



**LA SPECIFICITE SCOLAIRE DES ADSEP (Activités
Scolaires de Développement et d'Entretien Physique) :**

ELEMENTS DE REFLEXION AUTOUR DE LA PROBLEMATIQUE :

**« LA CC5 OU APPRENDRE A « SE METTRE DANS TOUS SES ETATS » » DANS LE
MILIEU SCOLAIRE »**

**« Vivez comme si vous deviez mourir demain, apprenez comme si vous
deviez vivre toujours » - Bouddha.**

Accéder à une connaissance physique de soi, cette connaissance évoluant avec le temps, l'âge, les conditions de vie, nécessite une éducation (dimension éthique) et une formation (dimension technique). Une éducation car il s'agit de renouer avec des valeurs essentielles : *le respect du sujet dans sa corporéité (intégrité, intimité ...)* ; *la conviction profonde dans l'éducabilité de la personne, l'accès et le droit à la maîtrise lucide et raisonnée de son propre corps.*

Une formation car il s'agit de s'approprier des compétences et des connaissances qui favorisent cette maîtrise. Donner un sens, une direction aux sensations et aux émotions que l'on traverse par l'exercice du mouvement, l'ensemble pouvant faire sens dans un « savoir s'entraîner » à tous les âges de l'existence. On renoue ici avec une préoccupation essentielle des grands théoriciens de l'éducation physique du début du siècle (G- Hébert, G- Demeny, C- Boigey ...) mais avec une différence importante : la dévolution à chacun d'entre nous des moyens d'agir sur soi pour se transformer, se préserver, s'éprouver. Ces connaissances et ses compétences ne sont plus exclusivement la propriété du médecin, de l'entraîneur, de l'enseignant ou du thérapeute. Apprendre à agir sur soi, pour soi et par soi pour accéder à un état de bien-être par la pratique physique de son choix est un droit. Cet apprentissage est l'affaire de tous : les fédérations, l'école, les municipalités, les différents ministères, de la santé, du travail ...

Notre hypothèse est que, dans leurs formes actuelles, les pratiques en éducation physique, excluent de fait certains élèves de ce type d'expériences corporelles aux motifs qu'ils présentent des particularités, des différences psycho-morphologiques telles qu'ils nécessiteraient un enseignement adapté, un soutien qui peut très difficilement avoir lieu en grand groupe classe. L'enjeu est de taille, à une époque où l'on parle d'équité, de justice, de prise en compte des différences et des singularités des individus au sein de la société et de l'école en particulier. Sans tenir de discours alarmiste sur le sujet, nous rappellerons d'abord ce qui caractérise la spécificité scolaire des ASDEP (activités scolaires de développement et d'entretien physique) avant de proposer quelques pistes de réflexions et de propositions pour cette masse d'élèves aux particularités tant étudiées et qui a le droit, elle aussi d' « apprendre à se mettre dans tous ses états ».

Remarques liminaires :

Cette étude a pour objet de réfléchir tout en apportant des pistes de réponses au sujet d'un paradoxe, parmi tant d'autres, qui caractérise l'histoire de l'EPS à l'école et la place du corps dans l'institution scolaire aujourd'hui.

L'enthousiasme déconcertant avec lequel les pratiques visant le développement et l'entretien de soi ont été accueillies par la profession dans les années 2000 contraste avec la complexité réelle de leur enseignement. Autrement dit, l'engouement pour ces pratiques, à la fois de la part des enseignants qui s'en sont emparés et des élèves qui les vivent, ne cache-t-il pas une réelle difficulté à les enseigner vraiment ?

Ce « pavé dans la mare » pédagogique peut être diversement perçu et nous le concevons tout à fait. Tout d'abord, quel droit et quel statut avons-nous pour nous permettre ici ces quelques remarques et n'avons-nous pas eu, nous-mêmes les plus grandes difficultés à percevoir ce qui s'apparente à un aveu ?

Les Activités Scolaires de Développement et d'Entretien Physique (ASDEP) sont présentes dans les programmations d'EPS depuis une quinzaine d'années, elles « se vendent bien » sur le marché pédagogique, mais l'usage que l'on en fait n'est pas forcément celui qui avait été prévu par ceux qui, sur le terrain, prônaient leur intérêt spécifique à l'école.

Tout se passe comme si on utilisait « une bicyclette de course pour faire du Vélo Tout Terrain », le seul moyen pour le cycliste est alors de prendre un chemin de traverse pour

passer...coûte que coûte. Plutôt que d'utiliser le bon vélo, au bon endroit, on préfère passer en force, quitte à laisser croire et à se persuader soi-même que l'on a raison et que l'usage que l'on fait de soi est, de toute manière, le bon ... C'est sans doute dans la nature humaine d'utiliser des outils à des fins qui ne sont pas toujours destinées à celles initialement prévues. Mais en ce qui concerne les ASDEP, cet usage nous semble, à défaut d'être dangereux, souvent inadapté et il nous semble que leur mode d'emploi, dans sa forme première, a été détourné.

« Permettre à tous d'apprendre à s'éprouver de diverses manières en produisant sur soi des effets que l'on attend » nécessite un changement radical de regard de la part des enseignants afin qu'ils s'assurent que les aspects visibles de la forme scolaire de leur enseignement permet bien à tous les élèves de vivre des expériences corporelles similaires TOUT EN y répondant de façon singulière. Ceci nécessite un effort de la part des professeurs, cet allant de soi pédagogique n'est-il, en fait, qu'un leurre ? Suffit-il d'enseigner les ASDEP pour que tous les élèves s'en approprient « l'essence et les sens » ? Certes, la réponse n'est pas aisée ... Les pistes sont sûrement à trouver au carrefour entre des pratiques quotidiennes du métier et un certain recul, une certaine humilité et une prudence de tous les instants pour vérifier les effets réels de nos pratiques d'enseignement en CC5 sur l'ensemble de nos élèves.

Cet isomorphisme entre la formation des adolescents et celle des enseignants est intéressante. La similitude des problématiques rencontrées par les uns et les autres est frappante lorsqu'on s'y attarde quelque peu. Quels sont les effets recherchés **pour** nos élèves de la part du professeur au regard des effets recherchés **par** eux, pratiquants des ASDEP ?

Revenons donc une dizaine d'années en arrière, et tentons de comprendre ce qui nous fait dire qu'aujourd'hui, beaucoup d'entre nous se trompent de cible et que nous-mêmes avons été dupés alors que nous avons introduit, bien avant les textes officiels de 2000, ces pratiques au sein de nos enseignements.

Après avoir rappelé ce qui caractérise la CC5 par rapport aux autres composantes culturelles, nous nous attacherons à mieux comprendre les dérives actuelles de l'enseignement des ASDEP. Enfin, nous proposerons des illustrations concrètement explicitées témoignant, selon nous, de l'extrême vigilance et de l'extrême humilité nécessaires lorsqu'il s'agit de cette question.

La cinquième composante culturelle des programmes lycées concerne l'ensemble des activités de locomotion ou de sollicitation musculaire au cours desquelles il s'agit pour les élèves d'apprendre à produire sur eux-mêmes les effets dans lesquels ils se projettent.

L'objet des apprentissages n'est donc pas focalisé sur l'acquisition des techniques de mobilisation mais bien sur la façon de mobiliser ses ressources corporelles en vue d'obtenir les effets escomptés.

En ce sens, la CC5 nécessite d'emblée un changement radical de paradigme puisque, contrairement à ce qu'il se passe habituellement en EPS, ici, ce sont les sensations recherchées qui guident « a priori » l'activité adaptative des élèves. Les effets ne sont plus le produit « a posteriori » de l'action mais c'est au contraire l'action réalisée qui dépend de l'effet recherché.

Ainsi, et plus concrètement, un exemple de séquence en course de durée CC5 pour des élèves de terminale devrait illustrer notre propos. S'il s'agit de trouver une allure de course pour chacun permettant de se situer dans une zone d'effort fixée entre 140 et 160 pulsations par minutes sur des distances de 600 mètres, c'est bien l'effort qui est demandé aux élèves en terme de charge physiologique qui déterminera cette allure pour chacun (et non pas l'allure de course qui produit cette sensation d'effort).

Cette première particularité de la CC5 permet à tous les élèves, quel que soit leur niveau de ressources, de produire des EFFORTS SIMILAIRES TOUT EN prenant des FORMES DIFFERENTES. En effet, deux élèves courant ou se déplaçant (natation, roller, VTT, Step, escalade ...) à des allures différentes pourront produire le même effort physiologique relatif.

Il n'est donc plus question de niveaux de ressources mais bien de leur niveau de sollicitation appliqué à chaque individu (pourcentages de charges, pourcentages de VMA, pourcentage d'effort en fonction de la fréquence cardiaque de réserve¹ ...).

Cette notion d'expérience commune prenant des formes différentes nous semble primordiale en milieu scolaire. Notre impact, en EPS, sur le développement des ressources de nos élèves peut être discuté, en revanche, leur apprendre à les mobiliser différemment nous semble intéressant à plusieurs titres.

¹ Voir formule de KARVONEN.

Karvonen propose de déterminer la FC cible à partir de la petite formule qui suit :
FC cible = FC repos + % (FC maximale - FC repos).

Tout d'abord, cet apprentissage concerne tout le monde : les grands, les moins grands, les corpulents, les minces ... Nul n'est exclu de ces apprentissages au motif qu'il possède, ou ne possède pas le « profil physique » ad hoc. Ainsi, l'accès à la dimension culturelle de cette composante de l'EPS est-il ouvert à tous dans le cadre de l'école. La prise en compte du handicap ou des difficultés de tous nos élèves face aux apprentissages se pose ici de façon claire : il s'agit bien de faire en sorte que le projet d'un établissement et, a fortiori, le projet d'EPS, intègrent et prennent en compte les DIFFERENCES interindividuelles. Il s'agit de notre rôle d'enseignant et cela fait partie de nos missions premières.

La seconde spécificité de cette composante réside dans le fait qu'elle permet la dévolution². Ce terme « dévolution » désigne une situation durant laquelle l'enseignant fait accepter aux élèves la responsabilité individuelle de leurs propres actions. Cette dévolution progressive aboutit à ce que, petit à petit, ce n'est plus l'enseignant qui entraîne ses élèves, mais bien ces mêmes élèves qui S'entraînent seuls en produisant des effets corporels de plus en plus voulus, prévus et contrôlés (S pour soi-même). La question du rôle et de la place du professeur d'EPS tout au long du cursus scolaire en CC5 est centrale : quelle est la nature et le rôle de nos interventions au fur et à mesure des apprentissages ? Montrer, faire vivre, permettre de manipuler des variables (allures, temps de récupérations, nombre de répétitions, poids soulevés, nombre de séries, alternance des sollicitations ...), réunir les conditions d'un entraînement autonome tout en apportant son aide, ses conseils, autant de « casquettes » que l'enseignant d'EPS doit posséder et maîtriser en ASDEP tout au long de la scolarité de ses élèves.

Autre intérêt de cette CC5, et particulièrement à l'adolescence, est le fait qu'elle touche à la problématique de l'identité de genre masculin / féminin. En effet, ce sujet a fait l'objet d'intéressantes réflexions et de questions sur son implication en EPS³.

Les auteurs notent, de façon quasi-unanime, une tendance à la recherche de sensations fortes pour les garçons alors que les filles s'orientent plus volontiers vers les sensations plus fines.

² Le terme dévolution dénote le passage de droits héréditaires au degré subséquent par renonciation du degré précédent. Dans la théorie des situations didactiques, la dévolution est l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (a-didactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert.

G. BROUSSEAU «Le contrat didactique : le milieu » in Recherches en Didactique des Mathématiques. Vol 9. n° 3, 1988, p. 325 –Grenoble - Ed. La Pensée Sauvage.

³ Louveau Catherine : « Talons aiguilles et crampons alu, les femmes dans les sports de tradition masculine », Paris, INSEP, 1986 ; Michel Volondat (Inspecteur Général) – Daniel Motta (Chercheur à l'INRP)...

Les uns extériorisant beaucoup plus leur ressenti alors que les secondes auraient tendance à les interioriser davantage. Pour les premiers, cela passe par un mode de communication « pénétrant », parler fort, appuyer ses dires par de grands gestes, écouter de la musique très rythmée, rouler vite en scooter, se jouer des règles du code de la route pour se fendre un chemin dans les méandres de la ville en clamant haut et fort sa liberté ... au péril de leur vie (et de celle des autres !).

Quant aux filles, leur mode de communication semble plus intime, plus calme, plus feutré. La prudence communicative caractéristique du « beau sexe » serait-elle liée à un sens des responsabilités quasi-inné que leur confère leur possibilité de procréer ? Tout se passerait-il comme si cette prudence, cette douceur relative, cette retenue favorisait un épanouissement paisible de leur descendance ... Toujours est-il qu'il nous paraît intéressant d'élargir le spectre du registre d'expression des sensations relatif à chaque sexe en EPS. L'enjeu est de taille, la plus-value éducative est évidente. Apprendre à exprimer différemment ses sensations n'est pas seulement apprendre à les exprimer plus distinctement, plus « lisiblement ». C'est aussi et surtout apprendre à rendre plus objectif une sensation perçue au cours d'une expérience de vie inhabituelle. Exprimer mieux ce que l'on ressent habituellement, quel que soit son sexe, est, certes enrichissant, mais ce qui nous paraît l'être davantage, c'est de pouvoir le faire dans un registre de sensations jusqu'alors inexploré, voire évité parfois.

Ce qui peut constituer un atout non négligeable pour nos élèves dans le monde du travail où l'adaptabilité face à des situations nouvelles est si souvent sollicitée. La plus value éducative de l'EPS à leur formation générale semble ici évidente. Tout ceci s'apprend et ne se décrète pas.

En effet, un « certain malaise » apparaît lorsque l'on invite certaines filles à expérimenter des situations de « mal être » alors que l'inconfort se situe davantage, et paradoxalement, dans des situations de « bien être » chez beaucoup de nos élèves masculins scolarisés.

Sur le registre des émotions, l'exemple le plus marquant pour moi fut le jour où j'ai demandé à des élèves garçons de seconde BEP⁴ de se déplacer en marchant lentement et en équilibre sur une poutre basse alors que l'ensemble des filles de la classe était assis sur des tapis à les regarder. Dans ce groupe, j'avais remarqué que les garçons, dans l'ensemble, « la ramenaient » beaucoup et qu'ils mobilisaient beaucoup d'énergie pour conserver le contrôle

⁴ Lycée Professionnel Dinah Derycke de Villeneuve d'Ascq – 1995-2009

de la communication dans la classe. Les filles, quant à elles, subissaient ce monopole et s'exprimaient uniquement entre elles. J'avais alors appareillé ces garçons de cardio-fréquence mètres pour réaliser cette tâche somme toute assez simple, et en tous cas, ne nécessitant a priori pas une grande débauche d'énergie. Mon hypothèse était que, même en réalisant ce déplacement lent sur la poutre, les fréquences cardiaques des garçons évolueraient tout simplement par le « stress » relatif provoqué par le fait de se montrer en déambulant devant des filles d'une façon peu valorisante et inhabituelle pour eux. La conclusion fut probante. Certains refusant catégoriquement la tâche, d'autres s'y attelant péniblement ont quand même réussi à atteindre l'extrémité de la poutre sans tomber. La moyenne des fréquences cardiaques obtenue après cinq passages marchés consécutifs fut significative : écart de plus trente pulsations relevées entre le début de la tâche et la fin. La peur du ridicule, l'incompréhension et l'inconfort perçu chez l'ensemble des garçons en réalisant cet exercice devant un parterre de filles l'ont emporté sur la dépense énergétique.

Inversement, inviter les filles à explorer des zones d'effort proche du « mal être » nous semble enrichissant. De façon plus générale, bousculer leurs habitudes respectives en obligeant nos élèves à changer la façon dont ils agissent spontanément contribue, selon nous, à les rendre physiquement « plus éduqués ». En d'autres termes, apprendre à faire autrement ce que l'on fait spontanément nous semble intéressant.

Nous avons vu, à ce sujet, la difficulté qu'éprouvent nombre de garçons à « en faire moins pour faire mieux » alors que pour beaucoup de filles scolarisées il est pénible d' « en faire plus » pour agir autrement.

Or, dans les pratiques professionnelles, en ce qui concerne la composante culturelle N° 5 (CC5), tout se passe différemment de l'habitude, à la fois pour nos élèves et pour les enseignants. La rupture paradigmatique est de taille, et elle implique un renversement des valeurs pour l'ensemble des participants.

On pourrait presque parler de fonctionnement « à l'envers », tourné vers soi ou, au contraire sorti de soi suivant que l'on est une fille ou un garçon. Tantôt orienté vers un corps sensible, intime et invisible à l'œil nu, tantôt exubérant et extériorisé.

« Fais un effort ! Ralentis ! », cette phrase si souvent prononcée en course de durée pour nos élèves garçons, a priori absurde, traduit, en fait, assez bien la problématique de la CC5 à l'école. Lorsque beaucoup d'élèves filles s'arrêtent de courir en nous disant : « Monsieur, je m'arrête ... Je vais mourir ! », dans leur tête, la sensation perçue est réellement celle « d'une fin toute proche », c'est leur « réalité perçue ». La nier serait une grande erreur pédagogique et éducative. Leur réalité sensible ne correspond pas encore à leur réalité

physiologique, voilà tout... Occulter cette phase de prise de conscience nous ferait alors passer à côté de l'essentiel de l'acte éducatif dans ce domaine de l'EPS. Montrer le décalage, normal pour le coup, entre le perçu et le réel n'a rien de décevant ou de décourageant pour l'enseignant. C'est justement là que se situe l'essence même de l'apprentissage en CC5. Rendre plus objectif la subjectivité d'une sensation : la bascule se trouve ici, au carrefour des apprentissages, entre le faire et le sentir ... et cela nécessite du temps et de la persévérance, tant pour les élèves que pour les enseignants.

« La plupart des hommes, pour arriver à leurs fins, sont plus capables d'un grand effort que d'une longue persévérance »

Citations de LA BRUY.

Du temps, car il s'agit de passer progressivement, pour les uns et pour les autres, du concept de performance à celui de pertinence, passer d'une performance à produire à un effort à chercher en fonction d'un effet à obtenir. Il ne s'agit plus du tout d'en faire forcément plus qui importe mais bien d'apprendre à faire autrement pour faire mieux ce que l'on a prévu de faire. Si la notion de performance est tout de même présente dans toute activité physique, ici, c'est le regard qu'on lui porte qui change. Performer, pourquoi ? Pour obtenir quoi ? Pour qui ? Faut-il parler d'optimisation, de dépassement de soi, de maximisation ? Tout dépend de l'intention première du sujet qui pratique et du sens qu'il lui donne.

Relativiser la part du visible pour s'attacher au sensible, à ce qui, au début des apprentissages, est difficilement verbalisable car incompris, nouveau, tellement à l'encontre de ce qui était exigé de nos élèves auparavant. Faire correspondre leurs réponses à nos attentes constituait jusqu'alors l'essentiel de nos préoccupations. Il faut bien avouer que les formations initiales des enseignants d'EPS occultent, en général, le domaine du sensible et de l'intime et, à défaut de cautionner certaines pratiques professionnelles, nous comprenons la méprise de beaucoup d'entre nous en ce qui concerne les ASDEP.

La rupture récente exigée par ce nouveau domaine de l'EPS nécessite d'éduquer nos élèves autrement afin de faire correspondre leurs actes avec leurs propres attentes. Précisons toutefois que leurs attentes ne doivent pas se limiter à un registre qui leur convient mais à l'ensemble des possibilités qu'offre « la mise en Jeu de soi ou la mise en « Je » ». L'apprentissage en CC5 ne consiste pas seulement à renforcer le fonctionnement usuel de chacun mais il s'agit bien d'apprendre à chacun à agir en conséquence de cause. « Si je fais ... alors j'obtiens. Si, par contre, j'agis comme cela ... alors voilà ce que je ressens ».

Cet apprentissage lent vise, in fine, à faire mieux correspondre ce qui relève de la subjectivité de l'élève avec ce qu'il déploie comme activité objectivement.

Or, l'école ne corrige pas et parfois même conforte les inégalités. Nous pensons, à l'instar de Daniel Motta⁵, qu' « il est possible d'inventer des contenus d'enseignement, disciplinaires ou pluridisciplinaires, qui non seulement ne soient pas sexistes, mais qui permettent de lutter de façon constructive contre les stéréotypes en vigueur ». Les ASDEP font partie de ces moyens. Des formes de pratiques scolaires sont à construire en adoptant une démarche visant à chercher comment faire vivre à tous une expérience motrice similaire TOUT EN permettant à chacun d'y apporter une réponse plus cohérente et plus pertinente.

C'est, semble-t-il, au travers de cette double exigence de cohérence et de pertinence que se situe notre problématique. En effet, être cohérent n'est pas toujours pertinent... L'attitude d'un élève qui consisterait à éviter des efforts trop pénibles peut s'avérer cohérente, à un moment donné, sans pour autant être forcément pertinente, s'il s'agit par exemple d'explorer des registres proches du mal-être en course de durée. Tout n'est donc pas si simple dans ce domaine où l'illusion peut être trompeuse. Un « affairisme » apparent des élèves détourne, en vérité très souvent, notre attention de l'intime expérience qu'ils vivent réellement.

Afin de mieux percevoir l'intérêt scolaire de cette composante, revenons quelques quinze années en arrière. Vers la fin des années quatre-vingt, l'essor des pratiques visant le développement de soi est en marche depuis quelques années. Elles se multiplient dans les salles de remise en forme, à la télévision (Véronique et Davina), dans les parcs urbains, le long des plages, dans les villes mêmes, mais pas dans l'école... Ces pratiques, souvent encadrées par un moniteur diplômé, se déroulent en général dans une ambiance musicale, les pratiquants alignés en grand groupe vêtus de tenues fluorescentes tentant de reproduire l'enchaînement magistral du « maître » des lieux. L'individu est alors noyé dans cette masse humaine qui tente désespérément de reproduire LA FORME imposée par celui qu'il faut suivre. Si les effets sur les corps sont indéniablement énergétiques, l'impact sur la connaissance de soi semble minime. On voit alors se développer parallèlement des pratiques « sauvages », plus individuelles, plus intimes. Des groupes d'amis se donnent rendez-vous pour un footing, une sortie à vélo ou encore une randonnée en campagne ou en montagne. Chacun étant alors persuadé du bienfait de cette activité sur sa santé et son bien-être.

Certainement bien mieux que de regarder la télévision à longueur de journée ou de passer des heures devant son écran d'ordinateur ou de console vidéo, ce nouvel engouement pour un autre usage de soi ne fait pourtant pas souvent l'objet d'un apprentissage

⁵ Chargé de recherche à l'INRP.

systematique et encadré, et en tout cas, peine à passer le seuil de « la porte blindée » de l'école.

L'orthodoxie scolaire⁶ demeure longtemps imperméable à ces pratiques qui pourtant inondent peu à peu la société Française dans ces années là. Sans doute peu enclins à dévoluer le savoir aux apprenants, les enseignants d'EPS, en général, perpétuent la tradition scolaire, se conformant aux impératifs d'une école qui, prudemment préserve sa doxa⁷ sur les corps des élèves. La forme scolaire impose encore une EPS où le modèle sportif se perpétue et où l'individu doit prouver sa capacité à se plier à la forme (ou à la norme) souhaitée par le maître. Les sensations et la notion de bien-être en particulier n'ont pas leur place dans l'enceinte scolaire, tout au plus, la sensation d'effort est-elle relevée.

Pourtant, au même moment, se développent des petits groupes d'enseignants autour d'Inspecteurs d'Académie-Inspecteurs Pédagogiques Régionaux (IA – IPR) qui considèrent que, si ces pratiques se répandent dans la société française, il est du ressort de l'EPS de doter les élèves des savoirs nécessaires à cet « autre usage de soi ». Autour de personnalités comme Raymond DHELLEMMES (qui participa à de nombreux travaux à l'Institut National de Recherche Pédagogique aux côtés de Robert MERAND⁸), des enseignants expérimentent de nouvelles façons de traiter les Activités Physiques, Sportives et Artistiques (APSA). Contrairement à ce qui se faisait beaucoup jusqu'alors, ce ne sont plus les APSA qui déterminent le type d'activité déployée par les élèves mais c'est précisément le type d'activité recherché pour ces derniers qui détermine la façon dont sont traités les contenus. Suivant qu'il s'agit d'EXPERIMENTER, de MANIPULER des variables pour produire des effets ou de PROGRAMMER pour soi des effets corporels que l'on attend, une nouvelle EPS prend forme progressivement et fait naître ce que l'on pourrait appeler un « courant d'air » ou un air nouveau dans certaines Académies.

Notamment dans l'Académie de Lille, au début des années 1990, des Groupes Thématiques de Travail (GTT) voient le jour au sein du PAF (Plan Académique de Formation) soutenus logistiquement par les IUFM. La rénovation des programmes lycées et Lycée Professionnel est en marche, elle fait l'objet d'un travail systématique pour intégrer

⁶ Voir Pierre ARNAUD . Le sport en France : une approche politique, économique et sociale, Paris, La Documentation française, 2000.

⁷ Du grec : *doxa*, opinion – « Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines » -Louis-Marie Morfaux – Armand Colin – Paris – 1980.

⁸ Voir sur le site de l'INRP.

cette nouvelle sensibilité aux contenus scolaires. De nouvelles pratiques sont expérimentées puis affinées, validées au fil des années. Elles subissent un traitement didactique et accompagnent la formation continue au sein des stages de secteur et des journées CEP (Correspondant Etablissement Programmes).

Ces travaux aboutissent à la publication d'un dossier EPS N° 52 auquel participent de nombreux enseignants de l'Académie de Lille. Parallèlement une recherche pluri-disciplinaire INRP sur trois ans se met en place autour de Daniel MOTTA (affecté à plein temps à l'INRP) et de Thierry TRIBALAT (coordonnateur de la recherche pour l'Académie de Lille). Cette étude a pour objet la « Contribution des disciplines à l'éducation à la santé ». Des professeurs de Sciences et vie de la terre, d'Espagnol, d'Anglais, de Français, de Communication, travaillent conjointement avec des professeurs d'EPS pour tenter d'approcher les problématiques liées à la santé dans le milieu scolaire. Il s'agit d'étudier comment et dans quelle mesure la mise en jeu de soi dans des situations nouvelles en EPS peut contribuer à sensibiliser les élèves à leur santé en général et à l'expression de leurs sensations en particulier. « Mettre des mots sur les maux » fut l'un des thèmes transversal abordé au cours de cette étude passionnante qui nous a pris trois ans.

Exprimer ses sensations de façon plus fine et pertinente n'est pas donné à tout le monde...Il n'est pas du tout évident d'emblée de « mettre des mots sur ses maux », cela nécessite de la persévérance, une démarche expérimentale volontariste, un apprentissage long et fastidieux, complexe aussi...

Notre culture occidentale, et nos valeurs françaises en particulier, ne valorisent pas l'expression de ses sensations pour un individu : tout se passe comme si, il fallait toujours s'exécuter et tout faire sans dire, sans souffrances, sans plaisirs. Cette culture qui magnifie le résultat (le quoi, la forme) et minimise la démarche, l'intention première (le comment, le pourquoi et le fond) est bien représentée au sein de l'école, et dans les leçons d'EPS en particulier. Notre culture professionnelle n'échappe pas à cet ancrage culturel sociétal et l'on peut se demander si, parfois, la prédominance du modèle sportif en EPS n'en constitue pas un exemple significatif encore aujourd'hui ?

Tout cela demeure enfin très complexe si l'on se place du point de vue des intentions du pratiquant. Il arrive parfois de « se faire mal pour viser son bien » et inversement : par exemple, courir en pleine ville au beau milieu des gaz d'échappement n'est pas l'idéal en terme de santé ! Exprimer ses sensations et apprendre à orienter les effets de l'activité physique en visant l'entretien ou le développement de soi s'apprend sur la durée d'un cursus

scolaire. C'est pourquoi il nous semble que la CC5 doit être abordée au travers de différentes APS et qu'elle ne se limite pas à la course de durée ou à la musculation.

L'activité similaire des élèves doit pouvoir s'exprimer au travers d'autres modes de locomotion ou de sollicitation cardio-vasculaire à partir du moment où celui-ci ne fait pas l'objet d'un apprentissage technique ou technologique. Les élèves savent courir, nager, se déplacer sur un step en enchaînant des pas de base maîtrisés (d'ailleurs, cet apprentissage, ayant fait l'objet d'un travail scolaire antérieur, va, sans doute, gagner en qualité d'exécution à mesure que les élèves s'éduqueront en CC5...).

Course de durée, musculation mais aussi, suivant le contexte de l'établissement, natation, roller, VTT, escalade ... Tous ces supports peuvent contribuer à la formation d'un élève physiquement éduqué en CC5 à l'école. Ce n'est pas tant le mode de locomotion ou de sollicitation cardio-musculaire qui importe ici, c'est avant tout l'activité que déploient nos élèves pour s'éprouver différemment au travers de celui-ci, et ce, en connaissance de cause. Le rôle de l'enseignant et la place qu'ils occupent varient tout au long du cursus dans ce domaine de l'EPS.

Permettre aux élèves d'EXPERIMENTER, de MANIPULER des variables pour provoquer des effets puis de créer les conditions pour que ces derniers PROGRAMMENT leurs séquences d'entraînement nécessite, pour l'enseignant, de maîtriser des connaissances et de développer des compétences dans ces différents champs.

De plus, la forme que revêt une activité de locomotion peut être visiblement différente mais l'activité fondamentale d'un même élève peut s'y développer de façon parfaitement semblable.

A l'inverse, l'expression visible d'une activité ne nous renseigne pas toujours sur l'activité réellement vécue : il suffit de réfléchir à deux adolescents courant ensemble à la même allure sur une piste d'athlétisme. L'un d'eux possédant une VMA proche de 8 km.h-1, alors que celle de l'autre avoisine les 16 km.h-1. Il est facile de comprendre que l'effort qu'ils « vivent » intimement ne provoque pas les mêmes effets sur eux-mêmes alors que la forme de leurs déplacements respectifs pourrait nous laisser croire le contraire (ils se déplacent en même temps...).

Observer uniquement la forme visible de l'activité de l'élève est un « leurre » pédagogique. Cette forme peut donner l'illusion d'un effort, une image en quelque sorte. Qui ne se souvient pas d'avoir rentré le ventre en accélérant tout en souriant lorsqu'il passait devant son professeur ou devant un groupe d'observateurs pour « faire le beau, celui pour qui tout roule pour le mieux », alors qu'en réalité notre état était plus proche de l'agonie ou d'une

fin toute proche ... A l'inverse, le coureur Zatopek donnait une impression permanente d'épuisement sur le visage alors qu'il terminait souvent vainqueur ...

On comprend alors beaucoup mieux les pièges de l'illusion, du paraître, du visible qui cachent, souvent intimement, une réalité toute autre. Cette particularité de cette composante culturelle dans le milieu scolaire provoque ainsi « un certain malaise » chez bon nombre de personnes dans la profession, une certaine résistance au changement, voire une certaine réticence. Mais, il nous semble mieux valoir douter que de se tromper de cible. Se tromper pour beaucoup d'autres pour qui le visible est rassurant en CC5 et qui sont persuadés de « maîtriser » l'activité dans leurs cours. Heureux celui pour qui le doute ne fait plus partie de son vocabulaire pédagogique depuis bien longtemps. Cette attitude insouciance comporte toutefois de grands risques au sens textuel ou officiel.

Risque d'enseigner tout bonnement l'épreuve proposée par les textes, quitte à n'enseigner que cela et obtenir alors en retour d'excellentes notes aux épreuves certificatives, renforçant l'idée que le « travail a été bien fait » et que « tout va pour le mieux dans le meilleur des mondes » ! (dixit le discours de certains professeurs tenu au cours des nombreux stages de secteurs⁹ que j'ai eu à encadrer de 1996 à 2006).

Risque, encore, de faire croire aux élèves que « la forme importe davantage que le fond ».

Comment éviter cela ? Comment convaincre, sans les heurter, les plus réticents que si l'on n'évalue qu'une partie de ce qu'on enseigne et que l'on n'enseigne pas ce qu'on évalue, il est nécessaire de changer radicalement de regard sur ses propres pratiques et de se mettre au travail... Comment convaincre encore que ce n'est pas parce qu'on « bachote » une épreuve qu'on est forcément porteur de la compétence¹⁰ attendue par le texte. Autrement dit, si l'on apprend les réponses les plus pertinentes aux batteries de tests visant à établir le quotient intellectuel (Test de Binet-Simon ou Terman, par exemple) et que l'on s'entraîne à répondre de la sorte, il est fort probable que, progressivement, notre Q-I atteindra allègrement les 160 ! Or, nous savons bien que tel n'est pas le cas en réalité. Tout au plus, aurons-nous appris l'épreuve, mais pas les compétences visées par cette dernière. C'est pourquoi, il ne nous semble pas pertinent d'aborder la CC5 par le biais des évaluations certificatives. Certains

⁹ Stages de formation continue regroupant des enseignants d'EPS d'un même secteur géographique volontaires sur trois jours encadrés par des Formateurs Académiques (eux-mêmes enseignants d'EPS).

¹⁰ « La compétence, c'est ce qui est appris, acquis, ce qui va transformer durablement la structure et le mode de fonctionnement de l'appareil cognitif. Cet aspect n'est pas observable directement (de même que l'appareil psychologique n'est pas observable directement). Mais il est observable indirectement à travers des épreuves à transfert de réapprentissage ou de rétention immédiate ou différée ». CAMUS (J.-F) ; « Habiletés humaines : des rapports nouveaux entre les activités cognitives et motrices » in « L'EPS aujourd'hui, ce qui s'enseigne », Paris, SNEP, 1989, p. 291.

rétorqueront que dans d'autres disciplines on ne se pose pas toutes ces questions et que si le baccalauréat n'est pas un concours, il s'agit, pour un « bon enseignant » de faire réussir ses élèves à tout prix ... Mais de quelle réussite parle-t-on ?

Quelle plus-value de l'EPS apporte-t-elle à la formation générale de l'élève et quels sont les enjeux réels d'une telle formation ? Ne sommes-nous « que cela » ? Des préparateurs d'examens ? Nous ne le pensons pas, et, même si amener dans les meilleures conditions l'ensemble de nos élèves jusqu'à la certification fait partie de nos missions fondamentales, l'essentiel de notre action se situe dans le quotidien, dans l'instant de la leçon et de ce qu'y s'y joue pour eux. Apprendre à vivre mieux son corps et à mieux être soi nous semble **aussi** important que de réussir l'examen, quel qu'il soit. Il s'agit bien, à moins que nous nous trompions, de contribuer à la formation d'un élève physiquement éduqué au travers de notre discipline. Si tel est le cas, l'examen doit mieux rendre compte de ce nouveau rapport à soi. Or, combien d'élèves de terminale réussissent tout de même les épreuves certificatives, sans pour autant avoir appris en EPS, à défaut d'y avoir été suffisamment présents. Tout cela doit-il nous inquiéter ou du moins nous interroger sur l'impact de notre discipline sur la réussite des élèves dans certaines épreuves aux examens ?

Rappelons d'abord brièvement l'urgence historique dans laquelle ces textes sur la CC5 ont été élaborés. La certification dans ce domaine relevait d'un enjeu politique et identitaire fort pour notre discipline. Pour y avoir contribué personnellement, je peux aujourd'hui avouer que l'« on a un peu mis la charrue avant les bœufs » si je puis m'exprimer ainsi. Mais il faut aussi comprendre que le caractère urgent et l'empressement de l'Inspection Générale de l'EPS était tout à fait compréhensible compte tenu, à l'époque (années 2000), du contexte politique et ministériel. Le souci n'était pas à ce moment-là de former les enseignants en CC5, mais bien de leur dire ce que l'on pouvait attendre de leurs élèves en la matière à l'issue d'un cursus scolaire long.

C'était, sous entendu, compter sur un processus tout aussi long quant à leur formation continue dans ce domaine. C'est, semble-t-il, cet « isomorphisme »¹¹ des formations de l'élève et des enseignants qui n'a pas été suffisamment pris en compte à ce moment là.

Il fallait, semble-t-il, envisager conjointement une formation des professeurs tout en la confrontant à celle de leurs élèves dans ce domaine, dans le même espace et dans le même temps. Or, de la part de l'Inspection Générale, et de la part des instances de formation

¹¹ Isomorphisme : du grec. *isos*, égal, même, et *morphè*, forme. In MORFAUX, op. cit.

continue sous l'égide des Inspections Pédagogiques Régionales, cette nécessité n'a pas suffisamment été prise en compte (choix budgétaires ? Autres priorités ... ?). Nous n'aborderons pas ici la question de la formation initiale, qui d'ailleurs à ce sujet demeure étrangement muette : former de futurs enseignants à la pédagogie de l'intime ne semble pas essentiel. A quel moment alors aborder ces questions ? Jusqu'à quand l'élève peut-il rester un sujet épistémique ? Les sujets ont-ils tous la même sensibilité, doit-on tenir compte des valeurs communément admises où, au contraire, s'interroger sur le SENS de ces valeurs confrontées à une expérience corporelle inhabituelle ?

Toujours est-il que, dans l'« urgence du faire », beaucoup se sont précipités sur les épreuves certificatives, négligeant de ce fait leur propre formation, à ce moment-là. Se former à une pédagogie de l'intime n'était, semble-t-il, pas la préoccupation du moment ... et pourtant !

Le caractère nouveau de ce domaine de l'EPS n'a pas été suffisamment pris en considération or, il devient aujourd'hui plus qu'indispensable d'accorder à la didactique des contenus, ô combien nécessaire, une didactique de l'intime, de la sensation et de la signification.

Un vaste chantier est ici ouvert et nous comptons bien faire avancer les travaux, même si la tâche est ardue et l'ouvrage immense. Mais l'enjeu est de taille et « le jeu » vaut le coup d'être joué.

Le malaise et le doute, compréhensibles, ressentis par certains enseignants furent anecdotiques au regard du plus grand nombre qui décida de se focaliser sur les évaluations proposées par les programmes lycée. Seulement, aborder d'emblée la CC5 par le biais des évaluations nous semble voué à une impasse. Il fallait, selon nous, s'interroger de suite sur ce qu'il y avait à apprendre réellement dans ce domaine, et ce, avec un point de vue fixé sur l'ensemble du cursus scolaire du lycéen (et du collégien dans une moindre mesure¹²).

De plus, la croyance, fortement répandue dans la profession, que l'objet de l'enseignement change systématiquement avec le niveau scolaire des élèves, renforce encore la difficulté lorsqu'il s'agit des ASDEP (Activités Scolaires de Développement et d'Entretien Physique). La rupture paradigmatique réside ici également dans le fait qu'il s'agit, dans le cas des ASDEP de doter les élèves de connaissances susceptibles de les aider à produire volontairement sur eux-mêmes des effets souhaités par eux. A un moment donné, le maître

¹² Voir sur ce point les nouveaux textes collège de 2008 qui nous démontrent une certaine sensibilité autour de ces questions.

n'est plus l'unique « maître du jeu », mais ce sont bien les élèves eux-mêmes les « maîtres du JE » (élèves plus « lucides, autonomes, cultivés » selon les finalités de l'EPS).

Il est, en outre, lassant d'entendre toujours le même discours sur ce que l'on enseigne. L'apprentissage pour l'élève ne serait qu'une accumulation, un empilement successif de « trente six mille objets » tout au long de sa vie scolaire. Cette dérive quantitative des objets d'enseignement n'aboutit-elle pas, en fait, à former d' « éternels débutants » ?

A l'instar du groupe de formateurs du réseau de formation continue de l'Académie de Lille¹³, nous pensons que les objets d'enseignement incontournables ne sont pas si nombreux que cela et qu'ils traversent l'ensemble de la scolarité avec des accents plus ou moins prononcés TOUT EN prenant des formes différentes.

« Apprendre à produire sur soi des effets que l'on attend » se décline différemment suivant qu'il s'agit d'un élève de fin de troisième ou de terminale s'appêtant à passer le baccalauréat. **Entrer** dans l'activité, **s'y exercer** et **en sortir** (s'échauffer, s'entraîner, récupérer), prendra des formes visibles plus ou moins élaborées suivant qu'il s'agit d'un début, d'un milieu ou d'une fin de cursus. Pourtant, les objets d'enseignement ne sont pas pour chaque niveau fondamentalement différents. Faire vivre des expériences motrices similaires TOUT EN permettant à chaque élève d'y apporter des réponses singulières est possible, voire souhaitable, essentiel en CC5...

Mais rappelons que des réponses objectivement distinctes entre deux personnes peuvent témoigner d'une réponse singulière de chacun à un problème commun. C'est là, semble-t-il un vaste chantier de recherche sur lequel il s'agirait maintenant sérieusement de se pencher dans les différentes instances de formation (initiale, les facultés des sciences et techniques, et continue, les actions de formations de formateurs). Le contexte politique de rigueur, les problèmes budgétaires et la réduction quinquennale de 30.000 postes d'enseignants n'annoncent pas d'avancée notable pour demain. Ce chantier risque-t-il de rester longtemps en friche ou peut-on, dès à présent, ébaucher, dans le « bricolage » quotidien, en endroit de vie différent pour l'ensemble des élèves qui nous sont confiés ?

Des travaux de grande valeur sont ici et là avancés et leur diffusion doit être encouragée parce que validés, approuvés... Ne serait-ce par les premiers concernés, nos élèves, qui, pour beaucoup, redécouvrent le PLAISIR¹⁴ de s'éprouver, le RISQUE mesuré d'expérimenter des registres jusque là réservés « aux meilleurs ». Mais aussi pour nous, enseignants, pour qui cet isomorphisme des formations peut ajouter du plaisir et du risque au

¹³ Voir la revue CINESE sur l'évaluation – Site académique EPS de Lille.

¹⁴ Voir les travaux du groupe PLAISIR de l'AEEPS (Guy Haye et coll.).

quotidien, dans l'exercice de notre métier ... Se tromper mais avoir essayé tout de même, d'un pas hésitant, une expérience pédagogique nouvelle, sur un registre professionnel nouveau : l'intime de chaque élève confronté à l'intime conviction du maître.

Risquer le doute ou douter du risque, quelle belle école que celle-là, quel bon remède contre l'ennui et la routine !

Comme pour nos élèves, le doute professionnel s'apprend, se risque, et si, comme la plupart d'entre nous, nous considérons le statut de l'erreur indispensable pour eux, il doit l'être également dans l'exercice de notre métier, au quotidien. Du moins, c'est ce dont nous sommes convaincus.

Nous tenterons d'apporter ici notre contribution à ces réflexions en proposant quelques pistes suivies d'exemples de cycles et de situations d'apprentissages. Des adaptations pratiques sur les vigilances à avoir dans le domaine des ASDEP seront également illustrées. Elles n'ont nullement la prétention d'avoir valeur d'exemple à suivre, elles sont seulement des témoignages validés empiriquement au cours de la dernière décennie, des tentatives, essais, hésitations successives qui nous conduisent aujourd'hui à enseigner la CC5 de la sorte et de continuer à apprendre notre métier tous les jours, au contact de nos élèves, des émotions, des sensations et des doutes...

Chaque expérience compte, l'éducation physique et sportive n'est ni une rééducation, ni une récréation. C'est une discipline scolaire dont la particularité réside dans le fait qu'elle s'adresse à des sujets dans leur entier, dans leur dimension sociale tout comme dans leur dimension intime. En ce qui concerne les ASDEP, ce ne sont pas les situations qui permettent l'engagement moteur des élèves, c'est l'idée même du PLAISIR d'agir soi-même, pour soi-même, en soi et par soi. La dévolution et le pouvoir de s'éprouver seul en connaissance de cause s'apprennent. Nos illustrations, témoignages de « tâtonnements » professionnels successifs, devraient répondre à quelques questions souvent restées en suspend, si tant est qu'elles aient été posées.

L'ÉLÈVE INTERVIENT SUR LES PROPRIÉTÉS (d'après R. DHELLEMES)

	De son système énergétique de la contraction musculaire		Myo tendineuses son appareil locomoteur		De son système de régulation tonique, posturale	
but de l'intervention¹⁵	S'entraîner	S'oxygéner Se dépenser, s'échauffer	S'entraîner ...	S'étirer Se tonifier	S'entraîner ...	S'économiser Se détendre
Mobiles de l'action d'intervention¹⁶	<p>—————> Projet sportif, accompagnement d'une activité physique, —————> recherche d'un état de bien-être, Entretien et recherche d'un état de forme.</p>					
Référence sociales possibles pour élaborer des formes de pratique scolaire	Course pédestre, natation, roller, VTT, run and Bike Déplacements et mobilisations générales		Muscultation, circuit training, Étirement, stretching postural,		Relaxation tai chi eutonie Alexander	

¹⁵ En relation avec le « savoir S'entraîner »

¹⁶ Supports « psychologiques » du « savoir S'entraîner ».

MOBILES D'ENGAGEMENT EN MUSCULATION SCOLAIRE

	<u>Endurance de force :</u> « Je veux m'assécher, m'affiner »	<u>Volume :</u> « Je veux prendre du volume »	<u>Puissance :</u> « Je veux devenir plus fort(e) et plus dynamique »
Principe	La charge varie peu avec un nombre de répétitions qui augmente progressivement.	Un nombre de répétitions qui varie peu avec des « charges » qui augmentent progressivement. La vitesse d'exécution a tendance à baisser.	La charge et le nombre de répétitions varient tous les deux. L'augmentation de la force est >à l'augmentation de la vitesse = vers la force pure. L'augmentation de la vitesse est >à l'augmentation de la force = vers le dynamisme pur.
Formes de pratique	Travail en pyramide sur les séries. Ex : 20 kg *10 + 25 kg *20+25kg*30+25kg*35...etc. Récupération inférieure à 3 minutes.	6 séries de 20-30 répétitions sous forme de travail en pyramide (croissante en départ et décroissante rapide à l'arrivée) – 3' de récupération passive entre les séries.	<u>Sur un mouvement :</u> 60%*10 70%*8 Récupération de 3' 85%*6*6 essayant de rester « dynamique »(on « rebondit ») 70%*6 En se relâchant 60%*6
Objectifs	Solliciter les fibres lentes (ST) de façon plus importante (celles qui sollicitent le cycle de Krebs et le système aérobie : utilisation des lipides...).	Solliciter le maximum de fibres d'un même groupe musculaire (recrutement des fibres « profondes » et apport sanguin accru d'où augmentation de la masse musculaire et du volume.	Jouer sur le système nerveux pour préserver la dynamique gestuelle. Mettre l'accent sur le rôle prépondérant de l'intentionnalité dans la réalisation gestuelle. Rôle de la représentation mentale de ce qu'il y a à effectuer.

TABLEAU SCOLAIRE DE CONVERSION EN POURCENTAGE DE CHARGE (à adapter en fonction du niveau de pratique des élèves)





Réaliser un maximum dans le cadre scolaire nous semble problématique au niveau débutant pour déterminer les charges de travail des élèves.

Une méthode moins intuitive pour calculer la 1RM est la méthode par extrapolation, à partir d'une charge soulevée un certain nombre de fois dans le cadre d'une série maximale en utilisant la table de correspondances ci-dessous.

30 RM	25 RM	20 RM	15 RM	10 RM	7 RM	5 RM	4 RM	3 RM	2 RM	1 RM
50%	55%	60%	65%	70%	75%	80%	85%	90%	95%	100%
12.5	13.75	15	16.25	17.5	18.75	20	21.25	22.5	23.75	25
15	16.5	18	19.5	21	22.5	24	25.5	27	28.5	30
17.5	19.25	21	22.75	24.5	26.25	28	29.75	31.5	33.25	35
20	22	24	26	28	30	32	34	36	38	40
22.5	24.75	27	29.25	31.5	33.75	36	38.25	40.5	42.75	45
25	27.5	30	32.5	35	37.5	40	42.5	45	47.5	50
27.5	30.25	33	35.75	38.5	41.25	44	46.75	49.5	52.25	55
30	33	36	39	42	45	48	51	54	57	60
32.5	35.75	39	42.25	45.5	48.75	52	55.25	58.5	61.75	65
35	38.5	42	45.5	49	52.5	56	59.5	63	66.5	70
37.5	41.25	45	48.75	52.5	56.25	60	63.75	67.5	71.25	75
40	44	48	52	56	60	64	68	72	76	80
42.5	46.75	51	55.25	59.5	63.75	68	72.25	76.5	80.75	85
45	49.5	54	58.5	63	67.5	72	76.5	81	85.5	90
47.5	52.25	57	61.75	66.5	71.25	76	80.75	85.5	90.25	95
50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
52.5	57.75	63	68.25	73.5	78.75	84	89.25	94.5	99.75	105
55	60.5	66	71.5	77	82.5	88	93.5	99	104.5	110
57.5	63.25	69	74.75	80.5	86.25	92	97.75	103.5	109.25	115
60	66	72	78	84	90	96	102	108	114	120
62.5	68.75	75	81.25	87.5	93.75	100	106.25	112.5	118.75	125
65	71.5	78	84.5	91	97.5	104	110.5	117	123.5	130
67.5	74.25	81	87.75	94.5	101.25	108	114.75	121.5	128.25	135
70	77	84	91	98	105	112	119	126	133	140
72.5	79.75	87	94.25	101.5	108.75	116	123.25	130.5	137.75	145
75	82.5	90	97.5	105	112.5	120	127.5	135	142.5	150
77.5	85.25	93	100.75	108.5	116.25	124	131.75	139.5	147.25	155
80	88	96	104	112	120	128	136	144	152	160

ETC ... Parallèlement, en course de durée, les mobiles d'agir en milieu scolaires peuvent-être les suivants.

MOBILES D'ENGAGEMENT EN COURSE DE DUREE

Ce que je fais avant (exemples ...)	Ce que je fais pendant (exemples ...)	Ce que je fais après (exemples ...)
<p>Echauffement trottiné de 5' (FC entre 140 et 160 puls.min-1)</p>	<p>« Endurance de course » 20'</p> <p>Je peux courir de plus en plus longtemps (environ + d'1 km ou plus de 7') sans être fatigué</p> <p>Ce qui </p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Les distances, <input type="checkbox"/> Le temps de course, <input type="checkbox"/> La sensation de bien-être <p>Ce qui </p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Les temps de récupération , <input type="checkbox"/> La sensation de fatigue (douleurs, essoufflement ...) 	<p>Je récupère 3' en m'étirant</p>
<p>Echauffement global (5') puis spécifique (5') pour atteindre des FC proches de F_{cmax}-20 sur des distances supérieures ou égales à 200m</p>	<p>« Résistance » 15'</p> <p>Je cours de plus en plus vite sur les mêmes distances (de 400 à 800 m)</p> <p>Ce qui </p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> La vitesse, <input type="checkbox"/> Les temps de récupération, <input type="checkbox"/> La fatigue, les douleurs <input type="checkbox"/> Le % de VMA <input type="checkbox"/> La FC (pas inférieure de 10-15 batt/FC max) <p>Ce qui </p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> La sensation de bien-être 	<p>Récupération active de 5' entre les séries (reprise de la course lorsque la FC est redescendue entre 120 et 130 puls.min-1).</p>
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Au moins 10' de course pour atteindre une FC proche de FC max – 20 batts, <input type="checkbox"/> Etirements passifs des membres inférieurs et supérieurs. 	<p>« Puissance » 10'</p> <p>Je cours pendant au moins 30 '' à au moins ma VMA,</p> <p>Les temps de récupération sont au moins égaux aux temps de course (récupération active recommandée)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Au bout de 3 ou 4 séries, je dois récupérer davantage (au moins 5 minutes), <input type="checkbox"/> Je dois m'étirer les membres inférieurs de façon passive, <input type="checkbox"/> Auto-massage local des membres inférieurs

Outils d'évaluation pour la course de durée niveau CAP-BEP (ces outils n'ont de valeur que d'exemples)

En fonction de la constante demandée dans le tableau, adapter ses allures de course en veillant à respecter les différents paramètres. La récupération ne doit pas excéder 3 minutes (ou bien la fréquence cardiaque (FC) être descendue sous 120 avant d'entamer la série suivante). Chaque élève est doté d'un cardio-fréquence mètre et d'un chronomètre. Les tableaux de conversion pour les allures sont situés sur les lieux d'arrivée.

NOM : _____ PRENOM : _____ CLASSE : _____ DATE : _____.

Ma VMA est de : _____.

Distance	Temps	% de VMA	FC après effort	Vitesse réelle	Ressenti										
					😊					😐				😞	
800 m					😊					😐					😞
	2 minutes				😊					😐					😞
400 m		120%			😊					😐					😞
	1'30				😊					😐					😞

NB : Vérifier les FC à l'arrivée et s'assurer que les élèves se positionnent bien de suite sur l'échelle de ressenti.

Exemple d'outil d'évaluation pour la musculation niveau BEP-CAP

Après un tirage au sort entre trois mobiles d'engagement (6 RM, 15 RM, 30 RM), l'élève choisit deux groupes musculaires ainsi que deux ateliers correspondant. Il s'agit de chercher la charge optimale (masse maximale qui permet de réaliser le nombre de répétitions fixé) lui permettant de réaliser 4 séries en respectant le nombre de répétitions fixé (la dernière répétition étant très difficile et la suivante impossible).

Nb : Avec ce type de contrainte et les phénomènes de fatigue consécutifs à la succession des séries, l'élève peut et « doit » s'il le ressent diminuer les masses pour demeurer dans une charge physiologique compatible avec le travail qu'il s'est fixé.

Ne pas récupérer plus de 3 minutes entre les 4 séries qui doivent se succéder.

A l'issue de l'un des deux travaux prévenir l'enseignant. Celui-ci demande alors à l'élève de réaliser devant lui une cinquième série à la masse trouvée et de réaliser une, deux voire trois répétitions supplémentaire. Ainsi, suivant l'aisance avec laquelle l'élève exécutera cette consigne, l'enseignant pourra juger et attester de la finesse de son activité adaptative au cours du travail demandé.

MOBILE	ATELIERS		MASSE		RESSENTI										
	1	2	1	2	😊					😐				😞	
					1	😊					😐				😞
					2	😊					😐				😞
					1	😊					😐				😞
					2	😊					😐				😞
					1	😊					😐				😞

					2	😊				☹️					☹️
					1	😊				☹️					☹️
					2	😊				☹️					☹️

EXEMPLE DE FICHE OUTIL EN STEP - AEROBIC

Après un échauffement de 8 minutes utilisant des blocs simples et des étirements, l'élève doit compléter le tableau en fonction des constantes demandées (temps de pratique, niveau d'élévation du STEP ...etc). La récupération entre les séries n'excède pas trois minutes ou bien la FC doit être descendue sous les 120 pulsations minute.

NB : La codification des blocs ou modules est connue au préalable par les élèves et doit répondre à un registre de sensations connu et différencié.

Chaque élève dispose d'un cardio-fréquencemètre et d'un step.

Si l'activité support est l'AEROBIC, supprimer la troisième colonne du tableau.

Temps réalisé	Mesures de 8 (pas)	Niveau du step	FC à l'effort	Difficulté des modules	Ressentis										
					😊				☹️				☹️		
6'		0		3	😊					☹️					☹️
	20	1		1	😊					☹️					☹️
12'			140-160		😊					☹️					☹️
8'		1		2	😊					☹️					☹️

NB : Les coefficients des blocs ou modules correspondent à des niveaux de complexité dans l'articulation des pas (dans leur composition, combinaison et rythme).

QUELQUES REPERES CONCERNANT LE RESSENTI

	RESPIRATION	TENSION MUSCULAIRE	VITESSE DE REALISATION	INCONFORT
	Les indicateurs respiratoires ne deviennent significatifs que lorsque les masses utilisées commencent à poser	Les tremblements ainsi que les déséquilibres légers sont des indicateurs de tensions et de difficulté pour les élèves.	Les vitesses de déplacement des masses varient en fonction de leur importance, du mobile d'engagement choisi	L'inconfort du débutant se distingue de celui du plus confirmé. Le premier ne distingue pas dans l'ensemble des sensations

<p style="text-align: center;">MUSCULATION</p>	<p>problème à l'élève. Bien qu'il y ait rarement de réel essoufflement en musculation scolaire, la respiration peut devenir utile et rendre plus efficace la réalisation lorsque les élèves utilisent la technique suivante : inspiration et blocage pour préparer le geste, expiration lors de l'exécution. Le principe étant que l'augmentation de la pression à l'intérieur du thorax et au niveau du transverse favorise la fixation et la solidité des appuis pour réaliser le geste.</p>	<p>En musculation, des tensions peuvent subvenir, avant, pendant, après l'action. D'une apparition involontaire chez les débutants, elles peuvent constituer une « plus-value » pour l'élève plus expérimenté dans le sens où il met en pré-tension des zones corporelles qui ainsi serviront de relais efficaces au projet qu'il mène.</p>	<p>(Volume, résistance ou puissance), mais aussi dépendent du niveau d'expertise des élèves. Elles sont à mettre en relation avec les sensations recherchées : par exemple, déplacer une masse légère en développer-coucher très lentement en fermant les yeux provoque une sensation de LOURDEUR alors que cette masse est en réalité minime. L'inverse est également vrai.</p>	<p>reçues celles qui indiquent une intensité de travail révélatrice d'un engagement physique de celles qui lui dictent d'arrêter d'agir. L'inconfort du débutant devient un indicateur d'intensité de travail pour le plus confirmé. Le premier s'arrêtera dès les premiers «signes» d'inconfort alors que pour le premier ces sensations seront l'objet de son travail et le pousseront à se dépasser (faire mieux dans le registre choisi).</p>
---	--	---	---	---

COURSE DE DUREE	L'essoufflement chez le débutant est synonyme de signal d'arrêt de la pratique alors que chez l'élève plus confirmé la respiration devient un moyen d'améliorer l'efficacité de la course. Ce dernier utilise cet indicateur, non pour s'arrêter mais pour réguler son allure.	Les tensions musculaires apparaissent surtout à la fin d'une séance. Parfois, la fatigue consécutive à une séance de type fractionnée peut entraîner une réduction de l'amplitude de la foulée provoquant ces tensions. Les étirements de fin de séance deviennent alors fortement recommandés.	Les ralentissements d'allure correspondent aux variations des vitesses de réalisation dans les autres APSA relevant de la CC5 (natation, marche, voire escalade...).	IDEM
STEP-AEROBIC	IDEM	IDEM sauf que certains mouvements vont demander des amplitudes plus importantes étant donné la diversité des modes de locomotion en STEP (due à la nature du pas).	Les vitesses de réalisation en STEP vont se concrétiser par une baisse d'amplitude dans le mouvement et / ou un ralentissement dans l'enchaînement des pas.	IDEM

Les quatre tableaux suivants sont des outils que nous mettons à la disposition des élèves juste après leur séquence de course. Pour que ces outils les aident à construire mentalement des allures de déplacement, il est primordial qu'ils soient directement disponibles à l'arrivée de chaque séquence afin que le laps de temps entre la perception de l'effort et la connaissance effective de la vitesse soit le plus court possible. Cela évite les dissonances cognitives et le trop grand décalage entre « le perçu et le réalisé ». Cela implique de disposer d'autant de tableaux que de lieux d'arrivée.

TEMPS A REALISER EN FONCTION DE LA VITESSE ET DE LA DISTANCE A COURIR

	100 m	200 m	300 m	400 m	500 m	600 m	800 m	1000 m	1200 m	1500m	1800m	2000m	2500m	3000m	3500m	4000m
5.5	1 05	2 11	3 16	4 22	5 27	6 33	8 44	10 55	13 05	16 22	19 38	21 49	27 16	32 44	38 11	43 38
6	1 00	2 00	3 00	4 00	5 00	6 00	8 00	10 00	12 00	15 00	18 00	20 00	25 00	30 00	35 00	40 00
6.5	0 55	1 51	2 46	3 42	4 37	5 32	7 23	9 14	11 05	13 51	16 37	18 28	23 05	27 42	32 18	36 55
7	0 51	1 43	2 34	3 26	4 17	5 09	6 51	8 34	10 17	12 51	15 26	17 09	21 26	25 43	30 00	34 17
7.5	0 48	1 36	2 24	3 12	4 00	4 48	6 24	8 00	9 36	12 00	14 24	16 00	20 00	24 00	28 00	32 00
8	0 45	1 30	2 15	3 00	3 45	4 30	6 00	7 30	9 00	11 15	13 30	15 00	18 45	22 30	26 15	30 00
8.5	0 42	1 25	2 07	2 49	3 32	4 14	5 39	7 04	8 28	10 35	12 42	14 07	17 39	21 11	24 42	28 14
9	0 40	1 20	2 00	2 40	3 20	4 00	5 20	6 40	8 00	10 00	12 00	13 20	16 40	20 00	23 20	26 40
9.5	0 38	1 16	1 54	2 32	3 09	3 47	5 03	6 19	7 35	9 28	11 22	12 38	15 47	18 57	22 06	25 16
10	0 36	1 12	1 48	2 24	3 00	3 36	4 48	6 00	7 12	9 00	10 48	12 00	15 00	18 00	21 00	24 00
10.5	0 34	1 09	1 43	2 17	2 51	3 26	4 34	5 43	6 51	8 34	10 17	11 26	14 17	17 09	20 00	22 51
11	0 33	1 05	1 38	2 11	2 44	3 16	4 22	5 27	6 33	8 11	9 49	10 55	13 38	16 22	19 05	21 49
11.5	0 31	1 03	1 34	2 05	2 37	3 08	4 10	5 13	6 16	7 50	9 23	10 26	13 03	15 39	18 16	20 52
12	0 30	1 00	1 30	2 00	2 30	3 00	4 00	5 00	6 00	7 30	9 00	10 00	12 30	15 00	17 30	20 00
12.5	0 29	0 58	1 26	1 55	2 24	2 53	3 50	4 48	5 46	7 12	8 38	9 36	12 00	14 24	16 48	19 12
13	0 28	0 55	1 23	1 51	2 18	2 46	3 42	4 37	5 32	6 55	8 18	9 14	11 32	13 51	16 09	18 28
13.5	0 27	0 53	1 20	1 47	2 13	2 40	3 33	4 27	5 20	6 40	8 00	8 53	11 07	13 20	15 33	17 47
14	0 26	0 51	1 17	1 43	2 09	2 34	3 26	4 17	5 09	6 26	7 43	8 34	10 43	12 51	15 00	17 09
14.5	0 25	0 50	1 14	1 39	2 04	2 29	3 19	4 08	4 58	6 12	7 27	8 17	10 21	12 25	14 29	16 33
15	0 24	0 48	1 12	1 36	2 00	2 24	3 12	4 00	4 48	6 00	7 12	8 00	10 00	12 00	14 00	16 00
15.5	0 23	0 46	1 10	1 33	1 56	2 19	3 06	3 52	4 39	5 48	6 58	7 45	9 41	11 37	13 33	15 29
16	0 23	0 45	1 08	1 30	1 53	2 15	3 00	3 45	4 30	5 38	6 45	7 30	9 23	11 15	13 08	15 00
16.5	0 22	0 44	1 05	1 27	1 49	2 11	2 55	3 38	4 22	5 27	6 33	7 16	9 05	10 55	12 44	14 33
17	0 21	0 42	1 04	1 25	1 46	2 07	2 49	3 32	4 14	5 18	6 21	7 04	8 49	10 35	12 21	14 07
17.5	0 21	0 41	1 02	1 22	1 43	2 03	2 45	3 26	4 07	5 09	6 10	6 51	8 34	10 17	12 00	13 43
18	0 20	0 40	1 00	1 20	1 40	2 00	2 40	3 20	4 00	5 00	6 00	6 40	8 20	10 00	11 40	13 20
18.5	0 19	0 39	0 58	1 18	1 37	1 57	2 36	3 15	3 54	4 52	5 50	6 29	8 06	9 44	11 21	12 58
19	0 19	0 38	0 57	1 16	1 35	1 54	2 32	3 09	3 47	4 44	5 41	6 19	7 54	9 28	11 03	12 38
19.5	0 18	0 37	0 55	1 14	1 32	1 51	2 28	3 05	3 42	4 37	5 32	6 09	7 42	9 14	10 46	12 18
20	0 18	0 36	0 54	1 12	1 30	1 48	2 24	3 00	3 36	4 30	5 24	6 00	7 30	9 00	10 30	12 00
20.5	0 18	0 35	0 53	1 10	1 28	1 45	2 20	2 56	3 31	4 23	5 16	5 51	7 19	8 47	10 15	11 42
21	0 17	0 34	0 51	1 09	1 26	1 43	2 17	2 51	3 26	4 17	5 09	5 43	7 09	8 34	10 00	11 26
21.5	0 17	0 33	0 50	1 07	1 24	1 40	2 14	2 47	3 21	4 11	5 01	5 35	6 59	8 22	9 46	11 10
22	0 16	0 33	0 49	1 05	1 22	1 38	2 11	2 44	3 16	4 05	4 55	5 27	6 49	8 11	9 33	10 55

ALLURE PAR RAPPORT AU POURCENTAGE DE LA VMA CHOISIE

VMA														
130 %	125 %	120 %	115 %	110 %	105 %	100 %	95 %	90 %	85 %	80 %	75 %	70 %	65 %	60 %
10,4	10	9,6	9,2	8,8	8,4	8	7,6	7,20	6,8	6,4	6	5,6	5,2	4,8
11,05	10,62	10,2	9,7	9,35	8,8	8,5	8,08	7,65	7,23	6,8	6,38	5,95	5,53	5,1
11,7	11,25	10,8	10,35	9,9	9,4	9	8,55	8,1	7,65	7,2	6,75	6,3	5,85	5,4
12,35	11,87	11,4	10,9	10,45	10	9,5	9,03	8,55	8,08	7,6	7,13	6,65	6,18	5,7
13	12,5	12	11,5	11	10,5	10	9,50	9	8,5	8	7,5	7	6,5	6
13,65	13,12	12,6	12	11,55	11	10,5	9,98	9,45	8,93	8,4	7,88	7,35	6,83	6,3
14,3	13,75	13,2	12,65	12,1	11,5	11	10,45	9,9	9,35	8,8	8,25	7,7	7,15	6,6
14,95	14,37	13,8	13,2	12,65	12	11,5	10,93	10,35	9,78	9,2	8,63	8,05	7,48	6,9
15,6	15	14,4	13,8	13,72	12,6	12	11,40	10,8	10,2	9,6	9	8,4	7,8	7,2
16,25	15,62	15	14,37	13,75	13,1	12,5	11,88	11,25	10,63	10	9,38	8,75	8,13	7,5
16,9	16,25	15,6	14,95	14,3	13,6	13	12,35	11,7	11,05	10,4	9,75	9,1	8,45	7,8
17,55	16,87	16,2	15,52	14,85	14,1	13,5	12,85	12,15	11,48	10,8	10,13	9,45	8,78	8,1
18,2	17,5	16,8	16,1	15,4	14,7	14	13,30	12,6	11,9	11,2	10,5	9,8	9,1	8,4
18,85	18,12	17,4	16,67	15,95	15,2	14,5	13,78	13,05	12,33	11,6	10,88	10,15	9,43	8,7
19,5	18,75	18	17,25	16,5	15,7	15	14,25	13,5	12,75	12	11,25	10,5	9,75	9
20,15	19,37	18,6	17,82	17,05	16,2	15,5	14,73	13,95	13,18	12,4	11,63	10,85	10,08	9,3
20,8	20	19,2	18,4	17,6	16,8	16	15,20	14,4	13,6	12,8	12	11,2	10,4	9,6
21,45	20,62	19,8	18,97	18,15	17,3	16,5	15,68	14,85	14,03	13,2	12,38	11,55	10,73	9,9
22,1	21,25	20,4	19,53	18,7	17,8	17	16,15	15,3	14,45	13,6	12,75	11,9	11,05	10,2
22,75	21,87	21	20,12	19,25	18,3	17,5	16,63	15,75	14,88	14	13,13	12,25	11,38	10,5
23,4	22,5	21,6	20,70	19,8	18,9	18	17,10	16,2	15,3	14,4	13,5	12,6	11,7	10,8
24,05	23,12	22,2	21,27	20,35	19,4	18,5	17,58	16,65	15,73	14,8	13,88	12,95	12,03	11,1
24,70	23,75	22,8	21,85	20,9	20	19	18,05	17,1	16,15	15,2	14,25	13,3	12,35	11,4
25,35	24,37	23,4	22,42	21,45	20,5	19,5	18,53	17,55	16,58	15,6	14,63	13,65	12,68	11,7
26	25	24	23	22	21	20	19,00	18	17	16	15	14	13	12
26,65	25,62	24,6	23,53	22,55	21,5	20,5	19,48	18,45	17,43	16,4	15,38	14,34	13,33	12,3
27,3	26,25	25,2	24,15	23,1	22	21	19,95	18,9	17,85	16,8	15,75	14,7	13,65	12,6
27,95	26,87	25,8	24,72	23,65	22,5	21,5	20,42	19,35	18,27	17,2	16,12	15,05	13,97	12,9
28,6	27,5	26,4	25,3	24,2	23,1	22	20,9	19,8	18,7	17,6	16,5	15,4	14,3	13,2

DISTANCE A REALISER EN FONCTION DU TEMPS ET DE L'ALLURE

Vitesse Temps→ ↓	8"	10"	15"	30"	2'	5'	6'	12'
6,5 km/h	14 m	18 m	27 m	54 m	216 m	541 m	650 m	1300 m
7	15 m	19 m	29 m	58 m	233 m	583 m	700 m	1400 m
7,5	16 m	21 m	31 m	62 m	250 m	625 m	750 m	1500 m
8	18 m	22 m	33 m	66 m	266 m	666 m	800 m	1600 m
8,5	19 m	23 m	35 m	71 m	283 m	708 m	850 m	1700 m
9	20 m	25 m	37 m	75 m	300 m	750 m	900 m	1800 m
9,5	21 m	26 m	39 m	79 m	316 m	791 m	950 m	1900 m
10 km/h	22 m	28 m	41 m	83 m	333 m	833 m	1000 m	2000 m
10,5	23 m	29 m	44 m	87 m	350 m	875 m	1050 m	2100 m
11	24 m	30 m	46 m	91 m	366 m	916 m	1100 m	2200 m
11,5	25 m	32 m	48 m	96 m	383 m	958 m	1150 m	2300 m
12	26 m	33 m	50 m	100 m	400 m	1000 m	1200 m	2400 m
12,5	28 m	35 m	52 m	104 m	416 m	1041 m	1250 m	2500 m
13	29 m	36 m	54 m	108 m	433 m	1083 m	1300 m	2600 m
13,5	30 m	37 m	56 m	112 m	450 m	1125 m	1350 m	2700 m
14	31 m	39 m	58 m	116 m	466 m	1166 m	1400 m	2800 m
14,5	32 m	40 m	60 m	121 m	483 m	1208 m	1450 m	2900 m
15 km/h	33 m	41 m	62 m	125 m	500 m	1250 m	1500 m	3000 m
15,5	34 m	43 m	64 m	129 m	516 m	1291 m	1550 m	3100 m
16	35 m	44 m	66 m	133 m	533 m	1333 m	1600 m	3200 m
16,5	36 m	46 m	69 m	137 m	550 m	1375 m	1650 m	3300 m
17	38 m	47 m	71 m	141 m	566 m	1416 m	1700 m	3400 m
17,5	39 m	48 m	73 m	146 m	583 m	1458 m	1750 m	3500 m
18	40 m	50 m	75 m	150 m	600 m	1500 m	1800 m	3600 m
18,5	41 m	51 m	77 m	154 m	616 m	1541 m	1850 m	3700 m
19	42 m	53 m	79 m	158 m	633 m	1583 m	1900 m	3800 m
19,5	43 m	54 m	81 m	162 m	650 m	1625 m	1950 m	3900 m
20 km/h	44 m	55 m	83 m	166 m	666 m	1666 m	2000 m	4000 m
20,5	45 m	57 m	85 m	171 m	683 m	1708 m	2050 m	4100 m
21	46 m	58 m	87 m	175 m	700 m	1750 m	2100 m	4200 m
21,5	48 m	60 m	89 m	179 m	716 m	1791 m	2150 m	4300 m
22	49 m	61 m	91 m	183 m	733 m	1833 m	2200 m	4400 m
22,5	50 m	62 m	94 m	187 m	750 m	1875 m	2250 m	4500 m
23	51 m	64 m	96 m	191 m	766 m	1916 m	2300 m	4600 m
23,5	52 m	65 m	98 m	196 m	783 m	1958 m	2350 m	4700 m
24	53 m	66 m	100 m	200 m	800 m	2000 m	2400 m	4800 m

DISTANCE A REALISER EN FONCTION DU TEMPS ET DE L'ALLURE

Vitesse temps → ↓	1'	1'30	2'	3'	4'	5'	6'	8'	10'	12'	15'	17'	20'	25'	30'	
5,5 km/h	92 m	138 m	183 m	275 m	367 m	458 m	550 m	733 m	917 m	1100 m	1375	1558 m	1833 m	2292 m	2750 m	5,5
6	100	150	200	300	400	500	600	800	1000	1200	1500	1700	2000	2500	3000	6
6,5	108	163	217	325	433	542	650	867	1083	1300	1625	1842	2167	2708	3250	6,5
7	117	175	233	350	467	583	700	933	1167	1400	1750	1983	2333	2917	3500	7
7,5	125	188	250	375	500	625	750	1000	1250	1500	1875	2125	2500	3125	3750	7,5
8	133	200	267	400	533	667	800	1067	1333	1600	2000	2267	2667	3333	4000	8
8,5	142	213	283	425	567	708	850	1133	1417	1700	2125	2408	2833	3542	4250	8,5
9	150	225	300	450	600	750	900	1200	1500	1800	2250	2550	3000	3750	4500	9
9,5	158	238	317	475	633	792	950	1267	1583	1900	2375	2692	3167	3958	4750	9,5
10 km/h	167	250	333	500	667	833	1000	1333	16667	2000	2500	2833	3333	4167	5000	10
10,5	175	263	350	525	700	875	1050	1400	1750	2100	2625	2975	3500	4375	5250	10,5
11	183	275	367	550	733	917	1100	1467	1833	2200	2750	3117	3667	4583	5500	11
11,5	192	288	383	575	767	958	1150	1533	1917	2300	2875	3258	3833	4792	5750	11,5
12	200	300	400	600	800	1000	1200	1600	2000	2400	3000	3400	4000	5000	6000	12
12,5	208	313	417	625	833	1042	1250	1667	2083	2500	3125	3542	4167	5208	6250	12,5
13	217	325	433	650	867	1083	1300	1733	2167	2600	3250	3683	4333	5417	6500	13
13,5	225	338	450	675	900	1125	1350	1800	2250	2700	3375	3825	4500	5625	6750	13,5
14	233	350	467	700	933	1167	1400	1867	2333	2800	3500	3967	4667	5833	7000	14
14,5	242	363	483	725	967	1208	1450	1933	2417	2900	3625	4108	4833	6042	7250	14,5
15 km/h	250	375	500	750	1000	1250	1500	2000	2500	3000	3750	4250	5000	6250	7500	15
15,5	258	388	517	775	1033	1292	1550	2067	2583	3100	3875	4392	5167	64458	7750	15,5
16	267	400	533	800	1067	1333	1600	2133	2667	3200	4000	4533	5333	6667	8000	16
16,5	275	413	550	825	1100	1375	1650	2200	2750	3300	4125	4675	5500	6875	8250	16,5
17	283	425	567	850	1133	1417	1700	2267	2833	3400	4250	4817	5667	7083	8500	17
17,5	292	438	583	875	1167	1458	1750	2333	2917	3500	4375	4958	5833	7292	8750	17,5
18	300	450	600	900	1200	1500	1800	2400	3000	3600	4500	5100	6000	7500	9000	18
18,5	308	463	617	925	1233	1542	1850	2467	3083	3700	4625	5242	6167	7708	9250	18,5
19	317	475	633	950	1267	1583	1900	2533	3167	3800	4750	5383	6333	7917	9500	19
19,5	325	488	650	975	1300	1625	1950	2600	3250	3900	4875	5525	6500	8125	9750	19,5
20 km/h	333	500	667	1000	1333	1667	2000	2667	3333	4000	5000	5667	6667	8333	10000	20
20,5	342	513	683	1025	1367	1708	2050	2733	3417	4100	5125	5808	6833	8542	10250	20,5
21	350	525	700	1050	1400	1750	2100	2800	3500	4200	5250	5950	7000	8750	10500	21
21,5	358	538	717	1075	1433	1792	2150	2867	3583	4300	5375	6092	7167	8958	10750	21,5
22	367	550	733	1100	1467	1833	2200	2933	3667	4400	5500	6233	7333	9167	11000	22

La course de durée CC5 déclinée sur le cursus scolaire

- **Compétence attendue à l'issue du cursus** : « Pouvoir construire des allures significatives de charges physiologiques différentes sur au moins trois registres de course » (Endurance, Résistance, Puissance aérobie).
- **Evolution sur le cursus de la visée éducative** : « Tendre vers une organisation motrice de plus en plus dépendante de sensations à rechercher A PRIORI ».

Les étapes (L'activité des élèves)	Les savoirs à enseigner	Les savoirs pour enseigner, vigilances...
<p align="center">1. « Expérimenter » :</p> <p>Pouvoir articuler des variables de course (allure, inclinaison du buste, rythme respiratoire, nature des appuis, ouverture des segments...) avec des constantes fixées par l'enseignant (distance de course, temps et nature de la récupération, temps de course ...).</p> <p>L'élève agit dans le court terme. <u>Il se projette dans la série.</u></p> <p align="center">2. « Manipuler » :</p> <p>Pouvoir produire des allures différentes dans des séries au cours d'une même séance en fonction de sensations recherchées a priori.</p> <p>L'élève agit dans le moyen terme. <u>Il se projette dans la séance.</u></p> <p align="center">3. « Programmer » :</p> <p>Pouvoir articuler le travail de plusieurs séances entre-elles en fonction d'un état corporel présent présumé et d'un objectif de transformation à plus long terme.</p> <p>L'élève agit dans le long terme. <u>Il se projette dans le cycle.</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre en relation des allures de course avec les sensations perçues POUR apprendre à ralentir ou à accélérer (« Fais un effort, ralentis ! Tu me dis que tu souhaites courir à une fréquence cardiaque située entre 140 et 160 pulsations par minute et tu t'arrêtes en cours de série alors que ta fréquence cardiaque est montée à 180 »). • Mettre en relation des données subjectives (sensations) avec des données objectives (vitesse courue, distance parcourue à cette vitesse, fréquence cardiaque de travail...) POUR faire des choix d'allures pertinents par la suite (« Si je m'engage là dedans ...alors mes sensations vont être de ce type »). • Mettre en relation le travail effectué avec le travail spécifique de récupération qui va suivre POUR poursuivre la séance programmée (en adaptant les temps et la nature des récupérations au travail déjà effectué). • Construire progressivement une meilleure connaissance de soi POUR organiser sa pratique à partir de repères personnels (et non plus uniquement à partir de données objectives). 	<ul style="list-style-type: none"> • La recherche d'un même état corporel pour un même sujet au cours d'une même séance peut se traduire par des allures qui évoluent (par exemple, l'influence de la fatigue accumulée au cours des séries). • Il est important d'organiser la confrontation de plusieurs réponses d'élèves possibles en terme d'allure correspondant à une même charge physiologique recherchée (par exemple, deux élèves souhaitant courir entre 160 et 180 puls.min-1 vont probablement courir à des allures différentes). • C'est progressivement la recherche d'un état corporel singulier qui va orienter l'activité adaptative du sujet en train d'agir et non plus l'inverse (la sensation qui résulte de l'activité motrice). • Donner à l'erreur un statut particulier et nécessaire en aménageant des zones d'arrivée et non plus des lignes d'arrivée. Il faut renseigner les élèves sur l'importance de leur avance ou de leur retard (écart par rapport au projet fixé à l'avance) afin qu'ils affinent encore leur recherche d'allures. <u>C'est l'évolution des écarts plus que la somme des écarts qui importe.</u>

ACTIVITE COURSE DE DUREE (3 façons de courir)

	Pratique N°1	Pratique N°2	Pratique N°3
Description de l'évaluation (compétence, objet et contenus enseignés, tâche, recueil de données)	<p>« Courir le plus rapidement possible et de façon régulière sur une distance donnée »</p> <p>Objets et contenus d'enseignement : Apprendre à courir de plus en plus vite sur les mêmes distances en régularité.</p> <p>Tâche : Réaliser un 1500m le plus rapidement possible en étant le plus régulier possible.</p> <p>Recueil de données : Temps de passage et temps total de course.</p>	<p>« Courir à une allure choisie sur une distance donnée et s'y tenir »</p> <p>Objets et contenus d'enseignement : Apprendre à construire une allure par rapport à un projet de course annoncé à l'avance.</p> <p>Tâche : 30'' * 30'' Trois séries de 4 aller-retours en atteignant son plot de référence correspondant à une allure fixée au départ.</p> <p>Recueil de données : Nombre de fois où le plot de référence a été atteint. Décalage entre projet annoncé et projet réalisé.</p>	<p>« Produire des allures significatives de charges physiologiques déterminées à l'avance sur des distances différentes »</p> <p>Objets et contenus d'enseignement : Apprendre à construire des allures significatives d'une charge physiologique tirée au sort parmi 3 registres de course (80% de VMA, 90% de VMA, 110% de VMA) sur des distances différentes)</p> <p>Tâche : Tirage au sort Soit : 2 fois (800-600-500m) à 80% de VMA, 2 fois (600-500-400m) à 90% de VMA, 2 fois (500-400-300m) à 110% de VMA</p> <p>Recueil de données : Décalage entre temps prévu et temps réalisé couplé à la Fréquence cardiaque à l'arrivée (% de VMA = % de FC Max) ; Evolution des écarts au fur et à mesure des courses.</p>
	Analyse de chacun de pôles du système de l'évaluation		
Analyse de la compétence du point de vue de la transposition didactique	<p>« ETRE PERFORMANT »</p> <p>La référence culturelle est le demi-fond fédéral (une même pratique pour tous, une seule problématique de course).</p>	<p>« ETRE COHERENT »</p> <p>L'allure de course de l'élève est déterminée par son projet (des pratiques et des expériences différentes au sein du groupe classe et plusieurs problématiques de course juxtaposées).</p>	<p>« ETRE PERTINENT »</p> <p>La compétence est caractérisée par la notion de pertinence (plusieurs problématiques de course sont possibles, elles articulent en elles des opérations visant la pertinence).</p>
Analyse des contenus du point de vue des savoirs mobilisés	Savoirs issus d'un seul champ, celui de la physiologie de l'effort.	Des savoirs élargis issus du champ de la physiologie de l'effort (plusieurs mobiles de course sont pris en compte).	Des savoirs qui articulent motifs psychologiques et physiologiques de la conduite motrice issus de champs scientifiques et de données sociologiques récentes.

Analyse de la tâche du point de vue de l'activité vécue par l'élève	L'élève tente de reproduire une activité d'expert totale.	L'élève tente de reproduire la même allure sur les mêmes distances (il adapte ses vitesses en fonction des distances et du temps : repères EXTEROCEPTIFS).	L'élève cherche à reproduire l'allure tirée au sort sur des distances différentes. Il s'adapte en fonction de repères PROPRIOCEPTIFS (sensations, essoufflement, amplitude et fréquence de la foulée, bruit du vent, inclinaison du corps ...).
Analyse du recueil de donnée (critère, observables, comportements hiérarchisés) du point de vue de la compréhension de l'activité de l'élève	Seuls les temps et la régularité sont pris en compte (une seule opération pour tous les élèves : <u><i>courir vite tout en étant régulier</i></u>).	L'activité de l'élève doit permettre de relever les décalages temporels et/ou spatiaux en relation à un projet déterminé par lui-même à l'avance (plusieurs opérations peuvent être relevées en fonction des projets choisis : <u><i>courir vite tout en réalisant son projet</i></u>).	On relève le décalage temporel en relation avec la charge physiologique réelle (FC prise directement à l'arrivée sur le scanner du cardio-fréquence-mètre que l'élève a gardé sur lui sans avoir conservé le récepteur). Prise en compte de l'évolution du décalage temporel au fur et à mesure de la prise de connaissance des temps de course par les élèves. <u><i>Courir à l'allure tirée au sort tout en parcourant des distances différentes.</i></u>
Une analyse du fonctionnement du système de l'évaluation (les interrelations)			
Du point de vue de la relation entre l'activité visée et l'activité vécue	<u><i>Confusion entre les effets recherchés (gain de temps, régularité) et les effets ressentis dépendant des efforts réalisés par les élèves.</i></u>	C'est la cohérence des opérations menées par rapport au projet annoncé qui compte. L'activité vécue par l'élève résulte de l'activité visée au départ. <u><i>L'activité visée produit des sensations a posteriori.</i></u>	Dynamique évolutive de l'activité de l'élève entre les sensations à rechercher et à reproduire sur lui-même et l'adaptation des allures aux distances différentes. <u><i>Des sensations qui guident a priori l'activité des élèves.</i></u>
Du point de vue de la relation entre l'activité de l'expert et celle de l'élève	Confusion entre l'activité de l'expert athlète et l'activité de l'élève. <u><i>Une activité identique pour tous.</i></u>	Des activités d'expert sont proposées aux élèves (plusieurs choix possibles) <u><i>Des activités différentes choisies.</i></u>	Le tirage au sort élargit la compétence recherchée par rapport à trois mobiles de course possibles. L'élève n'a plus le choix, il doit être capable de construire indifféremment des allures significatives d'efforts différents en relation avec sa référence personnelle que constitue la VMA. <u><i>Des activités différentes possibles</i></u>
Du point de vue de la nature de la discrimination opérée	<u><i>Tendance à la discrimination quantitative</i></u> des élèves, discrimination sur les dons.	<u><i>Discrimination qualitative des élèves à propos d'une cohérence inhérente à un registre de course</i></u> choisi (cohérence interne au mobile de course : décalage spacio-temporels significatifs).	<u><i>Discrimination qualitative des élèves sur une pertinence ouverte des opérations à mener en relation avec une charge physiologique réellement prise en compte</i></u> (la FC de course).

Du point de vue des paramètres de fermetures et ou d'ouverture de la tache opérée	<p style="text-align: center;"><u>Tâche fermée</u></p> <p>La tâche proposée entraîne un seul type de réponse pour TOUS : aller le plus vite possible tout en étant régulier.</p>	<p style="text-align: center;"><u>Tâche semi-ouverte</u></p> <p>La tâche autorise plusieurs types de course mais limite l'activité des élèves à une recherche de cohérence interne.</p>	<p style="text-align: center;"><u>Tâche ouverte</u></p> <p>La tâche proposée par le tirage au sort est davantage ouverte car elle prend en compte dans l'évaluation l'état psycho-physiologique de l'élève à ce moment-là du cycle. La mise en relation de cet état et des opérations à mener déterminera la pertinence des réponses des élèves.</p>
---	---	--	---

Cette démarche peut tout à fait être appliquée à la natation. Les documents suivants illustrent comment, à partir de déplacements nagés, les élèves peuvent déployer, d'une façon similaire à la course, une activité adaptative de type CC5. Nous retrouverons l'esprit du TEST PECHOMARO, développé dans l'Académie de Lille dans les années 2000¹⁷.

¹⁷ P. PELAYO, D. MAILLARD, D. ROZIER, D. CHOLLET (1999). Natation au collège et au lycée. Paris : Ed. Revue E.P.S.

NATATION TYPE CC5

Le document ci-dessous reprend un ensemble de tâches proposées aux stagiaires au cours d'un stage de formation continue dans l'Académie de Lille en 2007.

- Tâche n°1 : (travail par trois)
- Elaborer une forme de pratique scolaire contextualisée aux caractéristiques suivantes :

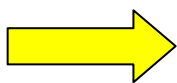
Elle doit :

1. Poser un problème moteur et éducatif IDENTIQUE pour tous ;
2. Confronter TOUS les élèves à ces problèmes et SOUVENT ;
3. Permettre à TOUS les élèves de trouver une solution et ce, quel que soit leur niveau d'habileté en natation.

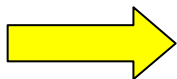
- Caractéristiques spécifiques relatives à l'APSA natation :

« Réaliser individuellement un parcours subaquatique plus ou moins long à la suite d'un déplacement nagé en surface plus ou moins prolongé et rapide ».

1. Ce problème doit permettre de mesurer et d'évaluer le « DEGRE DE LUCIDITE » des élèves dans leur engagement physique ;
2. L'activité adaptative des élèves doit être sollicitée et le statut de l'erreur EXPLOITE.



Ceci doit se traduire par une activité de mobilisation spécifique des ressources par les élèves POUR conduire leur adaptation.



Ceci doit se traduire par une activité de mobilisation spécifique de ses connaissances par l'enseignant POUR intervenir et réguler.

(Décrire et expliciter sa forme de pratique en grand groupe).

- Tâche n°2 : (travail par trois).

Idem, mais la tâche doit mettre les élèves en activité de « COOPERATION LUCIDE » avec les contraintes suivantes :

1. Deux élèves de niveau hétérogène munis chacun d'un cardio-fréquence mètre ;
2. Deux phases de déplacement nagé alternées avec deux phases de déplacement subaquatique DONT le dernier sera OBLIGATOIREMENT nagé sous l'eau par les DEUX nageurs en même temps sous la forme d'un « PARTIR-REVENIR » ensemble.



Elaborer la tâche sous la forme d'une évaluation formative débouchant malgré tout sur une note chiffrée.



Proposer deux ou trois critères d'observation ;

- deux ou trois observables hiérarchisés de ces critères ;
- proposer une ébauche de barème.

- Tâche n°3 :

1. Expérimenter les tâches en piscine et procéder à leur réajustement éventuel ;
 2. Vivre le rôle de l'élève noté ET de l'enseignant qui évalue ;
 3. Relever les difficultés rencontrées dans l'un et l'autre de ces deux rôles.
-

Ci-après, le plan d'une intervention en journée de formation continue concernant l'enseignement de la CC5 en milieu scolaire.

Natation type CC5

« La CC5 : un changement de paradigme, de la production à la recherche d'effets ».

1. La différence entre CC1 et CC5 :

Statut de la sensation : a posteriori / a priori.

2. Les modes de locomotion ou les mises en jeu (« je ») de soi :

Relaxation, escalade, roller, step, VTT, course, natation ... Tous les modes de locomotion peuvent être utilisés **à partir du moment** où ils ne font pas l'objet de la part de l'enseignant d'un **apprentissage technique**. Ils deviennent alors un MOYEN privilégié de provoquer sur soi des effets corporels plus ou moins attendus.

3. Les mobiles d'agir :

- **Endurance (aérobie, musculaire) : « Je veux m'affiner, m'assécher » :**

Principe : Pour une même vitesse de déplacement ou pour une même masse soulevée, je me déplace plus longtemps ou je réalise un plus grand nombre de répétitions : JE DEVIENS PLUS ENDURANT.

- **Résistance (aérobie, musculaire) : « Je veux prendre du volume ou courir plus vite sur une même distance » :**

Principe : Pour une même distance, se déplacer plus vite.

Pour un même nombre de répétitions, augmenter les masses : JE DEVIENS PLUS RESISTANT.

- **Puissance (aérobie, musculaire) : « Je veux être plus dynamique et, par exemple, pouvoir smasher au cours de mon match de basket de quartier comme les copains » :**

Principe : On joue sur le rapport force / vitesse ou sur le rapport distance vitesse.

Augmenter les masses ou les vitesses de course tout en augmentant le nombre des répétitions ou les distances : JE DEVIENS PLUS PUISSANT.

4. Un principe fédérateur de l'enseignement en CC5 : « La dévolution » (Cf. Guy Brousseau) :

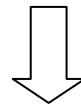
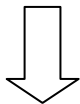
« Passer d'une mise en expériences des élèves par l'enseignant à une dévolution progressive aux élèves des décisions pour se mettre en expérience ».

Une activité de l'enseignant évolutive sur le cursus :

Passer de à

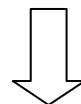
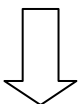
Proposer de vivre des états corporels différents

Conseiller pour affiner
Les expériences vécues et choisies



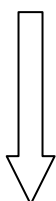
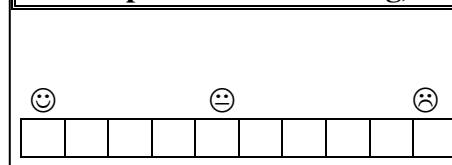
« Mettre les élèves dans tous leurs états »

« Affiner et préciser des états corporels »



**Permettre aux élèves
d'IDENTIFIER les
paramètres sur lesquels ils
doivent jouer pour
PROVOQUER les EFFETS
CORPORELS visés (repères
sonores, visuels, sensitifs,
musculaires, respiratoires
...).**

**Centrer l'attention des élèves
sur un registre de sensation
particulier à la fois. Leur
donner des repères objectifs
TOUT EN leur permettant de
se positionner sur des échelles
subjectives de sensations (par
exemple : échelle de Börg).**



**Observation, parade, aide
(apprentissage vicariants /Bandura 1965¹⁸)**

« Mettre des mots sur les maux »

Il s'agit de permettre à des élèves de niveau proche de s'observer afin de repérer et de re-connaître chez l'autre la façon dont il s'y prend afin de reconstruire pour soi l'activité adaptative visant à obtenir les effets poursuivis).

¹⁸ Beaucoup d'apprentissages humains sont trop complexes pour être appris par renforcements positifs et négatifs. L'imitation différée va être un support d'apprentissages sophistiqués. "L'apprentissage serait excessivement laborieux et risqué si les individus devaient se baser uniquement sur les effets de leurs actions de façon à être informés sur ce qu'il faut faire. Heureusement, la plupart des comportements humains sont appris par observation au moyen du modelage. A partir de l'observation d'autrui, nous nous faisons une idée sur la façon dont les nouveaux comportements sont produits. Plus tard, cette information sert de guide pour l'action. Les individus sont capables d'apprendre ce qu'il faut faire à partir d'exemples vus, au moins de façon approximative avant de produire le comportement. Cela permet d'éviter beaucoup d'épreuves inutiles." (BANDURA, 1980, p.29). "Selon la théorie de l'apprentissage social, le modelage détermine l'apprentissage, principalement grâce à sa fonction d'information. Durant l'exposition, les observateurs acquièrent surtout des représentations symboliques des activités modèles qui servent de guide pour le comportement correct." (BANDURA, 1980, p.29) - "L'apprentissage social " publié aux éditions Mardaga en 86.

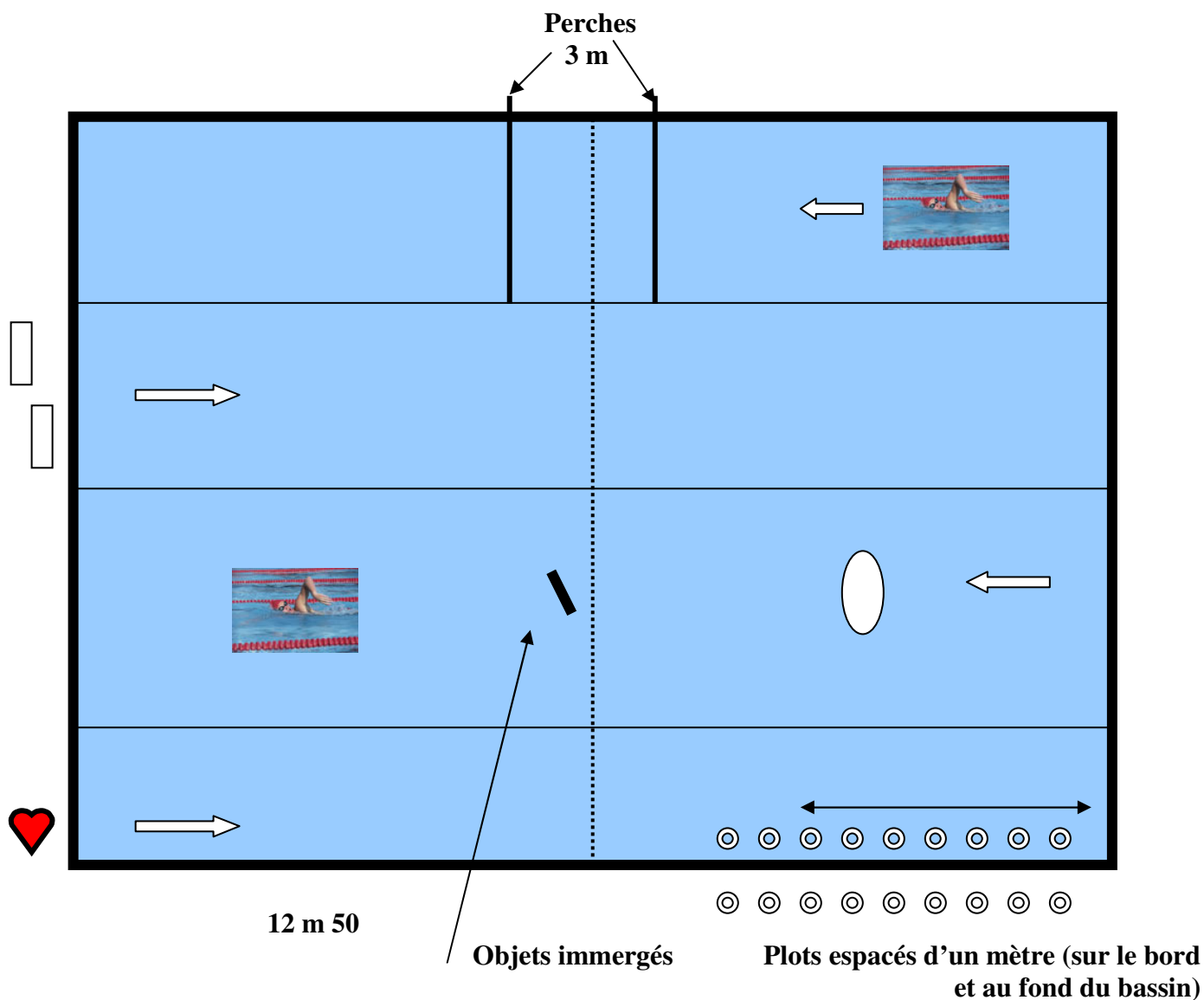
Exemple de Forme de pratique scolaire en Natation type CC5 – Classe de première bac pro

Objectif : Permettre aux élèves d'affiner la prédiction d'un effort physique à venir en fonction d'un engagement physiologique préalable plus ou moins intense.

But : Etre capable de réussir seul et/ou en duo un projet de trajet subaquatique plus ou moins long faisant suite à un trajet nagé multiformes.

« S'engager seul ou à deux en toute sécurité : RESTER LUCIDE malgré son état ».

Nb : D'abord seul puis à deux.



« Partir revenir en toute sécurité »

- Critère de réussite : Réussir seul ou à deux le projet subaquatique final annoncé.

- Consignes, variables : Proposer différentes stratégies (nager vite, s'économiser, se partager les tâches).

- **Le parcours** : Après une coulée ventrale ou un départ plongé, effectuer un déplacement nagé sur 25 mètres en passant sous un obstacle de 3 mètres, passer sous la ligne d'eau et s'emparer d'une planche pour effectuer 12m50 en déplacement dorsal et 12m50 en déplacement ventral. Repasser sous la ligne d'eau et effectuer une coulée ventrale en passant au milieu d'un cerceau suspendu entre deux-eaux, remonter à la surface et, au milieu du bassin, effectuer une immersion pour ramasser un ou plusieurs objets au fond. En montrer le nombre à l'observateur puis les lâcher au fond du bassin. Terminer le parcours de 25 mètres en nageant. Passer à nouveau sous la ligne d'eau pour le dernier 25 mètres. A ce moment précis, prendre connaissance de sa fréquence cardiaque et annoncer à son observateur le pari que l'on se fixe pour qu'après un déplacement nagé on réalise un partir-revenir subaquatique à partir d'un repère fixé (avec poussée sur le rebord de la piscine).

CONCLUSION

Apprendre à nos élèves, à tous nos élèves, « à se mettre dans tous leurs états » nécessite, nous l'avons vu, beaucoup de prudence, de précision et de temps. Apprendre à prédire des états corporels tout en en organisant leur apparition n'est pas une mince affaire. Cette plus grande lucidité s'acquiert tout au long d'un cursus aux expériences et aux formes variées. Une même activité d'élève peut se vivre au travers de différentes activités physiques, tout comme une même activité d'enseignant se décline souvent dans des contextes bien différents. La question n'était pas de savoir si l'engagement physique d'un élève était bon ou mauvais au regard des exigences scolaires. La question était ici de s'interroger sur le sens et l'authenticité de cette exposition corporelle.

Simplifier la complexité de l'engagement physique n'a pas de sens. Réduire la complexité d'une expérience, c'est aussi en perdre l'essence et l'authenticité culturelle. Il s'agissait ici de montrer comment les enseignants pouvaient s'y prendre afin de faire vivre à tous des expériences similaires tout en permettant à chacun d'entre eux des réponses singulières. Notre hypothèse de départ, bien que critiquable, était que dans le temps scolaire, notre impact sur le développement des ressources des élèves était réduit, mais que pour autant, leur apprendre à les mobiliser différemment nous semblait très intéressant.

Nous sommes convaincus que ce n'est pas parce qu'un élève présente un niveau de ressources peu développé qu'il ne peut pas vivre des expériences riches et authentiques, culturellement proches de celles du pratiquant expert. Nous avons tenté de montrer que ce n'était pas tant la forme que prenait l'activité des élèves qui importait mais ce qu'ils vivaient intimement. L'intimité d'une expérience vécue n'est pas toujours visible, elle n'est pas non plus directement verbalisable par le pratiquant débutant ... Pour autant, il est important que chacun puisse la vivre au départ, ne serait-ce que parce que l'école se doit de permettre à tous d'accéder à l'ensemble des dimensions culturelles partagées.

Le domaine des ASDEP s'accompagne de nombreuses contradictions dans le milieu scolaire. Tantôt séducteur, attractif, plaisant, tantôt gênant car il donne l'impression aux enseignants, à un moment donné des apprentissages, d'être « dépossédés » de leurs savoirs, de leur pouvoir sur leurs élèves. Or, plutôt que de considérer la dévolution comme une perte de pouvoir et d'autorité, celle-ci devrait, selon nous constituer la preuve d'une grande confiance et d'une liberté acquise au terme d'un apprentissage long et fastidieux de la part des pratiquants. Faire correspondre au mieux l'objectivité de ses actes avec la subjectivité de ses intentions premières : voilà bien la spécificité scolaire des activités physiques supports de la composante culturelle N° 5 (produire sur soi des effets que l'on attend).

Le rôle du professeur, qui au début professe, décide, propose, invite les élèves à un engagement physique inhabituel, mute petit à petit vers un rôle de confident, de conseiller. Ce rôle est, en fait, aussi important ! A quel autre endroit que l'EPS les élèves peuvent-ils se confier à l'école, exprimer leur ressenti, manipuler autant de variables pour moduler les effets corporels obtenus jusqu'alors ?

Le risque est, en effet, qu'ils se trompent ... et alors ? Nous savons tous fort bien que l'erreur est nécessaire à tout apprentissage et nous trouvons « normal » qu'un élève rate une balle en volley-ball ou un volant en badminton.

Tout se passe comme si, en CC5, nous nous trompons d'erreur. Les gestes doivent être correctement effectués, la forme l'emporte sur le fond or, c'est l'inverse ici... Dans la limite de l'intégrité physique, les gestes doivent se déformer pour prendre un sens nouveau, il ne s'agit plus d'esthétique pour le coup, ni de techniques acquises en et pour elles-mêmes mais bien d'effort de pertinence. La bascule qualitative n'est pas facile : passer du concept de performance à celui de pertinence nécessite, sans doute, autant d'efforts de la part de nos élèves que de la part de nombreux enseignants. La plus-value éducative de ces activités-là à la formation générale est, semble-t-il à ce prix.

Il nous reste maintenant, à défaut de convaincre, faire douter les plus sûrs. Interroger les différentes instances sur la pertinence ou non d'une formation initiale (et / ou continuée) à la pédagogie de l'intime à destination des futurs enseignants.

L'enjeu est de taille.

D'ailleurs, apprendre à nos élèves à être eux-mêmes davantage décideurs, plus « lucides, autonomes, cultivés », n'est-ce pas là, la finalité première de notre discipline ?

Encore faut-il s'en persuader et accepter l'idée de former tous nos élèves « à voler de leurs propres ailes », progressivement, doucement ... mais vraiment.