

ASDEP :

COURSE DE DUREE

**PROPOSITION D'UN DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT POUR LE PROJET DE
FICHE DU REFERENTIEL BAC
(MAI 2001)**

EXTRAITS

**RAYMOND DHELLEMMES
ACADEMIE DE LILLE (MAI 2001)**

EXTRAITS
D'UN DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT POUR LE PROJET DE FICHE DU
REFERENTIEL « BAC COURSE EN DURÉE CC5 »
(MAI 2001)

1- DU COTE DES ELEVES

1.1 La spécificité des contenus, de leur progression, des apprentissages à conduire au regard des compétences visées

- **Ce que les élèves doivent construire**

Ils doivent construire en appui sur la succession des leçons proposées, une conduite autonome d'intervention sur leurs ressources, dont les effets seraient immédiats, légèrement différés, ou à moyen terme (par une organisation temporelle de moment de charge physiologique, de récupération, de réparation)

- **Le cheminement de leur progression**

On a précisé plus avant, la succession des ruptures que les élèves devaient consentir pour élargir la signification des efforts consentis. Il ne s'agit plus seulement de la réalisation d'une performance. Agir pour un résultat différé, comprendre la relativité des résultats au regard des ressources personnelles disponibles, résister dans ce cadre, à des mobiles compétitifs appartenant à d'autres champs culturels sont des conditions d'élargissement de la « culture physique des élèves.

- **les relations enseigner/apprendre**

Dans ce cadre, ce n'est pas l'enseignant qui « entraîne » les élèves. L'enseignant communique aux sujets pratiquants, des connaissances leur permettant de « S'entraîner ». Les décisions concernant les divers paramètres de charge, récupération, voir de réparation pourront progressivement être prises par chacun si les repères qui mettent en relation les effets ressentis et les charges consenties s'affinent au cours de l'enseignement. Pour que cette démarche de « dévolution » se réalise la durée est donc essentielle, les relations entre ce qui est et ce qui a été indispensable (le cahier d'entraînement), et les mises en projet incontournables.

Ces rappels devraient permettre d'éviter tout contresens dans ce qui doit être apprécié comme élément de compétence. Celle-ci est appréciée au cours d'une succession de séquences de course, au cours de plusieurs séances définies à l'avance comme relevant d'un contrôle en cours de formation. Il s'agit ici d'une appréciation micro sommative balisant le processus d'acquisition, ayant une fonction formative (repères pour la conduite de leur entraînement par les élèves) et certificative (évolution des démarches des élèves par l'enseignant).

1.2 Que devrait savoir l'élève de terminale sur le registre du « savoir S'entraîner »

L'élève de classe de terminale saura concevoir, conduire et évaluer de façon argumentée, un projet de développement de ses ressources bio-fonctionnelles, sur un champ précis et particulier (ici les ressources aérobies du système énergétique). Il le fera de façon personnalisée c'est à dire en prenant en compte ses mobiles spécifiques, ses activités physique extérieures à l'enseignement, et ses capacités initiales. Il le fera également en interaction avec des élèves d'un profil semblable, de profils différents, pour favoriser la discrimination des charges et des effets. Ce faisant il montrera qu'il a intériorisé des règles et des principes permettant l'entraînement : continuité, adaptation, alternance, progressivité etc.

Le tableau suivant indique de façon globale, les registres d'appropriation qui donnent une unité aux divers indicateurs adoptés pour noter

Niveau d'acquisition non atteint	Niveau 1 atteint	Niveau 2 atteint
<i>Dans une démarche d'application/exécution, l'élève réalise ses séquences au coup par coup. Il reste dans une stratégie de performance comme but. Il mobilise des éléments du programme mais se maintient dans une optique de résultat au sens du meilleur rapport vitesse /distance. Il intègre épisodiquement et approximativement la référence personnalisée à sa Vitesse Maximale Aérobie qu'il n'a d'ailleurs pas cherché à connaître vraiment.</i>	<i>Les décisions s'appuient sur les séances antérieures, la durée est prise en compte. L'élève prend des initiatives. Il met en relation différents champs de connaissances de façon incidente, approximative. Mais ses « performances change de sens : elles deviennent des indicateurs des charges énergétiques consenties</i>	<i>L'élève conçoit et réalise ses activités dans un ensemble, et agit de façon autonome, ses décisions montrent l'intégration des principes essentiels de l'entraînement. Il conduit un projet personnalisé de réalisation d'une succession de charges pour produire des effets annoncé (amplitude et fréquence respiratoire, fréquence cardiaque, ressenti corporel...</i>

Si l'élève ne peut montrer qu'une capacité à réguler sa course de façon régulière pour une performance immédiate, il n'est pas entré dans les contenus proposés pour cette partie du programme.

2- EVALUER LA MAITRISE DE LA CONDUITE DE SEQUENCES D'ACTIVITE D'ENTRAINEMENT

2.1 Lever des ambiguïtés

L'élève compétent montre qu'il est capable de produire des répercussions physiologiques sur lui même dont il a prévu les effets objectifs et subjectifs. Ces répercussions sont conçues dans l'immédiateté en relation avec le « différé », et dans la durée. Dès lors, l'appréciation de cette compétence, se heurte à des difficultés.

Pour l'enseignant, la difficulté sera de « faire passer » la rupture avec la logique de performance du demi-fond, en conservant de l'exigence sur la qualité et l'intensité des efforts consentis. Il ne s'agit en aucune façon de produire une performance sportive à un instant donné (C.C.1.), mais de montrer qu'une série de résultats atteste de la maîtrise de la conception de la conduite et de l'appréciation de charges physiques qu'on s'impose à soi même, la course pédestre étant le moyen de produire cette charge. Toute activité de locomotion de durée prolongée pourrait être utilisée.

Cette rupture avec les conceptions spontanées des élèves, imprégnés des normes scolaire qui valorisent les comparaisons hiérarchisées, doit être conduite au cours des cycles d'enseignement. Il ne s'agit pas de « passer de... à... ». Il s'agit de différencier une compétence culturelle : « produire des effets sur soi... » d'une autre : « réaliser une performance mesurée... » en extrayant la première de la seconde.

Cette première compétence, non explicitement exprimée par les programme, traverse pourtant l'histoire des pratiques corporelles des hommes : celle de l'exercice, des techniques d'intervention sur les états psychosomatiques, de l'entraînement, tel que conceptualisé dans les documents d'accompagnement. L'activité de locomotion prolongée est ici un moyen pour intervenir sur le fonctionnement aérobie des ressources bio-fonctionnelles considérées comme objet de la transformation. L'élève recherche un résultat sur cet objet, en fonction d'un but qu'il s'est fixé.

Il ne s'agit donc pas ici de produire une prestation à un moment T, mais de montrer au cours d'une série de prestations, comment on s'est approprié le sens de l'activité : « *S'entraîner* », en modifiant les paramètres, en adoptant des contraintes, en revisitant à la hausse ou à la baisse des buts inadaptés. Cette succession de leçons, les évolutions de séries de séquences de course sont précisées dans les documents d'accompagnement lycée tome 1 (pages 83 à 89).

2. 2 Les dimensions évaluatives

L'appréciation de la pertinence des décisions et des réalisations des élèves (des buts poursuivis et des moyens mobilisés, de l'évolution de ces relations en appui sur l'évaluation des résultats obtenus, passe par diverses approches

- *1- Apprécier les performances de course*
A partir d'une durée fixée, plus aisée à conduire dans un cadre scolaire, l'élève doit augmenter les distances parcourues en optimisant les rapports vitesse de déplacement/régularité/pourcentage de laVMA. Il peut le faire sur des durées longues, en petit nombre, ou sur des séquences multiples, plus courtes à intensité plus élevée
- *2- Apprécier la pertinence des décisions des élèves et la conduite des séquences de course*, au regard des objectifs, des buts personnalisés, des capacités individuelles.
- *3- Valider la continuité de l'engagement*, la persévérance et la conduite du processus au travers de la régularité de la qualité des prestations au long du cycle, la prise de risque, l'authenticité, l'attitude exploratoire. La tenue d'un « cahier de bord » qui retrace « l'histoire de l'expérience énergétique » peut également être incorporée à cette dimension.

Revenons sur ces 2 premiers éléments, pour en préciser les enjeux. :

2.2.1 Apprécier les performances de course

Nous avons proposé sur ce champ, l'appréciation de distance parcourues sur des durées fixées, à des vitesses régulières prévues référées à un indice personnalisé de consommation maximale d'oxygène.

Deux remarques permettent de préciser les intentions.

la référence à la vitesse correspondant à la consommation maximale d'O2.

L'usage veut qu'on utilise ici des tests largement éprouvés ayant fait l'objet de nombreux travaux de validation et de correction (Léger, Gerbeaux, et coll.). Ce test est par ailleurs « mis sous surveillance par les enseignants qui les utilisent, lorsqu'ils observent les élèves face à l'effort réel, et qu'ils constatent des anomalies ? Les données sont alors corrigées après échanges avec les élèves.

Nous proposons d'utiliser ce paramètre sans le noter, ce qui peut-être discuté. Le débat concerne :

- les erreurs d'appréciation de cette vitesse qui peuvent relever du test lui-même (le test navette doit être corrigé pour se rapprocher du test sur piste) ; des conditions de passasions (sol, climat, motivations, horaires...) ; du rapport personnel de l'élève à l'effort, à sa capacité de surmonter les

sensations de pénibilité ; des adaptations intentionnelles des élèves, soit pour éviter l'effort, soit pour valoriser les pourcentage de VMA et ...gagner des points.

Ces erreurs pourraient nous amener à abandonner une telle référence que nous considérons malgré tout comme essentielle pour permettre à chaque élève, pour peu qu'il « joue le jeu », de disposer d'un instrument de prédiction du résultat à obtenir.

- Il est exclu par ailleurs, de noter directement cet élément qui relève en grande partie de déterminismes socio-biologiques. Mais pourtant, cela réglerait la question de la « triche ». Il est exclu également de ne pas le prendre en compte comme : on se prive alors d'un remarquable outil pour s'entraîner.

Nous optons donc pour un usage 'sous contrôle » de cette référence personnalisée que doit connaître chaque élève, pour se connaître lui-même, dans l'effort. Il doit posséder des repères sur sa vitesse de course à laquelle sa pulsation cardiaque est maximale et qu'il ne pourra tenir que dans une durée définie (8 km/h, 12 ou 15 km/h... ; comme il doit connaître sa vitesse maximale de déplacement en course, 20 ou 30 Km/h ? Les mêmes repères pourraient être connu dans s'autres modes de locomotion (en natation, cyclisme, ski de fond), selon les opportunités d'équipement.

Eviter les « révisions à la baisse » que font les élèves, relève du sens de la compétence visée. Il faudra communiquer ce sens à la classe : agir avec des données faussées ne sert à rien par rapport aux objectifs poursuivis. Cela fatigue sans effet, alors qu'on recherche une optimisation de l'effet !

Deuxième remarque : Quelle performance mesurable attesterait de la maîtrise de la compétence recherchée ?

On pourrait simplifier la question en affirmant que seul le résultat (le progrès réalisé permettrait d'inférer le savoir s'entraîner. Mais réaliser une course de durée prolongée reviendrait à considérer qu'il s'agit d'une compétence culturelle du premier type (réaliser une performance). Il y aurait alors contresens puisque l'identité de ce champ culturel n'est sur ce registre comme nous l'avons déjà développé par ailleurs.

On peut reprendre ici un schéma simple qui permet de différencier ces deux cas (extraits d'une recherche avec R. Mérand dans le cadre d'une recherche du département de Didactique des Disciplines de l'INRP 89-92)

	BUT DE L'ACTION :	MOYENS DE L'ACTION
<i>CC 1 Réaliser une performance...</i>	Optimiser son résultat à un moment T	Ressources bio-fonctionnelles disponibles
<i>CC 1 bis produire sur soi ;un état corporel attesté par des performances</i>	Transformer ses ressources bio-fonctionnelles initiales	Performances comme repères qu'une intervention se réalise

2.2.2 Apprécier la conduite des séquences de course en fonction d'objectifs personnalisés

Nous préconisons ici des contrôles en cours de formation annoncés à l'avance, qui permettent de relever des données utilisables dans la dernière séance du cycle par les notateurs. Il faut bien, pour cette compétence apprécier comment les élèves évoluent dans leur projet, comment ils intègrent progressivement les connaissances du programme à une dimension temporelle qui seule donne sens au projet d'apprentissage. Il est nécessaire d'apprécier comment sont adoptés des paramètres de course (intensité, durées d'effort, de récupération, volume total d'activité en fonction de leurs ressources personnelle et des objectifs qu'ils se fixent progressivement.

Ces objectifs peuvent les conduire à adapter les paramètres dits « de charge », en fonction des mobiles qui les animent. Nous les réunirons en trois catégories :

Objectif 1 : Accompagner une épreuves à préparer ou un objectif sportif :

L'objectif sportif peut être une course pédestre (sur route, ou toute autre épreuve ou activité mise en œuvre dans le cadre scolaire ou non scolaire. Il peut s'agir de réaliser dans le cadre du cycle, une distance sur un temps fixé (15 à 40 minutes), ou de préparer une mise en forme pour un tournoi, pour un concours scolaire ou non. On est ici dans une problématique de recherche d'optimisation. Les charges pertinentes, dans ce cadre ne peuvent être définies de façon précise. La littérature récente foisonne d'exemples, de justifications. Nous rappelons ici l'option fondamentale qui est de permettre aux élèves d'effectuer des choix en appui sur les ressentis et les motivations, à l'intérieur d'une « fourchette » possible, pertinente au regard des données scientifiques disponibles..

Dans ce premier cas, le type de séance d'entraînement que pourrait mener les élèves ayant choisi ce motif serait : 2X3' à 70% de V.M.A. Puis 15 à 25 ' de course à allure optimale (environ. 85 à 90% de VMA puis 5' de course à 60% suivi d'étirements... et de tâches respiratoires volontaires.

Objectif 2 : Réaliser une étape dans la construction d'un style de vie active (habitus)

Il s'agit ici d'une étape dans une approche qui se prolonge en dehors du temps scolaire et sera destinée à un prolongement après la période d'enseignement. S'il est vrai que l'ensemble des activités physiques scolaires devrait converger vers cette perspective, ici le motif est explicite et traduit en action concrète, cette finalité.. Il est vrai aussi que parfois, il n'y aura pas de prolongement mais au moins, l'expérience aura-t-elle été vécue. On pourra alors peut-être compter sur « cette mémoire » pour s'extraire de conduites à risques propres à l'adolescence.

A ce niveau, les élèves devraient réaliser des séquences attestant de la capacité à différencier des vitesses de déplacement référées à des ressentis physiques immédiats et différés. Un exemple de séquences d'effort qui pourra être conduite par les élèves en fin de cycle : 5' à 70% de VMA ; 5' à 80% ; 4' à 90% ; 2 ou 3' proches de 100%. 5' à 60%, temps de récupération à moduler pour tenir la succession des charges consenties

Objectif 3 : Rechercher les moyens d'une récupération, détente mise en forme , accompagné (ou non) d'un projet d'esthétique corporelle

Courir pour trouver des objectifs respiratoires des état de bien-être, pour se « dé stresser », pour favoriser la ré&éggression d'une surcharge pondérale, pour compenser des états psychiques tendus par la dépense physique sont des objectifs divers, et certes pas à confondre du point de vue de l'expérience personnelle des diverses personnalité qui composeraient ce groupe. Si les motifs sont différents, on doit respecter les « entrées en matière » de chacun. Mais les processus énergétiques à solliciter sont assez proches pour constituer des sous groupes réalisant des charges semblables.

L'intensité sera moindre, mais soutenus quand même, les séquences plus longues, les récupérations plus courtes et actives. L'expérience énergétique à vivre pourrait alors être la suivante¹ : 1 x 3' à 60% VMA ; 6x 5' à 70% marche, respiration et étirements 5'.

Toute modulation est possible à partir de ce registre

Toutes ces données ne sont que des indications qui devront être adaptées en fonction des capacités initiales. Il faudra que s'installe avec les élèves une relation de confiance pour que les décisions qu'ils prendront, à l'écoute des « ressentis d'effort, et en mobilisant les connaissances apportés par l'enseignant, les conduisent vers des projets authentiques et une attitude décisionnelle active, fondée.

¹

