

Activités physiques de développement personnel : préambule

Les pratiques sociales du champ des activités physiques de développement personnel (APDP)

Regrouper l'ensemble des activités humaines dont la visée est la recherche d'un état corporel (immédiat ou dans le long terme) est une gageure. Chacune de ces activités relève d'une culture singulière, s'appuie sur des techniques, des procédés multiples et cohérents. Au-delà de leur diversité, on peut envisager pour les activités scolaires en EPS une identité de ces pratiques, techniques et procédés au travers de leur visée : le pratiquant, par sa propre activité, sollicite des processus énergétiques, neuro-musculaires ou cognitifs pour développer des aptitudes physiques, atteindre un état de détente et de concentration. Bref, les effets recherchés sont immédiats ou différés.

Les points communs résident également dans l'absence de lutte contre le temps ou contre autrui, ce qui n'exclut pas la recherche de progrès identifiables. Ces progrès, repérables dans une plus grande maîtrise de l'activité conduisant à la production de l'effet visé, s'appuient, parmi un ensemble de connaissances, sur le développement d'habiletés perceptives qui supposent et développent des capacités d'intériorisation. Ces activités peuvent se pratiquer pour elles-mêmes, en rapport avec un mode de vie, ou accompagner la recherche d'une plus grande efficacité dans les autres champs de l'activité physique humaine (sports, danse, mais également pratique d'instruments musicaux, activité professionnelle, etc.).

Les activités scolaires de développement et d'entretien physique : les ASDEP

Ces APDP multiples, en fort développement dans le champ social, trouvent actuellement leur traduction en milieu scolaire dans des pratiques en extension, notamment au lycée. Diverses modalités de pratiques scolaires visent ainsi le développement aérobie, musculaire, l'amplitude articulaire ou la détente, le contrôle de soi, autour de deux orientations : le développement et la gestion de soi. Se confirment ainsi les deux statuts de ces APSA : soit elles se pratiquent en cycles autonomes, soit elles accompagnent d'autres activités. Ces statuts et leurs relations peuvent évoluer en cours de cursus. Nous conviendrons de qualifier les activités physiques de développement personnel transposées en milieu scolaire autour d'une approche commune qui leur confère une cohérence : les activités scolaires de développement et d'entretien physique (ASDEP).

Leur enjeu éducatif principal est l'acquisition d'éléments d'un « savoir intervenir sur certaines propriétés de son activité corporelle » (SIPAC) : techniques, connaissances, attitudes constitutives d'une prise de responsabilité à l'égard de la gestion de sa vie physique, de sa propre santé (en perpétuelle construction et remise en cause) et à l'égard d'un « bon usage de soi » réinvestissable dans une vie sportive ou dans la vie quotidienne (gestion du stress, contrôle émotionnel, par exemple). Enfin, le lycéen doit être armé pour devenir un consommateur critique et exigeant du marché de la forme.

Les compétences en EPS et les ASDEP

Les articulations prévues entre les compétences du programme (compétences culturelles et méthodologiques) peuvent être diverses en fonction des effets recherchés et des visées éducatives sous-jacentes. Pour organiser la programmation de l'enseignement, nous proposons d'organiser ces activités dites « ASDEP » en trois champs qui concernent des propriétés corporelles visées par l'intervention du pratiquant sur lui-même :

- les propriétés du système énergétique de la contraction musculaire (essentiellement, la filière aérobie) : à ce niveau se place, par exemple, la course en durée ;
- les propriétés du système locomoteur (musculaires, articulaires, tendineuses). Les activités correspondantes sont représentées, par exemple, par la musculation ou le stretching ;
- les propriétés relatives à la régulation tonique et posturale : ici, la relaxation et les activités respiratoires peuvent servir de support.

Cette organisation scolaire des activités ne prétend ni à l'exhaustivité, ni à une quelconque pertinence comme typologie des pratiques sociales, objet de travaux de sociologues. Ces propositions permettent d'envisager une approche cohérente en milieu scolaire d'une diversité de pratiques. Celles-ci viseront plus particulièrement un des champs pour permettre à l'élève de construire de façon précise et concrète les principes et les règles d'action que suppose l'entraînement. Cependant, elles pourront progressivement traverser l'ensemble de ces champs (exemple : course – étirement pour se détendre).

L'articulation de compétences constitue la trame conceptuelle du programme au lycée. Ici, cette articulation sera différente selon les effets recherchés, les élèves et leurs compétences initiales, et les modalités de pratiques prises pour référence. Nous postulons, bien qu'elle ne soit pas évoquée dans la composante culturelle du programme, l'existence d'un champ culturel propre aux activités de développement physique, socialement et historiquement repérable. Les aspects méthodologiques (projet de développement, recueil d'indices sur soi et autrui) s'appuieront, par exemple, sur des cycles de musculation, de course de durée prolongée, de step. Le développement de compétences centrées sur le contrôle de soi et le relâchement pour accompagner la recherche d'efficacité dans d'autres APSA s'appuiera sur la mise en œuvre de séquences plus ou moins longues de pratique de relaxation (stretching par exemple), couplées à des séquences d'APSA.

La variété des possibilités offertes par les multiples pratiques sociales permet une adaptation à la diversité des publics scolaires ; s'assouplir peut ainsi se réaliser par divers procédés. Mais, au-delà de cette diversité, ces procédés supposent de la part de l'enseignant une connaissance scientifique des processus en jeu, ici par exemple dans l'augmentation d'amplitude gestuelle. L'intervenant peut ainsi effectuer sans risque des médiations utiles. Cette considération s'applique à l'ensemble des propriétés sollicitées. La formation continue devrait permettre l'appropriation massive de ces connaissances et la diffusion de pratiques novatrices d'enseignement sur ces registres d'activité. Enfin, si les élèves construisent ces connaissances par la pratique, cela n'exclut ni des formalisations, ni des approfondissements plus théoriques permettant d'envisager des généralisations.

Deux exemples seront présentés ici pour ces activités de développement physique : la course en durée et la musculation.

Éléments de progressivité

La succession des trois thèmes proposés s'appuie sur une progressivité qui suppose des ruptures avec le thème précédent. Entre le premier thème et le deuxième, l'élève devrait opérer une bascule de sens. Dans le premier cas, il lui est demandé de se déplacer avec pour intention de produire un effet attendu immédiat sur l'organisme à partir d'une référence personnelle ; dans le second, son activité s'inscrit dans un cadre temporel plus large, puisque les effets recherchés sont différés dans le temps et inscrits dans un projet personnalisé à court terme.

Ce projet inclut des activités physiques non scolaires, sportives ou non. La difficulté majeure réside dans le fait de donner une signification globale à une succession de temps

d'activités, séparés mais cohérents. Il faut articuler les traces de ces efforts ponctuels bien identifiés et les mettre en rapport avec des progrès qui n'apparaissent qu'à l'issue d'une durée suffisante. On repère ici quelques caractéristiques d'un « projet technique » (analyser, recueillir des données, réaliser, sélectionner des informations, etc.).

Entre le deuxième et le troisième thème, ces caractéristiques vont s'affirmer plus encore au travers de la mise en perspective et de la conduite d'un projet d'entraînement. La difficulté essentielle réside dans le fait de concevoir et de modifier une performance terminale attendue en fonction d'un ensemble de réalisations significatives d'une charge physiologique précise, et en fonction d'autres éléments liés à la récupération et à la réparation, sous la dépendance de modes de vie qui doivent faire l'objet d'analyses et de réflexions, et de démarches personnelles sinon intimes (hygiène, repos, alimentation).

Relation à d'autres champs culturels

Outre les relations avec des données scientifiques liées aux processus énergétiques, aux retentissements de l'effort sur les propriétés de l'organisme, diverses relations avec d'autres champs peuvent s'envisager :

- la compréhension du processus d'entraînement, base de toute performance, qu'elle soit sportive ou non ;
- la conduite d'un projet à connotation technologique, dans un rapport à soi qui permet de se concevoir « transformable », par sa propre activité ;
- l'interrogation de ses propres modes de vie dans ses relations avec des indices de santé.

Le lycée est certainement le lieu propice pour introduire des questions liées aux conduites à risque (tabagisme, nutrition, hygiène de vie, conduites addictives, etc.), de façon non moralisatrice, en rapport avec le sentiment de bien-être que peut produire le retentissement de l'effort librement consenti.

Relation avec le champ culturel des APSA

La même approche peut s'envisager pour les activités du programme appartenant au même champ d'activité visant l'articulation des mêmes compétences : musculation, stretching, step, activités aérobies diverses, fitness, etc. La relation en terme d'accompagnement d'autres APSA est dépendante du traitement adopté en fonction de la valorisation de l'une ou l'autre des compétences méthodologiques.

Relations aux autres disciplines

Selon les programmes disciplinaires, il peut être utile de s'appuyer sur des notions, concepts ou démarches auxquels recourent divers champs scientifiques. L'enjeu est de construire des « **îlots de rationalité** » autour de la résolution du problème concret suivant : « Comment agir pour modifier, à l'issue d'une durée d'entraînement, mes ressources disponibles ici et maintenant, de façon durable ? »

En fonction des publics scolaires, des filières d'enseignement, des options et des diverses possibilités offertes par la réforme du lycée, on pourra envisager des articulations permettant de formaliser, de documenter, d'accompagner le processus proposé aux élèves : utilisation de l'informatique, travaux personnels encadrés, approches pluridisciplinaires concentrées, par exemple, sur un projet collectif d'événement sportif (raids, séjours en montagne, randonnées, épreuves combinées).

Enfin, la piste des activités de nature technologique nous paraît une voie prometteuse pour permettre aux élèves d'appréhender une conception de l'entraînement de « santé », fondée sur la régularité d'une pratique, la compréhension par la pratique des phénomènes d'adaptation différée à l'effort, et la part de responsabilité de chacun sur certains aspects de son propre état physiologique.

Les activités scolaires de développement physique et le lycéen

(Justification des formes de pratique proposées, conditions de réalisation, productions attendues au lycée.)

La course pédestre représente une modalité particulière des activités de locomotion de durée prolongée (ALDP). Tout autre mode de déplacement peut être utilisé avec les mêmes intentions, les mêmes contenus relatifs aux apprentissages de l'entraînement aérobic. La pratique sociale sportive du triathlon exprime bien cette idée de modes multiples de déplacement sollicitant des ressources et des démarches identiques. Cependant, la référence « culturelle » est également issue des propositions relatives au « système Cooper », finalisé par la recherche d'un état de santé au travers d'activités qui sollicitent la filière aérobic du système énergétique de la contraction musculaire. Ici, ces propositions prennent sens dans l'ensemble plus vaste des ASDEP (activités scolaires de développement et d'entretien physique) dont l'objet est de permettre l'apprentissage d'un savoir et d'intervenir sur certaines propriétés de son activité corporelle.

Les propositions suivantes sont en rupture avec les activités classiques d'endurance/demi-fond souvent proposées au lycée, sans finalité autre que la recherche d'une performance de durée et/ou d'espace, articulée à une recherche de régularité. Ces activités pertinentes en début de scolarité du collège servent certes de point d'appui pour nos propositions ; mais, par la suite, on différenciera les activités de course de type demi-fond, finalisées principalement par la recherche de performances, des ALDP finalisées par la recherche d'effets.

Dans le premier cas, les contenus reprendront, outre l'optimisation du rapport « régularité/ressources/vitesse moyenne de déplacement », ce qui relève des stratégies de déplacement collectif et mobilise de façon ambivalente les rôles de coopération et/ou de rivalité. Dans le second cas, la course représente un moyen parmi d'autres d'intervenir sur des res-

sources, principale finalité de l'activité. La performance devient un moyen de contrôle du processus de transformation des ressources.

On recommande de différencier, progressivement mais nettement, ces deux types d'activités apparemment proches, mais culturellement éloignées. Par exemple, dans l'apprentissage de l'entraînement (second cas), on pourra s'appuyer sur d'autres formes de locomotions (cyclisme, ski de fond, etc.). Pour tenter de faire vivre aux élèves une communauté de contenus, on pourra par la suite proposer des mises en relations entre les effets de deux modes de locomotion : course en durée et natation de distance, par exemple. Il n'est cependant pas exclu que certains élèves trouvent un prolongement dans des épreuves combinées d'endurance telles que des triathlons adaptés.

La succession des fiches du programme concernant les ASDEP obéit à une logique de progressivité commune, en appui sur des principes dont la validité empirique doit encore être testée en milieu scolaire. Le premier principe concerne la différenciation et l'affinement progressif des relations entre les charges consenties par le pratiquant et les effets subjectifs et objectifs de la mobilisation de ces charges. Le deuxième principe porte sur l'accès progressif des élèves aux effets différés de l'entraînement, dans le cadre d'une articulation dynamique dépense/récupération/réparation. Le troisième principe porte sur la personnalisation des charges dans le cadre d'une dévolution progressive à l'élève de décisions relatives à la planification des paramètres de l'entraînement. Ces trois principes pilotent la succession des cycles proposés dans le programme et leur progressivité.

Course en durée et apprentissage de l'entraînement en classe de seconde

Thème

Moduler l'intensité de ses déplacements en rapport avec une référence personnalisée, pour produire des effets attendus immédiats sur l'organisme.

Forme de pratique, contexte d'expression de la compétence attendue

À l'issue d'une dizaine de séances courtes (40 à 50 minutes) et après en avoir formulé précisément le projet, les élèves conduiront de façon autonome, dans des sous-groupes au projet proche (trois à cinq pratiquants), trois à cinq séquences de course, encadrées d'activités autonomes d'échauffement spécifique et de récupération active et passive.

Ces séquences correspondront à une recherche d'effets physiologiques en rapport avec ses capacités identifiées en cours de cycle, par des tests de terrain. Les paramètres de charge physique (distance ou durée des séquences, vitesse de déplacement, durée des temps de récupération) devront être choisis par les élèves à l'intérieur d'un cadre proposé par l'enseignant. Ils devront être en mesure de justifier et de mettre en œuvre ces éléments à partir de connaissances pratiques simples. L'évaluation prendra en compte la pertinence des choix, la précision des réalisations par rapport aux prévisions, l'effort consenti de façon régulière (en pourcentage de VMA) et sa mise en œuvre dans le groupe.

Exemple de séquences référées à la vitesse maximale aérobie (VMA), au cours d'une séance de fin de cycle :

- 1 : à 75 % VMA, 7 minutes de course régulière ;
 - 2 : à 85 % VMA, 15 minutes ou 8 minutes 30 secondes à plus de 100 % VMA (récupération réduite) ;
 - 3 : 5 à 10 minutes de course lente à 70 % de VMA.
- (La VMA est celle qui correspond approximativement à la consommation maximale d'oxygène.)

Fonctionnement de cette situation et mise en perspective

Cette situation constitue une perspective de fin de cycle ; elle n'est donc pas praticable directement, mais doit être communiquée à travers une pratique, dès le début de cycle. À partir de divers moyens maintenant connus (test de vitesse maximale aérobie sur piste, performances métriques sur des durées longues, tableaux de correspondance), les élèves utiliseront systématiquement une référence personnalisée de vitesse de déplacement (en km/h) correspondant à leur consommation maximale d'oxygène. Les vitesses adoptées pour les séquences de déplacement proposées au cours du cycle seront mises en rapport avec cette référence. La pertinence de ces propositions dépend de la justesse des références adoptées ; la cohérence du cycle dépend de la précision des paramètres de performance : l'exigence méthodologique est donc incontournable.

Diverses variables seront mobilisées. En dehors des environnements de type piste pour la précision et de type parcours en nature pour la variété, les variables concernent essentiellement les « paramètres de charge ». Ces derniers doivent être personnalisés, connus et mobilisés par les élèves eux-mêmes, pour eux-mêmes et pour autrui. La littérature spécialisée offre maintenant de nombreux outils fonctionnels : gestion informatisée des données, tableaux de correspondances, systèmes experts simplifiés, indications abordables sur les effets physiologiques, etc. On les utilisera d'abord pour adapter les paramètres de charge, ensuite pour que chacun formalise des projets personnalisés. Le milieu sera progressivement organisé pour que les vitesses de déplacement adoptées soient prises et maintenues progressivement sans repères extérieurs. Ces diverses considérations concernent tous les niveaux développés dans le document d'accompagnement.

Processus didactique

Problème à traiter, ruptures à conduire

La principale difficulté sera ici de négocier progressivement, avec des élèves centrés sur la compétition et la performance par rapport à autrui, une approche qui modifie le sens du résultat. Celui-ci ne joue plus un rôle « classant » (ce que je vau) : il a pour fonction de permettre d'identifier les conditions d'intervention sur un état physique en rapport avec des ressources personnelles (ce que je peux). Cette distinction n'exclut pas, à d'autres moments, des activités athlétiques visant l'efficacité personnelle ou collective. Il est cependant essentiel de permettre à l'élève d'opérer cette différenciation : mener des activités d'entraînement en appui sur des références personnalisées et mener des activités dont la visée est d'optimiser les ressources disponibles pour produire le meilleur résultat possible. Cette distinction peut aider à sortir de l'opposition courante chez les lycéens, toujours stérile, entre ceux qui acceptent ou qui aiment la performance et ceux qui la rejettent.

Contenus d'enseignement qui articulent les connaissances

Au contact de la classe en activité, l'enseignant facilite l'appropriation de contenus moins ponctuels, reliés aux situations, aux activités, articulant plusieurs types de connaissances au sens du programme. En rapport avec le thème d'enseignement (ici moduler l'intensité de ses déplacements en rapport avec une référence personnalisée, pour produire des effets attendus immédiats sur l'organisme), les contenus concernent les relations entre des indices subjectifs des efforts consentis (ressentis ou objectifs, par exemple la fréquence respiratoire), et des

paramètres précis qui caractérisent la charge physique (au travers des déplacements successifs). Ces relations ne s'établissent pas spontanément chez les élèves ; aussi doivent-elles faire l'objet d'une sollicitation régulière et d'une construction progressive. Ces remarques gardent leur entière validité pour les deux niveaux suivants, même si ces derniers supposent la mobilisation d'autres contenus.

Repères, indicateurs (évaluation formative)

L'intérêt pour ces activités peut naître de la curiosité face à l'affinement des diverses sensations éprouvées et leur mise en rapport avec des paramètres objectifs. On aura recours aux divers procédés permettant de conserver des traces de ces éléments et de les comparer (tableaux de résultats, identification des régularités, décalages entre le prévu et le réalisé, courbes de récupération, échelles de « ressenti d'effort », etc.).

Médiations de l'enseignant

Les sollicitations essentielles concernent ici trois registres : incitation à différencier finement les vitesses de course, à se centrer sur les effets ressentis dans la succession des séquences et à identifier subjectivement son état physique à l'issue de la succession d'efforts et de temps de récupération dont les durées seront précises et adaptées. L'enseignant identifiera rapidement les ressources disponibles et la qualité de l'investissement consenti en rapport avec les motifs ou les « non-motifs » de chacun. Ses interventions pourront ainsi se différencier pour faciliter l'engagement de tous sur le registre susceptible de la mobilisation optimale. Ces considérations valent pour l'ensemble du document d'accompagnement concernant les ASDEP ; nous ne les évoquerons plus pour les niveaux suivants.

La course en durée et l'apprentissage de l'entraînement en cycle terminal

Niveau 1

Thème

Produire une charge physiologique sur soi en relation avec des effets recherchés différés (à très court terme).

Forme de pratique, contexte d'expression de la compétence attendue

Au cours d'un cycle d'une dizaine de séances courtes, les élèves conduiront les trois dernières séances de façon autonome en fonction d'un projet personnalisé construit antérieurement.

Les séquences se réaliseront en sous-groupes de trois à cinq élèves dont les mobiles et les capacités seront proches.

Les élèves choisissent et réalisent des séquences de courses dont les paramètres, négociés avec les enseignants à l'intérieur de contraintes explicites, permettent de s'entraîner en fonction de trois intentions explicites :

- accompagner un objectif sportif en rapport avec des échéances ;
- rechercher les moyens d'une récupération, d'une détente ;
- développer un état de santé de façon continue.

Les charges consenties sont référées à la VMA et aux effets physiologiques des durées de récupération.

Les trois dernières séances permettent de valider la pertinence des projets personnalisés et la maîtrise des réalisations en appui sur le sous-groupe de projet. Les séquences de déplacement varient en fonction des capacités initiales et des visées. Les pratiques extérieures aux activités scolaires seront intégrées aux projets personnalisés réalisés à l'occasion de ces séances.

Fonctionnement de cette situation et mise en perspective

La description de la forme de pratique ci-dessus, au-delà des situations ponctuelles, évoque l'idée d'une compétence qui ne peut s'apprécier que dans la durée, en tenant compte de la globalité de multiples acquisitions ponctuelles. Celles-ci concernent la pertinence des planifications formulées par les élèves au regard de divers paramètres : ressources personnelles, objectifs fixés, motivation dans les efforts à consentir. L'utilisation des résultats entre deux séances, des écarts entre le prévu et le réalisé, constitue également un moyen privilégié d'acquisition pour les élèves et un indicateur de la maîtrise de certaines connaissances du programme.

Diverses variables permettent les adaptations nécessaires aux ressources des élèves et à leurs projets. En dehors de celles évoquées précédemment, on utilisera des données temporelles, ce qui suppose une identification plus rigoureuse des activités physiques consenties au cours de la période d'enseignement de l'entraînement. On incitera les élèves à conserver des traces écrites des effets subjectifs ou objectifs à court et à moyen terme pour en tirer des enseignements personnels. L'utilisation de l'informatique peut constituer ici un apport déterminant comme moyen de « retour en arrière » et de projection dans les futures charges physiques à consentir.

Processus didactique

Problème à traiter, ruptures à conduire

La difficulté principale est ici de sortir d'une conception de l'activité « au coup par coup », pour lui donner une signification globale, qui ne prend sens que sur une durée déterminée. La mise en relation des activités développées à tel ou tel moment, des effets ponctuels repérables, des effets différés dus à la succession des séances, permet de centrer progressivement les contenus d'enseignement sur le « savoir s'entraîner ». Bien entendu, les élèves seront conduits progressivement à prendre eux-mêmes les décisions concernant leurs plans d'activité. Cette autonomie progressive de décision s'appuiera sur la communication de connaissances pratiques et scientifiques, concernant les processus d'adaptation à l'effort qui fondent l'entraînement sportif moderne.

Contenus d'enseignement ; évaluation formative

En appui sur les connaissances de seconde qu'il faudra consolider, les relations entre les diverses connaissances seront finalisées ici par le renversement de sens à opérer concernant les paramètres de course normalement bien connus à l'issue des cursus scolaires précédents. Il ne s'agira plus de maîtriser la course en fonction d'un projet de déplacement pré-établi mais de maîtriser l'effet à obtenir par l'intermédiaire des paramètres de course que l'on est capable de mettre en œuvre, et définis en fonction d'un « projet de dépense ». On doit alors recourir à des notions nouvelles qui doivent s'articuler pour permettre la résolution de la question : « Comment me déplacer pour solliciter mes capacités aérobies sur tel ou tel registre ? » Ce nécessaire renversement est indispensable pour aborder le cycle d'approfondissement.

Niveau 2

Thème

Concevoir et mettre en œuvre un projet d'entraînement personnalisé adapté à un contexte de vie physique, en rapport avec des effets différés attendus (à moyen terme).

Forme de pratique et contexte d'expression de la compétence attendue

Au cours d'un cycle prolongé alternant une pratique dans des séances courtes, des leçons permettant un « retour » sur les activités passées et des mises en perspective, les élèves conduisent un projet d'entraî-

nement finalisé par le développement des propriétés aérobies (puissance et capacité), en liaison éventuelle avec des activités physiques hors temps d'enseignement. Les projets sont finalisés par des objectifs personnalisés (cf. niveau 1).

Le cycle comporte trois phases, composées chacune de trois à quatre séances de pratique ; chaque phase s'achève par une « leçon-bilan ». Au cours de trois leçons séparées de trois à quatre séances de pratique, les élèves montrent donc comment, à partir d'une appréciation d'étape, ils maintiennent ou réorganisent leurs décisions initiales. Celles-ci sont prises à partir de paramètres fixés initialement par l'enseignant, puis pris en charge progressivement par les élèves, après expérimentation (distance totale à parcourir, nombre et intensité des séquences, durée de récupération).

La pertinence des choix, la continuité, la précision des réalisations et la cohérence des intensités de réalisation au regard de tests de terrain sont appréciées notamment grâce à la tenue d'un carnet de bord d'entraînement. Son contenu rend compte des rapports entre les charges objectives consenties et les effets subjectifs et objectifs ressentis à court et moyen terme ; il intègre éventuellement des activités physiques hors enseignement. Le retour sur le sens des modifications d'étape permet de construire et de valider les éléments d'un « savoir s'entraîner ».

Fonctionnement de cette situation ; mise en perspective

Ici, c'est le cycle entier qui représente la situation d'enseignement. En effet, la composante « temps » est la variable essentielle qui peut donner sens aux propositions de contenus de ce troisième niveau. Ces contenus supposent des mises en relation de traces des effets produits par une dépense physique, avec les caractéristiques de cette dépense. La mobilisation du concept de charge physique, physiologique, devient ici indispensable. Elle permet d'aborder les notions de récupération et de réparation trop souvent considérées passivement, vécues comme des conséquences inéluctables de la dépense, et sur lesquelles le pratiquant ne pourrait avoir aucune influence. Ici, la forme de pratique proposée suppose au contraire une « auto-écoute active » des relations entre ces « temps » qui structurent toute planification de l'entraînement. L'enjeu de cette forme de pratique est donc de progresser sur le registre du développement des ressources et, parallèlement, de construire les connaissances pratiques que supposent les décisions relatives à un tel projet.

Processus didactique

Problème à traiter, ruptures à conduire

Ici également, une difficulté essentielle doit être affrontée et dépassée pour que la compétence mise en perspective soit effective. En appui sur les deux conquêtes précédentes, ce qui doit être appréhendé par l'élève, c'est de considérer l'action d'intervention sur soi comme un processus organisé dans la durée, et qui suppose continuité, progressivité, évaluation rigoureuse et projection vers le futur. Or, on sait que certains aspects de la culture adolescente consistent justement à ne pas prendre en compte cette perspective ; on sait également la difficulté de certains à admettre qu'ils sont capables de se transformer par leur propre activité dans un futur plus ou moins lointain. Autant la réalisation de projets collectifs ou individuels, d'ordre matériel ou événementiel, peut les mobiliser, autant un projet de transformation de soi-même peut leur apparaître comme une abstraction. Pourtant l'enjeu de la conquête d'un « Savoir s'entraîner » est déterminant à ce niveau : le *S* majuscule insiste sur cette dimension du soi, prenant les décisions, de la personne actrice des changements qu'elle vise, changements réalistes, c'est-à-dire fondés sur des appréciations pertinentes, mais également ambitieux, c'est-à-dire contraires à une attitude fataliste.

Contenus d'enseignement ; évaluation formative

L'élève est ici progressivement appelé à ne plus se focaliser à tout prix sur la recherche de meilleurs résultats en course à pied, mais à orienter son atten-

tion sur des propriétés fonctionnelles en vue de leur amélioration. Les activités et leurs contenus afférents permettent de découvrir les « significations énergétiques » de l'appréciation des effets des séquences de course. Cette appréciation s'appuie sur des manifestations sensibles et des impressions intimes qui doivent faire l'objet d'une sollicitation pour devenir communicables. L'articulation avec d'autres champs culturels (autres APSA, autres disciplines scolaires) permet, comme cela est évoqué dans le programme, la formalisation des significations nouvelles.

On peut considérer, par exemple, que la démarche proposée ici possède les caractères d'un projet technique. Cette approche peut faciliter le passage évoqué plus haut d'une activité expérimentielle (pôle du ressenti, du vécu) à une activité plus expérimentale d'intervention sur le fonctionnement aérobie. Insistons une fois de plus sur la nécessité de recourir aux outils récents proposés par les recherches en matière de contrôle des processus énergétiques :

- tests de vitesse maximale aérobie, échelles de correspondance, échelles de ressenti de l'effort ;
- logiciels de gestion personnalisée des charges, cardio-fréquence-mètres (enregistreurs ou non), tableaux de correspondance pour le calcul des dépenses caloriques en fonction du travail, normes permettant des mises en relation entre les fréquences cardiaques (en activité, au repos) et les intensités d'effort.

La littérature abonde en propositions diverses que l'enseignant d'EPS doit incorporer progressivement aux pratiques proposées aux élèves.

ENSEMBLE COMPLÉMENTAIRE

La musculation, l'apprentissage de l'entraînement et le lycéen

Comme pour la course, l'activité physique à connotation athlétique visant à mobiliser des masses est finalisée par la recherche d'effets directs ou différés. Les activités sociales prises comme références en vue d'une transposition scolaire sont ici encore diverses, multiples. Elles relèvent de la préparation physique des sportifs lorsqu'ils planifient les entraînements en période hivernale, pour gagner en qualité physique. Elles s'inspirent également des activités d'entraînement issues de l'haltérophilie (activité athlétique) et d'autres pratiques plus récentes développées dans les salles de remise en forme du secteur marchand des APSA (fitness, renforcement musculaire). Elle utilise également les procédés et techniques de renforcement musculaire utilisés en kinésithérapie pour la rééducation de zones affaiblies.

On voit se développer actuellement des pratiques scolaires originales qui empruntent à ces sources diverses. Ces activités scolaires se caractérisent par la recherche d'une augmentation de la force dynamique (séries moyennes, charges permettant des accélérations franches des masses mobilisées, trajets moteurs amples), le rejet des formes proches du body-building, la recherche d'une « dévolution » aux élèves des décisions concernant l'évolution des charges personnalisées, et la prise en charge par chacun des conditions d'une pratique non nuisible en recherchant les postures, les trajets moteurs, en respectant également les propriétés anatomiques des articulations, et en adoptant des modes de contrôle respiratoire qui évitent les surpressions thoraciques et abdominales.

Les propositions qui suivent s'inspirent d'innovations de pratiques repérées au cours d'actions de formation. Elles représentent un moyen terme de ce qu'il est possible d'envisager, sans que soient interdites d'autres formes de renforcement plus « classiques », notamment sous forme de « circuit-training ». L'essentiel demeure ici que la performance ne soit pas recherchée dans la mobilisation, sous des formes « canoniques », d'une masse maximale, ce qui représenterait un danger pour l'élève non formé à une telle pratique du type « haltérophilie », qui

pourra éventuellement être proposée ultérieurement. Filles autant que garçons paraissent intéressés par ces approches à connotation masculine, du moins dans les représentations les plus stéréotypées relatives à l'identité de genre. Celles-ci paraissent évoluer rapidement et supposent que les enseignants d'EPS, sans entrer dans une dépendance à l'égard de modes discutables, soient à l'écoute de ces demandes pour les accompagner, en introduisant dans les formes de pratiques proposées les visées éducatives évoquées dans la composante « méthodologique » des compétences génériques de l'EPS en lycée.

La difficulté principale, surtout pour les garçons, consiste à faire comprendre que la performance significative pour ce genre d'activité n'est pas représentée par le fait de vaincre une force maximale qui s'oppose au mouvement du pratiquant (masses soulevées, résistances vaincues, contractions maximales). Elle est constituée par le fait de pouvoir répéter un nombre déterminé de mobilisations, par exemple développer douze fois une charge donnée, équivalente à un pourcentage approximatif de la charge mobilisable en une seule répétition. De ce point de vue, l'évolution de ce type de performance devient un moyen de contrôle du processus de transformation des ressources.

Les activités de développement musculaire et l'apprentissage de l'entraînement en classe de seconde

Thème

Mobiliser divers segments corporels soumis à une charge personnalisée (référée à un rapport masse/répétition), en préservant l'intégrité physique.

Forme de pratique et contexte d'expression de la compétence attendue

À l'issue d'une quinzaine d'heures de pratique et en appui sur un circuit d'une douzaine d'ateliers sollicitant des groupes musculaires complémentaires, les

élèves choisissent six ateliers et réalisent une activité autonome qui montre l'intégration de critères d'entraînement et la maîtrise des tâches, support du renforcement musculaire envisagé.

Ils réalisent en toute sécurité et de façon autonome, dans un sous-groupe réduit, un ensemble de répétitions sur les six ateliers choisis, en montrant les stratégies à mobiliser pour gérer conjointement les charges optimales et des critères de maîtrise d'exécution relatifs aux placements, aux déplacements, à la récupération, à la respiration, aux rôles d'aides et à l'alternance des sollicitations (les charges guidées et la mobilisation de masses importantes seront très réduites).

Les élèves chercheront à obtenir le meilleur rapport sur les ateliers choisis, entre les exigences de réalisation et les charges consenties (masse mobilisée multipliée par le nombre de répétitions possibles : de huit à quinze). Un tableau hiérarchise pour le groupe classe les performances obtenues en fonction du sexe et des masses corporelles de chacun. Ce tableau est établi dans le cadre du projet EPS du lycée, et il est remanié régulièrement en fonction de la diversité des cas rencontrés.

Fonctionnement de cette situation et mise en perspective

Cette situation – comme celle qui est proposée pour la classe de seconde en course de durée – constitue une perspective ; elle n'est donc pas applicable directement. Les moyens pour identifier les ressources initiales des pratiquants autrement que par la recherche d'une masse maximale à mobiliser sont moins repérés sur le plan scientifique. Par ailleurs, il est souvent impossible de recourir au procédé de la recherche progressive de la masse non mobilisable (cf. pratiques de l'haltérophilie). Les risques de tous ordres à ce niveau de pratique sont réels.

Les procédés utilisés par les enseignants relèvent principalement d'un tâtonnement empirique conduisant l'élève à rechercher la masse optimale qui puisse être mobilisée huit à quinze fois pour les zones musculaires les plus puissantes, et une charge permettant une répétition aisée de douze à une vingtaine de mouvements pour les autres zones. Ces éléments devraient être suffisants pour personnaliser les charges de façon suffisamment précise, même si des repères scientifiques pourront progressivement être mieux diffusés et plus utilisés par notre communauté.

Les variables sont en rapport avec les équipements disponibles utilisables. Bien entendu, les charges guidées, au moyen des divers appareillages que pré-

sentent actuellement les fabricants spécialisés, les charges non guidées (barres, poids additionnels) restent des moyens qui sollicitent également des ressources d'équilibre et de coordination. L'utilisation « réactualisée » de divers procédés sportifs de la préparation physique ne doit pas être négligée, notamment ce qui relève de la résistance dosée d'un partenaire. Comme pour l'entraînement aérobie, l'essentiel est de parvenir à ce que l'élève adopte des paramètres de charge en rapport avec une référence personnalisée et qui prennent en compte le rapport force mobilisée/nombre de répétitions en intégrant progressivement deux paramètres essentiels : la vitesse du déplacement segmentaire et le maintien de son amplitude.

Processus didactique

Problème à traiter et ruptures à conduire

Comme indiqué pour la course en durée, l'élève doit basculer progressivement sur la conduite d'un projet de réalisation, référé à ses possibilités telles qu'elles s'identifieront progressivement au cours du cycle. Au lieu d'être classante, la référence aux réalisations d'autrui permet d'identifier progressivement les conditions qui permettent à chacun de développer ses activités de façon sécuritaire et efficace en terme de progression des performances. Rappelons que celles-ci résultent d'un rapport masse/répétition, même si certains sont tentés de « pousser l'aventure » un peu plus loin. L'enseignant jugera alors de l'opportunité, en fonction de la maîtrise de la tâche support, de permettre une prise de risque mesurée.

Contenus d'enseignement qui articulent les connaissances

Ils concernent les relations entre les connaissances du programme correspondant à la compétence recherchée. Pour « préparer et réaliser une succession de performances » et, simultanément, « contrôler son engagement avant, pendant et après l'action », ou pour moduler l'intensité de l'effort en fonction de la recherche d'effets « à ressentir », l'élève pratiquant devra, par exemple, établir des relations entre la progressivité des charges et la diffusion des contractions musculaires dans les zones non directement concernées par la tâche. Ou encore, il repérera comment le contrôle respiratoire nécessaire devient plus hasardeux lorsque la série de n répétitions s'achève. À ce niveau, une vigilance s'impose de la part de l'enseignant pour repérer chez chacun de ses élèves, ici des postures compensatrices nocives à court terme, là des placements respiratoires incertains, ou encore un mauvais guidage de charge par le partenaire. L'intention sera toujours de communiquer les éléments d'une future pratique autonome.

Repères, indicateurs et évaluation formative

Le processus qui consiste à faciliter la mise en rapport des paramètres de charges mobilisées et le ressenti dans et après l'action est ici encore un moteur possible du développement de l'intérêt du pratiquant lycéen. L'essentiel est donc de garantir la différenciation des charges sur la base d'une authenticité de l'engagement que seul peut permettre un projet personnalisé. Il faut donc « laisser chacun », même si les effets à moyen terme ne sont pas garantis par ce que l'on sait sur l'entraînement, opter pour des paramètres qui lui conviennent momentanément et qu'il fera évoluer plus tard.

Médiations de l'enseignant

L'approche est ici semblable à celle proposée pour l'entraînement aérobique : inciter à différencier finement les charges mobilisées (au kilogramme près, à la répétition près) ; créer les conditions d'une concentration sur la perception des effets consécutifs accompagnant les réalisations, d'une écoute de son état physique à l'issue d'une séance de pratique, à travers diverses mobilisations (stretching, étirements globaux) ou de non-mobilisation (relaxation). On reprendra ici les recommandations formulées sur l'entraînement aérobique : la démarche est identique et doit être perçue comme telle par les élèves. Ces indications valent pour les niveaux suivants et ne seront donc pas reprises.

Les activités de développement musculaire et l'apprentissage de l'entraînement en cycle terminal

Niveau 1

Thème

Produire une charge physiologique sur soi en relation avec des effets recherchés différés (à très court terme).

Forme de pratique et contexte d'expression de ces compétences

Au cours d'un cycle d'une dizaine de séances courtes, les élèves conduiront les trois dernières séances de façon autonome en appui sur un projet personnalisé construit dans la phase antérieure du cycle.

Les activités de musculation menées en sous-groupes de deux à quatre élèves, aux mobiles et aux capaci-

tés proches, concernent une dizaine d'ateliers comportant des charges conduites et non conduites.

L'exécution s'appuie sur des paramètres négociés avec l'enseignant à l'intérieur de contraintes explicites, permettant de répondre à un objectif personnalisé (accompagnement d'un projet sportif, recherche du développement des qualités physiques, d'un équilibre, d'un état de bien-être). Les charges consenties sont référées à un indice personnalisé (cf. niveau 1) et à un volume optimum d'activité sur une durée précisée.

Les trois dernières séances permettent de valider la pertinence des projets personnalisés, la maîtrise des réalisations en appui sur le sous-groupe de projet, le respect de règles d'entraînement et de la conduite des activités périphériques intégrées aux projets (relâchements, étirements, récupération, activités respiratoires, etc.).

Fonctionnement de cette situation et mise en perspective

Les contenus du cycle sont finalisés par la capacité pour chaque élève ayant suivi l'enseignement proposé de planifier et de mener de façon pertinente des activités de renforcement musculaire correspondant à un projet personnalisé. Ces activités menées de la façon la plus autonome possible, en fonction de la maîtrise des contenus construits en cours de cycle, doivent être mises en perspective dès le début du cycle pour en assurer le sens pour les élèves du groupe classe. Assez rapidement, des groupements d'élèves dont les intérêts seraient proches en terme de rapport à cette pratique (en réponse à la question du sens de leurs activités de renforcement musculaire) se forment et agissent en coopération. On exclut initialement dans ces sous-groupes une recherche de performance « absolue », pour s'en tenir à une performance relative.

Les variables, outre celles qui sont précisées dans le cycle précédent, concernent la mise en relation des divers paramètres correspondant à la succession des séances. Le lycéen pratiquant doit pouvoir reconstruire « l'histoire », le cheminement qui a été le sien au cours de ce cycle, pour tirer des informations qui fondent les dernières séances. On incitera ici également à conserver des transcriptions des paramètres de charge et des effets successifs, dans la durée, ainsi que des activités centrées sur la mobilisation de masses, en rapport (ou non) avec d'autres éléments de pratiques physiques menées parallèlement. Ces données permettront d'envisager ultérieurement la tenue d'un carnet d'entraînement.

Processus didactique

Problème à traiter, ruptures à conduire

L'enseignement doit être conduit pour permettre progressivement à tous les élèves de concevoir chacune des séances comme appartenant à un ensemble qui ne prend sens que dans la durée. Cette intention s'affronte à des logiques de mobilisation et d'investissement qui seraient centrées sur « l'exploit ponctuel » ou sur des routines de répétition du semblable, attitudes rencontrées chez les lycéennes et lycéens. Le dépassement de ces attitudes, s'il n'est pas certain, doit quand même être tenté par une démarche d'incitation permanente à mettre en rapport ses possibilités « du jour » avec la recherche d'une mobilisation optimale de « l'énergie » et de la force disponible. Divers indicateurs permettent de repérer les groupes qui entrent progressivement « dans le jeu ». L'enseignant peut alors devenir plus incitatif envers ceux qui rencontrent des difficultés.

Contenus d'enseignement et évaluation formative

En rapport avec le thème, la centration des élèves doit basculer de la réalisation de séries de tâches de mobilisation de charges (critères de réussite : nombre de répétition, poids déplacés) à la recherche d'effets ressentis, dont la signification est que le pratiquant est en train de provoquer sur son organisme une mobilisation des ressources énergétiques, productrice d'adaptation. L'accès à ce type de critères peut être facilité par le recours à des échelles subjectives de perception de l'effort ; la littérature spécialisée propose d'ailleurs actuellement des outils utilisables dans l'enseignement de l'EPS (appréciation de la dépense, de la pénibilité, par exemple).

Des critères plus concrets peuvent également être sollicités : pouvoir réaliser les mêmes charges avec plus de facilité ; produire le même nombre de répétitions avec une charge supérieure ; augmenter le nombre de répétitions avec une charge identique. Là également, on doit permettre à chacun, à l'intérieur des contraintes proposées dans la forme de pratique, de choisir une modalité de repérage, pourvu que les ruptures recherchées soient amorcées.

Les contenus qui regroupent diverses connaissances proposées dans le programme contribuent à permettre à l'élève de répondre à la question : « Comment mobiliser mes diverses zones corporelles pour solliciter tel ou tel registre du développement musculaire, en sécurité, de façon efficace ? » Les informations de nature scientifique peuvent éclairer les connaissances pratiques qui accompagnent les réalisations, par exemple pour expliquer les courbatures ou les tensions musculaires ressenties lors de l'étirement post-séance. On peut également être conduit à mieux comprendre le fonctionnement musculaire lorsque les paramètres masses mobili-

sées/vitesse de déplacement sont mis en relation. L'essentiel reste de permettre l'accès à une pratique raisonnée de ces activités pour éviter certaines dérives.

Niveau 2

Thème

Concevoir et mettre en œuvre un projet d'entraînement personnalisé adapté à un contexte de vie physique et en rapport avec des effets différés attendus (à moyen terme).

Forme de pratique et contexte d'expression de ces compétences

Au cours d'un cycle prolongé alternant une pratique en séances courtes et des leçons qui permettent un « retour » sur les activités passées et des mises en perspective, les élèves conduisent un projet d'entraînement finalisé par le renforcement musculaire en liaison éventuelle avec des activités physiques hors temps d'enseignement. Les projets sont finalisés par des objectifs personnalisés (cf. niveau 1).

Le cycle comporte trois phases composées chacune de trois à quatre séances de pratique ; chaque phase s'achève par une « leçon-bilan ». Les élèves montrent au cours de trois ou quatre leçons séparées de trois à quatre séances de pratique comment, à partir d'une appréciation d'étape, ils maintiennent ou réorganisent leurs décisions initiales.

Ces décisions sont prises à partir de paramètres fixés initialement par l'enseignant, puis pris en charge progressivement par les élèves après expérimentation (masses totales mobilisées, nombre et intensité des répétitions, des séries, durée de récupération).

La pertinence des choix, la continuité, la maîtrise des réalisations et la cohérence de la mise en œuvre au regard du projet personnalisé sont appréciées notamment grâce à la tenue d'un carnet de bord. Son contenu rend compte des rapports entre les charges objectives consenties, les effets subjectifs et objectifs ressentis à court et moyen terme. Il intègre éventuellement des activités physiques hors enseignement. Le retour sur le sens des modifications d'étape permet de construire et de valider les éléments d'un « savoir s'entraîner ».

Fonctionnement de cette situation et mise en perspective

Cette situation couvre l'ensemble du cycle. Les connaissances acquises antérieurement par les élèves permettent de séparer progressivement les temps

d'une pratique autonome, éventuellement sans la présence proche de l'enseignant, des temps d'enseignement qui permettent des régulations et des informations à partir des données fournies par chacun. En s'appuyant sur des comparaisons intra et inter-individuelles, on dégage progressivement des régularités et des différences. La logique de cette forme de pratique reposant sur un rapport au temps et à la durée, on s'attachera progressivement à des exigences de transcription précise et rigoureuse des diverses données issues de la succession des séances.

Processus didactique

Problème à traiter, ruptures à conduire

La difficulté, ici encore, sera de faire percevoir aux élèves le sens d'une succession d'activités réparties dans la durée, comme un ensemble finalisé par un but : la transformation des ressources corporelles sollicitées (ici : force et/ou puissance musculaire). Comme pour l'entraînement aérobic, il va s'agir pour l'élève qui « joue le jeu » d'appréhender une succession de temps d'activités comme une action singulière : l'action d'intervention sur son fonctionnement musculaire.

Par ailleurs, si l'enjeu est l'accès à ce « savoir s'entraîner » maintes fois évoqué, les connaissances correspondantes doivent être construites par la pratique, en vivant réellement un processus de transformation. L'élève élabore progressivement les propriétés de cette action d'intervention, en s'appuyant sur la mise en relation dans le temps des paramètres cumulés de « dépense », de récupération et de réparation, avec les effets de transformation repérables par des indices de performance les plus rigoureux possible.

Deux difficultés se présentent alors à l'enseignant et aux élèves :

- La première est le temps de pratique réduit que proposent les horaires d'enseignement de l'EPS au lycée, au regard des objectifs poursuivis. La réponse peut se trouver dans une autre organisation temporelle des activités menées dans le cadre de l'EPS. Des structures ouvertes fréquentables dans un temps souple libéré des autres activités scolaires, et sous la responsabilité de membres de l'équipe EPS, permettent à ce niveau des pratiques autonomes. On repère actuellement de nombreuses innovations allant dans ce sens, notamment dans les lycées professionnels. Ces pratiques autonomes alternent avec des temps d'enseignement permettant le suivi, la « reconstruction » des activités passées et l'attribu-

tion de sens par l'enseignant aux interrogations des élèves sur le parcours réalisé et à mettre en œuvre.

- La seconde difficulté peut provenir du sentiment d'un excès de rationalisation de l'approche, au détriment d'une pratique plus spontanée, plus intuitive. Certes, mais il s'agit là d'un « moment » particulier, pris dans un ensemble, et pour des élèves orientés vers ces pratiques par choix personnel. Des médiations d'enseignants compétents constituent également une réponse à cette difficulté ; en fait, il s'agit ici de conduire ses propriétés corporelles, une activité de nature technologique, pendant un certain temps. La mise en relation avec des objets d'entraînement différents peut contribuer à l'installation d'attitudes qui fondent une pratique régulière.

Contenus d'enseignement et évaluation formative

Dans la même perspective que pour le développement aérobic, l'enjeu de ce cycle d'enseignement est d'orienter l'élève vers les conditions de transformation de certaines propriétés fonctionnelles. Il est ainsi sollicité pour mettre en relation les effets de séries de répétitions avec les conditions de ces mobilisations, ce qui conduit l'élève à plus de précision et plus d'intérêt. Mais au-delà, en appui sur les traces des expériences antérieures, il devient possible de donner une signification différente à un trajet d'activités dont les clés pouvaient être jusque-là détenues par l'enseignant. L'élève accède progressivement à des connaissances pratiques constitutives d'un « savoir s'entraîner ».

Ici également, l'articulation de « l'expérientiel » avec « l'expérimental » constitue le moyen de construire ce savoir. La précision et la régularité des relevés de repères, des critères de réalisation, des progrès réalisés et des charges consenties permettent de reconstruire l'ensemble des activités menées comme un moyen de développement des propriétés de locomotion et de propulsion du système neuro-musculaire. À ce niveau, on pourra introduire des relations avec des connaissances des autres champs disciplinaires comme cela est évoqué dans le programme d'EPS ; on utilisera également les données normatives actuelles des recherches issues du champ de la physiologie de l'effort sportif.

Les élèves ayant suivi cet enseignement au niveau des classes de terminale devraient disposer de connaissances pratiques actualisées pour agir sur leur potentiel énergétique en fonction d'objectifs qu'ils s'assignent, qu'ils soient sportifs ou orientés vers des buts de forme et/ou de santé.

Le cirque, les activités artistiques et le lycéen

Il s'agit de proposer aux élèves de lycée la possibilité d'entrer dans une activité de création artistique. L'acte créatif est une réponse au changement et permet de construire l'avenir. Il ne peut y avoir de création sans une écoute particulière, un regard sensible sur le monde. Dans la construction de son identité, l'adolescent accorde une place importante à la création mais aussi à l'exercice de sa sensibilité. C'est la sollicitation ou la neutralisation de cette capacité à s'approprier et transformer le réel au travers de la sensibilité qui est en jeu dans cet enseignement. Il s'agit donc de favoriser par l'imaginaire des associations nouvelles entre des objets et des individus afin de proposer en retour un partage, sous le regard des autres, d'une vision esthétique et poétique du monde.

Sur le plan moteur

Le cirque favorise la sollicitation conjointe de trois types de motricité (sémiocinèse, topocinèse, morphocinèse). La majorité des savoirs à enseigner dans le cadre des activités physiques artistiques se situe dans les relations parfois contradictoires qu'entretiennent ces trois types de motricité. Le cirque nécessite fréquemment de maintenir les caractéristiques physiques ou émotionnelles d'un personnage dans des situations d'équilibre précaire tout en réalisant des habiletés fines comme le jonglage. Les pratiques physiques artistiques, auxquelles appartient le cirque, favorisent un usage sensible et émotionnel du corps. Le rapport privilégié, mais aussi risqué, que les lycéens entretiennent avec les sensations incite à proposer des situations où elles pourront être transformées en émotions positives. L'appropriation de techniques corporelles spécifiques, au service de cette sensibilité, favorise la présentation claire des représentations poétiques de l'élève.

Sur le plan social

La construction d'une prestation à plusieurs nécessite d'être à l'écoute à la fois des partenaires mais aussi des spectateurs pour maintenir l'intérêt. La régulation du jeu théâtral et des locomotions dans l'espace, le respect du partenaire dans les acroba-

ties font de ces activités physiques, et notamment du cirque, des disciplines où jouer seul (au sens théâtral) est préjudiciable à la réussite de tous. L'investissement doit rester collectif et au même niveau pour chacun des intervenants.

Sur le plan de la personne

Enfin, la construction de l'identité et la relation garçon-fille doivent être au cœur des formes de pratiques lycéennes dans le domaine artistique plus qu'ailleurs, afin qu'une relation authentique et démystifiée puisse s'instaurer dans l'acte de création. La mixité est donc de rigueur. Les activités physiques artistiques répondent à un besoin de développement de l'adolescent car il a besoin de symboles pour s'affirmer. Or, le haut pouvoir de symbolisation des activités physiques artistiques permet à toutes les facettes de la personne de s'épanouir et en conséquence de lutter contre les stéréotypes identitaires. Par un « jeu » avec le « je », la construction de l'identité se trouve ainsi sollicitée ; personne, personnalité, personnage peuvent se répondre et se différencier. La verbalisation des émotions, des procédés de théâtralisation et de la composition afin de les fixer et les mémoriser en vue d'une présentation favorise la collaboration et le respect mutuel. Différents rôles sociaux sont abordés : metteur en scène, concepteur, interprète, spectateur, et permettent de construire à la fois l'activité et les relations dans le groupe.

Le cirque et les compétences du programme

Le cirque permet de poursuivre plus particulièrement la compétence culturelle CC3 : « concevoir et réaliser des actions d'ordre esthétique destinées à montrer une maîtrise technique, transmettre un message, une émotion et solliciter l'imagination » ; elle sera à associer aux compétences méthodologiques CM2 et CM3.

La relation CC3 et CM2 permet d'articuler la notion de numéro ou de chorégraphie à la démarche qui en a permis la construction et de favoriser ainsi l'émergence d'un véritable itinéraire de création.

La relation entre les compétences CC3 et CM3 permet plus particulièrement de respecter le ou les partenaires dans le projet collectif de création, à la fois

dans la démarche de production et de proposition d'idées et dans la réalisation de la prestation. Il s'agit de se tenir à l'écoute de l'autre dans les effets de groupes, les acrobaties, les entrées ou les sorties en cours de numéro ou de chorégraphie.

L'activité cirque et le lycéen

Le fondement de l'activité et la diversité de ses formes culturelles

Les pratiques de jonglage se répandent de plus en plus chez les adolescents. Il est assez fréquent de rencontrer, au moment des vacances, sur les places publiques et sur les plages, des jeunes qui pratiquent le diabolo ou les balles ; d'autres encore se promènent en monocycle. Le jonglage est aussi présent dans les entraînements de sports collectifs. Cette activité ludique n'a jamais disparu et prend ses racines chez les saltimbanques. Actuellement, le cirque artistique se différencie en deux tendances :

– celle où l'artiste ne présente que lui-même au travers de son numéro : il s'agit là bien souvent d'une activité qui s'apparente à la gymnastique au sens d'une production d'acrobaties n'ayant de valeur qu'en elles-mêmes ;

– celle où l'artiste se met en représentation par le biais d'un personnage, d'un univers sonore et visuel où l'exploit toujours présent s'inscrit dans une démarche poétique et se met au service de l'imaginaire. Dans le cadre de l'enseignement de l'éducation physique, la seconde tendance présente plus de richesses éducatives. Elle permet aussi de s'appuyer sur des acquis gymniques pour les revisiter sous un jour nouveau. L'exploit et la prise de risque corporelle sont vus dans leur réalité poétique.

Le noyau dur de l'activité

Les agrès et les engins sont transformés en objets théâtraux ; ils sont mobiles, instables et nécessitent de la part de l'artiste des rééquilibrations permanentes. Les habiletés fines doivent être réalisées dans des situations d'équilibre dynamique où les appuis sont instables. La relation aux objets est à la fois fonctionnelle, esthétique et poétique. Tout objet peut être exploité (chaise, pneu, ballon, etc.). C'est dans une exploration qualitative de la relation aux objets que se trouve le ressort artistique (le jonglage à une balle est infini). L'artiste recherche la transgression de la norme (référence culturelle) ou de l'attendu par le jeu avec des contraintes qu'il se donne à lui-même, ce qui différencie cette activité du sport où la contrainte est externe (règlement) et la norme définie (code de pointage, par exemple). Cela n'empêche pas la création dans le domaine sportif, mais la circonscrit. La créa-

tion y est une conséquence et non l'objet de la pratique, alors que la création d'un univers poétique, par le biais d'états et de personnages, doit donner à l'exploit qui n'est pas caché une dimension nouvelle. L'engagement est total mais contrôlé et maîtrisé dans l'extraordinaire. La mort symbolique jouée doit surprendre et troubler le spectateur ; les émotions ressenties relèvent à la fois de la peur et de l'esthétique.

L'apport de cette activité et de sa diversité

Le cirque permet aux garçons de s'approprier des habiletés fines que les filles rencontrent déjà par la pratique de la gymnastique rythmique. Les filles redécouvrent l'acrobatie mais dans une situation collective et partagée en mixité. Les lycéens dans leur ensemble sont confrontés à des agrès ayant des caractéristiques spécifiques que l'on ne retrouve pas en gymnastique (la mobilité et l'instabilité). Enfin, par la mise en scène des virtuosités de chacun au travers de l'imaginaire, la création artistique favorise l'épanouissement de la sensibilité et un accroissement de l'estime de soi. L'exercice de la théâtralité assoit l'identité de chacun et favorise une meilleure connaissance de soi.

Les compétences visées en fin de cursus

- Réaliser des habiletés fines (jongler, maintenir, ajuster des objets entre eux) dans des situations d'équilibre de plus en plus renversées et/ou précaires sur des supports mobiles instables.
- Interpréter un personnage et maintenir ses caractéristiques fonctionnelles (démarche, attitudes, etc.) et/ou émotionnelles (joie, tristesse, etc.) dans des situations d'exécution complexe ou compromise.
- Organiser dans l'espace et dans le temps les virtuosités présentées tout en les intégrant dans un univers poétique.
- Prendre des risques artistiques dans l'articulation des trois compétences précédentes.

Situation proposée en classe de seconde

Rappel de la situation

S'appuyer sur les acquis obtenus dans les autres activités physiques, sportives et artistiques (danse, gymnastique, acrosport, gymnastique rythmique, football) pour déboucher en fin de cycle sur une prestation à plusieurs (quatre à cinq), mêlant habiletés fines, situations d'équilibre précaire, personnages à représenter (approche de la notion de risque joué).

Les formes et leur enchaînement seront le fil conducteur dans le temps et dans l'espace.

Se donner une entrée, un développement, une fin.
Proposer une prestation en demi-cercle pour poser le problème du point de vue que l'on veut offrir.
Un monde sonore sera choisi pour renforcer la cohérence de la prestation.

Le contexte

Il s'agit de mettre les élèves en activité artistique. Cela nécessite un cycle long où l'on distingue les moments d'apprentissage et d'entraînement sur les différentes habiletés, et les moments où l'on réfléchit (en acte) à leur intégration dans une prestation. Doivent impérativement se succéder, sans ordre *a priori*, un travail d'improvisation-recherche, un travail technique à thème, un travail de composition en groupe et un échange sur le processus de création en cours sous forme de petites présentations. La situation proposée doit être travaillée et nourrie tout au long du cycle.

La compétence

Élaborer à plusieurs un numéro qui sollicite les bases de la jonglerie en situation d'équilibre instable et des acrobaties collectives dans le cadre d'une mise en scène visant à susciter une émotion.

Le lien entre les connaissances : construire un numéro de cirque

Le fait de travailler à plusieurs (si possible à cinq) posera des problèmes de formation à la fois fonctionnels (car il faut s'organiser dans l'espace) et esthétiques par la création de formes (carré, triangle, ligne). Il faut rester à l'écoute des autres. On cherchera à éviter les phénomènes de symétrie assez spontanément utilisés pour que progressivement se construise une connaissance de l'esthétique contemporaine. Il peut y avoir des moments où les élèves évoluent ensemble, mais sur des habiletés différentes, et d'autres moments où une différenciation des tâches ou des rôles (porteur, parade, jeu théâtral) les amène à évoluer successivement ; il s'agit de réguler son interprétation en fonction des autres. Les acrobaties construites dans d'autres APSA peuvent être utilisées pour lier dans l'espace ou dans le temps des moments plus spécifiques du cirque, ou tout simplement théâtralisés. L'utilisation d'habiletés fines comme le jonglage en situation d'appuis instables (sur une boule, par exemple) oblige la construction d'une régulation par différenciation du rôle des deux jambes, d'une part, mais aussi par des ajustements proximaux, d'autre part, afin de libérer les segments supérieurs et de les destiner à d'autres tâches.

Les moments de rééquilibrage nécessitent souvent une ouverture des bras en parachute, associée à une rotation interne de l'épaule ; cela rompt immédiatement le jonglage qui souvent se réalise par rotation externe. La régulation de l'équilibre doit progressivement se faire au plus près de l'axe du corps. L'introduction d'un personnage à représenter nécessite de trouver un compromis entre jouer et jongler, ou jouer et se déplacer à l'aide d'un objet instable, ce qui constitue une spécificité du cirque. En seconde, le personnage est abordé sur le plan fonctionnel (démarches, attitudes, postures). Le numéro de cirque est construit et les difficultés amenées progressivement ; les objets devront être déplacés sans rompre la dynamique du numéro. On se limitera à la mise en place et à la circulation fonctionnelle des objets. L'adjonction d'un univers sonore et d'un costume pour évoquer une image permettra de différencier cirque contemporain et cirque traditionnel ; on pourra s'aider de vidéos montrant ces différences. On veillera à ce que les élèves intègrent au fil du cycle le vocabulaire propre aux arts du cirque (piste, rolla-bolla, etc.).

Avant de passer à un accroissement quantitatif d'objets qui seront manipulés dans le jonglage, il est indispensable de montrer et de différencier l'ensemble des possibles (approfondis en première et en terminale) avec un objet : maintenir en équilibre ou faire circuler des objets sur le corps, lancer et attraper avec des parties du corps différentes, explorer les qualités fonctionnelles des objets. Certains nécessitent des mises en mouvement pour être utilisés, d'autres non. On veillera à ce que soit construite, à l'issue de la classe de seconde, une locomotion autonome sur la boule, que soient abordés le monocycle et le fil tendu, en fonction des moyens matériels. La présentation des numéros en fin de cycle sera l'occasion de vérifier que le travail sur le regard a été acquis. Le travail en demi-cercle permet de sortir d'une logique frontale et de s'adresser à tout le monde. Enfin, pour les spectateurs, le respect du travail des autres, puis un échange sur les prestations favorisent l'accès à une citoyenneté par un débat sur l'esthétique.

Situation proposée en cycle terminal

Niveau 1

Rappel de la situation

On travaillera sur un thème simple (projet artistique) choisi parmi ceux que propose l'enseignant. Il s'agit de mettre en cohérence la virtuosité physique

et le jeu émotionnel du personnage et de produire à plusieurs une ambiance, un univers. On favorisera l'intégration des prestations personnelles dans des prestations collectives. La manipulation des objets doit être intégrée au développement du thème. Costumes, décors, même sommaires, univers sonore doivent concourir à capter le regard des spectateurs que sont les camarades de classe. Enfin, les apports chorégraphiques, esthétiques et théâtraux doivent préserver la logique circassienne.

Le contexte

Il sera identique à celui de la classe de seconde, mais avec une plus grande rigueur dans le processus de création (utilisation d'un petit carnet pour mémoriser les trouvailles, noter des plans de circulation dans l'espace, etc.). On accordera une place plus importante à la composition et au travail technique sur des spécialités ; on réduira le nombre d'intervenants (duo/trio) afin d'aller vers une plus grande mise en valeur du travail personnel.

La compétence

Dans le cadre d'un numéro, se déplacer sur des agrès mobiles tout en préservant la continuité du jonglage. Associer des formes de jonglage et des formes corporelles.

S'approprier les codes de bases de la construction et de la présentation d'un numéro.

Expérimenter des formes de virtuosité et tenter d'y associer un style de personnage.

Relation entre les connaissances

L'exploration des trouvailles pourra se faire dans des situations où le nombre d'objets sera plus important (jonglage à plusieurs objets), en utilisant des supports différents ; on recherchera un travail conjoint entre les formes de corps et le choix des trajectoires des objets. Il s'agit de visualiser les formes de corps et les formes de trajectoire et de chercher des correspondances. Jusqu'à présent, la prise de risque autour du déséquilibre se faisait autour de la verticale mais sur des appuis instables. On cherchera maintenant à sortir le corps de sa verticalité tout en préservant la jonglerie (d'équilibre, de contact ou de lancer-attraper) ; on ajoutera, si cela peut se faire, des appuis en situation d'instabilité. On jouera sur le déséquilibre et l'équilibre du corps dans les déplacements. On restera là encore prioritairement sur les caractéristiques fonctionnelles du personnage, mais dans des situations de prise de risque plus grandes. Les élèves seront amenés à choisir un niveau de virtuosité compatible avec le personnage joué. On abordera les émotions primaires du personnage (tristesse, joie, etc.).

L'accroissement des difficultés sera l'occasion de développer l'écoute, notamment par les signaux visuels ou auditifs, pour impulser ou stopper une difficulté, changer de séquence. L'espace qui a été exploré sur le plan fonctionnel sera abordé sur le plan symbolique (le cercle, le centre, l'espace proche, etc.). Les objets seront pris, posés, déplacés en cohérence avec le scénario envisagé ; ils pourront avoir des fonctions différentes et être utilisés, par exemple, comme personnages.

Niveau 2

Rappel de la situation

Élaborer autour « d'un concept » un numéro de cirque, seul ou en groupe (deux à cinq élèves), de deux à quatre minutes, mêlant plusieurs techniques de cirque et jonglage afin de le présenter à un public.

Exemple de concept possible : « TRAFFIC ».

Contrainte objets : tous les objets mis à disposition doivent être utilisés pour jongler ou se déplacer.

Contrainte corps : toujours en mouvement, jamais au même endroit.

Travailler sur l'articulation des différentes techniques, mettre en cohérence autour du parti pris retenu pour traiter le concept les éléments de mise en scène (costumes, décors, univers sonore, caractéristiques fonctionnelles et émotionnelles des personnages, etc.).

Combiner une ou plusieurs techniques pour rechercher une prise de risque personnalisée. Celle-ci intégrera un jeu avec l'équilibre, les formes produites, le personnage interprété.

Le contexte

La notion de concept que l'on retrouve dans le cirque contemporain, notamment le Cirque du soleil, suppose la volonté de travailler autour d'un univers qui fera l'objet d'une réflexion dans toutes ses composantes (musique, costumes, jeu d'acteur, choix d'enchaînement des virtuosités, etc.). Il émerge progressivement du travail de recherche ou peut être décidé *a priori*. Les parties création et composition sont ici essentielles : on peut envisager le travail en solo ou tout au moins l'envisager dans des prestations en duo ou trio ; on évolue progressivement vers un style et une singularité.

La compétence

Utiliser toutes les ressources du lieu d'évolution (espaces, engins, ressources sonores, etc.) et les relations entre partenaires pour provoquer l'adhésion

des spectateurs à une création originale où des personnages déploient différentes formes de virtuosité.

Relation des connaissances

On travaillera sur les aspects émotionnels, voire intimes du personnage. On peut adjoindre à la virtuosité physique choisie une virtuosité psychique (changements d'états, de sentiments, etc.). L'intensité dramatique, burlesque, etc., dépendra de la vitesse d'enchaînement des différentes actions et de la nécessité d'introduire un tempo-rythme dans l'enchaînement des séquences pour créer une intensité. La logique circassienne, visant à accroître l'intensité dramatique, nécessite de réfléchir à l'enchaînement des difficultés. Déterminer un ordre de présentation des figures allant du simple au complexe oblige les élèves à s'interroger sur les difficultés qu'ils maîtrisent. On pourra jouer sur l'illusion de l'échec pour renforcer l'intensité, sauver le numéro (utiliser le raté, le dropline dans son interprétation pour maintenir le contact avec le spectateur ou les partenaires), en jouant sur des erreurs pour préserver l'unité de la prestation. L'élève connaît ses possibilités tant sur le plan théâtral que sur celui du physique pour les mettre au service d'un projet construit autour d'une problématique artistique incluse dans le concept. Le concept choisi ici en exemple (« traffic ») supposera de réfléchir non seulement à la vitesse, au côté labyrinthique de l'espace, à la complexité et au nombre d'événements simultanés, d'entrées et de sorties, mais aussi au stress, aux notions de densité et d'intensité. Il s'agit de trouver des concepts porteurs à la fois de richesses sur le plan de l'imaginaire mais aussi sur celui des contenus d'enseignement. Le concept doit poser des contraintes qui n'enferment pas la création mais la libèrent : cela est essentiel pour approcher les problématiques artistiques des grands cirques actuels.

Éléments de progressivité

Sur le plan des situations, la progressivité se fera par la prise en compte croissante du nombre d'éléments mis en corrélation (musique, costume, évolution dans le temps et dans l'espace, prise de risque, thème choisi, etc.) et par des choix de plus en plus complexes et risqués dans la relation personnage-virtuosité-forme.

Cette progressivité peut s'organiser autour des axes suivants :

- entrer par une utilisation des savoir-faire gymniques (acrosport, gymnastique sportive, gymnastique rythmique) et travailler sur la mise en scène, les points de vue et les personnages ;
- évoluer assez rapidement vers un travail autour des formes de corps mais aussi en relation avec les objets ;
- opter pour une logique d'abord qualitative, puis quantitative : par exemple, le jonglage avec une balle est tout aussi intéressant que le jonglage avec trois balles, mais l'un comme l'autre, une fois maîtrisés, doivent être mis en rapport avec un travail corporel ;
- aller d'un jonglage manuel à un jonglage sollicitant toutes les parties du corps ;
- aller d'une approche fonctionnelle des personnages à l'intégration progressive d'une approche émotionnelle ;
- donner à la musicalité une place importante : entrer par l'univers, l'ambiance suggérée par le monde sonore choisi pour progressivement évoluer vers une rythmicité dans le mouvement, la jonglerie, tout en préservant l'univers créé ;
- travailler sur des supports de plus en plus variés, des objets différents, surprenants, des personnages originaux (Cirque du soleil).

Pour résumer, il s'agit de passer d'une diversité dans le faire à une diversité dans la manière de faire.

La boxe française et le lycéen

On distingue actuellement trois formes de compétition en boxe française :

- *Le duo* : c'est une forme de rencontre dans laquelle deux tireurs, n'ayant pas obligatoirement les mêmes caractéristiques (sexe, âge, poids et niveau de compétition), évoluent en coopération dans le but de présenter une prestation technique et esthétique qui utilise la gestuelle de la boxe française. Elle se juge sur la technique, la tactique, le degré d'originalité et la prise de risque. Le couple vainqueur est celui qui obtient la meilleure note.

- *L'assaut* : c'est une forme de rencontre dans laquelle deux tireurs ayant les mêmes caractéristiques s'opposent pour le gain d'un match. Elle se juge à l'aide d'une double notation qui tient compte, d'une part, de la maîtrise technique et du style démontrés par le tireur et, d'autre part, de la précision des touches dont toute puissance est exclue. La modalité de délivrance des coups est la **touche**.

- *Le combat* : c'est la forme de rencontre dans laquelle deux tireurs ayant les mêmes caractéristiques s'opposent pour le gain du match. Elle se juge sur la technique, la précision et l'efficacité des coups. La modalité de délivrance des coups est la **frappe**.

Pour des raisons évidentes de sécurité, seules les deux premières formes peuvent être retenues en milieu scolaire. La notion de duo n'étant pas fondée prioritairement sur l'opposition, nous privilégierons la référence à l'assaut. Cependant, en fonction des divers éléments qui fondent son intervention pédagogique, l'enseignant pourra soit valoriser l'esthétique, et l'on sera en présence d'un assaut-duo, soit valoriser l'efficacité, et l'on sera en présence d'un assaut-combat.

La boxe française et les compétences du programme

L'initiation à la boxe consiste avant tout à amener l'élève à comprendre et à maîtriser les conduites d'opposition qui caractérisent le jeu de l'assaut, et non pas seulement, comme on le suppose souvent, à

donner des coups. La boxe française peut se définir de la manière suivante : « Toucher l'autre avec les pieds et les poings, selon des règles connues par tous, sur des cibles autorisées et représentées par différentes parties du corps de l'autre, tout en empêchant cet autre d'atteindre ce résultat, et cela, dans une surface et un temps délimités, avec un arbitre qui dirige l'assaut et des juges qui donnent la décision. » Le but de l'activité est donc de toucher plus que d'être touché pour emporter la décision.

Dans ce type d'activité, l'élève est confronté à une double contradiction :

- assurer simultanément l'attaque du corps de l'autre et la protection de son propre corps ;
- toucher l'autre le plus rapidement et le plus souvent possible tout en maîtrisant la force et la précision de la touche.

Il importe donc à travers cette activité physique et sportive de :

- développer la capacité à contrôler des réactions émotionnelles dans une situation duelle codifiée : compétence culturelle CM1 ;
- améliorer le traitement d'informations dans le but de gérer un rapport de force ; gérer le couple incertitude-prise de risque : compétence culturelle CC4 ;
- s'inscrire dans un projet collectif par la tenue de rôles sociaux (juge, arbitre, chronométreur, voire homme de coin pour le niveau 2 du cycle terminal) : compétence méthodologique CM4.

Situation proposée en classe de seconde

Compétences attendues

Être compétent en boxe française pour un élève de seconde consiste à :

- s'initier et acquérir les principes d'affrontement (distance, garde, déplacements et actions simples) en préservant son intégrité physique, par l'alternance de phases de coopération et d'affrontement, et l'apprentissage de techniques spécifiques ;
- accepter d'entrer dans une logique d'affrontement codifié, s'y adapter au niveau affectif et physiologique.

Entrée dans l'activité

L'enseignant devra, d'une part, veiller à ce que chaque élève puisse entrer et progresser dans l'activité et, d'autre part, faire acquérir les principes d'affrontement en combat de percussion.

La première difficulté à résoudre pour l'enseignant est de faire évoluer les représentations que peuvent avoir les élèves. La boxe est souvent synonyme de violence caractérisée, d'agressivité et de règlement de comptes ; or, une entrée basée sur le jeu qui ne se focalise pas dans un premier temps sur la mise des gants, l'espace et la durée d'affrontement, permet à chacune et chacun d'accéder à une logique d'affrontement, sans mettre en péril son identité physique.

Exemple 1 : « le segment tendu »

Les élèves se déplacent face à face par deux. Au signal donné par l'enseignant, un des deux élèves essaie de toucher son adversaire sur une seule tentative, en utilisant la main ou le pied, avec l'obligation d'avoir le segment tendu, lors de la touche. Les rôles sont déterminés à l'avance. Le jeu consiste à avoir le rapport nombre de succès/nombre de tentatives le plus élevé possible.

Exemple 2 : « jeu des pinces à linge »

Chaque élève porte sur lui (elle) trois pinces à linge (une à chaque épaule, et une au niveau du plexus). L'objectif est d'enlever avec ses mains les pinces adverses sans perdre les siennes. Le comportement des élèves est libre, avec comme seul impératif de ne pas « frapper » pour enlever les pinces, mais de venir les « piquer ».

Évolution

Par la suite, l'enseignant pourra modifier le comportement des élèves en privilégiant tel ou tel aspect comme les déplacements, l'attitude de posture ou les organisations offensives ou défensives.

Lors d'un cycle de boxe en seconde, les difficultés rencontrées peuvent être diverses. On constate généralement des problèmes de déplacement, de garde et de justesse technique. Pour résoudre ces différents problèmes, tout en respectant la logique des activités de duel et d'opposition, nous proposons d'aborder les apprentissages sous l'angle du traitement des informations. La boxe peut se définir par rapport à trois éléments d'incertitude : Où ? Quand ? Comment ? En fonction de son niveau d'expertise, l'élève travaillera sur un ou plusieurs de ces facteurs simultanément.

Nous conseillons de débiter par des situations dites « fermées », sans inconnue, pour aller vers des situations à une inconnue, en travaillant sur des enchaînements

d'attaque de deux à trois techniques. L'organisation défensive sera toujours concomitante à celle de l'attaque.

Exemple 1 : aucune incertitude = situation fermée

Les deux boxeurs se déplacent. Quand le défenseur s'arrête, cela indique où, quand et comment il doit être touché ; l'enchaînement est connu des deux boxeurs à l'avance (exemples : direct poing avant, fouetté médian jambe arrière, chassé frontal médian jambe avant).

Exemple 2 : une incertitude = quand ?

Même situation que précédemment, mais cette fois-ci l'attaquant a l'initiative du déclenchement de l'attaque. Le défenseur doit être capable de lire à quel moment l'attaquant est dans une situation favorable d'attaque et doit réagir en tant que tel. Le jeu défensif (parades et esquives) sera toujours étudié en même temps que le jeu offensif (organisation des enchaînements).

Durant tout le cycle, une attention particulière sera portée aux rôles sociaux : arbitrage et jugement.

Situation proposée en cycle terminal

Niveau 1

Compétences attendues

Être compétent en boxe française en cycle terminal au niveau 1 consiste à :

- renforcer et perfectionner son bagage technique (feintes, actions combinées, rythme en attaque, actions spécifiques liées aux morphologies), afin d'élaborer et d'optimiser un projet personnel pouvant s'adapter à n'importe quel type de situation, et permettant d'obtenir le gain de l'affrontement selon les règles ;
- imposer son potentiel technique et tactique, dans le respect strict des règles, en jouant sur la spécificité des efforts (alternances de temps forts et faibles, changements de rythme).

Perfectionnement

À ce stade de l'apprentissage, l'enseignement porte essentiellement sur deux axes : d'une part, un perfectionnement technique et, d'autre part, une lecture de plus en plus fine des situations rencontrées afin de s'y adapter. Le perfectionnement technique va consister à doter les élèves d'un bagage suffisamment élargi, afin qu'ils puissent développer dans leur boxe une variété

d'enchaînements. Par variété, on entendra ici, la possibilité à la fois de délivrer des coups différents à une même hauteur d'attaque, et de pouvoir attaquer sur deux hauteurs différentes, en combinant les pieds et les poings (deux distances de combat).

Exemple 1 : enchaînement de quatre techniques sur une hauteur à une seule distance

Fouetté médian jambe arrière ; fouetté médian jambe avant-chassé frontal médian jambe avant ; chassé frontal médian jambe arrière.

Exemple 2 : enchaînement de cinq techniques sur deux hauteurs et sur deux distances

Direct poing avant ; fouetté bas ; fouetté médian jambe avant ; fouetté bas jambe arrière.

Évolution

Une gestion plus fine du traitement de l'information va accroître chez l'élève son pouvoir d'adaptation et de réaction aux situations rencontrées ; plus cette gestion sera pertinente, plus l'élève aura une chance d'influer sur le rapport de force en sa faveur. En jouant sur le nombre de facteurs d'incertitude (trois possibles) et en les combinant, on pourra faire rencontrer à l'élève des problèmes sans cesse différents ; c'est dans cette diversité que résident les progrès. On s'attachera à se rapprocher le plus possible de la situation réelle d'opposition.

Exemple : deux incertitudes : Quand ? Où ?

Les élèves se déplacent par deux, et les rôles d'attaquant et de défenseur sont connus à l'avance. L'attaquant décide du moment et de l'endroit de la touche. Le défenseur connaît simplement la technique qui va être utilisée (par exemple, le fouetté jambe arrière).

Il sera possible, par la suite, de complexifier les situations en autorisant un plus grand nombre de techniques par attaque.

Niveau 2

Compétences attendues

Les compétences attendues sont les mêmes qu'au niveau 1, mais elles font l'objet d'un affinement et d'un approfondissement :

– renforcer et perfectionner son bagage technique (feintes, actions combinées, rythme en attaque, actions spécifiques liées aux morphologies), afin d'élaborer et d'optimiser un projet personnel pouvant s'adapter à n'importe quel type de situation,

et permettant d'obtenir le gain de l'affrontement selon les règles ;

– imposer son potentiel technique et tactique, dans le respect strict des règles, en jouant sur la spécificité des efforts (alternances de temps forts et faibles, changements de rythme).

Évolution

Les principes généraux sont identiques au niveau 1, par contre les mises en œuvre seront plus fouillées, spécifiques et personnelles. En effet, à ce stade de l'apprentissage, l'élève devra non seulement avoir un projet personnel construit, mais aussi pouvoir provoquer des situations voulues et anticiper les réactions adverses afin de les contrecarrer. Il sera capable, en fonction de son analyse et des différentes morphologies existantes, d'établir des stratégies et, en même temps, de les faire évoluer, que le rapport de force lui soit favorable ou non. Pour atteindre ces perspectives, l'élève devra encore affiner son potentiel technico-tactique ; il devra maîtriser des enchaînements variés, avec ajustement rapide des distances (poing-pied-poing ou pied-poing-pied), en attaque de face ou avec demi-tour, en situations d'affrontement. Toutefois, par souci de clarté et de sécurité, l'enseignant pourra jouer sur la durée des assauts, sur le nombre de techniques enchaînées, voire sur le nombre d'enchaînements par assaut. Un trop grand décalage technique entre boxeurs nuirait à l'apprentissage.

Éléments de progressivité

Le fait de caractériser la boxe française par rapport à trois facteurs d'incertitude (Où ? Quand ? Comment ?) permet à l'enseignant de proposer des situations d'apprentissage de difficulté croissante. Avec l'amélioration du niveau des élèves, la qualité du traitement de l'information sera de plus en plus pertinente ; les élèves passeront d'une attitude de réaction à la construction d'un projet personnel adapté et évolutif.

L'enseignant veillera, autant que faire se peut, à équilibrer le rapport de force dans le couple en interaction, tout au long de l'apprentissage. Par conséquent, toute action offensive sera complétée par une action défensive.

L'apprentissage de l'opposition passe aussi par la capacité à juger et à diriger en fonction de règles établies. L'organisation et la mise en place de la gestion de l'opposition par les élèves accélèrent la compréhension des principes d'affrontement et facilitent les réalisations futures.