

## **Sujet : APSA et développement de l'élève.**

### **Contextualisation 1 (entrée par le terme APSA)**

Entre la gymnastique décomposée, analytique et austère de la fin du XIXe siècle et l'éducation physique et sportive contemporaine, la nature de « ce qui s'enseigne » a été l'objet d'une évolution considérable. Après avoir été longtemps marquée par différentes méthodes et par l'éclectisme, notre discipline a aujourd'hui officiellement reconnu aux activités physiques, sportives et artistiques (APSA) une légitimité éducative : celles-ci sont censés permettre aux élèves de se développer. Pour autant, cette relation est certainement plus complexe qu'un simple lien de cause à effet.

### **Contextualisation 2 (entrée par le terme développement)**

« *La vie entière de l'individu n'est rien d'autre que le processus de donner naissance à soi-même* ». Cette citation d'E.Fromm (Le drame fondamental de l'homme : naître à l'humain, 1959) souligne que l'être humain a la particularité de pouvoir évoluer toute sa vie : au-delà des processus de maturation et de croissance qui sont délimités par des limites temporelles, son développement n'est jamais vraiment achevé. Pour autant, ce développement ne se « déroule » pas selon un schéma préétabli : il est lié aux possibilités d'interaction avec l'environnement physique et humain. En éducation physique et sportive, ce sont les activités physiques, sportives et artistiques qui incarnent pour l'essentiel la nature de cet environnement. Cela suffit-il à affirmer que ces APSA favorisent le développement de l'élève ?

### **Définitions des termes**

Les activités physiques, sportives et artistiques désignent l'ensemble des activités susceptibles d'être enseignées en éducation physique et sportive. Elles incarnent, depuis les instructions officielles de 1967, l'objet et le moyen de l'EPS. La plupart de ces activités sont sportives, en raison de leur représentativité culturelle au sein du milieu social, mais d'autres ne le sont pas (arts du cirque, danse, étirements...). Dans tous les cas néanmoins, la nature de ces activités est motrice, c'est à dire que la pertinence des actions se juge, au final, par une prestation mettant en jeu l'activité corporelle. Depuis l'avènement des programmes de notre discipline dès 1996, l'adjectif « artistiques » a été rajouté au sigle APS, afin de mettre l'accent sur les pratiques éventuellement dépourvues d'enjeu compétitif, et permettant de « *concevoir et réaliser des actions à visée artistique ou esthétique* » (Programme de la classe de seconde générale et technologique, 2000). Au collège, les programmes distinguent huit groupes d'activités, alors que le lycée retient un ensemble commun de vingt activités « *les plus fréquemment enseignées dans les établissements scolaires* », auquel doit s'ajouter un ensemble complémentaire permettant de « *favoriser l'innovation locale* » (ibid.).

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. En d'autres termes, le développement résulte d'une interaction entre des facteurs endogènes et des conditions environnementales, et débouche sur une augmentation des possibilités d'action et de réaction dans l'environnement physique et humain. En éducation physique et sportive, cette évolution concerne bien sûr l'amélioration des capacités physiques (la force musculaire, la vitesse, l'endurance, l'adresse, la souplesse et l'équilibre selon Zatsiorski, 1966), mais aussi l'accroissement des capacités de traitement de l'information, les possibilités d'interaction et de communication avec autrui, et même l'accès à un bien-être physique et psychologique, permettant d'être « bien dans sa peau ». Chez l'homme, même si la croissance et la maturation connaissent un terme à la fin de l'adolescence, le développement de toutes ses facultés n'est jamais terminé et se poursuit jusqu'à la fin de sa vie. 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 ».

### **Questionnement**

Suffit-il que l'élève pratique des activités physiques, sportives et artistiques pour se développer de façon optimale ? Les APSA sont-elles porteuses intrinsèquement d'un enjeu de formation particulier ? Ou faut-il pour cela transformer, aménager, traiter, transposer ces activités d'une certaine façon ? Le cas échéant, sur quelles dimensions intervenir en vue d'agir positivement sur le développement des enfants et des adolescents ? Pourquoi prendre en compte les caractéristiques des élèves et leurs possibilités d'évolution ? Le développement est-il un processus linéaire, régulier, continu ou existe-t-il des ruptures, des irrégularités d'évolution ? Quel rôle joue la dimension temporelle, du début du collège à la fin du lycée ?

### **Problématique :**

Nous défendrons l'idée selon laquelle la relation entre pratique des APSA et développement de l'élève n'est ni automatique, ni « magique » : elle repose sur un certain nombre de conditions inspirant la nature des interventions de l'enseignant. Dans cette perspective, les activités enseignées seront choisies, traitées, et organisées dans le temps afin qu'elles puissent fournir des occasions de « résistance » à l'activité adaptative de l'élève. En d'autres termes, les APSA ne pourront

prétendre développer l'ensemble des facultés des enfants et des adolescents qu'à la condition d'être traduites en contraintes environnementales inscrites opportunément dans une perspective temporelle, contraintes qui agissent comme de véritables catalyseurs du développement susceptibles d'engager chaque sujet dans un processus de transformation à long terme.

**Plan** : les trois grandes conditions permettant de faire des APSA des moyens du développement de l'élève

- ◇ Partie 1 : extraire des APSA les contraintes judicieuses, adaptées aux objectifs de développement envisagés,
- ◇ Partie 2 : ajustées ces contraintes aux caractéristiques des élèves et à leurs possibilités temporelles d'évolution,
- ◇ Partie 3 : assurer les conditions d'une régularité de ces contraintes dans l'environnement.

## Plan détaillé

### Partie 1

- 1.1 Choix des APSA et programmation des activités : pour un développement harmonieux et équilibré de toutes les capacités physiques, cognitives, affectives et sociales de l'élève. Bien sûr, les programmes « prévoient » cet équilibre puisque « *l'ensemble des groupes d'activités devra être abordé au cours de la scolarité en collège* » (Programme de la classe de sixième, 1996), mais l'enseignant prendra aussi en compte une classification établie sur la base des ressources prioritairement sollicitées par telle ou telle activité, car au sein d'un même groupement, les contraintes s'appliquant à la motricité sont souvent très différentes (entre le volley-ball et le football par exemple, les contraintes portant sur le système de production d'énergie ne sont pas les mêmes ; elles sont radicalement différentes également entre la course de durée et les lancers). Ce choix diversifié d'APSA permettra par ailleurs de mettre en valeur tous les élèves de la classe, et pas seulement ceux possédant certaines capacités physiques particulièrement développées. Dans la perspective d'un développement psychoaffectif harmonieux, et notamment à la période sensible de l'adolescence, les activités planifiées ne viseront pas toutes un enjeu compétitif : l'enseignant valorisera aussi celles correspondant aux compétences culturelles « *concevoir et réaliser des actions à visée artistique ou esthétique* » (Programme de seconde des séries générales et technologiques, 2000), et « *orienter et développer les effets de l'activité en vue de l'entretien de soi* » (Programme du cycle terminal des séries générales et technologiques, 2001).
- 1.2 Parallèlement aux objectifs de maîtrise motrice ou aux objectifs d'attitude et de méthode, définition d'un objectif de développement dont l'APSA est potentiellement porteuse. Si les enseignants définissent traditionnellement leurs objectifs en référence à des compétences à construire, ils ne doivent pas oublier d'envisager également des objectifs en relation avec le développement de l'élève, c'est à dire l'évolution quantitative et qualitative de ses capacités. Améliorer l'endurance et/ou la puissance aérobie, entretenir et développer la souplesse musculaire, développer la force explosive ou l'endurance-force, agir favorablement sur la capacité à coordonner et dissocier des mouvements impliquant plusieurs degrés de liberté, améliorer les capacités de traitement de l'information visuel dans un environnement changeant, maîtriser ses réactions émotionnelles sont autant d'objectifs de développement qui peuvent venir « accompagner » la construction des compétences. Par ailleurs, le développement de l'élève, lorsqu'il se veut harmonieux, suppose une relation positive avec l'image que l'on a de son corps, surtout à la période du lycée, les jeunes étant particulièrement soumis à la tyrannie de la sveltesse et de la beauté. Les objectifs de cycle seront donc aussi choisis de façon à favoriser la connaissance de soi et l'acceptation de soi, d'où une attention particulière donnée, dans le cadre du développement cognitif et affectif, aux compétences méthodologiques « *s'engager lucidement dans la pratique de l'activité* », et « *mesurer et apprécier les effets de l'activité* » (Programme de la classe de seconde des séries générales et technologiques, 2000). La pratique des APSA en milieu scolaire peut être l'occasion de reconstruire positivement une image corporelle, image trop souvent réifiée par les stratégies marketing conduites de toutes part envers les jeunes (voir à ce sujet Dominique Pasquier, Culture lycéenne : la tyrannie de la majorité, Ed. Autrement, Paris, 2005).
- 1.3 Traitement didactique de l'APSA permettant de mettre en relief les contraintes susceptibles d'engager l'élève dans un processus de transformation à long terme. Le mode d'entrée dans l'activité permet en quelque sorte de « mettre en lumière » une certaine façon de pratiquer l'activité. Ce faisant, il rend compatible les caractéristiques de l'activité enseignée avec les objectifs de développement choisis en amont en « révélant » le potentiel développemental dont l'activité enseignée est intrinsèquement porteuse. Le mode d'entrée mettra par exemple l'accent sur le jeu à effectif réduit sur grand terrain en football pour favoriser les répétitions de courses rapides, ou sur la lecture des trajectoires en badminton pour solliciter l'explosivité des déplacements et les prises d'informations visuelles, ou encore sur l'amplitude des mouvements en danse pour mobiliser la souplesse. Ce traitement didactique ne fera pas l'impasse sur le plaisir ressenti par les enfants et les adolescents au cours des leçons d'EPS, plaisir certainement favorable au développement psychoaffectif et aux relations positives établies avec le corps propre.

## Partie 2

- 2.1 Le principe du « *décalage optimal* » (L.Allal, L'évaluation formative dans un enseignement différencié, Berne, Peter Lang, 1979) qui s'applique traditionnellement à l'apprentissage est également valable pour le développement. L.S.Vygotsky évoque à ce sujet la notion de zone proximale de développement (Pensée et langage, éd. originale 1934). La dimensionnalisation des tâches (J.-P. Famose, Apprentissage moteur et difficulté de la tâche, INSEP, Paris, 1990) constitue un outil efficace pour tendre à ce que l'adéquation entre ce qui est proposé à l'élève et ce qui lui est assimilable soit maximale. Cette « technique » permet d'ajuster la difficulté des tâches en manipulant un certain nombre de « descripteurs » des situations proposées, descripteurs qui définissent la difficulté objective (incertitude spatiale, temporelle, événementielle, présence de stimuli bruit, temps pour prendre une décision, etc.). S'appliquant au développement, d'autres descripteurs peuvent être utilisés. 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.).
- 2.2 Prise en compte des « périodes sensibles » du développement. Ces périodes sont de véritables fenêtres temporelles au cours desquelles l'élève développe certaines de ces capacités de façon particulièrement efficace. Au cours de celles-ci en effet, le système nerveux est particulièrement sensible à certaines formes d'interaction avec le milieu : c'est à ce moment idéalement que les fonctions de l'organisme doivent pouvoir « rencontrer » les résistances environnementales adéquates. Selon J.-P. Changeux (L'homme neuronal, Fayard, Paris, 1983), il existerait une période critique chaque fois qu'une synapse est labile, c'est à dire chaque fois qu'elle est susceptible d'évoluer vers la dégénérescence ou la stabilité en fonction des conditions d'interaction avec le milieu. Quant à Marc Durand (L'enfant et le sport, PUF, Paris, 1987), il préfère parler de périodes optimales d'apprentissage : « *l'idée est qu'au cours de ces périodes l'enfant apprend avec une grande efficacité, mais sans préjuger de l'efficacité des apprentissages qui interviennent plus tard* ». Concernant la consommation maximale d'oxygène par exemple, Gacon et Assadi précisent que « *l'âge d'or du développement de la VO<sub>2</sub> max se situe entre 10 et 15 ans* » (Vitesse maximale aérobie, évaluation et développement, in Revue EPS n°222, 1990). C'est aussi la raison pour laquelle, en sixième, les programmes (1996) précisent (concernant les activités athlétiques), qu'« *une attention particulière est portée à la coordination* » en raison de la période particulièrement favorable pour les apprentissages moteurs dans la période 9-12 ans : « *le second stade scolaire représente la phase durant laquelle la capacité d'apprentissage moteur est la meilleure. Dans cette « phase sensible » les oublis seront difficiles, voire même impossibles à corriger plus tard* » (J.Weineck, Biologie du sport, Vigot, Paris, 1992). Cette prise en compte des périodes sensibles concerne à la fois le traitement didactique des APSA et leur planification à l'échelle du cursus. Notons qu'il s'agit de raisonner en termes de « dominantes », non en termes de « tout ou rien » : toutes les capacités font l'objet de l'enseignement de l'EPS, mais quelques-unes d'entre elles davantage à certaines périodes que d'autres.
- Par extension, il nous semble possible de parler aussi de période sensible pour le développement psychoaffectif au moment de l'adolescence, notamment vis-à-vis de l'acceptation de son corps et l'appropriation de sa nouvelle image corporelle. Les adolescents en effet doivent accepter une nouvelle enveloppe corporelle, ce qui les rend, comme l'exprime fort bien Françoise Dolto avec sa célèbre métaphore du « *complexe du homard* », particulièrement fragiles sur le plan de l'image de soi (Paroles pour adolescents ou le complexe du homard, Paris, Hatier, 1989). Et comme le rappelle A.Braconnier et D.Marcelli (L'adolescence au mille visages, Editions Universitaires, Paris, 1988), ou encore F.Dolto (La cause des adolescents, R.Laffont, Paris, 1988), cette fragilité psychique peut être à l'origine de comportements à risque (vitesse, drogue, fugue, suicide...).
- 2.3 Symétriquement, prendre en compte les « déficits » qui affectent provisoirement certaines capacités. Entre l'enfant et l'adulte, les ressources ne sont pas les mêmes, les possibilités d'évolution et de transformation ne sont pas équivalentes. Nous savons par exemple que plus les enfants sont jeunes, et plus ils sont lents pour prendre une décision dans un environnement perceptif complexe. De la même façon, en raison de l'immaturation de la filière anaérobie lactique, « *les activités qui sollicitent prioritairement la capacité anaérobie ne sont pas indiquées pour l'enfant* » (J.-C. Vollmer, Développement et entraînement de la capacité aérobie et anaérobie chez l'enfant : données biochimiques in APS, efficacité motrice et développement de la personne. AFRAPS, 1990). Marc Durand (ibid.) évoque à ce sujet l'existence d'un « *déficit différentiel* » : « *il faut se garder d'une conception trop simpliste du développement moteur où l'évolution serait vue comme un accroissement graduel et progressif des potentialités de l'enfant. Il existe en fait des hétérochronies tel que certains processus parviennent très tôt à un niveau d'efficacité proche de celui de l'adulte alors que d'autres sont sujets à une maturation plus lente et prolongée* ». Enfin, au moment de l'adolescence, et notamment lors de la poussée pubertaire modifiant le schéma corporel, les coordinations motrices sont souvent perturbées, et la maladresse peut apparaître : « *une accélération brutale des qualités physiques, associée à une augmentation comparable de la croissance va toujours de pair avec une réadaptation de la capacité de coordination équivalent d'une diminution passagère de la performance* » (J.Weineck, Ibid.). C'est pourquoi « *cette évolution appelle parfois (...) d'importants efforts de réajustement* » (Programme du cycle central, 1997).

2.4 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. En effet, une enquête nationale menée en France en 1994 par l'Institut National d'Etudes Démographiques (INED) montre que concernant l'apparition de la puberté, les jeunes filles sont plus précoces que les garçons d'une vingtaine de mois (enquête « Analyse du comportement sexuel des jeunes »). Comme le précisent le programme du cycle central (1997) : « *en éducation physique et sportive, ces répercussions dues à l'adolescence sont amplifiées par l'importance des transformations morphologiques (taille, poids, apparence) et par leur manifestation à des moments différents suivant les élèves* ». Dès cette période, des procédures spécifiques permettant d'envisager des dispositifs souples de différenciation permettront à « *ces différences dans le développement de la personne, caractéristiques de cette période* », de ne pas « *devenir des sources d'inégalités* » (ibid.) : ajuster la difficulté et/ou l'intensité des situations (travail par ateliers), manipuler des variables didactiques de façon à rendre la tâche plus facile à certains, et plus difficiles à d'autres, envisager opportunément une pédagogie du projet où l'élève puisse choisir ses objectifs parmi un ensemble de possibles, alterner les formes de groupement, en adoptant le principe de « *groupes à géométrie variable* » (L.Légrand, Pour un collège démocratique, La documentation française, Paris, 1983) et en mettant en évidence des passerelles en cas de groupes homogènes, etc. L'enseignant recherchera enfin le « *niveau souhaitable* » de pédagogie différenciée, celui où « *les différences ne sont ni éludées, ni contournées, mais au contraire utilisées* » (J.-A.Méard, Pédagogie différenciée et hétérogénéité des attitudes en EPS, Revue EPS n°241, 1993).

### Partie 3

- 3.1 A l'échelle de la tâche : optimiser le temps d'engagement moteur en jouant sur l'organisation de la classe, de l'espace, et des groupes. Cette organisation visera à lutter contre « l'effet entonnoir » (M.Piéron, 1992) qui affecte le temps en EPS, et qui affecte donc le développement des capacités nécessaires aux conduites motrices. Dans cette perspective, l'enseignant d'EPS préparera avec rigueur sa leçon de façon à éviter les temps morts et les attentes superflues, il utilisera des routines pédagogiques, il impliquera les élèves dans des tâches logistiques, il utilisera tout le matériel disponible et multipliera les postes de travail, il diminuera la durée des instructions verbales et utilisera la démonstration, il concevra et mettra en œuvre des situations de référence incarnant un « fil rouge » d'une séance à la suivante, et il relativisera la place consentie aux procédures métacognitives, etc. Mais comme l'élève peut être physiquement actif sans forcément avoir l'intention d'atteindre le but prescrit par la tâche (et donc l'intention d'apprendre), l'enseignant veillera surtout à optimiser le temps passé à la tâche. Dans cette perspective motivationnelle, l'enjeu sera de valoriser les buts d'apprentissage, d'où les conditions d'un climat motivationnel de maîtrise (Ames & Ames, 1984).
- 3.2 A l'échelle de la séance : choix de la durée de la séance. Afin de ne pas entrer en conflit avec des enjeux motivationnels, et notamment avec le besoin de nouveauté qui affecte souvent les enfants et les adolescents, l'enseignant pourra aussi jouer sur « l'habillage » des tâches. Cette façon de modifier en surface les situations proposées permettra de concilier constance des contraintes environnementales et besoin de variété et de nouveauté. Par ailleurs, certaines « routines » peuvent rythmer le début, le cœur ou la fin de chaque séance, favorisant ainsi les répétitions nécessaires au développement de certaines capacités (l'échauffement pour l'endurance aérobie ou le renforcement musculaire, le retour au calme pour la souplesse, etc.).
- 3.3 A l'échelle du cycle : choix de la durée du cycle afin d'engager des transformations significatives. Pour C.Pineau et M.Delaunay, le cycle doit être conçu comme une « *unité d'appropriation* » et non comme une « *unité temporelle* » (Un programme, la leçon, le cycle en EPS, in Revue EPS n°217, 1989), c'est à dire qu'un cycle ne doit pas être défini seulement par l'APSA qui lui sert de support, mais par les objectifs qu'il vise. De son côté, D.Delignières défend le principe de cycles d'enseignement suffisamment longs (Plaisir et compétence, in Contre Pied n°8, 2001), alors que J.-L.Ubaldi milite pour « *une EPS de l'anti-zapping* » construite autour de « *files rouges* » et un nombre limité de compétences à chaque cycle (Revue EPS n°309, 2004). Mais au-delà de la seule durée, les transformations développementales recherchées supposent aussi l'établissement d'une cohérence dans la succession des séances. Cette cohérence revient à prévoir et mettre en œuvre l'établissement de liens intelligibles d'une séance à l'autre, autour d'un objectif de développement commun, grâce à des relations de complémentarité, de supplémentarité, d'inclusion, de tout à parties, etc.
- 3.4 A l'échelle de l'année scolaire et du cursus : penser à la transversalité des acquisitions, et établir notamment une « *cohérence interactive des cycles* » (M.Delaunay, C.Pineau, Un programme, la leçon, le cycle en EPS, in Revue EPS n°217, 1989) permettant, à chaque fois, de ne pas « repartir à zéro ». Les effets des contraintes environnementales sur l'organisme doivent en effet pouvoir « se continuer » d'un cycle au suivant, en profitant des « traces » laissées par les séances précédentes, même si l'activité support n'est pas la même (gainage en athlétisme et gymnastique, consommation maximale d'oxygène en course d'orientation et football, gestion de l'effort en course de durée et natation, capacités perceptives et décisionnelles en basket-ball et vélo tout terrain, etc.). Inspirée par les périodes sensibles caractérisant le développement de certaines capacités, la planification des

activités, au sein du projet d'EPS, veillera donc à maintenir constantes certaines sollicitations, en vue de stabiliser les acquisitions: « *une fois le cycle terminé, il ne faut pas oublier d'entretenir les capacités acquises, sinon elles chutent rapidement en cas de non sollicitation* », (G.Gacon, H.Assadi, Vitesse maximale aérobie, évaluation et développement, in Revue EPS n°222, 1990). « *Il ne s'agit donc pas de juxtaposer, mais plutôt d'articuler, de relier, d'intégrer, de compléter, ou simplement de continuer* » (R.Leca, M.Billard, L'enseignement des APSA, Ellipses, Paris, 2005).

- 3.5 Enfin, toujours à l'échelle de l'année et du cursus, le développement des capacités nécessaires aux conduites motrices profite aussi de la répétition de quelques routines qui marquent invariablement le décours de chaque pratique d'APSA (sollicitation des capacités aérobie au début de tout échauffement, de la souplesse au cours de chaque retour au calme, ou encore des capacités relationnelles par une organisation d'équipes stables et de partage systématique des rôles).

### Réponse à la problématique

C'est tout le débat sur les vertus éducatives des APSA que le sujet nous a posé. Ce débat oppose d'un côté les tenants d'une sorte de culturalisme sportif, de l'autre les fidèles de la toute puissance didactique. Mais ces deux positions extrêmes présentent des dangers : en croyant naïvement qu'il suffit de pratiquer une APSA pour que l'élève se développe harmonieusement, la première peut entretenir la figure de l'éternel débutant en EPS. Quant à la seconde, en postulant qu'« *aucune activité physique ne porte en elle de vertus formatives* » et que « *c'est donc dans le traitement didactique, dans son adaptation aux élèves, que ces APSA pourront présenter quelques intérêts* » (S.Harel, La citoyenneté, que peut-on encore en dire ?, in Revue EPS n°293, 2002), elle risque de nier la signification culturelle des activités, signification qui n'est jamais neutre pour les enfants et les adolescents. Supprimer cette signification peut conduire à une EPS « dévitalisée » de sa substance, EPS qui aurait supprimé le lien fantasmatique et symbolique qu'elle entretient avec des activités inscrites socialement. Retenons qu'une conception réaliste et médiane est sans doute préférable, conception acceptant l'idée que « *les APSA sont potentiellement porteuses d'un intérêt éducatif, mais ce dernier doit être « révélé » par les interventions de l'enseignant* » (R.Leca, M.Billard, L'enseignement des APSA, Ellipses, Paris, 2005).

Les activités physiques, sportives et artistiques contribuent donc au développement de l'élève, car elles permettent de confronter sa motricité à des contraintes lui permettant, de proche en proche, de développer de nouvelles facultés. Ainsi que le rappelle Jean Piaget en effet, ce sont « *la perturbation, la contradiction* » qui « *constituent l'élément moteur du développement et des apprentissages* » (Psychologie, Gallimard, Collection La pléiades, Paris, 1987). Grâce à la « *diversité des environnements* » permettant de vivre des « *expériences individuelles et collectives* » variées (Programmes de la classe de sixième, 1996), les APSA confrontent chaque élève à une quantité et à une qualité de stimulations de nature à activer les processus endogènes d'adaptation. Bien sûr, ces contraintes ne seront opérationnelles vis-à-vis du développement, qu'à la condition d'être judicieusement choisies selon les facultés à développer, d'être adaptées aux ressources des enfants, de prendre en compte les périodes sensibles du développement, et d'être confrontées à chaque organisme un nombre de fois suffisant. C'est donc l'enseignant qui contrôle la nature, l'intensité, et le moment des contraintes à mettre en oeuvre dans l'environnement physique et humain, afin de concourir au développement de ses élèves. Comme le résume bien J.Weineck, « *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* » (Biologie du sport, Vigot, Paris, 1992).