

## Argumentation

### Faire accepter l'effort physique aux élèves

Bloc argumentaire 1 : L'effort ressenti par l'élève, pour un même niveau de ressources investies, peut être sujet, d'une situation à l'autre, à de fortes fluctuations. Corrélativement, deux élèves peuvent très bien fournir un effort quantitativement différent, tout en ayant une perception identique de cet effort, cette perception étant éminemment subjective. Dès lors, dans la perspective de faire accepter l'effort, l'enseignant s'attachera à régler ses interventions de façon à diminuer l'effort que perçoivent les enfants et les adolescents participant aux leçons d'EPS.

L'argumentation se contente d'une déclaration d'intention assez générale, mais sans préciser la nature des interventions de l'enseignant destinées à la mettre en œuvre.

Bloc argumentaire 2 : Dans la perspective de permettre aux enfants et aux adolescents « d'acquérir le sens de l'effort », ou encore de contribuer au « au développement du goût de l'effort athlétique » (Programme de la classe de troisième, 1998), l'enseignant d'éducation physique réglera certaines de ses interventions de façon à faire accepter l'effort physique à ses élèves. Comme la perception de l'effort n'est pas l'exacte réplique de l'effort fourni, en termes de ressources effectivement mobilisées, l'enseignant pourra agir sur cette perception, par définition éminemment subjective, afin de rehausser le niveau d'effort physique accepté par les élèves dans les tâches motrices proposées. Ainsi, en dirigeant l'attention du sujet vers autre chose que ses seules actions motrices, il devient en quelque sorte possible de le distraire de son propre effort. L'une des solutions est d'accompagner la tâche strictement motrice d'une tâche cognitive surajoutée, celle-ci ayant le rôle d'éviter à l'élève de trop se concentrer sur ses propres sensations corporelles, et sur sa propre fatigue.

L'argumentation s'enrichit d'une référence aux textes officiels, et la déclaration d'intention s'accompagne d'un principe général susceptible d'inspirer les interventions de l'enseignant. Mais celles-ci restent assez vagues.

Bloc argumentaire 3 : Dans la perspective de permettre aux enfants et aux adolescents « d'acquérir le sens de l'effort », ou encore de contribuer au « au développement du goût de l'effort athlétique » (Programme de la classe de troisième, 1998), l'enseignant d'éducation physique réglera certaines de ses interventions de façon à faire accepter l'effort physique à ses élèves. Comme la perception de l'effort n'est pas l'exacte réplique de l'effort fourni, en termes de ressources effectivement mobilisées, l'enseignant pourra agir sur cette perception, par définition éminemment subjective, afin de rehausser le niveau d'effort physique accepté par les élèves dans les tâches motrices proposées. Ainsi, en dirigeant l'attention du sujet vers autre chose que ses seules actions motrices, il devient en quelque sorte possible de le distraire de son propre effort. L'une des solutions est d'accompagner la tâche strictement motrice d'une tâche cognitive surajoutée, celle-ci ayant le rôle d'éviter à l'élève de trop se concentrer sur ses propres sensations corporelles, et sur sa propre fatigue. Proposer des situations ludiques, ou plus généralement des tâches au sein desquelles l'activité attentionnelle est sollicitée vers l'environnement extérieur ou un but spécifique semble des solutions particulièrement appropriées (gestion de la régularité avec informations régulières, contrôle individuel de l'intensité à l'aide d'un cardiofréquencemètre, parcours parsemés d'obstacles, course avec relais collectifs, course d'orientation, ...).

Cette fois sont proposées des propositions concrètes concernant les interventions de l'enseignant. Mais le correcteur ne trouve ni de référence scientifique précise, ni d'illustration concrète.

Bloc argumentaire 4 : Il est envisageable, en EPS, de masquer l'effort, voire de distraire l'élève de son propre effort. Dans l'expérience de Rejeski et Kenney (1987), deux groupes de sujets effectuent un effort de longue durée sur un tapis roulant. Mais l'un des deux groupes (le groupe expérimental) effectue une tâche cognitive de calcul mental, en plus de l'effort physique. Les résultats montrent une amélioration des performances, ainsi qu'une baisse du niveau d'effort perçu chez les sujets du groupe expérimental. L'hypothèse avancée est celle d'une concurrence, au sein d'un canal de traitement à capacité limitée, entre les signaux internes liés à la fatigue, et les informations liées à la tâche cognitive ajoutée. Cette dernière parviendrait en quelque sorte à distraire l'athlète de sa propre fatigue. En éducation physique et sportive, l'enseignant peut s'inspirer de cette expérience en vue de masquer l'effort : il s'agit d'attirer l'attention de l'élève sur autre chose que ses seules sensations corporelles. Proposer des situations ludiques, ou plus généralement des tâches au sein desquelles l'activité attentionnelle est sollicitée vers l'environnement extérieur ou un but spécifique semble des solutions particulièrement appropriées (gestion de la régularité avec informations régulières, contrôle individuel de l'intensité à l'aide d'un cardiofréquencemètre, parcours parsemés d'obstacles, course avec relais collectifs, course d'orientation, voire sports collectifs de grand terrain avec une faible densité de joueurs...).

Ainsi, avec une classe de quatrième dans l'activité course de longue durée, l'enseignant constitue des groupes de cinq à six élèves, dont l'homogénéité repose sur un test de Vitesse Maximale Aérobie (VMA) de type Léger-Boucher, effectué dès la première séance du cycle. A chaque élève du groupe, il est demandé d'enchaîner des relais sur une durée allant de quatre à huit minutes, selon des configurations précises annoncées préalablement par l'enseignant (file simple, file double, relais montant, relais descendant, à droite, à gauche, etc.), configurations pouvant même ensuite être inventées par le groupe lui-même. Le critère de réussite de cette situation de course en relais est double : conserver à tout moment la cohésion du groupe (jamais d'écarts de plus de deux mètres entre deux coureurs qui se suivent), et assurer une régularité des temps de passage au tour (piste de 200 m), dans la perspective de « respecter un tableau de marche établi pour une course à allure régulière »

(Programme du cycle central, 1997). Les élèves inaptes, aidés du professeur, assure l'annonce des temps de passage à chaque groupe. L'enseignant fait ici le pari que les jeunes coureurs accepteront mieux l'effort, à partir du moment où leurs ressources attentionnelles sont dirigées essentiellement vers l'enchaînement des relais, et vers le respect du tableau de marche.

**L'argumentation s'enrichit d'une référence scientifique venant donner de la crédibilité aux interventions de l'enseignant, ainsi que d'une illustration concrète évoquant une classe précise dans une APSA donnée.**

Bloc argumentaire 5 : Il est envisageable, en EPS, de masquer l'effort, voire de distraire l'élève de son propre effort. Dans l'expérience de Rejeski et Kenney (1987), deux groupes de sujets effectuent un effort de longue durée sur un tapis roulant. Mais l'un des deux groupes (le groupe expérimental) effectue une tâche cognitive de calcul mental, en plus de l'effort physique. Les résultats montrent une amélioration des performances, ainsi qu'une baisse du niveau d'effort perçu chez les sujets du groupe expérimental. L'hypothèse avancée est celle d'une concurrence, au sein d'un canal de traitement à capacité limitée, entre les signaux internes liés à la fatigue, et les informations liées à la tâche cognitive ajoutée. Cette dernière parviendrait en quelque sorte à distraire l'athlète de sa propre fatigue. En éducation physique et sportive, l'enseignant peut s'inspirer de cette expérience en vue de masquer l'effort : il s'agit d'attirer l'attention de l'élève sur autre chose que ses seules sensations corporelles. Proposer des situations ludiques, ou plus généralement des tâches au sein desquelles l'activité attentionnelle est sollicitée vers l'environnement extérieur ou un but spécifique semble des solutions particulièrement appropriées (gestion de la régularité avec informations régulières, contrôle individuel de l'intensité à l'aide d'un cardiofréquence-mètre, parcours parsemés d'obstacles, course avec relais collectifs, course d'orientation, voire sports collectifs de grand terrain avec une faible densité de joueurs...).

Ainsi, avec une classe de quatrième dans l'activité course de longue durée, l'enseignant constitue des groupes de cinq à six élèves, dont l'homogénéité repose sur un test de Vitesse Maximale Aérobie (VMA) de type Léger-Boucher, effectué dès la première séance du cycle. A chaque élève du groupe, il est demandé d'enchaîner des relais sur une durée allant de quatre à huit minutes, selon des configurations précises annoncées préalablement par l'enseignant (file simple, file double, relais montant, relais descendant, à droite, à gauche, etc.), configurations pouvant même ensuite être inventées par le groupe lui-même. Le critère de réussite de cette situation de course en relais est double : conserver à tout moment la cohésion du groupe (jamais d'écarts de plus de deux mètres entre deux coureurs qui se suivent), et assurer une régularité des temps de passage au tour (piste de 200 m), dans la perspective de « *respecter un tableau de marche établi pour une course à allure régulière* » (Programme du cycle central, 1997). Les élèves inaptes, aidés du professeur, assurent l'annonce des temps de passage à chaque groupe. L'enseignant fait ici le pari que les jeunes coureurs accepteront mieux l'effort, à partir du moment où leurs ressources attentionnelles sont dirigées essentiellement vers l'enchaînement des relais, et vers le respect du tableau de marche.

Pour autant, si le principe de distraire l'élève de son propre effort au sein même des séances d'éducation physique favorise effectivement l'acceptation de l'effort « *ici et maintenant* », rien ne garantit que cette acceptation s'applique aussi « *ailleurs et plus tard* » (J.Roche, 1991). Car si le rôle de l'EPS est bien de viser des transformations et des pouvoirs susceptibles de sortir de murs de l'école, alors d'autres procédures seront inventées et mises en œuvre, afin qu'au-delà de l'acceptation de l'effort, ce soit un véritable attrait pour l'effort qui advienne peu à peu.

**L'argumentation s'enrichit enfin d'une nuance : les choses sont toujours plus complexes ! Cette nuance peut aussi servir de transition à un nouvel argument.**