

DURIEUX Sylvain - Professeur agrégé EPS, Lycée des Flandres HAZEBROUCK (59) - Sylvain.Durieux1@ac-lille.fr
 PIOT Laure - Professeure agrégée EPS, Collège St-Exupéry STEENVOORDE (59) - laure-sabine.desmettre@ac-lille.fr
 Membres du réseau des formateurs académiques de Lille

Mots clés : Savoirs - Corporel - Conception FSP - Règles - Demi-fond

Cohérence du fond à la forme pour mettre les élèves en activité d'apprentissage

« *La forme, c'est le fond qui remonte à la surface* » (V. Hugo). Si la notion de forme scolaire de pratique (FSP) se démocratise dans le champ disciplinaire, celle-ci doit s'appuyer et déboucher sur de réels apprentissages. Toutefois, si les textes officiels énoncent au travers des programmes ce qui est attendu de la part des élèves, ils ne précisent pas en revanche les "objets de savoir" qui seraient à mettre à l'étude de nos élèves pour leur permettre de construire les attendus énoncés. Ce laconisme des programmes nous paraît être à double tranchant : il confère aux enseignants d'Éducation Physique et Sportive (EPS) une grande liberté pédagogique dans la conception des "formes" scolaires de pratique à proposer aux élèves tout en les laissant un peu désarmés dans le choix du "fonds de pratique" (Lebrun, Lemaire, 2012) : le ciblage des savoirs prioritaires à enseigner.

À cet égard, les réflexions menées au sein du réseau de Formation Professionnelle Continue (FPC) de l'académie de Lille nous ont conduit à identifier deux difficultés professionnelles particulièrement saillantes.

La première consiste à considérer la notion de compétence (ou celle d'attendu de fin de cycle) comme le fondement de la conception d'une Forme Scolaire de Pratique (FSP). Dans cette approche, il nous semble que l'activité adaptative déployée par les élèves conduit au mieux à un apprentissage par auto-adaptation ou au pire à la production de réponses motrices standardisées. Pour dépasser cette difficulté et opérer une première bascule professionnelle, il nous semble important de revenir à la définition même de la notion de compétence, entendue comme l'aptitude à « *mobiliser des savoirs* » pour « *accomplir une tâche ou faire face à une situation complexes ou inédites* ». Cette définition nous invite à nous interroger sur les savoirs prioritaires à enseigner aux élèves et à nous intéresser aux conditions de pratiques à concevoir au sein des FSP pour permettre leur mobilisation de manière contextualisée.

La seconde consiste à considérer les objets de savoirs culturels (voire les APSA) comme la référence exclusive de la réflexion didactique en EPS et du processus de conception d'une FSP. Dans cette approche, il nous semble

que la réflexion menée sur une ou plusieurs "tranches de vie" du pratiquant expert dans une APSA peut conduire l'enseignant à la conception de FSP à dominante technicistes dans lesquelles les réponses produites par les élèves face à un problème ciblé apparaissent comme des conséquences motrices dont ils ignorent parfois les causes. Ces causes appartiennent selon nous au registre corporel, c'est-à-dire à l'activité physique déployée par soi, pour soi et sur soi. C'est pourquoi nous défendons une seconde bascule professionnelle, considérant les savoirs corporels comme le point de départ de la réflexion didactique en EPS et comme un moyen de donner une épaisseur à l'étude des objets d'enseignement culturels.

Ainsi, l'enjeu de cette contribution sera d'explorer, au travers d'une illustration en demi-fond, la relation entre "le fond et la forme de pratique" afin de proposer une démarche de conception accordant une priorité à l'identification des savoirs corporels à mettre à l'étude de nos élèves. En effet, cet effort de conception nous apparaît comme une étape déterminante et un prérequis pour permettre la conception de FSP culturellement authentiques et organisées autour de "contraintes emblématiques" orientant la nature de l'expérience corporelle vécue par les élèves.

Dans un premier temps, notre réflexion consistera à montrer l'épaisseur du lien entre les objets de savoirs corporels ciblés par l'enseignant et la définition des "contraintes emblématiques" qui orienteront la nature de l'expérience corporelle vécue par les élèves. Nous verrons que c'est également par un effort de problématisation de ces objets de savoir que l'enseignant pourra garantir et rendre possible une mobilisation régulière de ces derniers en rendant l'élève soucieux des effets qu'il provoque ou subit sur son propre corps. Nous verrons dans un second temps que la mise en scène de ce savoir dans une FSP suppose une réflexion sur les choix didactiques et pédagogiques à opérer pour rendre l'expérience culturellement authentique en accompagnant les élèves dans la modulation de leurs choix d'allure en fonction des signaux corporels qu'ils apprendront à décoder et d'un contexte de course dans lequel ils chercheront à performer.

1. Le choix de “contraintes emblématiques” dans la FSP comme conséquence du savoir corporel ciblé

Nous présentons ici une démarche professionnelle¹ dans laquelle le ciblage et la problématisation d'un objet de savoir corporel préexistant à la définition des règles constitutives d'une FSP. Dans cette conception, ces dernières apparaîtront comme un moyen permettant d'isoler et d'orienter l'activité adaptative déployée par les élèves sur le plan corporel dans la FSP proposée, en vue de les faire réussir.

1.1. Ciblage d'un savoir corporel portant sur la thématique de la gestion de son potentiel énergétique

L'une des richesses de l'EPS est la diversité des situations culturelles et corporelles dans lesquelles sont plongés les élèves. Les APSA, selon leur nature, “privilégient un mode particulier de relations et d'adaptations à des environnements physiques et humains”. Cela nous invite à nous interroger sur cette activité adaptative déployée par l'élève notamment sur le plan corporel pour répondre aux problèmes rencontrés.

Ainsi, dans une situation d'efforts physiques sollicitant principalement les ressources énergétiques (qu'elles soient aérobies ou anaérobies), tout pratiquant est confronté à un problème récurrent : celui de la gestion efficace d'un potentiel énergétique qu'il peut être amené à utiliser ou à reconstituer. S'agissant du champ d'apprentissage n° 1, qu'il soit débutant ou expert, le pratiquant et plus spécifiquement le coureur de demi-fond, est confronté de manière immédiate et permanente à la nécessité de gérer son capital d'énergie en vue de produire une performance optimale. A cet égard, l'un des enjeux de transformation majeur consistera à faire en sorte que la gestion de ce capital énergétique ne soit plus seulement imposée et subie (pratiquant débutant) mais contrôlée et planifiée (pratiquant expert). Sur le cursus collège, la réflexion autour de cette thématique de la gestion de son capital énergétique dans le cadre de la production d'un effort athlétique peut nous conduire à identifier différentes déclinaisons de ce problème corporel, renvoyant à des objets de savoirs proches mais distincts et complémentaires. La question de la gestion de ce potentiel énergétique peut notamment se traduire au travers du problème de la déperdition de cette énergie disponible en vue de produire une performance optimale. Elle peut également se poser au travers de sa reconstitution supposant de se ménager des phases permettant une récupération (pendant ou après l'effort), ou au travers de la question de sa stabilisation. Au regard des contraintes du temps scolaire, nous nous inscrivons dans les orientations du CEDREPS, consistant à cibler un objet d'enseignement (OE) précis. L'étude de cet OE par les élèves, « centré sur un corps agissant, doit rompre sur certains aspects avec la motricité usuelle » (Testevuide, 2020). C'est pourquoi la démarche de ciblage s'accompagne, selon nous, d'une phase de problématisation des OE repérés. Cette démarche permet d'identifier les ruptures que l'élève va devoir opérer avec son mode de fonctionnement spontané ainsi que les éléments dont il va devoir tenir compte afin de répondre avec efficacité aux problèmes identifiés.

S'agissant de notre OE centré sur la compréhension de l'évolution de son potentiel énergétique au travers de signaux corporels et d'indicateurs

de fatigue, la rupture fondamentale que les élèves devront mener pour accéder au savoir corporel ciblé consistera à comprendre que constater un état de fatigue à un moment donné est différent d'en comprendre son évolution.

Dans le cadre de notre FPS en demi-fond, nous avons ciblé différents paramètres ou aspects du savoir qui, en les mettant en relation, permettent à l'élève de décoder et comprendre l'évolution de son état de fatigue afin d'agir dessus avec efficacité. Ainsi, du point de vue de l'activité perceptive, les élèves vont notamment être amenés à :

- estimer une **quantité d'énergie disponible à un instant T** (analogie avec la jauge d'un réservoir à essence)
- estimer la **vitesse de la dépense d'énergie** (analogie avec la notion de consommation instantanée d'une voiture)
- estimer une **quantité d'énergie nécessaire dans la situation** (ai-je assez d'essence pour atteindre l'objectif que je me suis fixé, compte tenu de la distance qu'il me reste à parcourir et/ou du temps qu'il me reste ?).
- identifier des **signaux d'alerte** sur le plan corporel, m'invitant à moduler mes choix.

La mise en relation de ces différentes estimations vise bien à permettre une compréhension plus fine des situations corporelles du point de vue de sa dépense énergétique passée, actuelle et à venir. Cette compréhension doit aboutir à la production de réponses motrices cohérentes, c'est à dire finalisées par des intentions et reposant sur l'analyse que l'élève fait du contexte dans lequel il évolue. Cette activité complexe peut se justifier au regard de l'analyse de l'activité du pratiquant expert. La conception de l'enseignant devra permettre aux élèves de la mener sous des formes simples.

1.2. Définition de contraintes emblématiques² permettant la mise à l'étude de ce savoir corporel dans une FPS

Dans notre démarche, le ciblage d'un thème d'étude corporel ainsi que sa problématisation en vue d'en dégager le ou les principaux savoirs constituent le premier point d'ancrage dans la conception d'une FSP. En effet, le choix des “contraintes emblématiques” devra permettre d'isoler et d'orienter l'activité adaptative des élèves pratiquant sur ce qui constitue le cœur de l'expérience corporelle.

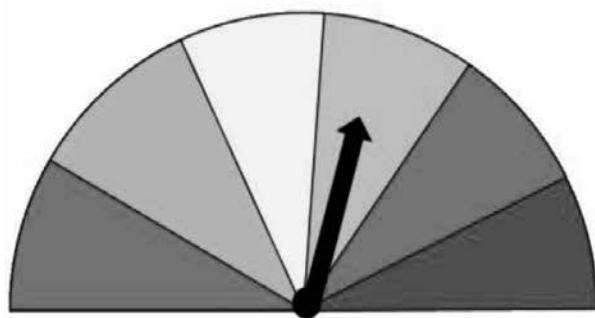
Ainsi, dans notre exemple, les contraintes emblématiques présentées doivent permettre aux élèves d'expérimenter et de comprendre en acte la relation qui existe entre le niveau d'énergie disponible, l'intensité de l'effort à produire et la quantité d'effort demandée. Plus encore, ces contraintes doivent leur permettre de comprendre cette relation comme une dynamique évolutive avec le temps, dans laquelle l'élève se retrouve dans une logique de pari permanent sur l'avenir. La compréhension de cette dynamique doit permettre aux élèves non seulement de décoder un état de fatigue en cours mais aussi d'anticiper, voire de provoquer son évolution par des choix d'engagements moteurs particuliers.

1) Construite et partagée avec les membres du réseau de formation continue de l'académie de Lille, notre démarche vise à repérer parmi les situations corporelles dans lesquelles les élèves se retrouvent en EPS, les expériences et les obstacles que chacun d'eux doit dépasser pour développer de nouvelles compétences.

2) Référence aux propositions du CEDREPS de ces dernières années tout en effectuant une bascule : la contrainte emblématique porte sur l'aspect corporel de l'expérience vécue par l'élève.

1.2.1. Contrainte emblématique n° 1 : la jauge à essence

Schéma



Quantité d'énergie disponible

Nous utilisons une échelle d'estimation du niveau de fatigue à l'image des jauges à essence, dont la flèche peut être régulièrement déplacée par l'élève durant la course en fonction de ses sensations.

D'un point de vue pratique, nous faisons le choix de matérialiser ce dispositif sous la forme d'une fiche plastifiée, sur laquelle l'élève coureur (ou son observateur) vient indiquer l'évolution de son niveau d'énergie disponible (par exemple à l'aide d'une pince à linge).

Cela suppose parfois que l'élève annonce à voix haute à son observateur la couleur dans laquelle il se trouve lors de son passage. Par ailleurs, d'un point de vue pédagogique, nous considérons qu'ils doivent être confrontés très tôt dans la séquence d'enseignement à l'utilisation de cette jauge afin qu'elle devienne un véritable outil sur lequel viendront en partie se fonder leurs décisions. Cela suppose toutefois que le niveau de graduation soit adapté à la capacité d'analyse des élèves et qu'un travail soit engagé avec eux afin de les aider à se positionner aux différents niveaux (sur la base de ressentis respiratoires, musculaires, ou d'indicateurs plus objectifs comme la fréquence cardiaque).

- Un dispositif permettant de comprendre **l'instant présent**

L'utilisation de cette jauge sera pour l'enseignant l'occasion de rendre ses élèves soucieux de l'évolution de leur niveau d'énergie à disposition tout en le rendant visible à tout le monde. Le pari pédagogique est alors d'imaginer qu'une meilleure compréhension des éléments faisant bouger cette jauge leur permettra progressivement de faire de meilleurs choix, notamment sur le plan des allures choisies.

La jauge a pour objectif de concrétiser dans la FPS au moins 2 paramètres perceptifs du savoir corporel étudié. En effet, le positionnement sur une des graduations traduit la capacité des élèves à estimer leur niveau d'énergie disponible à un instant donné tout en les invitant à identifier des signaux d'alerte, sur le plan corporel. La reconnaissance de différents degrés de fatigue apparaît alors comme un moyen d'évaluation des conséquences de ses choix d'allure de course sur l'apparition d'une fatigue plus ou moins prononcée. Cette analyse a des conséquences sur leur activité adaptative en les invitant à moduler leur engagement en agissant sur plusieurs paramètres d'action comme le choix de l'allure de course, mais aussi le temps de maintien de cette allure.

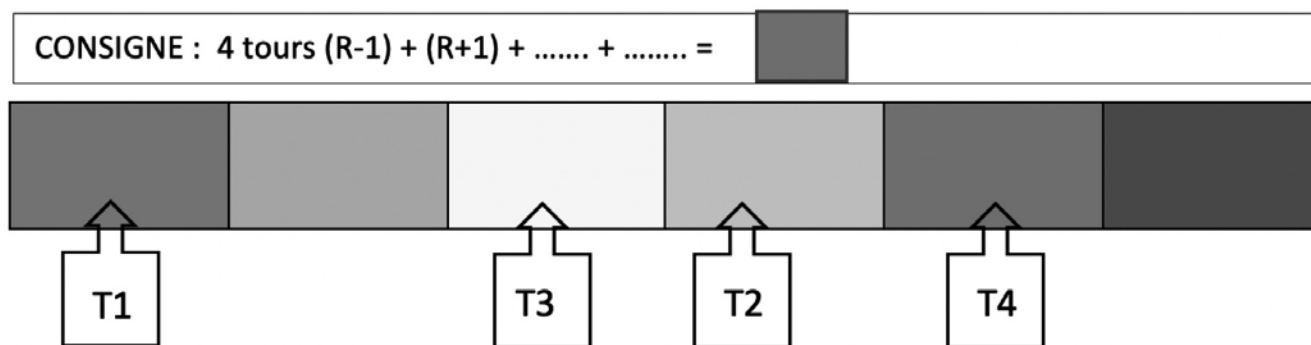
Toutefois, si ce dispositif apparaît comme un moyen pour aider les élèves à décoder un état de fatigue en cours, il ne permet pas suffisamment d'en comprendre son évolution.

1.2.2. Contrainte emblématique n° 2 :

L'ordinateur de bord

La deuxième contrainte emblématique de notre FPS consiste en l'utilisation d'un schéma permettant de retracer le plus fidèlement possible l'évolution du niveau de déperdition d'énergie à l'échelle d'une course. Sur ce schéma, l'élève doit faire apparaître le niveau de fatigue dans lequel il s'est retrouvé à l'issue de chacun des tours effectués dans le dispositif spatial de la FPS. Il doit également faire apparaître un plan de course (case consigne) indiquant les allures qu'il a choisies ou celles imposées par l'enseignant pour chaque tour. D'un point de vue pratique, l'utilisation de ce système est envisagée de deux manières. La première consiste en l'utilisation de fiches plastifiées permettant de garder une trace des différentes courses écoulées afin d'en faciliter l'analyse par un tiers (utilisation d'épingles à linge ou jetons). La seconde consiste en l'utilisation de coupelles de couleurs (correspondant au code utilisé), que les observateurs viennent disposer dans une zone dédiée afin de rendre visible les indications données par le coureur.

Schéma



- Des outils permettant de **comprendre le passé afin de faire des projections sur l'avenir**

La deuxième contrainte emblématique de notre FPS se fonde sur l'analogie avec l'ordinateur de bord d'une voiture. Celui-ci peut tout d'abord informer de la consommation instantanée du véhicule, c'est-à-dire donner une indication de la quantité d'énergie dépensée sur une distance donnée en fonction de la vitesse de déplacement adoptée. Il peut également informer le conducteur de la possibilité (ou non) d'atteindre le point d'arrivée en fonction du niveau d'énergie disponible et de la distance restant à parcourir.

Utilisé en complément de la jauge, l'outil pédagogique présenté ici vise à introduire une dimension temporelle permettant aux élèves de concevoir la notion d'énergie et de fatigue non plus comme un **état** mais comme une **dynamique**.

En effet, en permettant d'établir une relation entre l'allure choisie et le niveau de fatigue ressenti à chaque tour, cet outil invite les élèves à estimer la **vitesse de la dépense d'énergie**. Du point de vue de l'activité adaptative menée sur le plan corporel, ils ne sont plus seulement amenés à constater un état de fatigue mais à comprendre l'impact de leurs choix d'allure de course sur le niveau de déperdition d'énergie. Par ailleurs, la compréhension de ces

impacts leur permet d'entrer dans des logiques prédictives : en leur permettant d'estimer une **quantité d'énergie nécessaire dans la situation**, ils pourront être amenés à anticiper un état de fatigue à venir ou plus encore à évaluer la faisabilité de leur projet de course (*ai-je assez d'essence pour atteindre l'objectif que je me suis fixé, compte tenu de la distance qu'il me reste à parcourir et/ou du temps qu'il me reste ?*).

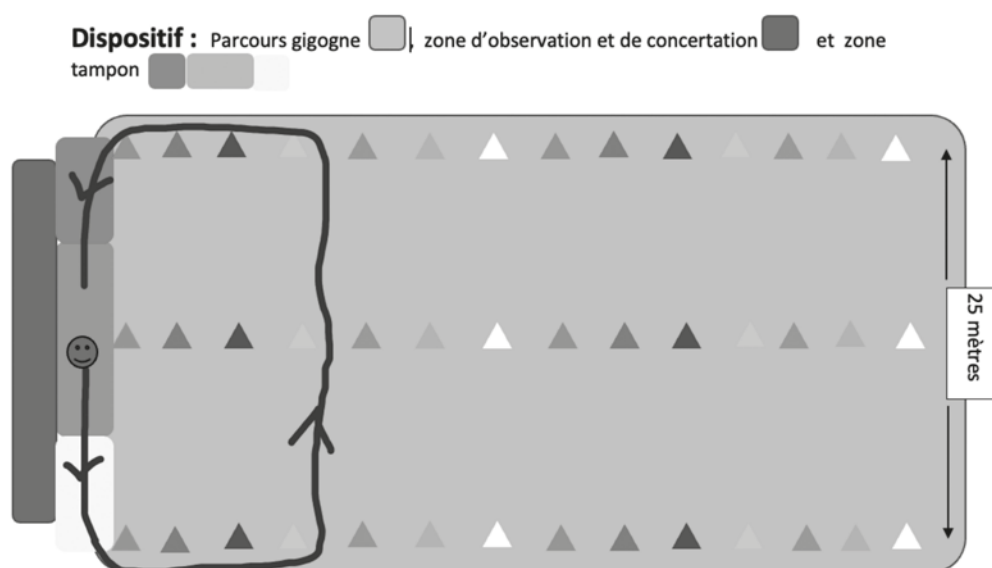
1.2.3. Contrainte emblématique n° 3 : un "passage au stand" obligatoire à chaque tour

La troisième contrainte est d'organiser l'espace, à l'instar des propositions de T. Choffin avec des boucles de tailles plus ou moins importantes corres-

pondant à une allure cible que l'élève doit parcourir pendant 30 secondes. L'intérêt de cette contrainte réside dans la possibilité de faire revenir tous les élèves coureurs dans une zone "tampon" où ils auront à donner des indications sur leur niveau d'énergie du moment et sur les décisions qu'ils souhaitent prendre. Nous multiplions le nombre de passages par le système de jauge, ainsi, par la même occasion, les possibilités de prendre des décisions sur les allures de course.

Shéma

Savoir gérer la vitesse de dépense d'énergie APSA support : Demi-Fond



• Justification par rapport à tout ou partie du **savoir corporel**

Cette dernière contrainte se justifie moins par l'un des éléments du savoir corporel présenté précédemment que par la nécessité de créer un milieu de pratique dans lequel le problème corporel ciblé apparaît de manière **récurrente**. De plus, le passage par cette zone tampon permet un échange avec un partenaire qui, bien que bref, permet de **rendre visible** l'activité d'analyse menée par l'élève en la matérialisant sur les outils présentés. Enfin, cette proposition professionnelle, largement utilisée, présente l'avantage d'apporter aux élèves de **nombreux retours sur leur action**, immédiatement exploitables et facilitant la compréhension de la situation corporelle (le retard ou l'avance sur l'allure prévue étant facilement identifiable grâce à des repères sonores).

1.3. Mise en relation du savoir corporel ciblé avec l'activité culturelle du pratiquant expert

L'analyse et la compréhension de l'activité culturelle spécifique d'une APSA (et du demi-fond en particulier) repose selon nous sur l'articulation permanente entre les **intentions** déployées par le pratiquant face à un problème spécifique, les **formes** de réponses motrices que ce pratiquant va mettre en œuvre pour ce problème et l'analyse que le pratiquant fera du contexte dans lequel il va rencontrer ce problème.

La mise en place d'une FSP en demi-fond suppose de la part de l'enseignant une réflexion sur l'**intentionnalité** à construire chez les élèves : ces intentions sont à considérer à la fois comme garantes d'un engagement rapide et durable dans une logique d'apprentissage et comme une condition pour

préserver l'authenticité et la complexité culturelle de l'expérience proposée aux élèves. Elles peuvent tout d'abord s'appréhender d'un point de vue macroscopique : Testud et Rossi (2017) ont ainsi montré au travers de leur contribution qu'il était possible d'identifier plusieurs motifs d'agir inhérents à l'activité athlétique et rendant compte de la diversité culturelle du demi-fond (des courses au record, des courses en peloton impliquant de courir avec et contre les autres en vue de gérer un affrontement, des pratiques visant à l'amélioration de ses ressources personnelles...). Ces intentions peuvent également s'analyser d'un point de vue microscopique ; il s'agit alors des intentions plus ou moins variées déployées par les élèves au sein d'une même course et qui donnent sens aux choix d'allures effectués. (Temporiser par un maintien d'allure, attaquer par une accélération plus ou moins forte et soudaine, se sauvegarder, par une diminution plus ou moins forte de son allure afin de récupérer...).

La connaissance des intentions multiples que l'élève pratiquant peut déployer dans le cadre d'une expérience culturelle du demi-fond implique une diversité des **formes de courses** qu'il va pouvoir mettre en œuvre en vue de performer. Cela se traduit d'ailleurs par des propositions professionnelles oscillant entre la recherche d'une régularité d'allure ou un jeu conduisant l'élève à gérer une succession d'allures irrégulières en vue de performer ou de gérer un affrontement athlétique.

Cette relation entre les intentions d'élèves et les formes de courses qu'ils tentent de mettre en œuvre ne peut se comprendre qu'en lien avec l'analyse qu'ils font d'un **contexte** de course, qu'il s'agisse d'un contexte externe (place de l'adversité, contraintes objectives liées au temps ou à la distance...) ou d'un contexte interne, voire intime. Dans cette perspective,

le savoir corporel présenté précédemment doit devenir un outil permettant aux élèves de mieux percevoir et décoder ce contexte afin d'y agir avec efficacité et pertinence.

Ainsi, les observations concrètes effectuées sur l'activité déployée par un élève dans une FSP sont à considérer comme les manifestations visibles et culturelles d'une activité corporelle invisible qui les précède et leur donne leur sens.

Cette dernière conduit notamment les élèves à :

- agir sur la **quantité d'énergie à dépenser** (dépenser beaucoup / peu / reconstituer son énergie... par un jeu sur les allures de course mises en œuvre)
- agir sur la **vitesse de la dépense d'énergie**, en jouant sur des changements d'allure (accélération / décélération) plus ou moins importants et plus ou moins soudains.
- agir sur la **durée de la dépense d'énergie**, en jouant sur le temps de maintien de ces différentes allures.

2. Mise en scène du savoir corporel ciblé dans un contexte culturel

La réflexion précédemment menée sur le ciblage d'un savoir corporel précis nous a conduit à identifier trois contraintes emblématiques permettant de structurer les propositions de FSP en demi-fond. Il nous paraît désormais intéressant de préciser certains aspects réglementaires permettant une mise en scène de ce savoir corporel au travers d'une FSP pour un premier cycle collège, qui restera relativement stable durant toute la durée d'une séquence d'enseignement.

Nos choix sont en lien avec les orientations académiques, permettant de se projeter dans la construction d'une FSP qui garantit la présence du lien entre les objets d'enseignement corporels et culturels ciblés chez nos élèves. Ainsi, nous cherchons à :

- permettre aux élèves de s'appuyer sur des performances auto-référencées afin de rendre possible l'engagement de tous.
- concevoir des dispositifs permettant d'apporter une pluralité de réponses à un même problème.
- jouer sur certains paramètres du dispositif pour conduire les élèves à mobiliser le savoir corporel dans des contextes plus ou moins ouverts et inédits et à faire la preuve de sa compétence.
- proposer des modalités "d'évaluation" en direct et de score parlant permettant aux élèves de fonder, voire de réguler leurs choix.

Guidés par tous ces aspects, voici les règles que nous leur proposons :

Des règles permettant de gérer son effort et de faire des choix d'allure... en vue de performer

Règles spatiales :

- Parcours permettant de réaliser un tour à VMA en 30'' ; par exemple pour une VMA à 8 km/h la distance totale est de 58 m.
- Passage dans la zone tampon à chaque tour
- Zone d'observation pour relever des informations sur les ressentis, les choix d'intensité et les échanges avec partenaire sur les relations entre les différents paramètres, sur les conséquences des choix réalisés

Règles temporelles :

- Pour rester dans un effort proche de l'effort culturel du demi-fond les élèves réaliseront des séries comprenant entre 3 et 7 tours maximum soit un effort cumulé de 1'30 à 3'30.
- Fichier son avec un bip tous les 15'' et 30''

Règles émotionnelles :

- Les élèves sont soit en confrontation avec eux-mêmes, soit avec le temps / distance, soit contre d'autres de niveau homogène.
- A chaque série, ils doivent établir une performance respectant les contraintes données

Des règles permettant de planifier ou réguler son effort

Règles motrices :

- Possibilité de changer d'allure à chaque tour au premier virage
- Cette possibilité sera plus ou moins ouverte ou imposée par l'enseignant selon le moment de la séquence
- Matérialisation d'un plan de course à définir avant le départ, précisant les différents choix d'allure

Règles d'initiatives :

- Les élèves courent sur des courses à trous. Ils ont des distances et / ou des intensités et / ou des ressentis imposés et doivent composer avec leurs ressources et leurs savoirs pour faire les choix les plus opportuns en vue de réaliser la meilleure performance possible soit sur la totalité de la série, soit sur une partie de cette série (exemple : la performance prise en compte ne peut être que sur l'avant-dernier tour ou être la somme des scores des 2 derniers...)

Des règles permettant d'aider ses camarades (à comprendre son effort / réguler ses choix)

Règles sociales :

- Travail en binôme ou trinôme (de niveau homogène ou hétérogène selon la situation) : alternance des rôles de coureur et d'observateur
- L'observateur indique grâce à l'aiguille de la Jauge et/ou une pince à linge et/ou des jetons ou des coupelles sur la fiche de recueil des actions / résultats

Des règles permettant d'utiliser des repères extérieurs et sur soi pour contrôler son effort

Règles de réussite :

- La performance est corrélée à la VMA de chaque élève ou tout au moins à un test de départ permettant de cibler un tour d'intensité record R et à partir de là R-1 ; R-2 ; R+1 ; R+2 ; R+3
- Les élèves cumulent des scores parlants

Quelques exemples de situations avec différents niveaux de sollicitation du savoir en fonction des moments du cycle sont proposés dans le tableau page suivante.

Activité à mener	Explication	Concrétisation dans la FPS	Exemples
CONSTATER et EXTRAIRE LE SAVOIR	Cette étape consiste à faire naître chez les élèves un « besoin » de savoir pour répondre aux problèmes qu'il va rencontrer et constater dans la FPS proposée.	L'élève va réaliser plusieurs courses qui fixent la même allure moyenne mais avec des variations d'allure différentes. Il devra constater que cela a une influence sur la vitesse de diminution de sa consommation énergétique. Chaque profil de course (régulière / croissant / décroissant / irrégulière) a une influence différente sur l'évolution de la jauge de l'élève et c'est cette évolution que l'élève doit constater et analyser.	Courir 4 séries de 2' (4 tours) à VMA d'allure moyenne : - 4x VMA (allure régulière) - VMA-1 / VMA / VMA / VMA +1 - VMA +1 / VMA / VMA / VMA-1 - VMA +2 / VMA -2 / VMA +2 / VMA -2 Tester et constater ce qui se passe à la fin du T1 sur la position de l'aiguille de la jauge et voir ce qu'il reste pour finir la course / constater en fin de course.
MANIPULER LE SAVOIR	Cette étape correspond à la phase durant laquelle l'élève va être amené à manipuler le savoir transmis par l'enseignant. Cette manipulation doit lui permettre de vérifier la validité du savoir dans différents contextes de pratique.	Effectuer des choix d'allure en vue de performer en tenant compte d'un état de fatigue provoqué par l'enseignant, et au regard de l'effort imposé qu'il lui restera à produire lors de la fin de course. Ce type de situation doit permettre d'inviter les élèves à se questionner sur leur état de fatigue à un instant T, tout en effectuant des projections sur l'évolution de cet état de fatigue au fil du temps, en fonction des choix qu'il peut effectuer et des contraintes que l'enseignant lui a imposées.	Course à trous de 3' : - Allure imposée T1 + T2 - Allure choisie par l'élève sur T3 + T4 - Allure imposée T5 + T6 Course à trous de 3' : - Quantité à consommer imposée en T1-T2 - Quantité à consommer choisie par l'élève - Quantité restante : max 1 cran
MOBILISER LE SAVOIR	Étape durant laquelle l'élève va être conduit à mobiliser le savoir dans des contextes de plus en plus variés et inédits. Il devra ainsi faire la preuve de sa compétence.	L'élève est amené à concevoir des plans de course et profiter de possibilités de régulations au regard de contraintes imposées par l'enseignant ou subies par tirage au sort. Ces contraintes visent à vérifier sa capacité d'adaptabilité, rendue possible par la mobilisation du savoir corporel dans des contextes de complexité croissante.	3 courses de complexité progressive pour vérifier l'acquisition du savoir par les élèves : - Course avec un des tours à allure imposée - Course avec un des tours à quantité d'énergie dépensée imposée - Course avec optimisation de la distance parcourue en tenant compte d'un passage obligé tiré au sort sur la consommation instantanée

Conclusion

Notre réflexion a consisté à montrer une démarche de conception de son enseignement considérant les savoirs corporels comme point de départ dans la construction de FPS. Cette démarche se traduit notamment par un premier temps de ciblage des savoirs corporels à faire étudier aux élèves pour leur permettre de se transformer et d'accéder à la réussite. Nous avons vu que la définition des contraintes emblématiques de la FPS apparaissait alors comme un moyen pour orienter l'activité adaptative de l'élève en direction du problème corporel identifié. Enfin, la mise en scène de ce savoir corporel

dans une FPS culturellement authentique suppose une réflexion sur le choix des règles permettant :

- d'organiser la **récurrence** de la rencontre avec le savoir corporel ciblé
- d'envisager une **progressivité** dans l'acquisition de ce savoir
- de permettre l'**accessibilité** de ce savoir à tous les élèves, quel que soit leur niveau de ressources du moment
- de rendre possible une **pluralité** de réponses face à un même problème.

Nous tenons à remercier particulièrement Francis Lebrun pour avoir impulsé les réflexions à la base de cet article au sein du réseau des formateurs académiques de Lille. Nous espérons que cette contribution reflétera au mieux les idées partagées ensemble.

BIBLIOGRAPHIE

Arrêté du 18 juin 1996, *Programme d'éducation physique et sportive au collège - Classe de sixième*.

Berteloot A., Trohel J., Sève C. (2010). L'activité adaptative du coureur de demi-fond. Analyse sémiologique de l'activité d'un coureur de demi-fond en situation compétitive. In *Revue STAPS*, n° 80, p. 7-28.

Lebrun F., Lemaire J. (2021). Du fond à la forme de pratique scolaire en Volley-Ball au collège. In *Les cahiers du CEDRE/CEDREPS*, vol. 12, 85-97, Ed. AE-EPS.

Portes M. (2006). Les promesses d'une pratique studieuse du hand-ball en EPS. In *Cahier du CEDRE* n° 6.

Rossi D., Testud E. (2017). Courir au record ou maîtriser un affrontement ? Une modalité de Pratique du demi-fond et un projet de formation des élèves en EPSR. In *Revue « Enseigner l'EPS »*, vol. 271, 19-25.

Testevuide S. (2020). Critiques, Éclairages, Démarches pour un Renouveau de l'EPS - Vers une programmation d'objets de savoir propres à l'EP Scolaire. In *Les cahiers du CEDRE/CEDREPS*, vol. 17.

Testud E., Rossi D. (2017). Pour que tous les élèves apprennent en EPS ! Un changement de paradigme en demi-fond pour une expérience corporelle constructive, positive, et réussie par tou(te)s, In *Les dossiers Enseigner l'EPS*, vol. 3, 149-152.

Sitographie

Lebrun, Lemaire J., <http://eps.discipline.ac-lille.fr/numerique/videotheque/eps-cp/2015-2016%20cp1-demi-fond-un-savoir-planifier>

Mascret N. (2007). L'élaboration d'une forme de pratique d'APSA en EPS : un geste professionnel complexe, 4217-colloque 2007 mascret_clermont.pdf http://www.ac-corse.fr/EPS_20/docs/concours/demifond.pdf