

Sujet : En quoi et comment l'EPS peut-elle contribuer à une meilleure connaissance de soi ?

Contextualisation

« *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* ». En même temps qu'elle le délivre du monde des illusions, la connaissance de soi éclaire tout l'homme sur ce qu'il est et sur ce qu'il peut. Cette dimension salvatrice de la connaissance de soi se retrouve chez Freud, pour qui l'analyse doit aider les personnes en souffrance à mieux se connaître pour mieux être. Exigence philosophique et psychologique, 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). De manière plus pragmatique, reste à élucider comment l'EPS peut contribuer à la connaissance de soi.

Définitions des termes

Selon J.-P. Famose, « *le concept de soi consiste en une série de croyances qu'une personne adopte sur elle-même. Celles-ci comprennent nos croyances sur notre corps, sur nos caractéristiques personnelles, nos relations sociales, les rôles que nous jouons, les croyances que nous adoptons, nos histoires personnelles et même nos possessions* » (La motivation en EPS, in G.Carlier, Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'EPS, Ed. AFRAPS, Montpellier, 2004). Dans cette perspective, la notion de connaissance de soi renvoie à ce que le sujet connaît de ses propres capacités et compétences, de ses forces, faiblesses, défauts et limites, de ses réactions corporelles, affectives et émotionnelles, de ses propres processus cognitifs, ainsi que de ses besoins, envies et préférences... Eminemment subjectives, ces connaissances sont plus ou moins proches de la réalité et peuvent par exemple conduire à des « *illusions d'incompétence* » (Phillips et Zimmerman, 1990) lorsque les sujets possèdent des perceptions plus basses de compétence que celles justifiées par leurs résultats objectifs. C'est pourquoi la notion de connaissance de soi entretient des relations étroites et parfois complexes avec la confiance en soi, l'estime de soi, et corrélativement avec la motivation (J.-P.Famose, La motivation en éducation physique et en sport, A.Colin, Paris, 2001). Par la diversité des environnements physiques et humain qu'elle propose, l'éducation physique et sportive, qu'Alain Hébrard définit comme « *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) représente une matière d'enseignement privilégiée mais non exclusive pour participer, avec les autres disciplines scolaires et d'autres acteurs sociaux, à la connaissance de soi des élèves.

Questionnement

L'enfant et l'adolescent ont-ils les moyens de mieux se connaître grâce à l'éducation physique ? A quelles conditions ? Quels processus faut-il solliciter chez eux pour cela ? En quoi en même temps qu'il construit des compétences culturelles l'élève apprend-il aussi à mieux se connaître ? Ce bénéfice supplémentaire suppose-t-il des modalités d'apprentissage particulières ? Le cas échéant, quelles sont les procédures d'enseignement qui répondent le mieux à ces modalités spécifiques ? Pourquoi la connaissance de soi n'est-elle pas une acquisition ponctuelle, mais plutôt un domaine d'expertise qui fait intervenir de nombreuses autres connaissances et compétences, et qui n'est jamais définitivement achevé ?

Problématique 1 : Nous montrerons que la connaissance de soi n'est pas un apprentissage ponctuel s'incarnant dans une compétence unique, mais plutôt une acquisition « surajoutée » à l'ensemble des apprentissages élaborés en éducation physique et sportive, à condition que l'enseignant incite l'élève à apprendre d'une certaine façon : une façon qui lui permette d'interpréter ses sensations corporelles, de s'auto-évaluer, de prendre conscience de ses actions, de se confronter et de se comparer aux autres, de rencontrer des contraintes environnementales incarnant une rupture avec la motricité habituelle, ou encore de faire des choix qui seront soumis au verdict de la réussite.

Problématique 2 : Nous défendrons l'idée selon laquelle la pratique des Activités Physiques, Sportives et Artistiques (APSA) ne suffit pas pour agir positivement sur la connaissance de soi : celle-ci réclame des interventions pédagogiques et didactiques spécifiques. Plus précisément, l'enseignant veillera à réunir les conditions permettant à l'élève de multiplier les évaluations, les appréciations, les interprétations, les perceptions, les comparaisons portant sur ses actions, ses sensations, son fonctionnement corporel, ses pensées, ses méthodes, en vue de l'aider à mieux se connaître, de la sixième jusqu'à la terminale.

NB : les deux problématiques proposées ci-dessus ne nous semblent pas ordonnées hiérarchiquement.

Les plans proposés ci-dessous ne sont pas ordonnés hiérarchiquement :

Plan 1 : les grandes dimensions sur lesquelles portent la connaissance de soi

- ◇ Partie 1 : mieux se connaître c'est connaître ses capacités physiques et son fonctionnement corporel
- ◇ Partie 2 : mieux se connaître, c'est connaître ses propres processus cognitifs
- ◇ Partie 3 : mieux se connaître, c'est connaître ses réactions affectives et émotionnelles

Plan 2 : se connaître suppose une activité d'évaluation, d'appréciation ou d'interprétation tournée vers soi-même → les grands domaines sur lesquels porte cette activité auto-référée

- ◇ Partie 1 : mieux se connaître grâce à une meilleure appréciation de ses résultats
- ◇ Partie 2 : mieux se connaître grâce à une meilleure interprétation de ses sensations corporelles
- ◇ Partie 3 : mieux se connaître grâce à une meilleure identification de ses limites

Plan 3 : les processus qui gouvernent la connaissance de soi

- ◇ Partie 1 : mieux se connaître, c'est permettre à l'élève de se confronter avec un environnement physique et/ou avec environnement humain incarnant une rupture avec la motricité habituelle
- ◇ Partie 2 : mieux se connaître, c'est aider l'élève à s'auto-évaluer pour capitaliser ses expériences
- ◇ Partie 3 : mieux se connaître, c'est inviter l'élève à une activité d'introspection ou de prise de conscience

Plan détaillé autour de la proposition 3

- ◇ Partie 1 : mieux se connaître, c'est se confronter avec l'environnement physique et avec les autres, bref, c'est faire des expériences corporelles et relationnelles.

Argument 1 : la connaissance de soi suppose 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 rapides, évoluant dans ou sur un nouveau substrat (air, neige, eau, rocher...), avec ou sans engin, 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. Ainsi en gymnastique, l'enseignant vise pour ses élèves la capacité 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 capacité de pilotage du corps exige que l'élève ait mieux appris à connaître son corps, notamment son évolution dans l'espace. De la même façon en natation, la connaissance de soi passe par la compréhension d'un principe gouvernant les déplacements : la poussée d'Archimède.

Argument 2 : la connaissance de soi suppose aussi la collaboration et/ou la confrontation avec les autres. Ainsi que l'affirmait André Gide, « *le meilleur moyen pour apprendre à se connaître, c'est de chercher à comprendre autrui* » (Journal, 1922). L'EPS est une discipline privilégiée pour apprendre à se connaître grâce aux relations avec les autres. D'une part certaines APSA offrent des modalités particulières d'interaction avec autrui : opposition et/ou coopération notamment (sports collectifs, activités de combat, activités de raquettes, acrosport, etc.). Par ailleurs, l'enseignant peut organiser des procédures spécifiques d'interaction, à l'instar des « *débats d'idées* » (D.Deriaz, B.Poussin, J.-F.Grehaigne, Sports collectifs : le débat d'idées, in Revue EPS n°273, 1998) censés faire émerger des « *conflits socio-cognitifs* » (Doise et Mugny, Le développement social de l'intelligence, InterEditions, Paris, 1981). Ces modalités particulières de relation à autrui peuvent en effet aider l'enfant et l'adolescent à mieux se connaître, car lorsqu'il s'agit de faire collectivement un choix (une stratégie en sport collectif, une figure en acrosport, un itinéraire en course d'orientation, ...), l'élève est amené à débattre, à justifier ses décisions et les verbaliser, à comprendre les arguments des autres..., bref, à solliciter un ensemble de processus qui bénéficient à la connaissance de soi. « *Nul ne peut se connaître séparément* » disait Louis Lavelle (L'erreur de Narcisse, Grasset, Paris, 1939).

Argument 3 : la confrontation avec les adultes appartenant à la communauté éducative contribue aussi à la connaissance de soi des élèves. Dans la relation avec leurs professeurs, les enfants et les adolescents apprennent en effet à construire progressivement leur personnalité. La relation pédagogique est une relation éminemment psychosociale, au sein de laquelle se jouent des phénomènes de comparaison sociale et d'identification faisant intervenir de nombreux affects. Comme le rappelle J.-P.Rey, « *l'enfant a autant besoin de relations sociales que de nourritures* » (L'individu dans le groupe, in *Le groupe*, Collection Pour l'action, Ed. Revue EPS, Paris, 2000). L'adulte professeur peut en effet incarner une figure parentale, figure particulièrement importante lorsque les enfants ou les adolescents ont vécu ou vivent des carences éducatives

dans leur milieu familial. Dans cette perspective, c'est la nature de la relation pédagogique qui est au service de la connaissance de soi. Avec les adolescents, les enseignants veilleront particulièrement à élargir les espaces de liberté autour d'une relation de plus en plus démocratique et contractuelle afin de respecter leur besoin d'autonomie et d'indépendance (D.Marcelli, *Désirs d'indépendance*, in *L'adolescence*, Science et Vie hors série n°188, 1994), mais sans jamais renoncer à énoncer l'interdit et à appliquer les règles de vie sociale, car l'absence de contraintes est souvent anxiogène (A.Braconnier, D.Marcelli, *L'adolescence aux mille visages*, Editions Universitaires, Paris, 1988.). La connaissance de soi suppose en effet simultanément de l'interdit et de la liberté. Toujours dans la perspective d'apprendre aux élèves à mieux se connaître grâce à la relation enseignant / élève, Boris Cyrulnik invite les professeurs, sans chantage affectif ni démagogie, à « bavarder » avec ses élèves : « *la parole a une fonction bien plus affective qu'informative et apte à créer des lieux de bavardages (...) ce type d'échanges a souvent un effet de résilience parce que l'enfant parle avec un adulte qui compte beaucoup pour lui et cet adulte sort de son statut habituel pour établir une relation humaine avec lui* » (EPS interrogé, in Revue EPS n°309, 2004). Le professeur d'EPS a de nombreuses occasions de discuter de façon informelle avec ses élèves : lors d'une rencontre dans la cours de l'établissement, pendant le trajet vers une installation sportive, voire même après qu'il ait joué au football avec eux dans le cadre de l'association sportive...

- ◇ Partie 2 : mieux se connaître, c'est permettre à l'élève de s'auto-évaluer pour qu'il puisse repérer ses forces et ses faiblesses, identifier ses limites, et finalement capitaliser ses expériences

Argument 1 : la connaissance de soi suppose que l'élève puisse interpréter et comprendre les résultats de ses actions. La connaissance du résultat peut être considérée comme un élément moteur de la connaissance de soi : elle se définit comme le jugement de conformité ou de non conformité au but à atteindre. Elle est essentielle car il arrive que l'élève reproduise des actions qu'il croit appropriées, alors même qu'elles ne correspondent pas aux critères de l'action juste (exemple du jeune gymnaste qui pense avoir réussi son saut de main parce qu'il revient sur les pieds, alors qu'il ne passe pas à l'appui tendu renversé). C'est pourquoi l'enseignant veillera à concrétiser le mieux possible (Locke et Bryan, 1966) les critères de réussite de l'action motrice, afin que l'apprenant puisse lui-même contrôler l'atteinte du but en comparant l'action espérée avec l'action obtenue. Ainsi il apprendra à « *identifier le but, les résultats et les principaux critères de réussite de l'action motrice* » (Programme de la classe de sixième, 1996). Cette activité d'auto-évaluation portant sur le résultat permettra à l'élève de savoir « ce qu'il fait », étape importante pour savoir « ce qu'il est ».

Mais la connaissance du résultat n'est généralement pas suffisante, car elle ne permet pas toujours à l'élève de comprendre sa production, c'est à dire de la mettre en relation avec les moyens mis en œuvre. C'est pourquoi afin de favoriser l'apprentissage moteur et la connaissance de soi, l'enseignant aidera l'élève à mettre en relation le résultat obtenu avec les opérations en optimisant la connaissance de la performance (R.A.Schmidt, 1993). Dans cette perspective, les feedback sont utiles : ils seront surtout interrogatifs (M.Piéron, 1992) afin de permettre à l'élève de chercher lui-même la relation entre ce qu'il fait et les résultats qu'il obtient, en vue de repérer des permanences, c'est à dire afin de stabiliser les solutions motrices qui « marchent ». En d'autres termes, pour l'aider à mieux se connaître, il est préférable de guider l'élève dans sa recherche des critères de réalisation, sans les lui communiquer tous « tout cuit ». Notons que les procédures d'évaluation formative constituent aussi des dispositifs intéressants pour optimiser la connaissance des résultats et la connaissance de la performance, car elles indiquent à l'élève « *les étapes qu'il a à franchir dans son processus d'apprentissage et les difficultés qu'il rencontre* » (A.Hébrard, L'EPS, réflexion et perspectives, Coédition STAPS & EPS, Paris, 1986).

Argument 2 : la connaissance de soi s'incarne aussi dans la possibilité de repérer ses points forts et ses points faibles. 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 l'activité vélo tout terrain, l'enseignant pourra aussi faire expérimenter à ses élèves, au sein d'un dispositif sécurisé et aménagé, les différentes possibilités d'éviter un obstacle (saut, évitement, freinage brusque mais maîtrisé, dérapage, etc.). Ayant repéré les techniques qu'il maîtrise le mieux, l'élève sera plus à même de choisir ensuite celles qui correspondent simultanément à la configuration du terrain et à ses propres possibilités d'action.

Argument 3 : l'évaluation formatrice est sans doute une procédure particulièrement féconde pour aider les élèves à mieux se connaître car « *le désir de réussite et de connaissance de soi est à soutenir : l'élève est impliqué dans les procédures de compréhension de ses actions, notamment celles relatives à la connaissance des résultats et à leur évaluation* » (Programme du cycle central, 1997). L'évaluation formatrice vise à rendre les apprenants gestionnaires de leurs apprentissages, en les aidant à « apprendre à apprendre ». L'enjeu est d'être capable de conduire de façon autonome un processus d'apprentissage, à partir d'une maîtrise de l'auto-évaluation, celle-ci permettant à chacun « *de s'approprier les critères de réussite et de réalisation, d'anticiper et de planifier leurs actions, et d'autogérer leurs erreurs* » (G.Nunziati, L'évaluation formatrice, in Les cahiers pédagogiques, n° spécial Evaluation, 1991). Plus encore que dans l'évaluation formative, l'élève apprend en comparant constamment les conduites motrices mises en œuvre, avec les critères de réussite et de réalisation (connaissance des résultats / connaissance de la performance). Pour favoriser ce processus, la verbalisation est souvent sollicitée. Ici, l'erreur (comme la réussite) n'est pas seulement reconnue, elle est comprise : l'évaluation formatrice est une forme d'évaluation qui permet, plus que tout autre, de « *réussir et comprendre* » (Piaget, PUF, Paris, 1974). Et comprendre en plus de réussir, c'est souvent apprendre à mieux se connaître. La connaissance de soi se développe, car l'auto-évaluation systématique permet à chaque élève de mieux interpréter ses actions, alors que la démarche active et autogérée qui est sollicitée lui permet de repérer ses stratégies personnelles d'apprentissage. Il sait ce qu'il fait, il sait ce qu'il ne fait pas encore, il sait ce qu'il peut espérer pouvoir faire, et il apprend progressivement à savoir comment le faire.

Argument 4 : souvent associée à l'évaluation formatrice, la mise en projet incarne aussi un moyen d'aider l'élève à mieux se connaître. Donner à l'élève la possibilité de choisir un objectif pour mettre en œuvre des moyens individualisés destinés à l'atteindre l'engage en effet sur la voie de la connaissance de soi. Cette activité de mise en projet, gage pour l'apprenant d'un « *engagement de plus en plus réfléchi dans ses apprentissages* » (Programme de la classe de troisième, 1998), suppose en effet qu'il repère son niveau actuel pour envisager des perspectives de transformations. Notons que la mise en projet de l'élève est particulièrement mise en valeur par les programmes, aussi bien à la fin du collège (« *nombre d'entre eux sont en mesure de réaliser de façon autonome des projets audacieux qui leur permettent d'évoluer aux limites de leurs potentialités (...) l'élève s'engage progressivement vers un entraînement autonome* », Programme de la classe de troisième, 1998) qu'au lycée, puisque un nombre important de compétences évaluées au baccalauréat prennent en compte « *l'écart au projet* » ou « *la conformité au projet annoncé* » (note de service du 8 juillet 2005). Cette activité de comparaison entre un ici et un plus tard incite l'élève à s'auto-évaluer et à se penser différemment dans le futur. Surtout, la mise en projet est un processus continu, dans le sens où d'une séance à l'autre, le projet est actualisé, les objectifs sont revus, les moyens mis en œuvre sont réajustés. Et c'est surtout cette activité de correction et de comparaison systématique qui favorise la connaissance de soi : de proche en proche, l'élève repère ce qu'il fait, ce qu'il peut faire, et comment il va pouvoir le faire. 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 5 : enfin, la connaissance de soi peut profiter d'un carnet d'éducation physique et sportive, intégré au projet pédagogique, et qui accompagne par exemple la scolarité du collégien en EPS. Ce carnet est l'occasion de relever les résultats des évaluations, et notamment l'évolution des performances. En effet, « *les performances permettent de personnaliser les effets des actions, les progrès réalisés et les ressources sollicitées. De nombreux procédés statistiques, soutenus par l'utilisation de l'informatique facilitent cette utilisation. Mises en relation, mémorisées, ces données chiffrées peuvent contribuer à la construction de l'identité des élèves* » (Programme de la classe de troisième, 1998). A côté des mesures de performance enregistrées de la sixième à la terminale, le carnet d'EPS peut aussi répertorier les records nationaux et internationaux, participant ainsi à la culture sportive des enfants. Cet instrument peut aider les collégiens à mieux se connaître, en leur permettant de suivre l'évolution de leurs progrès, mieux repérer leurs forces et leurs faiblesses, et comparer leurs prestations aux prestations « limites » dans les activités.

- ◇ **Partie 3** : mieux se connaître, c'est inviter l'élève à une activité d'introspection ou de prise de conscience portant sur son activité corporelle. L'ensemble de ces procédures sont particulièrement judicieuses à l'adolescence, au moment où l'élève a souvent besoin de construire de nouveaux repères sur soi (F. Dolto et al., *Paroles d'adolescents ou la complexe du homard*, Hatier, Paris, 1989).

Argument 1 : l'enseignant peut déployer des procédures spécifiques invitant l'élève à mieux interpréter ses propres sensations corporelles. La connaissance de soi passe ici surtout par une connaissance de son propre corps. A cette fin, le principe 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 pour le contrôle du mouvement. Ce principe s'inspire de l'hypothèse cognitive 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).

De la même façon lors d'exercices d'étirements, l'enseignant peut s'inspirer du principe de « déprivation sensorielle » (Boutcher et Trentske, 1990) en demandant aux élèves de fermer momentanément les yeux, de façon à porter prioritairement leur attention vers les sensations d'étirement et de relâchement musculaire.

Argument 2 : se connaître, c'est aussi connaître ses limites. La prise de conscience de ses possibilités d'action peut être favorisée par l'organisation de tests d'efforts, car pour identifier ses limites, 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). En musculation, dans le cadre de la compétence culturelle « *orienter et développer les effets de l'activité physique en vue de l'entretien de soi* » (Programme du cycle terminal des séries générales et technologiques, 2001), des tests portant sur la charge maximale (en une ou plusieurs répétitions) permettent aussi aux adolescents de mieux identifier leurs limites.

◇ Argument 3 : la sollicitation de la verbalisation des actions pour favoriser la prise de conscience de celles-ci et donc la connaissance de soi. La verbalisation serait de nature en effet à engager l'élève vers une « *réflexion sur sa propre pratique* » (Programme de la classe de seconde générale et technologique, 2000), laquelle aiderait l'élève à prendre conscience de ce qu'il fait. Dans cette perspective, et du côté des procédures d'enseignement, l'enseignant utilisera des feedback interrogatifs (M.Piéron, 1992) invitant le pratiquant à se rappeler son action, ou plus spécifiquement il organisera des « *débats d'idées* » (D.Deriaz, B.Poussin, J.-F.Grehaigne, Sports collectifs : le débat d'idées, in Revue EPS n°273, 1998) débouchant sur des « *conflits socio-cognitifs* » (Doise et Mugny, Le développement social de l'intelligence, InterEditions, Paris, 1981). En invitant chaque pratiquant à justifier verbalement ses choix, ces situations spécifiques d'interaction sociale permettront à chacun d'identifier rigoureusement ce qu'il fait, tout en progressant sur la plan de la métacognition, c'est à dire sur le plan de « *la connaissance que l'on a de ses propres processus cognitifs* » (B.Noël, La métacognition, 1991).

Mais la prise de conscience et la verbalisation favorables à la connaissance de soi ne concernent pas uniquement les processus cognitifs : les émotions peuvent aussi en être l'objet. Mieux contrôler ses émotions, c'est en effet apprendre à mieux les repérer, et repérer le contexte dans lequel elles sont susceptibles de se développer. J.Brunelle demande par exemple à l'élève ayant eu un comportement violent de remplir un « *formulaire d'incidents critiques* » l'invitant, au calme, à une activité d'introspection. (Enseigner l'éducation physique au secondaire, De Boeck Université, Paris & Bruxelles, 1998). D'ailleurs, lorsque les émotions ne semblent plus « maîtrisables », l'enseignant n'hésitera pas à exiger de l'élève qu'il se retire de l'activité pendant un temps donné à un endroit précis tout en l'invitant à réfléchir à son comportement. Plus systématiquement, les bilans de leçon pourront être mis à profit pour permettre aux élèves d'exprimer verbalement ce qu'ils ont ressenti au cours de la séance.

Bien sûr, la verbalisation ne restera qu'une procédure ponctuelle mise en oeuvre par l'enseignant d'EPS, en raison de ses limites didactiques (D.Delignières, Apprentissage moteur et verbalisation, Echanges et controverses n°4, 1991), et en raison du risque d'intellectualisation artificiel qu'elle fait peser à la discipline (P.Arnaud, Les savoirs du corps, Lyon, PUL, 1983 ou J.André, Du développement de la personne à la didactique des activités sportives et à l'oubli du sujet, in Enseigner l'EPS, Clermont-Ferrand, AFRAPS, 1993).

Argument 4 : une meilleure interprétation de ses sensations corporelles peut découler d'une activité d'introspection sollicitée par « *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). Ces exercices spécifiques contribuent en effet à la connaissance de soi en agissant positivement sur la prise de conscience du corps propre. Ils permettent de construire des « *connaissances sur soi* » en faisant « *surtout appel à une mobilisation des sens* » (Programme de la classe de seconde générale et technologique, 2000) pour finalement participer à la construction 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 sont à cet égard particulièrement fécondes : l'enseignant peut profiter de fin de la séance pour demander à ses élèves, après quelques exercices respiratoires, de visualiser un ou plusieurs mouvement(s) emblématique(s) de la séance du jour. Les études montrent que les gains de ce type d'exercice touchent à la fois à la connaissance de soi, au retour au calme des sujets, et même à l'efficacité gestuelle du mouvement ainsi visualisé. Ils 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.

Argument 5 : enfin, la connaissance de soi par l'interprétation de son fonctionnement interne peut s'envisager grâce à des outils spécifiques donnant des informations sur l'activité corporelle, à l'instar du cardiofréquence-mètre. Ce dernier permet en effet de traduire un état interne d'activité, et renseigne l'élève sur le niveau de son effort et la qualité de sa récupération. Il permet aussi de faire le lien entre des connaissances déclaratives et des sensations corporelles, et de donner ainsi du sens à des éléments du programme de biologie. A ce propos, il est possible d'envisager un enseignement interdisciplinaire dans le cadre des travaux personnels encadrés (TPE) avec « *un travail sur les déterminants de l'effort* » (Programme de la classe de seconde générale et technologique, 2000) axé par exemple sur les effets de l'entraînement sur l'organisme. Bien sûr, son utilisation sera intégrée aux contenus d'enseignement, car apprendre à se servir opportunément d'un cardiofréquence-mètre, c'est acquérir des méthodes pour apprendre à mieux se connaître.

Réponse à la problématique

« *Ce n'est pas dans je ne sais quelle retraite que nous nous découvrirons, c'est sur la route, dans la ville, au milieu de la foule, chose parmi les choses, homme parmi les hommes* ». Cette citation de Jean-Paul Sartre (Situations, 1947) signifie que c'est en sortant de soi que l'homme peut se connaître car selon le philosophe, ce qui est en dedans de moi ne devient une réalité qu'en s'objectivant hors de moi dans mes actes, dans mes réalisations. Dans cette perspective, si l'éducation physique contribue à la connaissance de soi des élèves, c'est qu'elle leur permet de vivre des expériences corporelles variées, riches et originales, en raison de la diversité des environnements au sein desquels s'expriment les conduites motrices. Comme le souligne M.K.Gandhi, « *comment peut-on apprendre à se connaître soi-même ? Par la méditation jamais, mais bien par l'action* ».

Au-delà de la relation aux APSA, nous avons insisté sur la nécessité de donner la possibilité à l'élève de construire de nouveaux repères, d'interpréter de nouvelles sensations, de nouer des relations avec l'enseignant et avec les autres, d'opérer des choix, d'exercer une liberté d'action, et surtout de pouvoir faire des erreurs pour les corriger grâce à une activité éclairée d'auto-évaluation.

Bien sûr, la connaissance de soi ne se réduit pas à la notion de connaissance sur soi présente dans les programmes (Programme de la classe de sixième générale et technologique, 2000), même si pour mieux se connaître, il est nécessaire d'avoir intégré de nombreuses connaissances sur soi. De plus, la connaissance de soi n'est pas une compétence par le fait même qu'elle les intègre et qu'elle les dépasse. En d'autres termes, elle peut être considérée comme étant à la fois cause et conséquence de la construction des compétences culturelles et méthodologiques.

Dans le domaine des pratiques corporelles, la maxime de Socrate n'a pas perdu de son acuité. Au regard de l'évolution récente des pratiques corporelles adultes vers des activités confrontant de plus en plus les individus au risque en dehors d'un cadre institutionnel (P.Mignon, Truchot, Pratiques sportives 2000, Ministère de la Jeunesse et des Sports, INSEP) se connaître constitue une condition salvatrice et éminemment réinvestissable au service d'une véritable gestion éclairée de sa vie physique future. Enfin, nous terminerons en soulignant le caractère fondamentalement inachevé de la connaissance de soi : l'homme dispose de cette faculté d'apprendre à mieux se connaître sa vie durant, cette quête ne pouvant connaître de finitude, d'autant plus qu' « *apprendre à se connaître, c'est ce qu'il y a de plus difficile au monde* » (Miguel de Cervantès, 1605).