

## **Sujet : Qu'est-ce qu'un élève physiquement éduqué en EPS ?**

**Remarque préalable** : ce devoir ne suppose pas seulement une réponse à la question « qu'est-ce qu'un élève physiquement éduqué en EPS », il suppose aussi de préciser les interventions de l'enseignant spécifiquement destinées à former cet élève physiquement éduqué (un écrit 2 met nécessairement toujours en relation l'activité de l'élève et l'activité de l'enseignant).

### **Préambule**

Selon la circulaire du 23 mai 1997 sur la Mission du professeur, « sa mission est tout à la fois d'instruire les jeunes qui lui sont confiés, de contribuer à leur éducation et de les former en vue de leur insertion sociale et professionnelle ». Comme ses collègues des autres disciplines, l'enseignant d'EPS est chargé d'une mission d'éducation, avec cette particularité cependant que cette ambition éducative porte en grande partie sur la dimension physique de la personne. Reste à étudier ce qu'est un élève physiquement éduqué en EPS, et quelles sont les conditions de son avènement.

### **Définitions des termes**

Le physique renvoie ici à la motricité, c'est-à-dire à l'ensemble des fonctions permettant les mouvements, fonctions assurées à la fois par le système nerveux et le système locomoteur. Notre acception du physique va donc bien au-delà des seuls comportements moteurs directement observables : elle concerne également les processus internes permettant la production de ces comportements. En d'autres termes, si le physique concerne bien les mouvements corporels, il ne sollicite pas uniquement des capacités physiques (la force musculaire, la vitesse, l'endurance, l'adresse, la souplesse et l'équilibre selon Zatsiorski, 1966), car d'autres ressources (cognitives, psychoaffectives, relationnelles) interviennent aussi dans la production de ces mouvements.

Etroitement liée aux finalités des institutions scolaires, l'éducation confère une perspective, un idéal à l'enseignement : il s'agit de faire advenir un certain type d'homme. Aujourd'hui, l'idéal éducatif s'incarne dans un citoyen autonome et responsable, capable de faire jouer son autonomie d'action et de pensée, un citoyen cultivé à la fois inséré dans une société et capable de s'affranchir du prêt à penser pour exercer sa liberté, bref, un citoyen possédant à la fois des racines, et des ailes.

Appliqué au physique, l'éducation vise le même idéal : il s'agit de faire du corps un élément d'émancipation et d'épanouissement et non d'asservissement et de gêne. Dès lors, même si tout notre devoir précisera cette définition, nous pouvons déjà avancer qu'un élève physiquement éduqué est une jeune fille ou un jeune garçon qui dispose d'un panel élargi de pouvoirs d'action et de réaction dans l'environnement physique et humain, pouvoirs utiles dans la vie quotidienne, dans la vie professionnelle, et offrant également de nouveaux possibles dans le domaine des loisirs.

Pour 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). Dans cette définition, « le développement des conduites motrices » concerne particulièrement la formation d'un élève physiquement éduqué.

### **Questionnement**

Que faut-il développer pour devenir un élève physiquement éduqué ? Que faut-il apprendre ? En quoi revendiquer une éducation et non une simple instruction suppose-t-elle en plus une meilleure connaissance de soi ? Quelles sont les conditions pédagogiques et didactiques de cette connaissance de soi dans l'action motrice ? En quoi être physiquement éduqué ouvre la porte à la conduite éclairée d'une vie physique capable de jouir de nombreux loisirs corporels ?

### **Problématique**

Nous défendrons l'idée selon laquelle un élève physiquement éduqué dispose de pouvoirs reposant sur des ressources individuelles et sur des compétences appliquées aux conduites motrices (spécifiques ou culturelles), en même temps qu'il a appris à mieux se connaître par et dans les mouvements corporels. L'ensemble de ces transformations et de ces acquisitions lui permettra de profiter des conduites motrices pour mieux s'adapter à sa vie quotidienne et professionnelle, mais aussi pour prendre du plaisir dans des loisirs physiques et sportifs librement consentis.

En d'autres termes, un élève physiquement éduqué dispose de « capacités nécessaires aux conduites motrices », a acquis par la pratique « des compétences et connaissances relatives aux APSA », et a appris à mieux se connaître bougeant pour accéder à « l'organisation et l'entretien de la vie physique » (Programme de la classe de sixième, 1996).

### **Plan proposé**

- ◇ Partie 1 : développer les ressources permettant aux conduites motrices d'être plus efficaces
- ◇ Partie 2 : construire des compétences (spécifiques – culturelles) relatives à la pratique des Activités Physiques, Sportives et Artistiques (APSA)
- ◇ Partie 3 : mieux se connaître par et dans l'action motrice.

## Plan détaillé

Votre travail : développer (ceux qui ne le sont pas) et illustrer les arguments proposés.

Partie 1 : développer les ressources permettant aux conduites motrices d'être plus efficaces

Le développement de l'élève renvoie à l'évolution structurale et fonctionnelle de son organisme, sous l'influence croisée des déterminants génétiques et des stimulations extérieures. Cette définition légitime les actions de l'enseignant pour concourir au développement de ses élèves, car s'il est impuissant à interagir avec les « déterminants génétiques », une des dimensions importantes de son expertise s'incarne dans l'aménagement et le contrôle des « stimulations extérieures ».

« Les stimuli liés au mouvement ou à une charge de travail sont une nécessité physiologique pour le développement psychophysique optimal des enfants et des adolescents. Tous les systèmes de l'organisme se développent de manière optimale lorsque les stimuli sont adéquats, c'est à dire s'ils sont appliqués suffisamment tôt, au moment opportun, et s'ils sont durables » (J.Weineck, Biologie du sport, Vigot, Paris, 1992).

◇ Argument 1 : une programmation harmonieuse des APSA pour viser un développement équilibré et efficace des ressources motrices sur la base de la nature des contraintes (stimulations) portées par ces activités. Il s'agit d'envisager une sollicitation diversifiée et équilibrée des capacités qui interviennent dans la motricité, en s'intéressant aux grandes fonctions que les activités enseignées sollicitent et développent (production d'énergie, lecture et choix dans l'environnement, repérage du corps dans l'espace, production et contrôle des émotions, contraction musculaire...).

Par exemple les contraintes portées par la gymnastique sportive supposent la construction de nouveaux repères grâce à des environnements qui obligent la motricité à rompre avec la motricité quotidienne : mouvements plus renversés, plus aériens, plus tournés, plus manuels, avec ou sans agrès, etc. En se confrontant à des contraintes spatio-temporelles et matérielles originales, l'élève se perçoit différemment dans un milieu inédit : il élabore de nouvelles perceptions, il met à l'épreuve son corps dans des situations inhabituelles, pour finalement apprendre à le maîtriser face à des conditions variées et évolutives. C'est l'ensemble de ces sollicitations qui permet d'apprendre à l'élève à « savoir piloter son corps dans une espace orienté par la force de la pesanteur et structuré par l'activité perceptive du sujet » (P.Goirand, 1987). Cette possibilité de pilotage du corps qui repose sur des capacités perceptives correspond bien à l'idée que l'on peut se faire d'un élève physiquement éduqué.

◇ Argument 2 : envisager un traitement didactique de l'APSA qui permette de mettre en relief les objectifs de développement dont l'APSA est potentiellement porteuse. Organiser la confrontation de la motricité à des contraintes qui vont incarner les stimulations nécessaires à toute transformation quantitative des ressources motrices (par exemple avec une entrée bioénergétique de l'enseignement du VTT pour une classe de quatrième).

◇ Argument 3 : dimensionnaliser un certain nombre de descripteurs objectifs des tâches afin de provoquer les perturbations nécessaires sur l'organisme engendrant une transformation de cet organisme vers une augmentation de ses ressources (concernant le développement des ressources bioénergétiques par exemple, les descripteurs permettront de situer l'intensité des tâches proposées : pourcentage d'utilisation de la vitesse maximale aérobie, nombre de répétitions, durée des répétitions, nature et durée de la récupération, etc.).

◇ Argument 4 : prendre en compte les « périodes sensibles » du développement pour profiter des fenêtres temporelles au cours desquelles l'élève développe certaines de ses capacités de façon particulièrement efficace.

Envisager les modalités d'une pédagogie différenciée prenant en compte les différences inter-individuelles relatives à la programmation temporelle de ces périodes sensibles chez les élèves. Il existe en effet une hétérogénéité des pics de croissance et des vitesses de développement qui implique des interventions différenciées.

◇ Argument 5 : assurer les conditions d'une régularité des contraintes/stimulations responsables du développement moteur dans l'environnement.

A l'échelle de la tâche = optimiser le temps d'engagement moteur.

A l'échelle de la séance = choix de la durée de la séance.

A l'échelle du cycle = choix de la durée du cycle et établissement d'une continuité d'une séance à l'autre envers les sollicitations de l'organisme.

A l'échelle de l'année scolaire ou du cursus : « 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, gestion de l'effort en course de durée et natation, capacités perceptives et décisionnelles en basket-ball et vélo tout terrain, etc.).

Partie 2 : construire des compétences (spécifiques – culturelles) relatives à la pratique des Activités Physiques, Sportives et Artistiques (APSA)

◇ Argument 1 : un élève physiquement éduqué est un élève qui a pu confronter sa motricité à des APSA porteuses de problèmes fondamentaux et de contraintes différentes. Ces activités aux sollicitations différenciées lui ont permis de construire des compétences grâce à une confrontation « à de grandes catégories de situations éducatives » lui permettant de « de se mettre en relation avec le monde physique, avec les autres, et de mieux se connaître » (Programme de la classe de sixième, 1996). Un élève physiquement éduqué s'est en effet confronté à des environnements où il est nécessaire d'agir corporellement, sous la forme de topo- ou de morphocinèses (J.Paillard, 1974), il y a développé des habiletés ouvertes et fermées (Poulton), discrètes, sérielles et continues (Schmidt), grâce à des APSA prenant appui sur le patrimoine national ou régional, pour finalement construire des compétences relevant des cinq composantes culturelles (réaliser une performance mesurée à une échéance donnée, adapter ses déplacements à différents types d'environnement, réaliser des actions à visée artistique ou esthétique, conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif, orienter et développer les effets de l'activité physique en vue de l'entretien de soi). Ici, c'est bien le choix équilibré des APSA enseignées qui est central, car « cette appropriation est significative d'un lycéen culturellement et physiquement éduqué » (Programme de la classe de seconde générale et technologique, 2000).

◇ Argument 2 : tout mettre en œuvre pour éviter l'éternel débutant en EPS car par définition, l'éducation, « c'est ce qui demeure dans l'homme lorsqu'il a tout oublié » (E.Herriot, Notes et Maximes, Hachette, Paris, 1961). Dans cette perspective, nous retrouvons les mêmes conditions que celles qui présidaient au développement des ressources nécessaires aux conduites motrices, et notamment l'optimisation du temps d'engagement moteur à l'échelle de la séance, et la cohérence interactive des cycles à l'échelle de l'année scolaire pour « continuer » les apprentissages d'une période à l'autre. Dans l'idéal, le cycle devrait être conçu comme une « unité d'appropriation » et non comme une « unité temporelle » (C.Pineau, M.Delaunay, Un programme, la leçon, le cycle en EPS, in Revue EPS n°217, 1989), c'est à dire qu'un cycle n'est plus défini seulement par l'APSA qui lui sert de support, mais par les objectifs qu'il vise. De façon plus réaliste, nous militons plutôt, avec J.-L.Ubaldi, pour « une EPS de l'anti-zapping » construite autour de « fils rouges » et un nombre limité de compétences enseignées (Revue EPS n°309, 2004), avec des cycles d'enseignement suffisamment longs (D.Delignières, Plaisir et compétence, in Contre Pied n°8, 2001).

◇ Argument 3 : une conception fonctionnelle de la technique est nécessaire pour envisager la construction d'un élève physiquement éduqué. Cette conception suppose que la technique « sert à quelque chose », elle n'est pas seulement la reproduction du geste du champion, mais plutôt une production adaptative de l'élève. Dans cette perspective, la technique ne se construit jamais « à vide », elle remplit une fonction et acquiert ainsi un sens. Pour cela il convient de ne pas séparer, selon l'expression d'A.Fabre (L'école active expérimentale, PUF, Paris, 1972) « manières de faire » (les techniques) et « raisons de faire » (la stratégie). Cette conception fonctionnelle refuse de voir dans la technique la seule reproduction d'un mouvement aux caractéristiques spatio-temporellement définies, mouvement déconnecté de l'acte moteur envisagé dans sa globalité. Elle permet aussi aux techniques, parce qu'elles « servent à quelque chose », de disposer d'un pouvoir d'utilisation et de réinvestissement répondant aux exigences d'un élève physiquement éduqué. Concrètement, concernant les procédures d'enseignement, celles qui permettent de « faire émerger » la technique (au lieu simplement de la prescrire) à partir des contraintes posées à l'apprenant sont sans doute les plus efficaces. Cette conception de l'apprentissage technique semble très bien convenir aux approches écologiques de l'apprentissage moteur.

Ainsi en vélo tout terrain, la posture spécifique de descente (dite en position « jockey ») ne se « transmettra » pas sur la forme d'une configuration gestuelle à reproduire et/ou de critères de réalisation à appliquer, mais elle émergera à partir d'un aménagement spécifique et contraignant du milieu (par exemple, franchissement de petites bosses courtes enchaînées sur le modèle des « woops » présentes sur les pistes de bicross). Pour l'approche écologique en effet, « l'enseignant privilégie les aménagements susceptibles de solliciter directement des adaptations comportementales » (J.J.Temprado, G.Montagne, Les coordinations perceptivo-motrices, A.Colin, Paris, 2001). Là encore, la technique gagne sa place en EPS comme participant à la formation d'un élève physiquement éduqué car elle ne réduit pas, elle n'aliène pas, mais elle ouvre sur de nouveaux possibles, possibles pouvant être réinvestis « ailleurs et plus tard » J.Roche, 1991).

◇ Argument 4 : être physiquement éduqué, ce n'est pas seulement faire, c'est être capable de refaire, si possible refaire dans un autre contexte que le contexte d'apprentissage, et mieux encore, c'est comprendre ce que l'on fait. C'est donc à la fois « réussir et comprendre » (J.Piaget, PUF, Paris, 1974) Dans cette perspective, ce sont souvent des règles ou des principes d'action qui sont enseignées, et pas seulement des réponses comportementales à une situation spécifique. Il s'agit de faire de ce qui s'apprend en EPS 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). Par exemple il s'agit de « connaître les principes fondamentaux permettant d'utiliser les appuis, appliquer et répartir les forces, pour s'équilibrer et progresser » (compétence propre au groupe APPN, Programme de la classe de sixième, 1996), ou encore

d' « *établir et conserver un alignement général du corps par rapport aux forces propulsives* » (compétence propre au groupe activités athlétiques, Programme du cycle central, 1997). Un élève physiquement éduqué en effet connaît un certain nombre de conditions d'efficacité (énergétiques, biomécaniques, informationnelles) des conduites motrices qu'il déploie. Par exemple il a intégré dans l'action que pour transmettre efficacement des forces, il est préférable d'aligner les articulations au-dessus du point d'appui avec un corps rigide (gainé). Ou que pour accélérer ou ralentir une rotation, il faut rapprocher ou éloigner les masses corporelles de l'axe de rotation.

Concernant les procédures d'enseignement, pour favoriser l'adaptabilité de ce qui s'apprend à une classe de tâches (conformément à ce qui est attendu par la construction de compétences), les conditions d'apprentissage s'effectueront en conditions variables (Buekers, 1995). Cela permet notamment de renforcer l'adaptabilité du programme moteur généralisé (Schmidt, 1975). 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). Par le traitement didactique, le principe est de maintenir identiques les traits de structure des réponses motrices (points clés ou principes techniques), tout en manipulant opportunément les traits de surface sur des situations d'apprentissage voisines mais différentes (E. Cauzinille-Marmeche, Apprendre à utiliser ses connaissances pour la résolution de problèmes : analogie et transfert, in Bulletin de psychologie n°399). Simultanément, l'enseignant pourra aider l'apprenant à comprendre ses actions en l'incitant à repérer les permanences de ses réussites et de ses erreurs à l'aide d'une activité métacognitive (feedback interrogatifs, verbalisation des actions, prise de conscience, auto-évaluation...).

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... Mais aussi de comprendre des principes plus généraux d'efficacité relatifs à la production et la transmission des forces corporelles.

◇ Argument 5 : en éducation physique et sportive, d'autres acquisitions font partie de ce qu'il est nécessaire d'apprendre pour être physiquement éduqué, sans pour autant déboucher sur des performances physiques et sportives. Elles « accompagnent » en amont ou en aval les compétences spécifiques (collège) et culturelles (lycée) qui permettent au pratiquant d'être efficace vis-à-vis de la logique interne de l'activité. Ce sont notamment les techniques d'échauffement, de récupération active entre les efforts, de relaxation, de prise de conscience, de concentration, de renforcement, d'assouplissement, d'adresse, d'équilibre. Leur place en EPS est rappelée officiellement par les programmes : au collège, elles sont surtout évoquées dans les « Interventions Pédagogiques Particulières », alors qu'au lycée, elles participent à la compétence méthodologique « *s'engager lucidement dans la pratique de l'activité* » et aident les élèves à « *construire ainsi une hygiène de vie* » (ibid.). Ces acquisitions participent bien à la formation d'un élève physiquement éduqué car elles lui seront souvent utiles dans la conduite libre et éclairée de ses loisirs physiques et sportifs.

Partie 2 : être physiquement éduqué, c'est mieux se connaître par et dans l'action motrice.

« *Connais-toi toi-même* ». Cette célèbre injonction de Socrate (470-399), qu'il reprit en réalité à Thales, signifie pour le philosophe Grec que « *les hommes ne sont jamais plus heureux que lorsqu'ils se connaissent eux-mêmes, ni plus malheureux que lorsqu'ils se trompent sur leur propre compte* ». La connaissance de soi est aussi un objectif général du système éducatif et un enjeu pour l'éducation physique et sportive, puisque « *le désir de réussite et de connaissance de soi est à soutenir* » (Programme de la classe de troisième, 1998), et que les élèves doivent « *acquérir une meilleure connaissance de soi* » (Programme de la classe de seconde des séries générale et technologique, 2000). Nous montrerons ici qu'être physiquement éduqué, c'est avoir appris à mieux se connaître grâce à la pratique des APSA. Il s'agit donc d'une connaissance de soi en action.

◇ Argument 1 : la connaissance de soi s'incarne d'abord dans la possibilité de repérer ses points forts et ses points faibles, ainsi que ses limites. Nous pensons en effet que connaître ses possibilités motrices relève de la formation d'un sujet physiquement éduqué. A cette fin, l'enseignant peut faire expérimenter à ses élèves différents registres de la compétence en vue de les aider à identifier ceux où ils réussissent et ceux où ils éprouvent plus de difficultés. Le principe est de permettre aux élèves de mieux repérer ce qu'ils maîtrisent aujourd'hui, ce qu'ils pourront maîtriser bientôt, et ce qui maîtriseront peut-être plus tard. Le principe est aussi de leur permettre de vivre des réussites et de faire des erreurs dans des situations qui sollicitent des techniques ou des stratégies particulières.

Ainsi dans l'activité badminton, il est souvent conseillé de proposer à la classe un travail régulier des différents types de coups (dégagés hauts et bas, amortis hauts et bas, smash, trajectoires directes, croisées, décroisées...). En plus d'élargir le répertoire moteur des élèves dans l'activité, ce travail sur la variété des renvois permettra à l'élève d'identifier ceux qu'il maîtrise le mieux. Il pourra ensuite s'organiser en situation de matchs pour exploiter surtout ses points forts et masquer ses points faibles.

En escalade, les différentes voies seront clairement hiérarchisées en croisant leur difficulté intrinsèque et les façons de les grimper. L'élève pourra alors « explorer » les différentes modalités de grimpe pour envisager un « *engagement sur l'itinéraire le plus adapté à ses ressources et celles de ses éventuels équipiers* » (Programme de la classe de troisième,

1998), ce qui de proche en proche lui permettra d'identifier avec de plus en plus d'acuité le type de situations lui permettant de progresser. Cette activité d'intense exploration dans la confrontation de ses propres possibilités aux possibilités offertes par l'environnement conduit peu à peu l'élève vers une meilleure connaissance de soi.

Dans le cadre de la connaissance de ses limites, nous pensons qu'il faut avoir l'occasion de se confronter avec elles. Ainsi en demi-fond, l'enseignant permet à l'élève de repérer sa Vitesse Maximale Aérobie en organisant dès le début du cycle un test indirect de terrain sollicitant la consommation maximale d'oxygène (test de Léger-Bouchet, 1980 ; épreuve de Brue, 1985 ; test 45/15 de Gacon). Cette VMA peut en effet incarner une vitesse limite au-delà de laquelle l'effort ne peut être maintenu plus de six à dix minutes (V. Billat, Physiologie et méthodologie de l'entraînement, DeBoeck Université, Paris, Bruxelles, 1998). En d'autres termes, la connaissance de la VMA participe bien à la connaissance de soi, puisqu'elle incarne une allure repère pouvant servir de référence au travail anaérobie (vitesse supramaximale), au travail aérobie maximale (vitesse proche de la VMA), et au travail aérobie (vitesse sous-maximale).

◇ Argument 2 : souvent associée à l'évaluation formatrice, la possibilité de se mettre en projet dans le domaine physique et sportif appartient aussi aux enjeux liés à la formation d'un élève physiquement éduqué. D'abord la mise en projet participe d'une meilleure connaissance de soi, car de proche en proche, l'élève en s'auto-évaluant constamment pour réactualiser son projet apprend à repérer ses capacités et ses limites. Ensuite, nous pensons qu'une personne physiquement éduquée doit disposer des moyens de mener à bien un projet individualisé impliquant son activité corporelle, sur la base d'un ensemble de choix destinés à atteindre un objectif lui aussi choisi. Cela peut être le cas de la conduite personnelle d'un programme de musculation, ou de la planification autonome de son entraînement pour recouvrer sa condition physique, ou encore de la préparation d'un raid sportif... Et pour construire cette compétence à « *se fixer et conduire de façon de plus en plus autonome un projet d'acquisition ou d'entraînement* » (Programme de la classe de seconde générale et technologique, 2000), il nous semble nécessaire de solliciter, en EPS, cette conduite personnelle d'un projet autour d'un ensemble de choix validés ou invalidés par des auto-évaluations permanentes.

Bien sûr, la mise en projet n'advient pas magiquement : elle est nécessairement induite et accompagnée par des interventions pédagogiques et didactiques idoines, construites autour du principe général d'une transparence des modalités d'évaluation, d'une manipulation des critères de réussite et de réalisation, et d'une augmentation de l'espace de liberté laissée aux enfants et adolescents (avec la possibilité de faire des choix). Ainsi en gymnastique sportive pour une classe de troisième dont c'est le troisième cycle au collège, le projet peut s'incarner dans la construction d'un enchaînement servant de support à l'évaluation sommative. D'une séance à l'autre, chaque élève est amené à préciser son enchaînement, mais aussi à s'investir préférentiellement dans les ateliers correspondants aux figures gymniques choisies. Il « teste » les niveaux de difficulté (grâce à des critères de réussite très concrets et affichés par l'enseignant) pour finalement choisir le meilleur compromis entre ce qui est potentiellement possible de faire (les modalités d'évaluation terminale), et ce qui lui est possible de faire.

En terminale, dans le cadre de la préparation à l'épreuve de course en durée du contrôle en cours de formation (CCF), il sera proposé à l'élève, dès le milieu du cycle, de construire sa séance d'entraînement sur une durée de 30 minutes en choisissant « *parmi les trois objectifs recherchés, celui qui correspond le mieux aux effets qu'il souhaite à terme obtenir sur son organisme* » (accompagner un objectif sportif en rapport avec des échéances, développer un état de santé de façon continue, rechercher les moyens d'une récupération ou d'une détente ou d'une aide à la perte de poids). Les temps et intensité de course ainsi que les temps et intensité de récupération seront choisis par l'élève et annoncés au préalable. En se rapprochant de la dernière séance du cycle, l'enseignant diminuera la fréquence des coups de sifflet permettant à l'élève de contrôler son allure (jusqu'aux caractéristiques de l'épreuve : un coup de sifflet toutes les minutes). Ici, le projet d'entraînement est finalisé à la fois à moyen terme (par les exigences de l'épreuve du CCF), et à long terme (par l'objectif choisi concernant les effets produits).

◇ Argument 3 : il nous semble également qu'un élève physiquement éduqué est devenu capable de mieux interpréter ses propres sensations corporelles, de mieux comprendre comment son corps réagit et s'adapte aux stimulations extérieures, de mieux mettre en relation informations déclaratives sur le fonctionnement corporel et ressenti réellement vécu de ce fonctionnement.

Dans cette perspective, l'un des principes est d'inviter l'élève à se focaliser davantage sur des sources d'informations intéroceptives, le plus souvent en atténuant le rôle des informations extéroceptives impliquées dans 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 en course de durée, dans la perspective de « *respecter un tableau de marche établi pour une course à allure régulière et sur une distance adaptée à ses ressources* » (Programme du cycle central, 1997), l'enseignant peut contrôler la fréquence des informations rétroactives communiquées à l'enfant 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* » (compétence générale, Programme du cycle central, 1997). Au-delà, ils apprennent, de proche en proche, à « *s'engager lucidement dans la pratique de l'activité* », c'est à dire à « *s'engager et*

*se contrôler dans l'activité, à développer leurs ressources pour acquérir une meilleure connaissance de soi* » (Programme de la classe de second générale et technologique, 2000). Là encore, on comprend bien en quoi être physiquement éduqué, ce n'est pas seulement disposer de ressources physiques importantes : c'est aussi mieux connaître son corps agissant.

Par ailleurs, pour aider les élèves à mieux relier des informations et des sensations corporelles, l'usage d'outils spécifiques donnant des informations sur l'activité corporelle peut être intéressant. Ainsi la mise à disposition d'un cardiofréquence-mètre peut permettre à l'adolescent de traduire son état interne d'activité, et de situer le niveau de son effort et la qualité de sa récupération.

◇ Argument 4 : enfin, nous pensons qu'un élève physiquement éduqué est également devenu capable d'utiliser un certain nombre de techniques lui permettant d'accéder à l'entretien de soi. Ces techniques renvoient à « *des exercices de prise de conscience des fonctions sensorielles (musculaires, articulaires, perceptives), de renforcement musculaire, de renforcement de la fonction cardio-respiratoire, de relaxation et d'intériorisation sensorielles, d'assouplissement, d'adresse et d'équilibre (...)* » (Interventions Pédagogiques Particulières, Programme de la classe de sixième, 1996). En contribuant à la prise de conscience du corps propre, elles permettent de constituer un bagage aidant l'élève d'aujourd'hui, futur adulte demain, à mieux conduire sa vie physique. C'est en cela qu'elles participent à la formation d'un élève physiquement éduqué : l'individu ne subit pas son corps, il connaît ses réactions, il le contrôle, il le maîtrise, il l'utilise pour agir positivement sur tout son être (lutte contre le stress notamment).

Dans le cadre de la compétence culturelle « *orienter et développer les effets de l'activité en vue de l'entretien de soi* » (Programme du cycle terminal des séries générales et technologiques), les techniques de relaxation seront ritualisées à la fin de la séance. L'enseignant pourra par exemple 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 seront particulièrement opportuns à l'adolescence, au moment où les changements physiques consécutifs à la puberté provoquent souvent une perte des repères habituels liés au corps propre.

De la même façon lors d'exercices d'étirements, l'enseignant peut s'inspirer du principe de « *déprivation sensorielle* » (Butcher 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.

## Réponse à la problématique

Déjà en 1977, J.Le Boulch affirmait que « *l'éducation physique est cette partie de l'éducation qui doit développer systématiquement la maîtrise corporelle, condition de l'autonomie et de la liberté* » tout en dénonçant « *l'entrave que constitue un corps maladroit* » (Face au sport, ESF, Paris, 1977).

L'expression « élève physiquement éduqué » aujourd'hui employée par les programmes suggère que la notion de disponibilité motrice reste centrale en EPS, au sens où cette disponibilité s'accompagne d'un gain de liberté corporelle. C'est en cela que le corps peut faire aussi l'objet d'une éducation : l'enseignement de l'EPS ouvre la voie à de nouveaux possibles grâce à l'acquisition de nouveaux pouvoirs. Un élève physiquement éduqué en effet, c'est un élève qui a développé des ressources nécessaires aux conduites motrices, et qui a construit des compétences étendues lui permettant d'accéder de façon éclairée, lucide et avec une relative expertise à un ou plusieurs loisirs physiques et sportifs, tout en profitant de ces loisirs pour préserver et entretenir sa santé et pour éprouver du plaisir.

Notre réflexion s'est organisée autour d'une conception holiste et non dualiste de la personne : le corps n'est pas qu'une mécanique, un moteur énergétique ou un ordinateur, car la motricité fait interagir l'ensemble des ressources et pas uniquement les ressources physiques. Accepter l'idée que le corps soit éduicable en effet, c'est accepter l'idée que cette éducation va bien au-delà du développement des seules potentialités physiques (même si ce développement reste bien sûr légitime). L'attention que nous avons portée à la connaissance de soi, et notamment à la connaissance de soi en train d'agir corporellement montre bien la dimension intégrée des différentes fonctions qui permettent la production des mouvements.

## Ouverture

La discipline est loin d'avoir le monopole du rôle d'éduquer physiquement les enfants et les adolescents. Cette éducation débute en effet dès la naissance puisqu'autour de l'éducation corporelle se construisent des pouvoirs, mais aussi des habitudes, des codes, des interdits, des usages sociaux, des recommandations d'hygiène. Devant les dangers incarnés par le développement de l'obésité et de la malbouffe, l'attention aujourd'hui portée à la nutrition des jeunes générations pourrait aussi faire l'objet d'une éducation physique. Reste à savoir quelle place pourrait jouer la discipline EPS dans cette éducation.