitesse, mais aussi enrichir leur répertoire moteur de nouveaux gestes, et apprendre à enchaîner des coordinations complexes. Dans ce lycée, cette facilité d'apprentissage moteur leur permettra d'« acquérir un niveau minimum dans chacune des activités proposées » (fiche contexte).

➔ **Exemple** : Ainsi en badminton avec une classe de seconde bac pro « logistique » de ce lycée, l'enseignant vise la compétence « *s'investir et produire volontairement des trajectoires variées en identifiant et utilisant les espaces libres pour mettre son adversaire en situation défavorable et gagner* » (Programme d'enseignement d'EPS pour les classes préparatoires au C.A.P. et pour les classes préparatoires au baccalauréat professionnel, 2009). L'enseignant propose aux élèves un panel de situations pour enrichir leur répertoire technique et donc leur disponibilité motrice dans le jeu. L'arrivée à maturité de la capacité de coordination permet de viser une diversification des coups : amorti en fond de court ou au filet, lob, drive, dégagé haut ou bas, smash, service long ou court, en coup droit ou en revers... Ces coups permettent de produire des trajectoires rasantes et courtes, hautes et longues, ou rapides et descendantes. Ils ne sont pas travaillés en situation statique décontextualisés, mais en situation d'enchaînement avec des déplacements/replacements variés pour faire face aux problèmes spécifiques posés par la diversité des retours adverses. Enrichir la motricité de nouvelles techniques motrices, c'est augmenter les pouvoirs moteurs de ces lycéens pour leur permettre d'être plus efficace en situation d'opposition.

La période de l'adolescence est aussi une période d'achèvement du développement de l'intelligence. La maîtrise des opérations formelles (J.Piaget, *Six études de psychologie*, Denoël/Gonthier, 1964) élargit les possibilités de gestion de la motricité, car les élèves se projettent plus facilement dans le futur et réalisent des choix plus réalistes, à partir de la maîtrise de l'hypothéticodéductivité.

### **Partie 3 : construire une EPS qui place les élèves en situation d'être « acteurs » de leur formation pour les former à des choix portant sur leur propre motricité afin de savoir se préparer, se préserver, s'adapter, s'entraîner...**

- **Argument 1** : Gérer sa motricité c'est faire des choix opportuns. Ces choix permettent d'utiliser sa motricité en prévenant la fatigue (gestion d'une allure), de s'engager en toute sécurité dans la pratique (gestion du risque), ou encore de se préparer à l'action ou de récupérer d'un effort physique. Savoir s'échauffer est une acquisition centrale pour gérer sa motricité car c'est une compétence qui conditionne la préservation de la motricité (par la prévention des blessures), ainsi que l'efficacité de la motricité (par l'atteinte d'un état optimal de préparation psychophysique avec l'effort, Weineck, 1992). L'ensemble contribuant plus largement à la construction de la compétence méthodologique et sociale « *s'engager lucidement dans l'activité* » (Programme d'EPS de la voie professionnelle, B.O. spécial n° 2 du 19 février 2009), pour au-delà pouvoir « accéder à une pratique autonome et volontaire » (axe 1 du projet EPS).

Aider les élèves à gérer leur motricité par une maîtrise de l'échauffement suppose une implication qui s'organise à l'échelle du parcours de formation le long d'une progressivité didactique. Le principe est de rendre les élèves « acteurs » de leur échauffement ou de celui de leurs camarades en leur déléguant cette responsabilité le long d'une temporalité longue, du début du collège à la fin du lycée. Comprendre et maîtriser les principes d'un échauffement constituent une condition pour une pratique raisonnée. Il est nécessaire de concevoir et d'enseigner l'échauffement comme une véritable compétence articulant des connaissances (effets de l'échauffement, ordre à respecter...), des capacités (exercices corporels à

exécuter), et des attitudes (s'affirmer devant un groupe, gérer en autonomie un espace de liberté, communiquer...). Cette compétence s'exprime et se vérifie à l'occasion d'une tâche complexe plaçant l'adolescent en situation d'être « acteur » de son échauffement et/ou de celui des autres. La construction d'une véritable compétence suppose donc que les élèves soient placés en situation active d'apprentissage : il ne suffit pas d'obéir aux grandes étapes d'un échauffement conduit de l'extérieur pour apprendre à s'échauffer. En faisant de l'échauffement « leur affaire personnelle », ce principe de « dévolution » (G.Brousseau, *Théorie des situations didactiques*, La Pensée Sauvage, Grenoble, 1998) a aussi l'avantage de construire la responsabilisation de certains des élèves de cet établissement, notamment ceux de CAP « qui ont des difficultés de concentration et sont peu autonomes » (fiche contexte). En leur faisant confiance et en les plaçant moins dans un statut de « consommateur » du lycée, l'enseignant espère rendre acteurs ceux qui « sont perturbateurs et à la recherche du conflit » (fiche contexte). Les principes de délégation et d'autonomisation conduisent l'élève à concevoir et mettre en œuvre un échauffement adapté aux contraintes de chaque APSA, sous la supervision 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 :**

Par ailleurs, l'implication des élèves dans l'échauffement est l'occasion d'enrichir leur motricité par la compréhension des sensations corporelles avant, pendant, et après l'effort (fonctionnement articulaire, musculaire, cardio-vasculaire, voire cérébral). L'échauffement est aussi le moyen de répéter dans le temps des « rappels » de mobilisation de certaines ressources. A l'égard des capacités physiques, il permet de « routiniser » une sollicitation de l'endurance aérobie, de la vitesse, et/ou de la souplesse. Et à l'égard des habiletés motrices, il favorise la répétition des techniques corporelles constitutives des compétences attendues (par exemple échauffements avec ballons systématiques en sports collectifs pour améliorer les techniques individuelles utiles dans le jeu).

- **Argument 2 :** Aider les adolescents à gérer leur motricité, c'est aussi réunir les conditions d'un apprentissage de la gestion du risque pour « s'engager lucidement dans la pratique » (Programme d'EPS de la voie professionnelle, B.O. spécial n° 2 du 19 février 2009). Apprendre à gérer le risque corporel en ayant un regard plus « objectif » sur la dangerosité des situations proposées, c'est aussi apprendre à gérer ses émotions car celles-ci altèrent parfois la clairvoyance des choix. Encore une fois, apprendre à gérer son risque, c'est apprendre à faire des choix en vue de construire une « pratique raisonnée » (B.O. spécial n° 2 du 19 février 2009). L'éducation au risque ne peut en effet être pilotée de l'extérieur : l'élève mesure la portée de ces décisions dans des situations présentant un niveau non nul de risque subjectif : « *c'est parce qu'il y a sentiment de la présence du risque qu'il y a recherche et construction active de la sécurité* » (J.-F.Castagnino, 2000). Dans les activités présentant un risque subjectif, l'enseignant veille prioritairement à minimiser le risque objectif, par exemple en sécurisant la pratique par des dispositifs efficaces de sécurité passive. Ces précautions sont particulièrement importantes avec les élèves de CAP qui « ont des difficultés de compréhension et de concentration et sont peu autonomes » (fiche contexte). En situation de choix, l'erreur doit être possible sans que celle-ci n'affecte l'intégrité physique des élèves (Risque particuliers à l'enseignement de l'EPS et au sport scolaire, circulaire du 13 juillet 2004). Cette éducation à la prise de risque s'inspire de la théorie homéostatique de Wilde (1988), reposant sur la régulation cognitive des notions de risque préférentiel et de risque perçu (D.Delignières, *Risque préférentiel, risque perçu et prise de risque*, in Cognition et performance, Paris, INSEP, 1993). D'après cette théorie, l'éducation au risque se conçoit dans le réalisme du risque perçu (apprendre à percevoir le risque d'une situation en fonction de ses capacités), et dans l'ajustement « optimal » du risque préférentiel (le risque qui procure aux sujets le meilleur niveau de dissonance cognitive). L'enseignant veille particulièrement à donner des informations aux élèves les renseignant sur leur niveau de maîtrise dans une APSA (fiche individuelle par exemple où différents niveaux sont à faire valider), et il rend visible l'évolution du risque pour aider l'élève à hiérarchiser le risque car mieux connaître quelque chose, c'est souvent pouvoir le comparer. Des « situations feux verts » donnent le droit d'accéder à une situation plus risquée, facilitant ainsi la visibilité des pré-requis nécessaires à l'évolution des conduites motrices. Enfin, le professeur d'EPS associe à chaque situation un critère de réussite simple et concret pour le rendre contrôlable par l'élève lui-même, en vue de solliciter les processus d'auto-évaluation à l'origine de la régulation de la prise de risque.

→ **Exemple :** dans l'activité escalade avec une classe de CAP maintenance des véhicules automobiles, l'enseignant vise la compétence « pour grimper en moulinette des voies de difficulté 4 à 6, se dominer et conduire son déplacement en s'adaptant à différentes formes de prises et de support » (B.O. spécial n° 2 du 19 février 2009). Comme avec cette classe de CAP certains élèves ont déjà pratiqué l'escalade au collège alors que d'autres découvrent l'activité, l'enseignant est très directif sur le respect des règles de sécurité passive, et il s'attache en priorité à enseigner la façon de s'équiper avec le harnais, savoir l'ajuster, vérifier les retours de sangle, réaliser son nœud d'encordement, ainsi que la méthode de l'assurage en moulinette à 5 temps en contrôlant la tension

de la corde (tendre sans tirer). En début de cycle, l'enseignant se réserve le droit de donner le « feu vert pour la grimpe » une fois que grimpeur, assureur et contre-assureur sont prêts. Puis d'une séance à l'autre, les élèves sont placés en situation de gérer leur niveau de risque perçu et de risque préférentiel en choisissant la voie qu'ils désirent monter en moulinette. La cotation des voies est clairement précisée sur un document individuel, sur lequel chaque élève fait valider les voies réussies, et indique la hauteur atteinte pour les autres. En situation de « faire des choix cohérents pour établir un projet personnel de réussite » (axe 1 du projet EPS), les pratiquants apprennent à s'engager avec calme, concentration et lucidité, en construisant une éducation active à la prise de risque grâce à une confrontation permanente entre les possibles personnels et les possibles situationnels.

Cet exemple montre à nouveau les liens entre gérer et enrichir sa motricité : ici ce sont les habiletés préventives face au risque (savoir s'encorder pour assurer la sécurité passive) et les habiletés d'évitement (savoir assurer ses camarades) qui facilitent la gestion de son engagement moteur dans le cadre d'une pratique raisonnée. Agir en sécurité suppose à la fois des compétences méthodologiques pour s'engager lucidement et des pouvoirs moteurs pour savoir se préserver.

- **Argument 3** : Aider les élèves à gérer leur motricité, c'est aussi les aider à gérer l'effort, et notamment l'effort physique (ressources physiologiques). Gérer, c'est distribuer ses ressources dans le temps de façon opportune, une façon qui permet d'exploiter au mieux son potentiel pour réaliser la meilleure performance, ou pour s'économiser. Et de proche en proche, parvenir à gérer ses efforts physiques, c'est « à travers la pratique des APSA, arriver à mieux se connaître » (axe 2 du projet EPS).

Du côté des procédures d'enseignement, l'apprentissage de la gestion de l'effort suppose à nouveau des choix faits par les élèves, choix qui seront analysés pour capitaliser l'expérience. Faire des choix personnels et les évaluer : voilà les deux conditions à l'apprentissage de la gestion de l'effort. Le professeur d'EPS intervient alors pour aider les adolescents à mieux interpréter leurs propres sensations corporelles lorsqu'ils agissent (respiration, fréquence cardiaque, vitesse, équilibre, sensations d'étirement ou de relâchement musculaire...). Il s'agit de les inviter à mettre en relation ce qu'ils font, les résultats de ce qu'ils font, et ce qu'ils ressentent. Ces procédures permettent en quelque sorte de « lire » la motricité en action, pour mieux la contrôler et à terme, la développer. A cette fin, l'enseignant dispose d'outils qui aident concrètement les élèves à mettre en relation les informations extéroceptives et les informations intéroceptives (par exemple un cardiofréquencemètre qui communique un feedback externe sur la charge interne de travail). Il respecte aussi un principe de progressivité dans l'aide qu'il apporte aux élèves pour contrôler leur effort. Evidemment ces méthodes se construisent toujours dans l'action motrice, en relation avec l'enrichissement conjointe de la motricité : les élèves développent en même temps leurs ressources physiologiques et motrices (puissance aérobie en 3 fois 500 m, endurance aérobie en course de durée, force explosive ou endurance de force en musculation...), et ils maîtrisent des habiletés supports de l'efficacité motrice (efficacité technique de la foulée en course, techniques de musculation avec ou sans charges...).

→ **Exemple** : avec une classe de seconde bac pro de ce lycée, l'enseignant vise la compétence de niveau 3 en course en durée sur un module de formation de douze séances : « *moduler l'intensité et la durée de ses déplacements, en rapport avec une référence personnalisée, pour produire et identifier des effets immédiats sur l'organisme en fonction d'un mobile d'agir* » (Programme d'enseignement d'EPS pour la voie professionnelle, 2009). Les premières séances sont consacrées à la gestion d'une allure au seuil anaérobie afin de dédramatiser l'effort à cette zone « critique » d'intensité. L'enseignant assiste d'abord les élèves en les aidant très concrètement à maintenir leur allure cible au moyen de repères extéroceptifs sonores donnés toutes les trente secondes (le coureur doit se trouver au niveau du repère spatial au même moment que le repère sonore). Puis de proche en proche, d'une séance à l'autre, les repères auditifs s'espacent de plus en plus, afin qu'en milieu de cycle seuls les repères internes liés à l'effort soient disponibles pour contrôler l'allure de course (le coureur se trouve au niveau du repère spatial correspondant à son allure « cible », mais sans aide sonore externe). Le passage progressif de l'extéroceptif à l'intéroceptif permet aux élèves de centrer leur attention vers les effets de l'effort physique sur leur propre corps, les aidant ainsi à mieux identifier leurs ressources en action. Solliciter les ressources neuro-informationnelles pour contrôler le fonctionnement des ressources physiologiques : c'est dans cette mise en relation que se joue la construction de la gestion de l'effort. A partir de la sixième séance, les élèves ayant repéré leur allure au seuil, l'enseignant axe principalement le travail sur la « programmation » des efforts par les élèves eux-mêmes. Ceux-ci sont alors placés en situation de choisir des allures cibles en deçà, au niveau, ou au-delà de l'allure seuil, afin de les amener à « expérimenter » les intensités et les durées en fonction d'un mobile d'agir. C'est un niveau encore supérieur de gestion de la motricité : celui qui consiste à savoir s'entraîner soi-même.

- **Argument 4** : Gérer sa motricité, c'est savoir la développer. Ce qui est visé ici, c'est la compétence méthodologique et sociale « *savoir utiliser différentes démarches pour apprendre à agir efficacement* »,

et notamment « *apprécier les effets de l'activité* » et « *concevoir des projets* » (Programme d'enseignement d'EPS pour la voie professionnelle, 2009). Nous pensons en effet que pour apprendre à développer ses propres ressources, il faut être mis en situation de le faire en EPS, ce qui suppose une délégation de choix et de décision de l'enseignant vers l'élève, et ce qui suppose aussi des outils de contrôle de sa performance afin d'expérimenter « de l'intérieur » l'évolution de ses propres ressources. Etre « *acteur de sa propre formation* » (Mission du professeur, circulaire du 23 mai 1997) répond par ailleurs parfaitement aux nouveaux pouvoirs des adolescents au lycée 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). Une fine progressivité didactique est néanmoins nécessaire, notamment au profit des élèves de CAP qui « sont peu autonomes » (fiche contexte).

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 module de formation, un espace de liberté au sein duquel l'élève puisse faire des choix individuels ou des choix collectifs concertés, la mise à disposition d'outils d'évaluation simples et concrets pour apprécier « in vivo » l'évolution des ressources et l'avancement du projet (dans le cadre d'une évaluation formatrice par exemple), et une échéance annoncée pour la réalisation individuelle ou collective du projet. Afin d'apprendre aux lycéens à s'entraîner, nous nous appuyons particulièrement sur les APSA de la 5<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 le développement ou l'entretien (selon le mobile choisi) de leurs propres ressources. Pour la programmation de ce lycée professionnel, il s'agit surtout de la force en musculation, et de l'endurance aérobie en course en durée. Grâce au développement de cette compétence « d'entraîneur », deux axes du projet EPS de ce lycée sont mis en relation : c'est en faisant « des choix cohérents pour établir un projet personnel de réussite », que les élèves acquièrent « un niveau minimum dans les APSA afin d'accéder à une pratique autonome et volontaire » (fiche contexte).

→ **Exemple** : en classe de terminale bac pro maintenance des équipements industriels, les élèves ont fait valider leur « permis de forcer » : ils ont pour cela intégré dans leur répertoire des pouvoirs moteurs leur permettant de pratiquer en musculation en toute sécurité (modalités d'utilisation des machines, équilibre des charges, utilisation des stop-disques, montage/démontage à deux des charges sur les barres, postures sécuritaires dos droit, travail en conservant les articulations dans leur axe anatomique, verrouillage des poignets, solidité des ceintures et gainage du corps, contrôle de la vitesse sans temps de ressort, règles de circulation dans l'espace de travail, rôle des pareurs pour certains ateliers...).

A la fin de leur parcours de formation au lycée, les élèves sont capables de « *concevoir et mettre en œuvre un projet d'entraînement personnalisé, pour produire des effets différés liés à un mobile personnel, dans un contexte de vie singulier* » (Programme d'EPS de la voie professionnelle, B.O. spécial n° 2 du 19 février 2009). Pour cela ils choisissent un mobile entre accompagner un projet sportif (mobile 1 : recherche d'un gain de puissance et/ou d'explosivité musculaire), conduire un développement physique en relation avec des objectifs d'entretien de la forme, de prévention des accidents (mobile 2 : recherche d'un gain de tonification, de raffermissement musculaire), et solliciter la musculature pour la développer en fonction d'objectifs esthétiques personnalisés (mobile 3 : recherche d'un gain de volume musculaire et/ou d'aide à l'affinement de la silhouette).

Concrètement, les élèves réalisent des séquences de musculation en choisissant les paramètres de leur « entraînement » : intensité en % de 1 RM, durée ou nombre de répétitions, nombre de séries, durée de la récupération. Un carnet d'entraînement permet de suivre d'une séance à l'autre la méthode de musculation la plus appropriée à l'objectif visé, le régime dominant de contraction musculaire, le nombre et les caractéristiques de chaque série (nombre de répétitions, temps de récupération, intensité et types de contraction musculaires, rythme d'exécution), ainsi que les sensations de pénibilité et de fatigue.

En « ouvrant » un espace de liberté à gérer par les élèves, la musculation leur permet d'apprendre à s'engager dans une pratique raisonnée car ils savent préserver la sécurité, et elle leur permet d'apprendre à enrichir leur motricité car ils savent s'entraîner eux-mêmes.

Avec cette compétence d'« entraîneur » la boucle est bouclée : les élèves savent enrichir leur propre répertoire moteur et au-delà, ils savent « *gérer leur vie physique* » (Programmes des lycées, 2009 ; 2010).

### Réponse à la problématique

Enrichir et gérer sa motricité sont deux ambitions complémentaires et à de nombreux égards interdépendantes. Elargir ses moyens d'action dans l'environnement physique et étoffer ses pouvoirs moteurs donnent souvent de nouvelles opportunités pour faire des choix. Et à l'inverse savoir organiser, entretenir, et développer sa propre motricité ouvre la voie à la gestion future de sa vie physique et à l'enrichissement sans fin de ses propres ressources. Nous avons souligné qu'enrichir et gérer sa motricité suppose des adaptations à la fois quantitatives (accroître ses ressources) mais aussi qualitatives (faire des choix opportuns) pour « *réussir et* »  
*Raphaël LECA Master 1 MEEF DB CAPEPS 2017*

comprendre » (J.Piaget, 1974). Cette intelligence motrice construite autour d'acquisitions stables, flexibles, adaptables, et transférables participe à la construction d'un élève « physiquement éduqué » (Programmes de l'EPS). Etre physiquement éduqué, c'est en effet être capable de répondre efficacement aux contraintes motrices qu'imposent les interactions quotidiennes avec le milieu, qu'elles soient physiques et sportives, professionnelles, ou simplement utilitaires. La motricité peut alors être « pilotée », c'est-à-dire contrôlée avec justesse et précision pour répondre à une intention préalable. La motricité n'est pas stéréotypée, et elle démontre des qualités d'adaptation et de flexibilité à son environnement. La motricité dispose de suffisamment d'énergie pour se prolonger, sur une durée courte à haute intensité, ou sur une durée longue à intensité modérée. Enfin la motricité est « éclairée » et « raisonnée » c'est-à-dire mise au service d'un engagement autonome et lucide en toute sécurité.

Cette double exigence autour de la motricité suppose une EPS qui ne soit pas dévitalisée de sa « substance », c'est-à-dire de la mise en jeu concrète du corps dans la pratique physique. La gestion de la motricité ne peut se construire « à vide », c'est-à-dire sans la recherche concomitante d'enrichissement moteur. C'est d'ailleurs ce que rappelle l'axe 3 du projet EPS en demandant de « développer la motricité à travers la pratique des activités proposées ».

## CONTEXTE (par Alain Louazel)

<b>Généralités et population accueillies :</b>	
Implanté en Zone urbaine (16560 habitants), à proximité du centre-ville. Il est pourvu d'un effectif de 700 élèves (55 filles). La population accueillie est majoritairement issue de CSP défavorisées (51,1%) avec 78 % ouvriers ou employés / 19 % chômeurs / 3 % retraités. -14 classes de bac pro -4 classes de CAP	
<b>Résultats scolaires des élèves et formations proposées (chiffres de 2017) :</b>	
CAP	BAC PRO
-Agent entreposage et messagerie : 40% -Maintenance véhicule automobile : 71,4%	-Logistique :93% -Maintenance véhicules auto ; motocycle : 100% -Maintenance véhicules auto ; véhicules industriels : 71,4% -Maintenance véhicules auto ; voitures 69% -Maintenance équipements industriels : 73%
<b>Axes du projet d'établissement :</b>	<b>Actions mises en œuvre</b>
1) Accompagner l'élève dans son insertion professionnelle et l'obtention d'un meilleur niveau de formation et de qualification possible : -Lutter contre le décrochage scolaire	-Organiser au sein de l'établissement, un forum des métiers avec des intervenants extérieurs et des anciens élèves. -Commission de suivi des élèves en décrochage pour les aider.
2) Favoriser les conditions de réussite de tous les élèves - aider les élèves en difficulté : -Développer un environnement culturel social et sportif favorable. -Améliorer la relation et la communication adultes/élèves et élèves/élèves	-Gestion de l'hétérogénéité : groupes de soutien, dédoublement des enseignants si classe >30, former et utiliser les surveillants d'internats. -Réflexion sur l'évaluation -Accompagnement pédagogique par le numérique -Participation aux carrefours des métiers, jpo -Rencontres inter classe, utiliser l'UNSS, séjours linguistiques, diverses sortie culturels (cinéma, théâtre...)
<b>3) Amélioration de la vie dans l'établissement :</b> -Prévention des conduites à risques	- et renforcer le lien avec l'écurie d'Orléans (club automobile) -Prévention des conduites à risque :

-Renforcer le pôle associatif (FSE/AS) -Valoriser la responsabilisation et l'engagement des élèves.	Tabac/toxicomanie/alcoolisme et formation AFPS. -Réactivation du comité d'éducation à la santé et citoyenneté. -Activités Foyer socio-éducatif et AS le soir et propositions activités, ouverture Cdi, salle de lecture/de jeux...Création d'une charte d'Internat.
--	---

**Le Projet EPS :**

Caractéristiques des élèves :

CAP : Ils présentent des difficultés scolaires et leur orientation est parfois faite par défaut. Ils ont des difficultés de compréhension et de concentration et sont peu autonomes. L'engagement est important même si la mise en route est souvent assez longue. Ils sont dans une logique d'affrontement. Ils sont perturbateurs à la recherche du conflit. La population est hétéroclite et de culture différente.

Bac professionnel : les élèves ont choisi leur orientation et sont plus attentifs, disciplinés, dynamiques et volontaires, pourvus d'une meilleure autonomie, même si il convient de remarquer que tous n'ont pas progressé significativement sur ces points tout au long de leur cursus lycée.

**LA PROGRAMMATION pour les BAC Pro :**

SECONDE :	PREMIERE :	TERMINALE :
CP2 : Escalade CP4 : Sport de raquette et sport collectif. CP5 : Musculation ou course en durée.	CP1 : natation, 3x500 m CP2 : course d'orientation CP3 : acrosport CP4 : Sport collectif.	3 CP différentes en fonction des années précédentes.

**AXES Projet d'EPS :**

Réussir dans les activités proposées

« Acquérir un niveau minimum dans chacune d'elles afin d'accéder à une pratique autonome et volontaire »  
« Faire des choix cohérents pour établir un projet personnel de réussite »

Favoriser/tisser les liens avec les élèves

« A travers la pratique des APSA, arriver à mieux se connaître et à connaître autrui »  
« Respecter les autres tout en travaillant dans la différence »

Développer la motricité à travers la pratique des activités proposées

« Connaître une diversité d'activités »  
« Acquérir un niveau minimum dans chacune d'elles afin d'accéder à une pratique autonome et volontaire »  
« Respecter les règles disciplinaires et de sécurité mises en place par les professeurs d'EPS »

Prog seconde	CYLCE 1	CYCLE 2	CYCLE 3	CYCLE 4
APSA	ESCALADE	BADMINTON	MUSCULATION	RUGBY