

## **Un projet EPS pour l'enseignement agricole**

À l'occasion de la parution des nouveaux programmes d'éducation physique et sportive à l'Éducation nationale, les inspecteurs d'EPS de l'enseignement agricole ont préconisé l'alignement des programmes d'EPS des différentes filières de l'enseignement agricole sur ceux-ci (note de service du 7 mai 2003).

Dans le cadre de la mise en œuvre de cette note de service, les inspecteurs ont rencontré, au cours du premier trimestre de l'année scolaire 2003-2004, région par région, la plupart des enseignants d'EPS de l'enseignement agricole. L'enjeu de ces rencontres était de présenter ces nouvelles dispositions et de fixer pour l'enseignement agricole des modalités d'évaluation en référence à celles qui sont proposées par l'EN, tout en tenant compte de nos particularités (temps d'enseignement, pluridisciplinarité, spécialité hippique), mais aussi du travail déjà réalisé au niveau régional.

### **1. Le constat**

À la suite de ces rencontres et de plus de cent inspections réalisées en 2004, il a été possible de relever un certain nombre de points remarquables ayant trait :

- à l'évolution des élèves (de leur motricité, de leur capacité aérobie, de leur morphologie et de leur motivation).

À ce propos un constat général peut être fait. Les élèves entrant dans l'enseignement agricole sont peu éduqués d'un point de vue moteur. Le pourcentage des élèves en surcharge pondérale augmente et leur adaptabilité à l'effort diminue ;

- aux conditions de pratique : si d'un point de vue matériel les choses semblent évoluer, d'un point de vue horaire les temps d'enseignement fixés par les référentiels ne sont plus respectés.

- à la difficulté de plus en plus grande de mobiliser les élèves sur les activités associatives ;
- au développement de pratiques addictives ;
- à une formation des jeunes enseignants EPS non adaptée aux nécessités de l'enseignement... ;
- à la difficulté de mettre en œuvre un enseignement interdisciplinaire dans les modules EPS, voire à son incompréhension.

Dans ce cadre, une logique d'évaluation prend le pas sur celle de la formation. Les enseignements sont juxtaposés et non articulés sur la notion de compétence.

Face à ce constat et étant donné le moment privilégié que constitue une refonte totale des programmes, il a semblé opportun de revenir sur un certain nombre de points déterminants de notre enseignement.

Ils sont relatifs :

- à la nature des apprentissages en EPS et la valorisation de leur dimension motrice ; autrement dit, il s'agit de mettre au centre de nos préoccupations le développement de « l'intelligence motrice » (Alain Piron) de nos élèves ;
- à la prise en compte d'une des finalités de l'EPS : l'amélioration de sa santé. Pour cela on s'attachera à utiliser le support scientifique fiable que fournit le lien institutionnel qui associe l'EPS aux sciences biologiques, l'objectif étant à terme de voir les élèves intelligents dans leurs pratiques et dans leurs choix de pratique ou de leur projet et donc de voir par ce biais valoriser la dimension méthodologique des apprentissages ;
- au prolongement associatif de ces enseignements et à l'utilisation de l'association sportive comme support privilégié de la socialisation des élèves, pour faire en sorte qu'ils soient à terme de véritables acteurs de la vie rurale et de son animation.

## **2. EPS et apprentissage moteur**

Associer ces deux termes pourrait relever du pléonasmе, mais un certain nombre de faits révélateurs conduisent à devoir préciser les principes de l'apprentissage dans notre discipline.

En effet la grande majorité des situations de formation observées mobilisent les élèves sur des aspects organisationnels, intentionnels, décisionnels associés à un souci de verbalisation le plus souvent excessif. Une logique d'activité y est privilégiée sans pour autant créer les conditions d'un quelconque apprentissage moteur. Dans ce sens l'objet de ces enseignements paraît davantage être le développement du raisonnement hypothético-déductif que celui de l'apprentissage moteur.

Sans ouvrir la controverse sur les origines de cette tendance, les propositions présentées s'appuient sur un entretien organisé avec M. Alain Piron, au cours duquel il a exposé sa conception de l'apprentissage moteur. Alain Piron dirige depuis quinze ans une session de formation annuelle réservée aux enseignants EPS du ministère chargé de l'Agriculture, son thème étant « l'apprentissage moteur, la motricité athlétique et la didactique scolaire de l'athlétisme » :

« La motricité est l'activité du corps (y compris la conscience et les sensations) comme la pensée est l'activité de l'esprit (Binet ajoutait inconsciente).

« C'est l'intelligence devenue conceptuelle qui construit les savoirs et connaissances propres aux différents domaines de la pensée, mais c'est l'intelligence motrice qui construit les savoirs et connaissances propres aux différents domaines de la motricité.

« Étant toutes deux précédées par l'intelligence sensori-motrice, dans l'évolution de l'intelligence humaine, c'est en se différenciant à partir de cette racine commune qu'elles viennent à se distinguer, l'intelligence conceptuelle prenant son essor vers les constructions de l'esprit dans tous les domaines de la pensée, l'intelligence motrice prolongeant et dépassant l'activité sensori-motrice vers les constructions du corps dans les divers domaines de la motricité.

« En effet, l'activité motrice ne se dissout pas ni ne se confond avec l'activité intellectuelle, une fois dépassée la période sensori-motrice, mais se poursuit dans la voie de la construction de techniques (y compris sportives), c'est-à-dire des coordinations d'actions et de structures motrices nécessaires à la solution des problèmes posés par le milieu, surtout lorsque ce dernier comporte la présence d'un enseignant ou d'un entraîneur, qui sont là pour poser les problèmes et aider le sujet à construire les solutions.

« Ces techniques, une fois atteint le degré d'efficacité et de stabilité qui caractérise une construction réussie, constituent les connaissances et savoirs moteurs qui, se dépassant sans cesse pour résoudre des problèmes nouveaux, s'accumulent de paliers en paliers, tant sur le plan ontogénique que phylogénique.

« Il est donc non seulement possible mais nécessaire d'étudier les techniques sur ces deux plans, mais aussi et peut être surtout d'étudier les mécanismes de l'accroissement de ces connaissances motrices dans le cadre d'une épistémologie génétique de la motricité.

« Mais il va de soi qu'une fois différenciées, intelligence motrice et intelligence conceptuelle conservent des relations et continuent à s'influencer l'une l'autre ».

Avant d'en venir aux détails des mécanismes de construction des connaissances motrices, il convient de préciser brièvement en quoi consiste la construction elle-même. Apprendre c'est construire du nouveau en interaction avec le

milieu pour atteindre un but. Tout apprentissage exige donc une expérimentation active du sujet (et non la copie passive d'un modèle). Or toute expérience motrice consiste d'abord à agir sur le milieu physique réel (y compris son propre corps), pour en découvrir les propriétés (lourd, froid, piquant, haut, etc.), mais s'oriente très vite vers la découverte des propriétés des actions elles-mêmes et non plus seulement de celles des objets (serrer, taper, arrondir, caresser, etc.).

L'expérience consiste alors à agir sur les actions motrices pour les éprouver, les moduler, les diversifier, les cordonner, les intégrer dans de nouvelles totalités, etc., c'est ainsi que se constitue un système opératoire propre au domaine de la motricité, qui permet la construction de structures motrices nouvelles à partir des anciennes.

Grâce à cette activité opératoire, le système se libère en partie des contraintes du milieu physique une fois que l'objet n'est plus indispensable à son fonctionnement (mais reste cependant nécessaire à titre de support d'application et de vérification de l'efficacité des structures en train de se construire). C'est cette activité opératoire qui caractérise l'intelligence motrice et permet au sujet, tout au long de sa vie, d'inventer des solutions aux problèmes nouveaux rencontrés lors des apprentissages, en créant des structures motrices adaptées et en améliorant de niveau en niveau leur efficacité.

Ceci étant dit, il faut ajouter que le processus de construction lui-même (la manière de fonctionner de l'intelligence motrice) ne diffère pas selon les domaines ou les objectifs et s'applique donc aussi bien à l'apprentissage de la marche chez l'enfant qu'à celui du violon ou du saut en hauteur, comme d'ailleurs au perfectionnement des pratiques jusqu'à leur plus haut niveau.

Mais il va de soi que les constructions motrices qui en résultent sont propres à chaque domaine comme à chaque niveau et que, en conséquence, la motricité de l'athlète n'est pas la même que celle du nageur ou du violoniste, de même que celle du champion n'est plus celle du débutant.

C'est pourquoi, pour simplifier, on appellera « motricité spécifique », par exemple athlétique, celle que construit le spécialiste du domaine considéré (ici l'athlétisme) ce qui, pour continuer sur le même exemple, entraîne, au fil des sélections de conduite, à distinguer la motricité du lanceur de celle du sauteur, puis celle du sauteur en longueur de celle du sauteur en hauteur, puis celle du ventraliste par rapport à celle du fosburytiste (saut dorsal), pour aboutir enfin au style d'un sujet particulier, qui est l'expression motrice de sa technique et de son talent individuel.

Selon la même logique on appellera « la motricité du débutant » l'activité motrice caractéristique des sujets qui abordent pour la première fois un domaine nouveau, et sont donc contraints d'utiliser leur « motricité habituelle »,

c'est-à-dire les savoirs moteurs (forcément inadaptés) qu'ils ont construits depuis leur naissance jusqu'à ce qu'ils entreprennent l'apprentissage dans ce nouveau domaine. Le débutant se trouve donc à la fois à son plus haut niveau moteur « habituel », mais au plus bas niveau de la motricité spécifique du domaine qu'il aborde.

Le fait important que souligne ce qui précède est que dans le domaine de la motricité (comme c'est certainement le cas pour la pensée) les constructions se poursuivent sans fin de niveau en niveau, et la perfection étant sans cesse repoussée, le haut niveau tel qu'on l'entend souvent n'existe pas (sauf sur le plan statistique) car il n'est jamais que le niveau antérieur dépassé.

À partir de quelques exemples simples, on peut illustrer ce que peut constituer le passage d'une motricité habituelle à un niveau supérieur de savoir moteur :

- passer du lancer ou de la frappe d'un volant organisé dans l'axe sensori-moteur au lancer « bras cassé » avec une rotation de l'omoplate en « sonnette externe » ;
- passer d'un saut organisé par la jambe libre (la jambe libre sert de guide) pour une recherche de précision et d'équilibre, à une impulsion organisée autour d'un alignement segmentaire et la maîtrise du déséquilibre... avec une action de la jambe libre qui devient conséquence d'une bonne qualité d'appui) ;
- passer d'un échange de ballon face à face dans un but de conservation à une montée de balle vers l'avant sur pression temporelle ;
- accepter la position horizontale en natation, lutte, rugby ou gymnastique, alors que l'enfant s'est d'abord construit dans la maîtrise de la verticalité ;
- passer d'un lancer dont le final se fait à partir d'un arc lanceur pied droit épaule droite (pour un droitier) en équilibre sur jambe droite, à un lancer à partir d'un arc lanceur jambe épaule droite gauche en équilibre sur jambe gauche...

Ces transformations, ces adaptations nécessitent d'autres organisations motrices, d'autres encodages moteurs sollicités par des constructions didactiques adéquates, un nombre de répétitions et une quantité de travail moteur significative.

Les avancées des neurosciences permettent aujourd'hui de cerner avec plus de précision l'activité cognitive du sujet en situation d'apprentissage.

Les ouvrages de A. Berthoz, *Le Sens du mouvement* (1997) ; *La décision* (2003) et de C. Collet, *Mouvements et cerveau* (2001) tendent à confirmer les hypothèses avancées par A. Piron.

Ils soulignent entre autres la réalité mais aussi la complexité de l'activité cognitive du sujet, celle-ci restant inconsciente dans la confrontation du sujet à une situation à forte incertitude qui caractérise les situations d'apprentissage ou plus simplement, à l'action.

Le rôle de la situation d'apprentissage est donc de créer les conditions de ces transformations et de leur intégration, en s'appuyant de façon systématique sur « une interrogation motrice et comportementale » des élèves. Celle-ci devra être instrumentée, organisée pour qu'à terme de façon doublement récursoire elle permette au professeur de proposer des contenus adéquats et aux élèves d'en percevoir le sens.



### Recommandations

Ce thème doit être central et commun à toutes les sessions de formation organisées dans le cadre de la DGER, alors que toute une génération de professeurs d'EPS va se voir renouvelée dans un proche avenir et que la formation initiale, il faut l'avouer, s'avère dans ce domaine, quelque peu déficiente.

Il est en outre essentiel que les horaires affectés à cet enseignement soient respectés.

## 3. EPS et santé

L'observation des populations scolaires, les remarques des chefs d'établissement ou les constatations des enseignants, permettent de noter qu'en lien étroit avec l'évolution du mode de vie,

- la capacité d'adaptation des élèves à l'effort paraît être de plus en plus faible,
- le nombre d'élèves en surcharge pondérale, voire obèses, est en augmentation,
- le développement des pratiques addictives : alcool, tabac, drogues n'est pas endigué.

Une des finalités de l'EPS est l'amélioration de la santé.

Il paraît important de préciser comment, en tenant compte de la spécificité de l'enseignement agricole, l'EPS peut dans tout établissement contribuer de façon efficace à l'atteinte de cet objectif, en s'appuyant sur les programmes. Jusqu'ici les programmes EPS n'étaient pas en la matière très explicites : « courir 20 min, en régularité » valorisait la gestion d'un rythme de course de très faible intensité ; l'endurance était synonyme du maintien d'un effort peu intense et régulier (le pouls ne devait pas excéder 120 pulsations/min), autrement dit pour des adolescents normaux ce type de travail n'avait aucune forme d'incidence sur le développement de leur puissance aérobie, alors que l'âge idéal pour ce développement se situe justement entre 11 et 16 ans ; après il est trop tard (J. Weineck, *Manuel d'entraînement*, 1986).

Rappelons qu'au développement de la puissance aérobie sont associées :

- une baisse de la fréquence cardiaque au repos,
- une diminution et une protection des maladies cardio-vasculaires,
- l'augmentation de l'espérance de vie,
- l'économie du travail cardiaque,
- de meilleures capacités de récupération à l'effort.

Aujourd'hui dans les programmes, il est fait référence, en course de demi-fond, à une durée associée à une intensité.



### Recommandation

Il est préconisé de travailler à des intensités variant de 75 à 100 % de sa puissance, seules censées provoquer un développement effectif.

Des tests individuels permettent facilement d'évaluer la puissance aérobie de chacun des élèves et une individualisation de leur pratique.

L'expression la plus facilement utilisable de la puissance est la vitesse maximum aérobie (VMA). Cet étalonnage est particulièrement pertinent si on enregistre en même temps la fréquence cardiaque lors du test, ce qui permet de déterminer la relation fréquence/vitesse, notion capitale pour concevoir avec justesse les programmes de travail.

L'évaluation de la VMA est très parlante puisqu'elle permet à chaque élève d'appréhender immédiatement ses limites aérobies en terme de vitesse horaire. Dans ces conditions elle devient une notion familière facile à gérer.



### Recommandations

Pour l'enseignant, au niveau de l'élaboration des contenus, l'évaluation de la VMA fournit la dimension « intensité » à laquelle il conviendra d'adjoindre la dimension « volume », expression de l'endurance spécifique du moment.

L'utilisation de cardio-fréquence-mètres et de logiciels adéquats est à recommander. En effet certains logiciels peuvent être des aides qui répondent tout à fait aux problèmes de l'individualisation du travail et à la mise en autonomie des élèves.

D'un point de vue pédagogique, avec une population scolaire, les principales formes de travail doivent être de type intermittent à VMA brute et de type continu à VMA pondérée (80 à 85 % de la VMA).

Des formes de travail de type intermittent plus ludiques permettront en outre de s'adapter aux possibilités de chacun des élèves tout en provoquant une sollicitation maximale, dans ces conditions, tout à fait acceptable (du point de vue de leur motivation).

Chaque élève inscrit dans un programme individuel de développement aura ainsi la possibilité, grâce à l'apport notamment des sciences biologiques, de construire son propre projet de formation orienté sur l'entretien, l'entraînement (en transposant le protocole ainsi élaboré à d'autres activités), ou la réalisation d'une performance athlétique, et de le justifier ou de l'argumenter à partir de données scientifiques fiables.

Le développement de la puissance aérobie ou son travail ne doit pas se limiter au seul cycle de demi-fond. Le travail intermittent peut être adapté à d'autres activités que la course : sports collectifs, natation, ski de fond, activités duelles...

Le protocole défini pour le demi-fond peut être transposé dans ces autres activités, et le repaire utilisé alors sera celui donné par la mesure de la sollicitation cardiaque.

Dans la programmation des activités comme dans la définition des contenus d'enseignement, cette dimension devra, si l'on veut être efficace, être le plus souvent prise en compte.

Dans le prolongement de ce travail, pour l'optimiser, d'autres partenariats peuvent être suscités, infirmière, professeur d'informatique.

Ainsi défini, ce projet de développement pourra intégrer le cas échéant tout projet d'établissement prenant en compte l'amélioration de la santé des élèves.

#### Ouvrages à consulter :

- G. Gacon, *L'endurance et ses faux synonymes ; Demi-fond, endurance ; Puissance maximale aérobie, vitesse maximale aérobie.*
- G. Gacon, H. Assadi, Revue *EPS* n° 222.
- H. Assadi, *Développer la VMA en milieu scolaire*, Rencontre Praticiens.

## 4. EPS et vie associative

L'association sportive a toujours été un des éléments clés de l'animation de la vie scolaire des établissements de l'enseignement agricole public, le nombre de licenciés, qui varie dans une fourchette de 20 à 90 % des effectifs, en témoigne. Lieu privilégié de l'apprentissage de la responsabilité et de la citoyenneté, l'association sportive est aussi facteur d'intégration et constitue un véritable lien social dans nos établissements.

Lieu privilégié d'expression d'une démarche de projet et d'une mise en autonomie des élèves, l'association sportive constitue un support éducatif incomparable.

Son action s'inscrit pleinement, en outre, dans une des cinq missions de l'enseignement agricole : l'animation du milieu rural.

L'association sportive paraît cependant de plus en plus fragilisée ; à cela plusieurs raisons sont susceptibles d'être avancées :

- la non-reconnaissance dans le projet d'établissement de son rôle éducatif,
- les semaines scolaires de plus en plus réduites et un créneau du mercredi après-midi très chargé (CCF, cours...),
- le peu de culture sportive des élèves arrivant en seconde,
- l'isolement de certains établissements,
- la difficulté de se situer au sein de l'ALESA...,
- le peu d'attractivité que présentent les compétitions proposées, dû essentiellement au manque de partenaires au niveau des districts et des départements.

A contrario, là où les enseignants d'EPS ont su mener à bien un projet associatif fort, les retombées en matière de vie scolaire, d'éducation, de lutte contre l'échec scolaire et d'intégration, voire de recrutement, sont reconnues par tous les acteurs de la communauté éducative.



### Recommandations

Pour rester dans cette dynamique, on peut suivre les recommandations suivantes :

- intégration systématique du projet d'AS au projet d'établissement ;
- intégration, tout en ayant un statut propre, de l'AS à l'ALESA ;
- continuité des enseignements entre l'EPS et l'AS. L'attrait pour des pratiques sportives doit naître et être entretenue en cours d'EPS (en particulier par la longueur des cycles, la qualité des contenus d'enseignement, l'amélioration des compétences motrices, et l'appropriation d'un projet de travail) ;

- proposition de toutes les formes de tournois, rencontres associant les élèves de l'enseignement agricole au niveau de l'établissement comme au niveau local ou régional ;
- proposition de compétitions dites traditionnelles mais aussi d'activités nouvelles en initiation ou en découverte ;
- utilisation de plages horaires variées (journées banalisées, coupure méridienne, soir, mercredi après-midi) ;
- initiation d'une démarche de projet favorisant l'implication de tous les élèves, en les responsabilisant aux différents niveaux de son fonctionnement, dans le projet de l'association sportive.

## Conclusion

Les trois points traités dans cet article : EPS et apprentissage moteur, EPS et santé, EPS et vie associative semblent déterminants pour la reconnaissance de cette discipline quant à sa contribution à la qualité de l'enseignement agricole. Étant donné le renouvellement déjà amorcé d'une grande majorité des enseignants, il semble utile de souligner l'importance que va revêtir la formation continue dans la mise en œuvre et l'animation de ce projet.