

Sujet : Les activités « permettent à tous les élèves de s'éprouver physiquement » (B.O. n°29, juillet 1996). Commentez.

Contextualisation

L'enquête « *ObÉpi 2006* » (4^{ème} enquête épidémiologique sur l'obésité et le surpoids en France », Inserm-Institut Roche de l'obésité, 2003) confirme la persistance d'une augmentation de la fréquence de l'obésité dans la population adulte. En 2006, l'obésité concerne 12,4% de la population contre 11,3% en 2003 et 8,2% en 1997. Certes cette augmentation tend à s'atténuer par rapport aux enquêtes précédentes, mais la fréquence des formes graves ne cesse d'augmenter. Par ailleurs, une enquête réalisée par la Direction de la recherche, des Etudes, de l'Évaluation, et des Statistiques (DREES) en 2000-2001 auprès d'un échantillon représentatif des adolescents scolarisés en classe de troisième montre que la prévalence du surpoids s'élève à 15.7% et celle de l'obésité à 3.3% (*Surpoids et obésité chez les adolescents scolarisés en classe de troisième*, Etudes et résultats n°283, DREES, janvier 2004). Simultanément, une étude réalisée dans l'académie d'Aquitaine auprès de 43 établissements scolaires du secondaire confirme une idée très largement répandue : il existe un lien entre la sédentarité et le surpoids, et la pratique régulière d'une activité physique permet de prévenir l'obésité (*Enquête activités physiques et nutrition chez les adolescents*, ISPED, Université de Bordeaux 2, 2004). Dès lors, l'éducation physique et sportive bénéficie d'une légitimité revendiquée depuis longtemps : celle de participer à la santé des enfants et des adolescents. A condition néanmoins que les élèves puissent s'éprouver physiquement lors de la pratique des activités enseignées.

Définitions des termes

Nous entendons par s'éprouver physiquement l'accomplissement d'un effort physique, c'est-à-dire la mobilisation à un niveau suffisamment élevé des ressources possédées par le sujet. Il s'agit du versant quantitatif de la conduite motrice, c'est-à-dire non pas la nature, mais plutôt la grandeur des ressources investies. Comme il existe plusieurs type de ressources (M.H.Brousse, B.During, J.-M.Le Chevalier, M.Pradet, *Energie et conduites motrices*, INSEP, Paris, 1989), nous retiendrons ici les ressources bioénergétiques, puisque ce sont elles qui correspondent le mieux au fait de s'éprouver physiquement. C'est pourquoi s'éprouver physiquement s'accompagne d'une sollicitation des filières aérobie, et/ou anaérobie lactique, et/ou anaérobie alactique. En d'autres termes, il s'agit de dépenser de l'énergie sur un temps plus ou moins long, à une intensité plus ou moins haute, et à une fréquence plus ou moins importante.

Les activités évoquées par le sujet sont incarnées, en éducation physique et sportive, par les Activités Physiques, Sportives et Artistiques (APSA), consacrées par les textes officiels comme ce qui s'enseigne en EPS. Elles représentent les « *pratiques sociales de référence* » (J.-L.Martinand, 1981), qui constituent à la fois l'objet (dimension culturelle) et le moyen (construction de compétences) de l'EPS. Elles rassemblent les pratiques sportives, dénommées ainsi en raison de leur institutionnalisation (P.Parlebas, *Éléments de sociologie du sport*. PUF, Paris, 1987), mais aussi des pratiques non sportives (danse, arts du cirque, jeux traditionnels...). D'ailleurs, et 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). 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. 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.).

Enfin, souligner l'implication de « tous les élèves » exige qu'aucun ne soit exclu, et sous-entend une prise en compte des différences. Filles, garçons, minces, obèses, aptes, inaptes, disposant de qualités physiques plus ou moins développées, pratiquant ou non une activité sportive extrascolaire : tous doivent avoir l'occasion, en EPS, de s'éprouver physiquement, dans la perspective de « *favoriser la réussite de tous* » (Mission du professeur, 1997).

Questionnement (en relation avec la problématique 1 = permet de circonscrire cette problématique)

Suffit de pratiquer des APSA pour s'éprouver physiquement ? Quelles sont les conditions de l'effort physique en EPS ? Pour que l'élève s'éprouve, que faut-il organiser, aménager, traiter, transposer, voire transformer d'une façon particulière ? En quoi ces conditions inspirent-elles les interventions de l'enseignant tant sur le plan de la conception didactique que des mises en œuvre pédagogiques ? Comment prendre en compte l'inévitable hétérogénéité des enfants et des adolescents pour que tous, sans exception, aient l'occasion de dépenser de l'énergie en éducation physique et sportive ? Au final, dans quelle mesure s'agit-il de générer le goût de l'effort chez nos élèves ?

Problématique 1 : Nous défendons l'idée selon laquelle créer les conditions d'un engagement physique éprouvant chez tous nos élèves en EPS suppose la confrontation avec des contraintes pertinentes organisées dans l'environnement physique et humain, une organisation pédagogique et logistique autorisant la dépense énergétique, et l'acceptation de l'effort par les enfants et adolescents. Le tout étant soumis à des procédures de différenciation pédagogiques, en raison de l'hétérogénéité des attitudes, des attentes et des ressources énergétiques, lorsqu'il est question de s'éprouver physiquement. Nous montrerons en

même temps que si l'effort physique est parfois favorable aux apprentissages (construction des compétences), souvent nécessaire au développement moteur (augmentation des ressources), il est aussi indispensable pour générer le goût de l'effort physique.

En d'autres termes, aimer s'éprouver physiquement, cela peut s'apprendre en EPS, mais jamais « à vide » : il faut multiplier les occasions de dépenser de l'énergie.

Problématique 2 : Nous émettons l'hypothèse selon laquelle l'enseignant d'EPS rassemblera les conditions pédagogiques, didactiques, et motivationnelles permettant à l'élève de s'éprouver physiquement en éducation physique et sportive, en sollicitant chez lui la force, et/ou l'endurance, et/ou la résistance, via les trois filières métaboliques de production d'énergie. Mais cette sollicitation génératrice d'un effort physique ne pourra s'effectuer sans prendre en compte le sujet épistémique afin de respecter les caractéristiques « théoriques » des élèves de chaque classe d'âge, et sans prendre en compte chaque sujet singulier du groupe, car tous n'ont pas les mêmes attitudes et les mêmes ressources face à l'engagement physique.

En d'autres termes, l'enseignant choisit, met en œuvre, et diversifie ses procédures, en respectant les grandes étapes du développement et les différences interindividuelles, pour que chacun puisse s'éprouver à son niveau.

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

Plan 1 : adapté à la problématique 1

- ◇ Partie 1 : les conditions pédagogiques et didactiques à l'engagement physique des élèves
- ◇ Partie 2 : obtenir l'adhésion des élèves pour qu'ils acceptent de s'éprouver physiquement
- ◇ Partie 3 : comment générer le goût de l'effort physique

Difficulté de ce type de plan : différencier la partie 2 et la partie 3 puisque toutes deux évoquent une perspective motivationnelle.

Plan 2 : adapté à la problématique 1 (petite variante)

- ◇ Partie 1 : les conditions didactiques à l'engagement physique en jouant notamment sur l'intensité des tâches motrices
- ◇ Partie 2 : les conditions pédagogiques à l'engagement physique en permettant notamment un temps d'engagement moteur important dans la séance
- ◇ Partie 3 : perspective motivationnelle → les conditions pour faire accepter l'effort et donner le goût de l'effort physique.

Plan 3 : plan selon la nature des filières énergétiques recrutées (mieux adapté à la problématique 2)

- ◇ Partie 1 : s'éprouver physiquement par la sollicitation de la filière anaérobie alactique
- ◇ Partie 2 : s'éprouver physiquement par la sollicitation de la filière anaérobie lactique
- ◇ Partie 3 : s'éprouver physiquement par la sollicitation de la filière aérobie

Remarque : la perspective motivationnelle sera abordée dans un argument de chaque partie.

Plan détaillé construit autour de la proposition de plan n°2

Remarque : un bon devoir peut se contenter de deux arguments convaincants (avec illustrations) par partie, mais trois arguments sont toujours préférables → à vous donc de faire le tri. Les arguments ci-dessous ne sont pas illustrés. Votre travail est donc de reprendre éventuellement ces blocs argumentaires en les condensant (= retenir l'essentiel) et en ajoutant systématiquement une illustration concrète.

Partie 1 : la conception didactique de l'enseignement de l'EPS comme condition à l'engagement physique des élèves dans la séance

- ◇ Argument 1 : le choix de l'APSA enseignée permet d'envisager à différents niveaux l'effort physique chez les élèves. Les APSA sont en effet porteuses de caractéristiques liées à leur logique interne, caractéristiques qui pré-orientent plus ou moins les conduites motrices vers la dépense énergétique de courte ou de longue durée (le sprint sollicite plutôt la filière anaérobie alactique, la course de longue durée la filière aérobie, les sports collectifs ces deux filières...). Bien sûr, au-delà de « la carte d'identité de la, pratique considérée qui regroupe ses caractéristiques les plus saillantes » (Pierre Parlebas. *Didactique et logique interne des APS*, in Revue EPS n°228, Paris, 1991), la possibilité de « s'éprouver physiquement » dépend aussi de la manière dont l'activité choisie est enseignée.

◇ Argument 2 : ensuite, le traitement de l'activité retenue va permettre de « faire émerger » la contrainte qui sera de nature à solliciter les ressources bioénergétiques du pratiquant. Le traitement didactique offre par exemple la possibilité de choisir un mode d'entrée « énergétique » de l'APSA. Les sports collectifs se prêtent particulièrement bien à ce type de traitement, notamment en cas de « *jeu à effectifs réduits* » (Programme de la classe de sixième, 1996), car en diminuant la densité des joueurs sur le terrain, ce sont souvent la durée et la fréquence des courses qui augmentent. Il s'agit ici de « révéler » l'enjeu de formation dont l'activité est potentiellement porteuse en l'enseignant de telle façon qu'elle génère l'effort physique.

◇ Argument 3 : il faut régler la demande de la tâche, celle-ci correspondant « *aux ressources particulières que l'enfant ou le sportif doivent mettre en œuvre pour réussir une tâche donnée* » (J.-P.Famose, *Apprentissage moteur et tâches motrices*, Revue Sport et Sciences, 1982). Dans la perspective de permettre aux élèves de s'éprouver physiquement, l'enseignant s'attachera spécifiquement à régler l'intensité des tâches motrices, c'est-à-dire le niveau de sollicitation des ressources bioénergétiques. Il existe pour dimensionner l'intensité un certain nombre de descripteurs objectifs, tels que la vitesse de déplacement, la charge soulevée ou la puissance développée, ainsi que la durée de l'effort, le nombre de répétitions, enfin la durée et la nature de la récupération (R.Manno, *Les bases de l'entraînement sportif*, Ed.Revue EPS, Paris, 1992).

◇ Argument 4 : cet ajustement des contraintes aux ressources prend nécessairement en compte le sujet épistémique, et notamment les périodes sensibles du développement (J.Weineck, *Biologie du sport*, Vigot, Paris, 1992). L'enfant et l'adolescent sont capables de plus ou moins s'éprouver physiquement dans tel ou tel registre de production d'énergie selon leur âge et leur niveau de développement. En d'autres termes, il existe des périodes sensibles ou favorables à la mobilisation et au développement de certaines ressources (exemple de l'endurance aérobie à la puberté), mais aussi des périodes moins favorables (exemple de la sollicitation de la filière anaérobie lactique chez l'enfant). Selon J.-C. Vollmer par exemple, « *les activités qui sollicitent prioritairement la force ou la capacité anaérobie ne sont pas indiquées pour l'enfant* » (*Développement et entraînement de la capacité aérobie et anaérobie chez l'enfant : données biochimiques*, in APS, *efficacité motrice et développement de la personne*, AFRAPS, Clermont-Ferrand, 1990).

◇ Argument 5 : simultanément, il faut envisager des perspectives de différenciation car tous les élèves ne possèdent pas le même niveau de ressources bioénergétiques. Chacun doit pouvoir s'éprouver physiquement selon ses propres capacités physiques. Cette exigence rend nécessaires des procédures pour situer les ressources à la disposition des pratiquants (exemple des tests de Vitesse Maximale Aérobie en course de durée, ou du test de charge maximale en musculation). Ensuite, l'enseignant manipulera les descripteurs objectifs des tâches pour les adapter à chacun, même les plus en difficulté face à l'effort physique (enfants et adolescents sédentaires et/ou en surpoids).

◇ Argument 6 : enfin, la possibilité de s'éprouver physiquement peut se retrouver d'une APSA à l'autre en vue de développer les ressources bioénergétiques. Il s'agit autant que possible de respecter les principes d'une « *cohérence interactive des cycles* » (M.Delaunay, C.Pineau, *Un programme, la leçon, le cycle en EPS*, in Revue EPS n°217, 1989) : d'une activité à l'autre, les mêmes filières énergétiques sont sollicitées, ce qui permet de profiter des « traces » adaptatives laissées par la succession des efforts physiques, à la fois d'une séance à la suivante, mais aussi d'un cycle d'enseignement à l'autre (notamment pendant les périodes sensibles du développement des capacités physiques). Ainsi est-il possible par exemple de permettre à tous les élèves de s'éprouver physiquement pendant les échauffements des activités enseignées, à la condition d'une approche bioénergétique systématique de l'échauffement (au moins dans la partie consacrée à l'activation cardio-pulmonaire). Il s'agit en quelque sorte de « routiniser » l'engagement physique en éducation physique et sportive.

Partie 2 : les mises en œuvre pédagogiques de l'enseignement de l'EPS comme condition à l'engagement physique des élèves dans la séance

◇ Argument 1 : afin que les élèves puissent avoir l'occasion de s'éprouver physiquement, il s'agit tout d'abords de créer les conditions du temps d'engagement moteur (M.Piéron, *Pédagogie des activités physiques et du sport*, Ed. Revue EPS, Paris, 1992) dans la séance. Car entre le temps total disponible imparti par l'institution (le temps programme), et le temps passé à pratiquer (le temps d'engagement moteur), il se produit une restriction considérable, un « *effet entonnoir* » (M.Piéron, *ibid.*). M.Durand (*L'enseignement en milieu scolaire*, PUF, Paris, 1996) a d'ailleurs bien montré les différences qui séparent l'enseignant expérimenté et novice de ce point de vue : d'un côté l'enchaînement des séquences « *revêt un caractère fluide, continu, rapide, sans rupture* », de l'autre il présente « *des ruptures de rythme, des pertes de temps et de tempo* ». Ici, les choix sont liés à la présentation des tâches et à l'énoncé des consignes, à la logistique (installation, réaménagement et rangement du matériel), à l'organisation de la classe (formation géométrique ou dispersée, en parcours, par ateliers...), à la constitution des

groupes, à l'organisation de l'espace, ainsi qu'au choix de la durée impartie à chaque situation d'apprentissage. Pendant le déroulement de la leçon d'EPS et tout en évitant les longs discours, ces choix permettront une circulation dans l'espace réduisant les pertes de temps et les attentes inutiles, ils autoriseront la multiplication des sites de travail, pour au final optimiser le temps d'engagement moteur des élèves et leur donner la possibilité de dépenser de l'énergie.

Nuance possible : il s'agit simultanément de prévoir des temps de récupération dans la séance, celle-ci pouvant s'organiser autour d'une succession de temps forts et de temps plus faibles sur le plan de la dépense physique.

◇ Argument 2 : c'est surtout le choix du « format pédagogique » (M.Durand, *Chronomètre et survêtement*, Ed. Revue EPS, Paris, 2004) qui conditionne pour partie les possibilités de répétition, d'engagement physique, voire d'effort bioénergétique des élèves au sein de la classe. Pour M.Brun et N.Gal-Petitfaux, le format pédagogique se définit « *comme le cadre de travail délimitant la façon dont les élèves et l'enseignant interagissent dans une situation donnée* » (*Un format pédagogique particulier selon l'éclairage théorique de l'action située*, in Revue EPS n°317, 2006). Ces formats pédagogiques, qui se singularisent par des propriétés spatiales et temporelles, sont de nature à infléchir la forme des activités se déroulant en classe. Ils se caractérisent par des actions coordonnées et régulières possédant des traits de « typicalité » et ils « *déclenchent, entretiennent, et régulent l'activité collective que les élèves et l'enseignant, en interaction permanente, coproduisent* » (ibid.). En natation par exemple avec un groupe de nageurs, le format pédagogique de type « file indienne » offre les conditions spatio-temporelles nécessaires pour que les enfants ou les adolescents s'éprouvent physiquement, en sollicitant chez eux une continuité des actions.

◇ Argument 3 : les choix liés à la constitution des groupes sont aussi décisifs dans la perspective de permettre à tous les élèves de s'éprouver physiquement au cours de la séance d'éducation physique, et cela particulièrement dans les « *activités d'opposition et de coopération* » (Programme de la classe de sixième, 1996). L'engagement physique suppose en effet la participation de tous, et celle-ci est loin d'être garantie dès lors que les enfants et les adolescents présentent entre eux des différences de niveau et de représentation. Dans les sports collectifs et particulièrement à la période de l'adolescence, l'enseignant veillera en effet « *à ce qu'aucun élève ne soit exclu* » (Programme de la classe de troisième, 1998). La constitution d'équipes hétérogènes en leur sein mais homogènes entre-elles semble une procédure intéressante, surtout si les équipes sont stables (en vue d'impulser une véritable dynamique et cohésion de groupe). Ces groupes ne sont pas forcément constitués par affinités, afin d'éviter les effets de paresse sociale qui peuvent aller à l'encontre de l'engagement physique de tous recherché par l'enseignant (J.-P.Rey, *La dynamique de groupe*, in Le groupe, Ed. Revue EPS, Paris, 2000). Nous souscrivons aussi au principe des « *groupes à géométrie variable* » de L.Legrand (*Pour un collège démocratique*, La documentation française, Paris, 1983) : parfois il peut être nécessaire de constituer des groupes plus homogènes (de niveau ou de besoin) afin de répondre aux exigences de certains apprentissages nécessitant une progressivité rigoureuse (groupes alors différents entre la situation d'apprentissage et la situation de match pour laquelle les équipes restent stables). Simultanément, et toujours pour favoriser l'engagement de tous, l'enseignant n'hésitera pas à recourir à des procédures parfois plus contraignantes : nombre de « cartouches » limité par joueurs, jeu avec un ballon dégonflé pour limiter les rebonds et donc les dribbles, ou encore score égal nombre de buts multiplié par nombre de marqueurs, etc.

◇ Argument 4 : enfin, permettre à tous de s'éprouver physiquement en EPS est une exigence qui invite l'enseignant à limiter le poids et la durée des procédures métacognitives dans la séance. Les procédures de prise de conscience, de verbalisation, de conflit socio-cognitif (Doise et Mugny, 1981), de débat d'idées (Deriaz, Poussin, Grehaigne, 1998), de prise de note et de co-évaluation ne doivent pas altérer le temps d'engagement moteur et l'engagement énergétique nécessaire à la pratique des APSA. Certes elles peuvent légitimement être mises en œuvre par l'enseignant d'EPS, mais à condition de les « réserver » dans le déroulement de la leçon à des périodes nécessaires de réorganisation matérielle ou de récupération physique. Même les compétences générales (programmes collège) et les compétences méthodologiques (programmes lycée) ne se construisent jamais « à vide », mais toujours dans l'interaction avec les conduites motrices : « *le spécifique est premier ; les attitudes et méthodes se construisent d'ailleurs à l'occasion de situations concrètes, parce qu'elles y prennent sens. Par ailleurs, on ne peut ignorer les élèves, du point de vue de leurs représentations, de leur plaisir de jouer, de réussir* » (M.Fouquet, *Compétences spécifiques, compétences générales*, Synthèse du débat, *Contributions à une réflexion autour de ce qui s'apprend en EPS*, Actes du Colloque SNEP 30-31 mars 1996, SNEP FSU, Paris, 1997).

Partie 3 : nous envisageons dans cette partie la perspective motivationnelle liée à l'acceptation de l'effort et au goût de l'effort . Or les conditions d'une motivation à l'effort physique ne sont pas toujours faciles à remplir, dans la mesure où s'éprouver physiquement suppose un coût, et s'accompagne parfois de sensations désagréables (pénibilité).

◇ Argument 1 : les activités permettent aux élèves de s'éprouver physiquement sous réserve d'un traitement didactique judicieux et de mises en œuvre pédagogiques adaptées, mais sans la volonté de s'engager, de

persévérer, de produire un effort, cette relation ne peut se vérifier. S'éprouver physiquement suppose qu'une motivation à l'effort physique anime les enfants et les adolescents lors de la pratique des APSA, car ainsi que le soulignent F.Cury et P.Sarrazin, « l'effort est considéré comme un indicateur comportemental de la motivation » (Effort et buts d'accomplissement, in L'effort, coordonné par D.Delignières, Ed. Revue EPS, Paris, 2000). En s'inspirant de la théorie de l'expectation-valence, l'effort physique peut se développer en EPS à condition que l'activité pratiquée ou que les résultats liés à la pratique aient de la valeur aux yeux du pratiquant, et à condition que ce dernier estime importantes les probabilités d'atteindre ces résultats. Dans cette perspective, l'enseignant veillera à associer systématiquement la production d'un effort avec des résultats concrets, facilement perceptibles, matérialisés dans l'environnement, comparables d'une séquence à l'autre, en critériant clairement la prestation des élèves, de façon à rendre visibles les efforts accomplis (exemple de la courbe de régularité en course longue). Rien n'est moins favorable à l'effort physique que l'impression de s'éprouver pour rien, sans aucune conséquence concrète (« courir autour d'un terrain »). Comme le souligne J.-A.Méard, « pour chaque effort consenti, les élèves ont la possibilité de vérifier ses effets, ce à quoi cet effort a servi » (Donner aux élèves le goût de l'effort, in L'effort, coordonné par D.Delignières, Ed. Revue EPS, Paris, 2000). Simultanément, l'enseignant paramètrera les tâches autour d'une difficulté optimale : ni trop faciles car elles risquent de ne pas présenter d'intérêt pour l'individu, ni trop difficile car il pourrait refuser de s'y engager, estimant ses chances de réussite trop faibles. Ce principe d'adaptation des situations aux ressources disponibles pour optimiser l'expectation-valence rejoint d'autres travaux qui confirment l'idée d'un optimum de difficulté perçue pour l'effort consenti (Kukla, 1972). Afin que les apprenants s'éprouvent physiquement, il s'agit en quelque sorte de construire des tâches présentant pour chacun un défi personnel, mais réalisable. « Il faut alors multiplier les formes de pratique, par exemple individualiser les parcours en gymnastique, de telle sorte que chaque élève trouve un exercice à sa portée » (J.-A.Méard, *ibid.*).

◇ Argument 2 : afin de mieux faire accepter l'effort par ses élèves, l'enseignant garde à l'esprit l'idée selon laquelle l'effort « est une arme à double tranchant » (F.Cury, P.Sarrazin, *ibid.*). Certes l'effort permet de progresser, de construire des compétences, d'atteindre les résultats escomptés, mais en même temps, selon la théorie des attributions causales de B.Weiner (1986), il constitue une cause interne et instable aux effets produits sur l'environnement pouvant constituer une menace envers l'estime de soi. Car si l'élève s'aperçoit qu'il échoue malgré s'être éprouvé physiquement, alors il peut se sentir dévalorisé car c'est alors pour lui sa compétence (cause interne mais stable) qui explique l'échec. L'enseignant comprend mieux alors pourquoi certains élèves refusent ostensiblement de fournir des efforts et de s'éprouver physiquement : ils protègent ainsi leur sentiment de compétence en manipulant les causes apparentes de la performance (stratégie d'auto-handicap). Par ailleurs, J.C.Nicholls a montré que ce sont surtout les élèves guidés par des buts d'orientation vers l'ego (encore appelés buts de comparaison sociale ou buts de performance) qui sont amenés à diminuer les efforts pour protéger leur sentiment de compétence. C'est pourquoi l'enseignant veillera à créer les conditions dans la séance d'EPS d'un climat motivationnel de maîtrise (Ames & Ames, 1984) de façon à orienter les buts vers des buts d'apprentissage et non vers des buts de comparaison sociale. Ce sont en effet ces types de buts qui incitent les apprenants à persévérer malgré les échecs, à poursuivre leurs efforts même en l'absence de réussite immédiate. Dans cette perspective, il sera possible de s'inspirer du TARGET d'Epstein (1988) : éviter les classements et limiter les comparaisons entre élèves, communiquer des feedback informatifs orientés vers la prestation (ce qui se fait) et non des feedback évaluatifs centrés sur la personne (ce que l'on est), contractualiser les modalités d'évaluation et mettre l'accent sur la maîtrise de l'exécution, créer les conditions de la mise en projet de l'élève et l'impliquer dans la séance en lui autorisant des choix, conférer un statut positif à l'erreur, atténuer l'importance du regard des autres (ne pas être toujours « sous les feux de la rampe »), etc.

◇ Argument 3 : les élèves s'éprouveront d'autant plus facilement en EPS qu'ils auront le sentiment d'avoir choisi de s'engager dans la séance d'EPS. Nous faisons ici référence au sentiment d'autodétermination, dont on sait qu'il constitue un des ressorts de la motivation intrinsèque (Deci et Ryan, *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, Plenum, New-York 1985). En d'autres termes, les élèves acceptent plus volontiers de faire des efforts lorsqu'ils ont l'impression de ne pas le faire sous la contrainte. Cette condition est particulièrement avérée chez l'adolescent, celui-ci se caractérisant par « son fantasme/désir d'être autonome, indépendant, de n'avoir besoin de rien » (D.Marcelli, *Désirs d'indépendance, in L'adolescence, Science et Vie hors série n°188*, 1994). C'est pourquoi pour favoriser l'engagement physique, du collègue au lycée, l'enseignant augmentera petit à petit, tout en le contrôlant, l'espace de liberté laissé aux élèves. L'adoption d'une pédagogie du contrat ou d'une pédagogie du projet semble ici judicieuse : il s'agit de laisser des choix à l'élève, lui permettre de choisir ses objectifs, et de mettre en œuvre les moyens propres à les satisfaire. Au lycée, l'activité musculation se prête particulièrement pour susciter, autour de l'effort physique, « un projet attractif, réaliste et personnalisé » (J.-A.Méard, *Donner aux élèves le goût de l'effort*, in *L'effort*, sous la direction de D.Delignières, Ed. Revue EPS, Paris, 2000) : chacun peut contrôler son engagement énergétique en planifiant les charges, les répétitions, les séries, les récupérations, et construire ainsi la compétence méthodologique « se fixer et conduire de façon de plus en plus autonome un projet d'acquisition ou d'entraînement » (Programme de la classe de seconde générale et technologique, 2000). Comme le rappelle P.Meirieu, « on ne veut pas d'une école où les élèves font ce qu'ils

veulent, mais où ils veulent ce qu'ils font » (*Peut-on enseigner sans savoir ?*, sous la direction de P.Meirieu, L'Ecole Moderne Française, 1991).

◇ Arguments 3 : les émotions ressenties sont également favorables au déploiement de l'effort physique en EPS. Si la pratique des APSA est l'occasion de ressentir des émotions agréables en relation avec l'effort physique, alors les élèves accepteront volontiers de s'éprouver physiquement. Pour J.-A.Méard, « *l'effort est accepté s'il est associé à une émotion forte et agréable* » (Donner aux élèves le goût de l'effort, in *L'effort*, coordonné par D.Delignières, Ed. Revue EPS, Paris, 2000). Lorsqu'il est associé à une émotion agréable, l'effort est plus sûrement accepté et continué (persévérance), voire parfois complètement masqué. L'éducation physique est souvent l'occasion d'expérimenter des relations avec des environnements physiques et humaines originaux : elle peut être le lieu du plaisir, du jeu, de l'aventure, du risque, ou de l'insertion dans un groupe. Ainsi J.-A.Méard insiste sur la fécondité du travail collectif vis-à-vis de l'effort, travail collectif susceptible de créer un enthousiasme de groupe : « *en développant une dynamique d'équipe, les activités collectives stimulent l'effort des élèves (...) à condition qu'aient été créées les conditions d'une interdépendance entre les élèves* » (*ibid.*). L'activité ludique également est un moyen efficace pour générer des émotions tout en s'éprouvant physiquement. L'enseignant pourra alors s'inspirer de la classification des jeux de R.Caillois (*Les jeux et les hommes*, Gallimard, Paris, 1958) autour de la compétition (Agon), le simulacre (Mimicry), le vertige (Ilinx), ou plus rarement le hasard (Alea). Comme le précise par exemple J.-A.Méard à propos de la compétition, « *instaurer un défi constitue l'un des moyens les plus efficaces pour rendre attirantes les activités contraignantes* » (*ibid.*). Néanmoins, l'usage des situations compétitives pour inciter les élèves à s'éprouver physiquement constitue aussi une arme à double tranchant, car en désignant un vainqueur, en établissant un classement, la compétition risque de favoriser les buts d'orientation vers l'ego.

◇ Argument 4 : une autre solution pour permettre aux élèves de s'éprouver physiquement grâce aux APSA est de masquer l'effort pour le rendre acceptable. Il est effectivement possible, en EPS, 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) réalise 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 son propre engagement physique. 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 (contrôle 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, ...) pour inciter l'élève à s'éprouver physiquement.

◇ Argument 5 : plus simplement, l'enseignant peut encourager ses élèves à s'éprouver physiquement en éducation physique. C'est un moyen efficace pour accompagner les élèves dans l'accomplissement de leurs efforts et les pousser à persévérer (« vas-y », « c'est bien, tu vas bientôt y arriver », « oui, continue, tu y es presque ! », etc.). Les encouragements et les félicitations représentent une forme d'émulation, et sont la marque de l'enthousiasme de l'enseignant et de l'intérêt qu'il porte à ses élèves. Ces feedback affectifs seront dirigés vers tous les élèves, et pas seulement vers ceux qui échouent. Dans le cas contraire, les encouragements risquent d'aller à l'encontre de l'effet recherché, en altérant le sentiment de compétence (« si le prof m'encourage, c'est que je ne suis pas bon ! »).

◇ Argument 6 : nous avons déjà expliqué que l'élève peut refuser de s'éprouver physiquement dans une activité si cet engagement représente une menace envers l'estime de soi. Il peut aussi refuser de s'investir physiquement en déployant toutes ses ressources si cette activité incarne pour lui une menace corporelle. Comme le précise J.Houssaye, « *il faut que l'élève se sente concerné et en sécurité pour s'impliquer dans la tâche.* » (*Les trois facettes de la motivation*, entretien avec Jean Houssaye, in *Sciences Humaines hors série n°12*, 1996). C'est ici la représentation subjective du risque qui est incriminée. En escalade, en vélo tout terrain, en natation, en gymnastique, voire au volley-ball ou au rugby, il n'est pas rare que certains enfants ou adolescents développent des stratégies de protection de soi en refusant de s'impliquer complètement. L'enseignant veillera alors à diminuer la perception du risque que les élèves se construisent des situations en respectant les principes d'une progressivité rigoureuse des tâches, en manipulant certains descripteurs objectifs tels que la vitesse de déplacement, ou encore en utilisant un matériel dit « pédagogique » censé rassurer les pratiquants (exemple de l'obstacle en mousse en gymnastique en lieu et place du cheval ou de la table de saut).

◇ Argument 7 : c'est parce que l'élève aura souvent eu l'occasion, en EPS, de s'éprouver physiquement, que de proche en proche, le goût de l'effort pourra se développer. Cette acquisition, éminemment liée à la préservation de sa santé puisque gage d'un engagement corporel volontaire et continué, se construit avec la répétition des efforts physiques, dès lors que ceux-ci sont dédramatisés et mènent à des sentiments positifs et des émotions agréables. Ce qui nous semble le plus efficace pour donner le goût de l'effort, c'est la recherche de la relation effort – plaisir. Or il nous semble que cette relation advient surtout dans le sentiment de réussite et de maîtrise lié à l'effort. Comme le soulignait Henri Wallon, « lorsqu'il mène à l'échec, l'effort provoque vite la méfiance de soi, qui peut se traduire par le désintérêt ou par un sentiment d'infériorité » (L'évolution psychologique de l'enfant, 1941). Nous l'avons vu, l'effort génère du plaisir lorsqu'il débouche sur des progrès significatifs, et surtout, il peut lui-même devenir un plaisir s'il est dompté et s'il fait découvrir au sujet de nouvelles sensations positives. En triathlon, le plaisir advient lorsque le sujet est moins essoufflé, lorsque ses douleurs musculaires diminuent, en même temps lorsqu'il éprouve de nouvelles sensations liées aux transformations biologiques générées par l'adaptation de son organisme, et lorsque petit à petit, il repère facilement que des progrès très significatifs ont été réalisés grâce à l'effort.

Réponse à la problématique

« Aucune activité ne porte en elle de vertu éducative. C'est dans le traitement didactique et dans son adaptation aux élèves que ces activités pourront présenter quelques intérêts ». Cette citation de S.Harel (*La citoyenneté, que peut-on encore en dire*, in Revue EPS n°293, 2002) peut être étendue à l'engagement physique des élèves dans la séance d'EPS : cet engagement n'advient pas « magiquement » et « automatiquement », mais selon des conditions qui doivent être pensées et organisées par l'enseignant. En d'autres termes, s'éprouver physiquement grâce à la pratique des APSA nécessite des choix opportuns permettant d'enseigner l'activité « d'une certaine manière » qui rende nécessaire l'effort physique pour réussir. Nous avons souligné la difficulté de cet entreprise, car faire de la dépense énergétique un principe en EPS interpelle forcément des problèmes liés à la motivation des pratiquants.

Par ailleurs, les choses se compliquent en étudiant l'hétérogénéité des élèves en EPS face à la dépense physique : si certains l'acceptent facilement, d'autres la vivent d'abord douloureusement, allant jusqu'à développer des stratégies pour la minimiser ou la contourner. C'est pourquoi les interventions de l'enseignant veilleront à prendre en compte les différences recensées au sein du groupe classe : nous avons vu notamment que le contrôle et l'adaptation de l'intensité des tâches ainsi que la mise en œuvre d'une pédagogie du projet constituent des voies intéressantes pour que tous s'éprouvent physiquement à leur niveau.

Enfin, faire de l'EPS une occasion de s'éprouver physiquement et fréquemment constitue, à brève échéance, un vrai levier pour lutter contre la sédentarité et préserver la santé des enfants et des adolescents. A plus longue échéance, la répétition des efforts physiques peut conduire vers un véritable goût de l'effort, et conjointement vers une meilleure gestion de l'effort. Parvenant plus facilement à « s'engager lucidement dans la pratique de l'activité » (Programme de la classe de seconde générale et technologique, 2000), chaque élève aura été concrètement préparé à « la conduite de sa vie corporelle pendant la scolarité et tout au long de la vie » (ibid.).