

# CORRIGE SUJET 5

*En quoi et comment l'enseignant d'E.P.S. peut-il contribuer à l'atteinte de la troisième finalité concernant la gestion de la vie physique d'adulte ?*

Raphaël LECA

## REMARQUES PREALABLES

Le libellé du sujet est construit autour d'un concept central : la gestion de la vie physique d'adulte. L'enjeu du devoir est de faire dépasser à ce concept le statut de déclaration d'intention générale et généreuse. Autrement dit, la réflexion doit montrer de façon explicite que la gestion de la vie physique n'est pas un simple slogan et que sa revendication suppose une maîtrise, par l'enseignant, du « en quoi » (= que faut-il apprendre pour gérer sa vie physique c'est à dire les CONTENUS ? ) et du « comment » (= comment faut-il l'enseigner ? ). Le sujet appelle donc une double réflexion :

- Une réflexion sur le contenu de la gestion de la vie physique, réflexion devant mettre à jour les transformations, les acquisitions qui sont nécessaires à une pratique corporelle future éclairée.
- Une réflexion sur les interventions de l'enseignant, celle-ci devant mettre en évidence les conditions

pédagogiques et didactiques susceptibles de faciliter ces acquisitions et de maximaliser les probabilités de réinvestissement.

La difficulté était donc de montrer au sein de chaque argument, l'articulation entre le « *ici et maintenant* » et le « *ailleurs et plus tard* » (Roche, 1991). Ces mises en relation permettaient d'éviter de verser dans la magie de la tâche ou des procédures d'enseignement.

Exemple typique : concernant la gestion du risque, il ne suffit pas de dire qu'en organisant dans l'environnement des A.P.S.A. un risque subjectif important, les futurs pratiquants d'activités de pleine nature adopteront (« automatiquement ») des comportements sécuritaires. Il fallait expliquer rigoureusement les transformations (maîtrise motrice et/ou attitudes et/ou méthodes) escomptées, comment elles étaient mises en œuvre dans la leçon d'E.P.S. et dans quelle mesure elles pouvaient être réinvesties dans la vie physique d'adulte.

## PROPOSITION DE TRAITEMENT DU SUJET

### INTRODUCTION

Le mythe de la Caverne (Platon, La République, Livre VII) met en scène un prisonnier qui, retenu par des chaînes qui symbolisent son ignorance et ses illusions, accède peu à peu aux connaissances (les Idées), se libérant ainsi de l'asservissement de ses préjugés. L'École d'aujourd'hui ne manque pas de revendiquer cette ambition de la libération par le savoir : l'enseignement scolaire doit donner à l'enfant et l'adolescent les moyens de juger, de progresser, d'exercer leur esprit critique, de faire des choix, de résister aux idées reçues et aux raisonnements simplistes, bref, les moyens « *de se passer de maître* » (O. Reboul, Le langage de l'éducation, Paris, PUF, 1984). En éducation physique et sportive aussi, l'allégorie de la Caverne peut donner un sens à la mission de l'enseignant, en appelant à la formation d'un « *citoyen cultivé, lucide, autonome* » (Programme de la classe de seconde, 2000), capable de faire jouer, vis-à-vis des pratiques corporelles, l'exercice de sa liberté. Face aux fléaux du tabac, de l'alcoolisme, du stress, de la sédentarité ou des problèmes de dos, face aussi à l'avènement de nouvelles pratiques « *hédoniques et*

*permissives* » (G. Lipovetsky, L'ère du vide, essai sur l'individualisme contemporain, Paris, Gallimard, 1983), centrées sur la recherche de sensations fortes (D. Le Breton, Passions du risque, Paris, Métailié, 1991) et souvent pratiquées en dehors de tout encadrement institutionnel (Irlinger et al., Les pratiques sportives des français, Paris, I.N.S.E.P., 1987), face enfin à la multiplication des offres de pratiques physiques commerciales centrées sur le « corps-objet » (salles de fitness et de musculation, stages de remise en forme...), une éducation à la pratique corporelle future se dote d'une légitimité nouvelle. Cette éducation se cristallise aujourd'hui autour du concept de gestion de la vie physique d'adulte, concept à ce point reconnu qu'il incarne aujourd'hui le troisième objectif de notre discipline (Programme sixième, 1996).

Cet objectif, qui trace les contours d'un idéal éducatif, d'un type d'homme que la société, via son système scolaire, souhaite former, associe deux principaux concepts : le concept de gestion et le concept de vie physique. La notion de gestion traduit « *l'allocation ou l'affectation des ressources disponibles, la pertinence étant*

ici référée à l'ajustement des ressources aux contraintes » (M. Récopé, La question de la gestion des ressources : positions théoriques, in A.P.S., efficience motrice et développement de la personne, Clermont-Ferrand, AFRAPS, 1990). La gestion consiste donc à faire des choix éclairés, choix qui s'appliquent ici à « l'organisation et à l'entretien de la vie physique » (Programme sixième, 1996), celle-ci étant définie par l'ensemble des pratiques corporelles que l'adulte mettra en œuvre dans ses loisirs, au travail ou dans sa vie quotidienne. La gestion de la vie physique d'adulte suppose aussi un sous-entendu : l'idée que cette gestion est efficace et pertinente, c'est à dire génératrice de plaisir, de progrès, de liberté individuelle et d'enrichissement personnel.

Mais comment éviter au concept de gestion de sa vie physique d'adulte d'être une simple déclaration d'intentions générales et généreuses ? Est-il possible d'imaginer aujourd'hui ce que sera demain la vie physique de nos élèves ? Quelles connaissances l'enseignant proposera-t-il s'il souhaite aider l'élève d'aujourd'hui à gérer sa vie physique future ? Quelles compétences ces connaissances permettent-elles de construire ? Ne faut-il pas d'abord donner l'envie à nos élèves d'exercer plus tard une véritable pratique physique ? Existe-t-il des conditions pour que ce qui s'apprend « *ici et maintenant* » puisse être utilisé « *ailleurs et plus tard* » (Roche, 1991) ?

Nous montrerons que la revendication du troisième objectif de l'éducation physique suppose deux conditions : une identification, par l'enseignant, des connaissances et compétences susceptibles de devenir les supports futurs d'une gestion éclairée de la vie physique d'adulte et un enseignement de ces connaissances et compétences permettant d'assurer le lien entre le présent des leçons d'éducation physique obligatoires et le futur des pratiques corporelles librement consenties. Autrement dit, la gestion de la vie physique d'adulte ne pourra s'accomplir que si l'enseignant s'est construit une idée claire de ce que l'élève doit apprendre pour gérer sa future vie physique et que s'il maîtrise les conditions pédagogiques et didactiques autorisant le réinvestissement de ces acquisitions « *ailleurs et plus tard* » (ibid.).

Nous expliquerons que pour gérer sa vie physique, l'adulte devra souhaiter s'investir dans une vie véritable vie physique ne s'incarnant pas uniquement dans les activités corporelles quotidiennes, mais aussi disposer d'un ensemble de ressources lui permettant d'agir dans l'environnement physique et humain de demain, tout en étant capable de faire des choix éclairés, c'est à dire des choix inspirés à la fois par les ressources disponibles et les possibilités du milieu. Nous exposerons donc tout d'abord comment l'enseignant peut susciter chez ses élèves le désir, voire le besoin de poursuivre, au-delà de l'école, une pratique corporelle régulière. Après quoi nous nous demanderons autour de quelles ressources peut s'exercer la gestion, lorsque celle-ci renvoie à la vie physique de l'adulte. Enfin, nous montrerons comment les interventions pédagogiques et didactiques de l'enseignant peuvent participer à une « *éducation des conduites décisionnelles* » (P. Parlebas, L'E.P.S., une éducation des conduites de décision, in Revue E.P.S. n° 103, 1970).

## PARTIE 1 :

### Comment construire l'envie, en E.P.S., d'une véritable pratique physique future

(= donner le goût de la pratique physique) ?

Enjeu de cette partie : montrer que si la vie physique future suppose un acte volontaire, l'éducation physique peut installer les conditions d'une « *motivation continuée* » (J-P Famose, La motivation en éducation physique et en sport. Armand Colin, Paris, 2001) vis-à-vis des pratiques corporelles, en éveillant et en entretenant le désir d'apprendre et de pratiquer les A.P.S.A. toute sa vie

(= faire acquérir une attitude positive et durable vis-à-vis des A.P.S.A.).

#### Quelques arguments possibles :

- Une planification des A.P.S.A. équilibrée
  - Entre « *nouvelles* » pratiques et sports « *traditionnels* » (O. Bessy, Nouvelles pratiques, sports de base ?, in Revue E.P.S. n° 227, 1991),
  - Entre pratiques « *analogiques* » et pratiques « *digitales* » (A. Loret, Génération glisse, Paris, Ed. Autrement, 1995),
  - Entre pratiques « *distinctives* » et pratiques « *populaires* » (P. Arnaud, La didactique de l'éducation physique, in Psychopédagogie des A.P.S., Toulouse, Privat, 1985).
- L'E.P.S. doit aussi être le lieu de la découverte et de l'élargissement culturel, tout en restant en phase avec les évolutions sociétales, afin que notre discipline n'ait pas l'apparence, aux yeux des élèves, d'« *une vieille fleur fanée* » (A. Prost, Eloge des pédagogues, Paris, Seuil, 1985).
- « *connaître la satisfaction d'atteindre, dans au moins une A.P.S. un niveau significatif de compétence* » (D. Delignières, Les profs de gym : entre résistance et interrogations, in Revue Contrepied n° 8, 2001). Cette exigence suppose que l'E.P.S. ne soit pas qu'une initiation à de multiples activités, ce qui suppose notamment des cycles d'enseignement suffisamment longs.
- La question de l'estime de soi : l'E.P.S. doit être le lieu de la valorisation personnelle et non le lieu des « *mauvais souvenirs* », des railleries ou des échecs répétés (« *Il importe que l'élève ait construit un capital d'estime de soi et sorte du système scolaire sans avoir été découragé de la pratique physique* », G. Cogerino, Gestion de sa vie physique, in Revue E.P.S. n° 251, 1995). Dans cette perspective, l'enseignant pourra notamment être attentif à construire des tâches motrices pertinentes (c'est à dire organisant un « *décalage optimal* », L. Allal, 1979), à conférer un statut positif à l'erreur et à systématiser un climat

motivational orienté vers la tâche plus que vers l'ego (Nicholls, 1984).

- Le sentiment d'autodétermination : une activité est d'autant plus motivante pour un élève qu'il s'y sentira libre et autodéterminé (Deci, 1980). Nous pouvons émettre l'hypothèse qu'une activité ne pourra être librement choisie plus tard, que si celle-ci n'a pas été enseignée à l'École dans une atmosphère continue de contrainte et de contrôle. D'où la mise en place d'espace de liberté au sein des séances, permettant à l'élève d'exercer son autonomie (au lycée notamment).
- Du plaisir « ici et maintenant » : l'E.P.S. doit être le lieu où la mise en jeu du corps procure des émotions et des sensations positives et originales, émotions et sensations que le futur pratiquant cherchera à retrouver dans sa pratique physique d'adulte. Selon une enquête réalisée à Marseille en 1996, 24,4% des lycéens expriment une motivation centrée sur le jeu et le défoulement (B. Beunard, Que pensent les lycéens de l'éducation physique, in Revue E.P.S. n° 280, 1999). D'où l'importance de l'activité ludique (Agon, Ilynx, Mimicry, Alea selon R. Caillois, Les jeux et des hommes, Paris, Gallimard, 1958), du temps d'engagement moteur (M. Pieron, Pédagogie des activités physiques et du sport, Paris, Ed. Revue E.P.S., 1992) et des relations avec les autres (besoin d'affiliation, Atkinson et al., 1954).
- Une sensibilisation à la question de l'entretien physique, de l'hygiène corporelle, de la préservation de sa santé : les élèves pratiqueront aussi plus tard s'ils ont été sensibilisés à la question du développement et de l'entretien de leurs potentialités physiques. La poursuite d'une activité physique après et en dehors des murs de l'école se fonde ici sur un besoin : le besoin de se sentir bien dans son corps grâce à la pratique corporelle. Dans cette perspective, l'E.P.S. doit être le lieu d'une prise de conscience : celle du rôle de la pratique physique dans la connaissance vécue du corps et la préservation de sa santé physique et mentale. Quelques pistes pour l'enseignement de l'E.P.S. :
  - Organiser des activités au sein desquelles la dépense énergétique peut être importante,
  - Proposer des contenus en relation avec les sensations corporelles (fréquence cardiaque, essoufflement, fatigue, tension et relâchement musculaire...),
  - Greffer à ses sensations un travail interdisciplinaire associant l'enseignant de Sciences de la vie et de la terre,
  - Systématiser certaines « routines » en relation avec l'hygiène corporelle : hydratation, relaxation, laisser du temps pour la douche...

## PARTIE 2 :

### De quelles ressources l'adulte doit-il disposer pour gérer sa vie physique ?

Enjeu de cette partie : montrer que l'on ne peut gérer sans ressources (le terme est ici compris dans son acception la plus large, c'est à dire comme « *le répertoire caractérisant les pouvoirs d'un sujet* », Boda & Récopé, 1991). Il faut donc développer des pouvoirs et des savoirs en E.P.S., susceptibles d'être réinvestis plus tard en dehors des murs de l'École.

#### Quelques arguments possibles :

- Optimiser le développement moteur en contribuant, en E.P.S., à l'amélioration des capacités nécessaires aux conduites motrices : dans sa vie physique, l'adulte peut avoir besoin d'endurance aérobie, de vitesse, de force ou de souplesse, il peut aussi avoir besoin de coordonner et de dissocier ses mouvements, tout en sélectionnant des informations pertinentes dans l'environnement. Certaines de ces capacités peuvent être développées par l'E.P.S., à condition que les contraintes proposées dans l'environnement soient :
  - Quantitativement suffisantes,
  - Suivies sur le long terme
  - Et qu'elles s'ajustent aux périodes sensibles du développement.
- Enseigner des connaissances déclaratives (ou informations) centrées sur l'activité physique (règlements des A.P.S.A.) et sur le fonctionnement corporel (physiologie de l'effort, psychologie) et intégrées à l'action elle-même (« *ces informations ne sont pas apportées de manière isolée* », Programme classe de seconde, 2000). Ces connaissances sont de nature à faire du futur adulte un amateur critique du sport, capable également de donner du sens à l'adaptation de son corps à la pratique physique.
- Favoriser l'acquisition d'habiletés motrices significatives (emblématiques de certaines activités sportives), conférant ainsi de nouveaux pouvoirs susceptibles d'être réinvestis ultérieurement dans la même activité (ou dans une activité du même groupe). Ainsi des habiletés motrices acquises à l'école permettent ensuite de « rentrer » dans certaines activités, pour les pratiquer de façon autonome et en sécurité (exemple de la maîtrise des coups au tennis ou du « savoir nager »).
- Organiser l'appropriation active d'habiletés préventives et d'habiletés d'évitement face au risque (voir C.M. LECA). Certaines de ces habiletés constituent des sortes de pré-requis sécuritaires, sans lesquels l'activité ne pourra être pratiquée dans la vie physique adulte (exemple de l'encordement et des techniques d'assurage en escalade). Ces habiletés seront d'autant

plus facilement réinvesties dans le futur, que l'enseignant leur aura donné du sens, qu'il aura impliqué les élèves dans la gestion des dispositifs de sécurité passive et active et qu'elles seront devenues des « automatismes », à force de répétitions (en étant organisées comme des « routines » au sein des séances d'E.P.S.).

- Ces habiletés débouchent sur des savoirs relatifs à un « habitus santé » (Delhemmes, Mérand, 1985), c'est à dire un ensemble d'habitudes d'hygiène de vie : savoir se préparer, savoir récupérer, savoir se placer pour porter, soutenir ou lever, savoir se muscler et s'entretenir physiquement... Là aussi, l'enseignant veillera à organiser des « routines » (l'échauffement systématique avant toute activité, la possibilité de s'hydrater pendant la leçon d'E.P.S., l'organisation de moments de récupération intermédiaires et d'un retour au calme final, les interventions de l'enseignant concernant le « bon » placement corporel ou la systématisation de quelques mouvements de gymnastique utilitaire...). Mais c'est la question du sens de ces routines qui déterminera le plus décisivement l'éventuel réinvestissement futur. Pour cela, nous proposons quatre conditions :
  - Expliquer (commenter ce qui est fait),
  - Justifier (répondre à la question « à quoi ça sert »),
  - Impliquer (faire participer les élèves à une gestion de plus en plus autonome de ces « routines » et notamment de l'échauffement),
  - Faire sentir (focaliser l'attention des élèves sur leurs sensations intéroceptives et les aider à les mettre en relation avec la nature des exercices proposés ou avec des connaissances déclaratives).

## **PARTIE 3 :**

### **Comment aider les élèves à conduire leur future vie physique en faisant des choix éclairés ?**

Enjeu de cette partie : en partant du principe que le concept de gestion suppose une adéquation des ressources aux contraintes, montrer que l'E.P.S. peut jouer un rôle décisif dans la formation aux choix que l'adulte sera amené à faire dans sa vie physique, pour un engagement volontaire, mais lucide et raisonné.

#### Quelques arguments possibles :

- Une éducation à la prise de risque : gérer le risque corporel, c'est avant tout adopter des conduites décisionnelles pertinentes et lucides face au risque. Seule cette formation à la prise de risque, c'est à dire au choix de l'adoption d'un comportement plus ou moins risqué, permettra de forger des « *individus audacieux mais réalistes* » (P. Goirand, Obstacles à la formation pour les élèves et les enseignants, in Revue E.P.S. n° 245, 1994), individus susceptibles de « *se positionner entre deux balises : un comportement inhibé et un comportement dangereux* » (J.-A. Lagarrigue, La sécurité par l'E.P.S., Revue E.P.S. n° 256, 1995), car à la fois conscients du danger et de leurs possibilités d'action. Nous pouvons faire l'hypothèse que cette compétence peut s'acquérir en E.P.S. et autoriser par la suite une pratique autonome et sécuritaire. Dans cette perspective, l'enseignant interviendra sur le risque « *préférentiel* » des élèves (Wilde, 1988), tout en les formant à une meilleure perception du risque « *situationnel* » (réalisme du risque subjectif). Il devra pour cela planifier des A.P.S.A. « *culturellement porteuses* » (D. Delignières, C. Garsault, Objectifs et contenus de l'E.P.S., in Revue E.P.S. n° 242, 1993) de la compétence « *gestion du risque* » et aménager dans l'environnement un risque subjectif « *acceptable* » (c'est à dire proche du risque préférentiel), tout en minimisant les risques objectifs.

*(Pour les autres types d'interventions permettant de former les élèves à une gestion personnelle de la prise de risque ⇒ voir CM « Risque et sécurité »).*

- Former à la gestion des ressources à effort : la vie physique d'adulte gagnera beaucoup à une optimisation de la gestion des ressources à l'effort, car mieux gérer son effort, c'est aussi le rendre plus supportable, donc l'accepter et peut-être de proche en proche le rechercher, l'organiser sur le long terme (vogue du jogging, du trekking, du cyclotourisme ou des raids associant plusieurs activités...). Les choix s'appliquent ici à la dimension quantitative des conduites motrices, c'est à dire à l'allocation des ressources bioénergétiques ou bio-informationnelles à l'effort physique ou mental. Pour l'enseignant, l'enjeu est de permettre à l'élève de mieux identifier et mettre en relation « *les possibles personnels* » et les « *possibles situationnels* » (J. Fiard, 1990) ; plus simplement, l'enjeu est de mieux se

connaître. Là encore, la planification d'activités « *culturellement porteuses* » devra s'imposer, à partir de laquelle l'enseignant focalisera l'attention des pratiquants sur l'interprétation de leurs sensations corporelles (essoufflement, fréquence cardiaque, douleurs musculaires...), tout en leur donnant des moyens concrets et contrôlables pour évaluer la gestion de leur effort (graphe de régularité en course de longue durée, visibilité de l'évolution des performances, organisation de tests de terrain pour « *estimer et expérimenter la vitesse maximale aérobie* », Programme cycle central, voire utilisation de cardio-fréquencesmètres).

- Favoriser l'appropriation de compétences méthodologiques permettant aux élèves de capitaliser leurs expériences (apprendre à apprendre) : ainsi que le rappelle Alain Hébrard, ces compétences sont certainement les plus facilement transférables à des situations voisines ; en effet, « *si, d'une discipline à l'autre, les savoirs paraissent distincts, les méthodes d'apprentissage le sont moins* », car « *ce qui paraît utilisable, investissable dans la vie future, ce n'est pas tant ce qui a été appris au sens des techniques sportives particulières, que la façon dont on s'y est pris pour acquérir ces différentes techniques* » (L'E.P.S., Réflexions et perspectives, Coédition S.T.A.P.S. & E.P.S., 1986). Elles intéressent donc directement l'efficacité de la gestion de la vie physique d'adulte, puisqu'elles devraient permettre au futur pratiquant d'apprendre toute sa vie dans le domaine des A.P.S.A., sans le concours obligatoire d'un enseignant ou d'un entraîneur. Ces compétences consistent surtout à se faire une idée claire du but à atteindre, planifier ses actions et évaluer pertinemment les résultats obtenus. L'enjeu est de développer, chez l'apprenant, une expertise dans l'identification des permanences de la réussite et de l'échec. Les interventions ad hoc de l'enseignant se résument à l'implication de l'élève dans la gestion autonome de ses apprentissages (« *Favoriser un engagement raisonné par la mise en relation des moyens et des résultats* », Programme classe de seconde, 2000) : mise en place de situations de résolution de problème, pédagogie du projet ou du contrat, préférences pour les feedback interrogatifs (qui ne donnent pas la solution, mais incitent à une mise en relation des résultats et des moyens), incitation à un retour réflexif sur la pratique (travail métacognitif), formation à l'auto évaluation (évaluation formatrice, G. Nunziatti, 1990), communication des objectifs de cycles, des thèmes de séances... Ces procédures ont pratiquement toutes en commun de progressivement agrandir, de la sixième à la terminale, l'espace de liberté laissé aux élèves. Au lycée, elles devraient alors leur permettre de « *conduire individuellement et/ou collectivement une séquence d'apprentissage, planifier un programme de transformation sur un aspect technique précis, planifier un entraînement sur un temps plus long, concevoir et mener un programme de préparation physique* » (Programme classe de seconde, 2000).
- Une « expérimentation » de l'autonomie et des rôles sociaux : faire des choix, c'est faire jouer l'exercice de sa liberté ; cette liberté doit donc aussi être « expérimentée » en milieu protégé lors des séances d'éducation physique, car ce qui caractérise la vie physique d'adulte, c'est l'expression de cette liberté, mais dans un milieu qui n'est pas forcément protégé. Il nous semble donc que l'E.P.S. doit aussi être le lieu où l'élève peut « expérimenter » des conduites autonomes sans se mettre en danger, étant entendu qu'il n'est pas possible de mener à bien son autonomie future dans le domaine des A.P.S.A., sans y avoir été préparé précédemment. Différents rôles sociaux pourront également être investis par les élèves, ces rôles pouvant se retrouver plus tard dans la vie associative (cadres techniques, arbitres, juges, dirigeant sportif...). Dans cette perspective, les interventions de l'enseignant sont nombreuses et reprennent en de nombreux points les propositions du paragraphe précédent : choix de la nature des tâches motrices et des méthodes pédagogiques (du projet, du contrat...), dévolution de rôles (A. De Peretti, Comment utiliser la diversification des rôles dans la classe comme facteur de réussite, in Cahiers pédagogiques n° 277, 1989), délégation de responsabilités, application des principes de « l'enseignement mutuel », style d'enseignement plus « informant » que « contrôlant », climat motivationnel orienté vers la maîtrise et non vers l'ego... Ici comme ailleurs, l'enseignant a le devoir de céder une partie de son pouvoir (mais une partie seulement).
- L'A.S., lieu privilégié des choix et de l'autonomie des élèves : l'association sportive d'établissement représente souvent le point d'articulation entre l'éducation physique obligatoire d'aujourd'hui et la vie physique volontaire de demain. Elle peut être aussi un espace d'expérimentation du rôle de dirigeant sportif et inspirer des vocations dans ce domaine. Les enseignants veilleront à confier des responsabilités aux élèves (fonctionnement de l'association, implication au sein du bureau...), tout en proposant des activités en accord avec le contexte géographique et culturel de l'établissement.

# CONCLUSION EN QUATRE PARAGRAPHES

## ● 1. UN PREAMBULE A LA CONCLUSION

*(facultatif mais permet de relancer l'attention du correcteur)*

« Préparer les élèves à leur vie d'adulte, les mener à plus d'autonomie, c'est d'abord les aider à acquérir les outils intellectuels, affectifs et moteurs, gages d'une plus grande liberté et les initier à l'idée que le temps va quelque part » (P. Goirand, *Peut-on enseigner sans risque ?*, in Actes du colloque d'Orsay, SNEP, 2000).

## ● 2. UN RESUME DU DEVELOPPEMENT

*(la seule condition pour évacuer ce paragraphe de la conclusion est d'avoir réalisé des bilans et des conclusions intermédiaires tout au long du devoir)*

Cette citation de Paul Goirand convient particulièrement bien au concept de gestion de sa vie physique d'adulte. Vouloir, agir et choisir sont les trois verbes qui à nos yeux illustrent le mieux le sens de ce concept et lui évitent d'être un simple slogan, simple réceptacle « fourre-tout » d'idées disparates à la mode.

En jouant sur la planification des A.P.S.A., la construction d'apprentissages significatifs, mais aussi en étant attentif aux sentiments de compétence perçue et d'autodétermination des élèves, tout en leur faisant vivre des expériences nouvelles sources de sensations et d'émotions agréables, nous avons vu que l'enseignant d'E.P.S. devait régler ses interventions pour susciter et entretenir le désir de pratiquer des activités corporelles en dehors du cadre obligatoire de l'E.P.S.. Nous avons montré aussi que gérer sa vie physique supposait l'appropriation d'un certain nombre de pouvoirs susceptibles de s'exercer sur l'environnement physique et humain de demain : des capacités motrices, des connaissances déclaratives, des habiletés motrices, des habiletés préventives et d'évitement face au risque, ainsi que des postures corporelles protectrices. Enfin, nous avons insisté sur l'idée que le concept de gestion supposait une formation aux choix que les adultes seront amenés à prendre dans la conduite de leur vie physique personnelle, choix s'appliquant aux prises de risque, à la gestion de l'effort, et aux stratégies d'apprentissage. Finalement, ce développement nous a montré que le troisième objectif de notre discipline supposait l'articulation cohérente d'un grand nombre de compétences et qu'il intégrait, pour les dépasser, les deux autres objectifs (la gestion de sa vie physique nécessite en effet le développement organique et foncier, ainsi que l'acquisition de connaissances et compétences relatives aux A.P.S.A.). L'enjeu ultime étant de se connaître et de connaître le milieu pour mieux s'y adapter. C'est pourquoi la gestion de la vie d'adulte peut être associée aux notions générales d'intelligence motrice ou d'adaptabilité motrice (Hébrard, 1986).

## ● 3. UNE REPONSE A LA PROBLEMATIQUE

*(c'est le moment fort de la conclusion, celui où vous indiquez l'aboutissement de votre réflexion)*

Ce que nous a montré notre réflexion, c'est que le concept de gestion de la vie physique d'adulte gravite constamment autour d'une autre notion centrale et récurrente en E.P.S. : la notion de transfert ou plus largement, de réinvestissement des acquisitions. Dès lors, un enseignement efficace vis-à-vis du troisième objectif suppose l'organisation d'une « cohérence externe » (D. Delignières, C. Garsault, 1993), entre l'éducation physique d'aujourd'hui et la pratique corporelle de demain, entre les contenus enseignés et les conduites motrices futures des adultes. Cette recherche de cohérence externe n'est pas sans poser problème, car elle se construit sur trois hypothèses, trois « paris » presque : une hypothèse concernant la nature des A.P.S.A. de demain, une hypothèse sur la durabilité des apprentissages, et une hypothèse sur le réinvestissement effectif des acquisitions. Sur ces trois questions en effet, l'enseignant d'aujourd'hui n'a pas de réponse définitive, ce qui ne doit pas le dispenser de s'inspirer de l'évolution actuelle des pratiques, tout en étant très rigoureux sur la cohérence des « cascades de décisions » (J. Metzler, *Essai de caractérisation de la pratique du volley*, 1990) susceptibles de maximiser les probabilités de réinvestissement ultérieur.

Pourtant, ce problème de cohérence externe n'est pas nouveau et déborde largement, au moins depuis l'avènement de l'École nouvelle, sur la question des rapports entre l'École et la vie. Ainsi, selon Edouard Claparède, « *L'éducation ne doit pas être une préparation à la vie, elle doit être une vie* », alors qu'Olivier Rebol admet que « *si l'école existe, c'est que la vie n'en est pas une* » (Qu'est-ce qu'apprendre, paris, PUF, 1980). Nous touchons là une contradiction essentielle consubstantielle du système éducatif, contradiction qu'il est possible de surmonter, en E.P.S., en faisant de notre discipline le lieu privilégié d'une « expérimentation » : expérimentation de la gestion des ressources individuelles, de l'autonomie, des responsabilités, des différents rôles sociaux bref, des grandes classes de problèmes susceptibles de caractériser la future vie physique, mais expérimentation dans un milieu protégé, où l'erreur est permise et ne menace ni l'intégrité physique, ni l'intégrité psychologique.

## ● 4. UNE OUVERTURE

*(pas obligatoire, mais souvent intéressante, car elle permet d'élargir les horizons du sujet et de susciter une dernière fois l'attention du correcteur)*

Derrière le concept de gestion de la vie physique d'adulte se joue aussi l'utilité sociale de notre discipline et donc sa légitimité scolaire. Car n'ayant plus la guerre comme champ d'application, ni la santé, au sens médical du terme, et ayant renoncé à former les futures élites sportives de la nation, l'éducation physique, pour justifier son rattachement à l'éducation nationale, doit apporter la preuve que les apprentissages qu'elle organise ne sont pas « *leur propre fin* » (Charte des Programmes, 1992). C'est donc aussi un enjeu politique qui transparaît derrière la possibilité de former à la gestion de la vie physique d'adulte. De cette possibilité dépend la réponse à la question : « à quoi sert l'E.P.S. ? »

## REMARQUES SUR LE DEVELOPPEMENT

1. Au sein de chaque argument, nous avons cherché à mettre en relation trois composantes : ce que l'élève apprend, dans quelle mesure cela pourra lui « servir » dans sa vie physique future et les interventions de l'enseignant permettant de favoriser ces transformations et leur réinvestissement à long terme.
2. Il manque bien sûr à nos paragraphes des illustrations mettant en scène de façon concrète, avec une classe particulière, les interventions de l'enseignant (vous pouvez vous donner ce travail pour compléter le corrigé et vous exercer)
3. Rassurez-vous ! : un devoir reprenant tous les arguments et tous les paragraphes présentés n'est pas envisageable en 4 heures (j'y ai moi-même passé beaucoup plus de temps). Il n'était en effet pas possible de tout développer dans le temps imparti. Le danger d'un tel corrigé, c'est de considérer qu'il suffit de « lister » les arguments pour convaincre. C'est la démonstration de vos idées que jugera le correcteur, ce dernier se devant opérer aucune inférence pour mettre en relation vos propos. Donc mieux vaut quelques arguments bien défendus et illustrés, que beaucoup d'arguments simplement annoncés (danger du devoir « catalogue ») !
4. La conclusion est un peu longue : les trois paragraphes (résumé, réponse, ouverture) peuvent être beaucoup moins détaillés, tout en reprenant approximativement les mêmes idées.
5. Un thème a peu été abordé dans ce devoir : celui de la citoyenneté et notamment de la citoyenneté sportive. Car gérer sa vie physique, c'est aussi être capable de vivre avec les autres en les respectant et d'accéder au statut d'« amateur critique du sport ». Vous pouviez donc aussi développer ce thème, mais toujours avec le souci de la rigueur pour ne pas tomber dans le piège du « slogan », ce qui nécessitait une mise en relation explicite de ce qu'il fallait enseigner, de l'intérêt des transformations escomptées pour la vie physique future et des interventions ad hoc.
6. Nuances nécessaires dans ce devoir :
  - Les enseignants ne peuvent pas vérifier (évaluer) l'efficacité de la gestion de la vie physique d'adulte : les propositions revêtent donc nécessairement un caractère de pari, d'hypothèse et doivent s'accompagner d'un peu de réalisme et d'humilité (A. Davisse : « *Tant que nos élèves sont à l'école, ils appliquent ce qu'on leur apprend, après rien est sûr !* » (E.P.S. et violence à l'école) ;
  - La gestion future de sa vie physique ne peut que s'envisager sur le long terme, de la 6<sup>e</sup> à la terminale (interactivité entre les cycles d'activités, routines qui se perpétuent au collège et au lycée...);
  - Ce devoir comportait le risque de la dérive « intellectualiste » : la gestion de la vie physique future ne concerne pas que les méthodes et les attitudes : des capacités physiques, des habiletés motrices, des habitudes posturales sont également nécessaires.