

# Athlétisme



## Course de durée, course longue, 1/2 fond, des épreuves chargées de sens

Michèle et Jean Etienne Jaboulin

Lycée J. Monnet - Vitrolles, Lycée P. Mendès France - Vitrolles

Tous deux, enseignants en lycée, nous avons été confrontés dans un premier temps à la contrainte institutionnelle (BAC 83) de l'évaluation de la course de durée. Par la suite, l'évolution des textes, les modifications de la population scolaire et le débat qui s'est installé dans notre discipline, nous ont interrogés quant aux contenus de celle-ci.

Cette contribution, n'est qu'un simple témoignage de notre pratique enseignante afin d'alimenter le débat sur l'utilisation du sport en tant qu'objet et moyen d'enseignement. S'il est vrai qu'en athlétisme, la majorité des spécialités en course, saut ou lancer pratiquées à l'école font référence aux pratiques sportives compétitives, une semble être singulière : la course de durée. Elle apparaît comme une construction scolaire à travers les différentes situations de référence mises en place, et leurs nombreuses dénominations : course d'endurance, course de régularité, course de durée, course longue...

A ce propos, un retour en arrière s'impose.

### 1. UNE ÉPREUVE SCOLAIRE : « LA COURSE DE DURÉE »

Si nous reprenons les épreuves du Baccalauréat 1983, dans les épreuves athlétiques, l'une d'entre elle était obligatoire : la "course de durée". Son but était d'effectuer une "course régulière et sans arrêt de 20 minutes." (circulaire du 22/06/88). L'objectif minimal consistait en "une course régulière et sans arrêt pendant au moins 12 minutes".

L'évaluation portait alors, sur plusieurs paramètres :

- la durée de course et la distance parcourue représentaient un premier but (j'ai tenu 12 puis 20 minutes et j'ai parcouru de 2600 à 3200 mètres pour les filles et 2800 à 4000 mètres pour les garçons)

- la régularité, comme on peut le lire dans l'intitulé de l'épreuve, était un autre but assigné à cette dernière. L'objectif sous-tendu pour tenir longtemps, imposait donc d'apprendre à conserver une allure modérée, c'est à dire courir régulièrement.

De ce point de vue, les apprentissages concernant la vitesse de course ont souvent conduit à avoir comme contenu et comme objet d'évaluation la régularité. Le but à atteindre n'a pas été dissocié des moyens à mettre en œuvre pour y parvenir. De ce fait, un renversement est opéré :

une allure régulière n'est plus un moyen de parcourir une plus grande distance, mais une fin en soi. L'épreuve de course de durée devient alors une épreuve de régularité. Chaque élève court pour être régulier, sans être particulièrement confronté au problème de son investissement énergétique.

A ce propos, R. DHELLEMMES (1) avance que l'endurance scolaire "n'est pas repérable dans le champ des pratiques sociales. Dès lors, comment caractériser un investissement authentiquement athlétique ?". De ce point de vue, la "course de durée" est éloignée de ce qu'impose le cadre d'un enseignement fondé sur des références culturelles communément reconnues.

**2. A ÉPREUVES DIFFÉRENTES, REPRÉSENTATIONS DIFFÉRENTES...**

### 2. A ÉPREUVES DIFFÉRENTES, REPRÉSENTATIONS DIFFÉRENTES...

La transformation des textes (arrêté du 24/03/93 puis du 23/11/95) relatifs au contrôle en cours de formation au baccalauréat ont laissé plus de liberté quant à la

(1) DHELLEMMES, R. "Ce que les élèves apprennent en athlétisme". Ce qui s'apprend en EPS. Édition SNEP. 1997 (p 56).

conception des épreuves proposées aux élèves.

Nous avons donc transformé cette "course de durée" en "course longue".

Cette nouvelle dénomination est-elle un effet de style, ou révélatrice de transformation de nos objectifs ?

### La course longue

L'épreuve de course longue consistait à "parcourir le plus long chemin possible en 21 minutes". Les contraintes de l'évaluation, nous ont amenés à définir 3 barèmes de notation relatifs à :

- la performance, assimilée à la distance parcourue
- la maîtrise de l'exécution, liée au pourcentage moyen de la Vitesse Maximale Aérobie (V.M.A) utilisé dans la course
- la connaissance, évaluée dans l'adéquation du profil de course entre la course effectivement réalisée et le projet de celle-ci.

Mais cette épreuve a eu des effets pervers, compte tenu de ce qu'initialement nous souhaitions transformer. Elle nous servait plus à faire travailler chaque élève sur un projet de course personnalisé qu'à le mettre réellement en activité pour s'éprouver (repérer une ou deux vitesses de course que l'on est capable de maintenir pendant 21 minutes afin de parcourir la plus grande distance possible pendant cette période).

Bien que satisfaisante par les objectifs visés et les compétences développées chez les élèves (elle répondait à ceux donnés dans les textes relatifs à la mise en activité de projet de l'élève), des obstacles liés aux représentations sous-jacentes des élèves sont apparus.

---

## *Nous pouvons définir des contenus d'enseignement identiques relatifs à une épreuve de durée ou de distance*

---

Il est vrai que nous pouvons définir des contenus d'enseignement identiques, relatifs à une épreuve de durée ou de distance. Mais, les représentations des enseignants comme des élèves, lors de ce type d'épreuve peuvent être très différentes, au regard des objectifs à atteindre et de leurs contenus pour les uns, au regard du but et des moyens à mettre en œuvre pour les autres. A cet égard, des réactions d'élèves, nous ont interrogés.

Bien qu'ici, le but affiché de l'épreuve, consiste à parcourir la plus grande distance possible en 21 minutes, chaque élève entre

en activité, avec sa propre représentation de l'épreuve :

- celui qui a suivi précédemment un cycle de course de durée, et qui arrête l'épreuve en affirmant : "J'ai tenu 15 minutes et j'ai fait x tours, je devrais tout de même avoir la moyenne..."

- celui qui a des difficultés à se mettre en activité et qui tient les 21 minutes en alternant marche et course.

Selon cette modalité, comme la durée est fixe, l'épreuve se termine en même temps pour tous les coureurs, quelle que soit la distance parcourue. Ce mode d'entrée, les incite peu à s'investir sur le plan énergétique, comme cela peut-être le cas avec une course où la distance est fixée au départ. Dans ce cas, chaque coureur termine alors son épreuve à des moments différents. Une règle simple apparaît : *"si je cours lentement, je cours plus longtemps et je termine en étant le seul coureur sur la piste"*.

Une modalité explicative que nous pouvons avancer, tient à la perception initiale qu'ont les élèves de cette épreuve. Tenir une durée importante de course est première à leurs yeux. La distance à franchir n'est pas alors l'objet principal de leur intérêt.

Ce type d'épreuve à durée déterminée est souvent source de confusion quant au but poursuivi, même si celui qui est énoncé dès le début, a pour objet de faire entrer les élèves en activité athlétique authentique.

### La course de 1/2 fond

L'épreuve de 1/2 fond, que nous avons choisi, consiste à être chronométré sur une distance fixée au départ (3000 m pour les filles et 4000 m pour les garçons). Le but pour l'élève est bien de parcourir la distance donnée en un minimum de temps. Cette contrainte va l'obliger à éprouver ses limites en voulant diminuer son temps de course. A partir de là, il entre en activité de production de performance. L'élève est toujours évalué à partir de 3 paramètres :

- La performance repérée par le temps établi

- La maîtrise de l'exécution, est relative au profil de la course mis en relation avec les ressources de l'élève :

quels pourcentages de V.M.A sont mis en œuvre selon les moments de la course ?

- La connaissance est toujours évaluée à travers l'adéquation de la course réalisée au projet de course en comparant les profils de course. Mais cette fois-ci, le projet de course s'appuie sur des connaissances théoriques relatives à la mise en jeu des différentes filières énergétiques.

Outre le fait que cette épreuve athlétique peut transformer plus facilement leur représentation de la tâche à accomplir, elle leur offre la possibilité de s'éprouver et leur per-

met, plus facilement, de se transformer :

- au niveau de la motricité (réorganisation posturale en course, foulée...)

- au niveau perceptif (passer de la prise de repères extérieurs pour connaître sa vitesse à la prise de repères sur soi lorsque les repères extérieurs disparaissent...)

- au niveau cognitif (connaissances de soi, sur et dans l'action, à propos de l'effort...)

- au niveau affectif (passer de la crainte de cette épreuve relative à l'intensité de l'effort à fournir...au plaisir de s'être éprouvé et dépassé...).

De plus, la construction de repères de temps, de vitesses, de distances parcourues, leur permet de comparer leurs propres performances aux records établis sur différentes distances de course (du 100m au marathon).

La dimension du spectacle sportif ne peut être envisagée que si les productions des athlètes représentent des résultats significatifs, évaluable par ceux qui les regardent. C'est, en permettant à nos élèves, de référer leurs propres possibilités à celles du haut niveau que nous concourons à la construction de spectateurs avertis.

Mais avertis de quoi... de la quête impossible que représente, pour eux, chacune de ces performances, de la valeur extraordinaire de ces productions par rapport à celles réalisées par la plupart d'entre nous. Les athlètes sont-ils les dieux du stade ? Sont-ils surhumains ou sont-ils sujets de laboratoire médiatiques au service de la société de consommation, du marketing... Des questions qui méritent d'être abordées pour que nos élèves soient des spectateurs plus critiques et avertis.

Le sens que met l'élève derrière cette épreuve *"il faut que je parcoure cette distance en un minimum de temps"*, paraît plus proche de la signification essentielle de l'athlétisme :

prendre le risque d'une intensité non contrôlée pour diminuer le temps et/ou agrandir l'espace et ce, au dépend de la trajectoire du corps ou de l'engin.

En fonction donc, de l'épreuve mise en place, la représentation de l'élève, est plus proche du sens dans lequel on veut le faire agir.

Passer d'une durée de 21 minutes à une distance (3000 mètres ou 4000 mètres), fait basculer la représentation de départ.

Un nombre important d'élèves se mettent rapidement en activité de course, car il faut boucler une distance, et la course sera d'autant plus vite terminée que l'allure est soutenue. En effet, ici, ce n'est plus la durée qui est fixe, c'est la distance.

En modifiant l'épreuve, une rupture au niveau des représentations semble s'opérer rapidement.

Nous pouvons peut-être en conclure que si les logiques de construction de l'épreuve rendent compte, chez l'enseignant de conceptions et de représentations différentes quant à la mise en activité des élèves en situation de course, celles-ci sont aussi à l'origine de l'orientation de certaines représentations chez les élèves.

### 3. MAIS DES OBSTACLES SUBSISTENT...

Nous n'avons pas réglé, dans les situations d'apprentissage, le problème du prix qu'acceptent de payer les élèves pour s'éprouver, pour apprendre, pour se transformer, pour améliorer un résultat.

Ce type d'épreuve est souvent source de douleurs, de souffrances pour les élèves. L'effort à fournir, d'un point de vue énergétique et psychologique est important et long.

*Le sens que met l'élève  
derrière cette épreuve  
...  
plus proche  
de la signification  
essentielle de l'athlétisme*

Lors des tests et plus particulièrement celui de V.M.A, un grand nombre d'entre eux, consentent à "éprouver leurs limites", peut-être parce que ce test bien qu'intense, est surtout bref et ponctuel (on ne le fait qu'une fois). Malgré cela, tous ne jouent pas le jeu, et les élèves le reconnaissent (le profil de course, compris entre 90 et 100 % de leur V.M.A. lors de l'évaluation initiale, en atteste). Certains invoquent une fatigue pour ce jour là, d'autres avouent franchement qu'ils auraient pu aller plus loin dans le test.

Peut-on aussi négliger l'influence de l'emplacement du créneau d'EPS dans la journée ? (l'investissement d'un élève de 13 à 15 heures, sur la digestion, peut il être le même que celui d'un élève qui aurait cours de 10 à 12 heures).

Outre les limites évoquées ci-dessus, au cours du cycle, certains élèves éprouvent la nécessité de se confronter à nouveau au test de V.M.A. Ils prennent conscience que ce dernier est un outil de référence permettant de quantifier leurs possibilités. Un outil qui leur permet d'organiser le travail et de réussir à un moment donné. Un outil qui prend du sens, à travers son utilisation dans les situations d'apprentissage.

L'effort intense et la "douleur" sur cette épreuve sont alors acceptés.

### 4. DOULEUR, PLAISIR, INTÉRÊT, DÉSIR :

A ce propos, on pourrait s'interroger autour des notions de désir et d'intérêt (2). L'intérêt est souvent lié à la note.

Peut-on passer de l'action produite par intérêt à l'action impulsée par désir ?

Peut-on remplacer, ou plutôt palier à la douleur par le plaisir ?

Certains élèves éprouvent du plaisir immédiatement après ce type d'effort. Aptitudes ou développement de compétences dans cette épreuve, leur permettent d'être en situation de réussite et d'y prendre du plaisir. D'autres, peu nombreux aiment se mesurer aux camarades ou montrer ce qu'ils sont capables de produire (majoritairement des garçons, très rarement des filles).

Existents aussi ceux qui pensent que le sport sert à "avoir une meilleure santé, à s'entretenir physiquement...", mais alors, à quoi cela sert-il d'éprouver ses limites ?

Enfin, il y a ceux qui sont directement rebelles aux différentes propositions.

L'utilisation de "situations ludiques" proposées par TRIBALAT (3) sous formes de performances, d'épreuves, de défis nous permettent généralement de mettre en activité la quasi totalité des élèves.

Mais comment passer d'activités ludiques à des situations d'apprentissages ?

Nous pouvons noter qu'ils prennent du plaisir à jouer avec des situations qui sont des mises en défi faites par le prof. :

- es-tu capable de réussir à courir à 80 % de ta V.M.A. pendant 3 minutes ? (repères auditifs à la fin de chaque séquence de 1 minute 30 et des plots tous les 25 mètres qui permettent de connaître sa vitesse en comptant le nombre de plots franchis durant chaque séquence de 1 minute 30)

- es-tu capable de courir à la même vitesse avec des plots tous les 50 mètres et un seul repère auditif à 3 minutes.

- es-tu capable maintenant de le répéter sur plusieurs séquences et de repérer les moyens qui te le permettent ?

- Maintenant sans plots ni coups de sifflets, es-tu capable de courir à cette même vitesse sur 2, 3, 4... tours en ayant comme repère ton temps de passage ou temps au tour ? En fait le jeu change. De l'épreuve (dans le sens où il faut s'éprouver), on passe au défi, envisagé plus au sens d'un pari que d'un contrat entre élève et enseignant. Chaque tâche proposée est un défi (non pas courir plus vite, ni battre un camarade ou un record), un défi qui permet à l'élève de construire des repères. Repères d'abord extérieurs à lui, puis intériorisés suite à leur modification ou leur suppression.

Des situations qui peuvent être ludiques : c'est un jeu où l'on apprend.

L'entrée en activité des élèves dans ce sens est souvent effective, et les tâches proposées leur permettent de se transformer. L'effort est consenti et reconnu par les élèves, non pas dans l'absolu par rapport à une norme, mais en référence à ses possibilités.

### *Des situations ludiques qui sont des situations d'apprentissage... un jeu où l'on apprend*

Concernant l'acte athlétique, R. DHELLEMMES (4) précise "pour en apprécier objectivement les effets sur l'individu, il faut comparer, disposer de repères...". Souvent les élèves ne connaissent pas leurs performances car "peut-être est-ce rattaché au fait que cela est connoté d'une appréciation de valeurs... on est trop dans ce que je vaud, alors que la performance devrait signifier : ce que je peux".

Mais, est-ce la situation défi ou les séquences de courte durée qui sont, dans ce contexte, source de motivation ?

Le plaisir ici, n'est pas un plaisir dans l'instant de la course, c'est un plaisir différé :

- plaisir d'avoir établi un record et être reconnu,
- plaisir d'avoir réussi ce que je m'étais fixé,
- plaisir d'avoir joué avec la connaissance de mes possibilités et de maîtriser ce que je réalise,
- plaisir de se prendre à un jeu de défi avec l'autre (enseignant, camarades...).

De façon plus large, mais cela rejoint nos propos, F. DUBET (5) s'interroge sur le sens que l'élève donne à l'école. Pour lui, le problème essentiel est devenu celui de la motivation des élèves : c'est l'élève lui-même qui doit construire ses motivations et agencer le sens qu'il donne à l'école.

On assiste ainsi à une redéfinition du rôle des acteurs de l'école. De ce fait donc, "les enseignants, sont tenus de conquérir des élèves qui ne jouent plus naturellement le jeu. Leur métier s'est profondément transformé, car chacun doit s'engager dans une relation pédagogique, à la fois cognitive et affective. C'est un métier de plus en plus subjectif, qui mobilise la personnalité autant que les compétences."

(2) DEVELAY, M. "Pour une pédagogie du sens". Spirale Vol 4. 1992

(3) TRIBALAT, Th. Revue EPS n°192. Mars Avril 1985

(4) DHELLEMMES, R. Op cit. (p 56)

(5) DUBET, F. "Pourquoi va t on à l'école". Revue Sciences humaines n°76. 1997 (p 23).

Comme l'écrit aussi Ph. MEIRIEU (6) : "L'éducation est une relation, dissymétrique, nécessaire et provisoire, visant à l'émergence d'un sujet."

Effectivement c'est une relation qui nécessite deux personnes, un éducateur et un éduqué. Dans chaque situation éducative, l'éducateur est toujours présent derrière les outils et les procédures utilisées et il n'est pas toujours aisé de repérer ce qui a été à l'origine des transformations de l'attitude des élèves.

Mais cette relation est dissymétrique, car "les enseignants choisissent les contenus culturels qu'il convient de transmettre à leurs élèves, les méthodes qu'il faut utiliser pour cela, lesquelles sont toujours porteuses des représentations de l'homme, du savoir de la société".

Si nous choisissons ou si l'institution à travers les programmes choisit ses contenus culturels, si l'EPS doit permettre l'appropriation d'une culture sportive, de quelle culture sportive s'agit-il, et de quelles valeurs est-elle porteuse ?

A ce propos, P. GOIRAND (7) précise que "les attitudes de certains publics scolaires rebelles aux propositions des enseignants amènent ceux-ci à reconsidérer la conception habituelle trop restrictive des APS..." et que "une approche historique et anthropologique des activités sportives est mainte-

nant plus que jamais nécessaire pour comprendre, au delà de la surface technique des produits, la signification profondément humaine de ces activités."

Cette étude des APS à travers l'analyse anthropologique et l'analyse historique des techniques, des règlements, des finalités sociales nous permet de repérer à la fois les permanences, mais aussi les différentes logiques qui orientent, organisent les diverses formes de pratiques et sont porteuses de valeurs qui marquent l'attitude du pratiquant.

"Comment introduire les élèves dans le domaine de la culture (valeurs, connaissances, techniques) reconnue par le groupe social et permettre à chacun de se développer de façon originale : tel est le paradoxe de tout enseignement !".

Comment par des voies d'entrées différentes, des modes de pratique divers permettre à tous d'accéder à cette culture commune ?

Comment diversifier les formes de pratique, tout en conservant les mêmes objectifs, les mêmes finalités ?

B. RIAS (8) nous donne quelques pistes à travers l'analyse des différentes formes de pratiques de course et montre que cette dernière est porteuse de valeurs au sens où l'entend O. (9) "le sacrifice d'une satisfaction immédiate c'est à dire, le sacrifice de

l'agréable à l'utile ; de l'intérêt personnel à l'intérêt commun de l'intérêt de son pays aux droits de l'homme".

## Faire vivre à nos élèves cette réalité afin qu'ils s'approprient la dimension complète d'une pratique sociale

Les différentes formes de pratiques décrites, les règles, les espaces utilisés, les relations des coureurs entre eux, des coureurs avec les spectateurs, tout cela évolue.

"L'affirmation de soi, le mérite, le souci d'équité par la prise en compte de la diversité des personnes et de leur sécurité" (5), représentent un ensemble de valeurs dont ces différentes courses, ces efforts athlétiques sont porteurs.

Les épreuves de course à l'école, n'ont peut-être pas fini de se transformer.

### 5. DES FORMES DIVERSIFIÉES DE PRATIQUE... UNE STRUCTURE IDENTIQUE

Au-delà des formes diversifiées, au-delà de l'analyse de ce qui les rassemble, des éléments culturels les plus fondamentaux qui en révèlent la signification essentielle, nous pouvons repérer une permanence dans la structure qui organise la pratique.

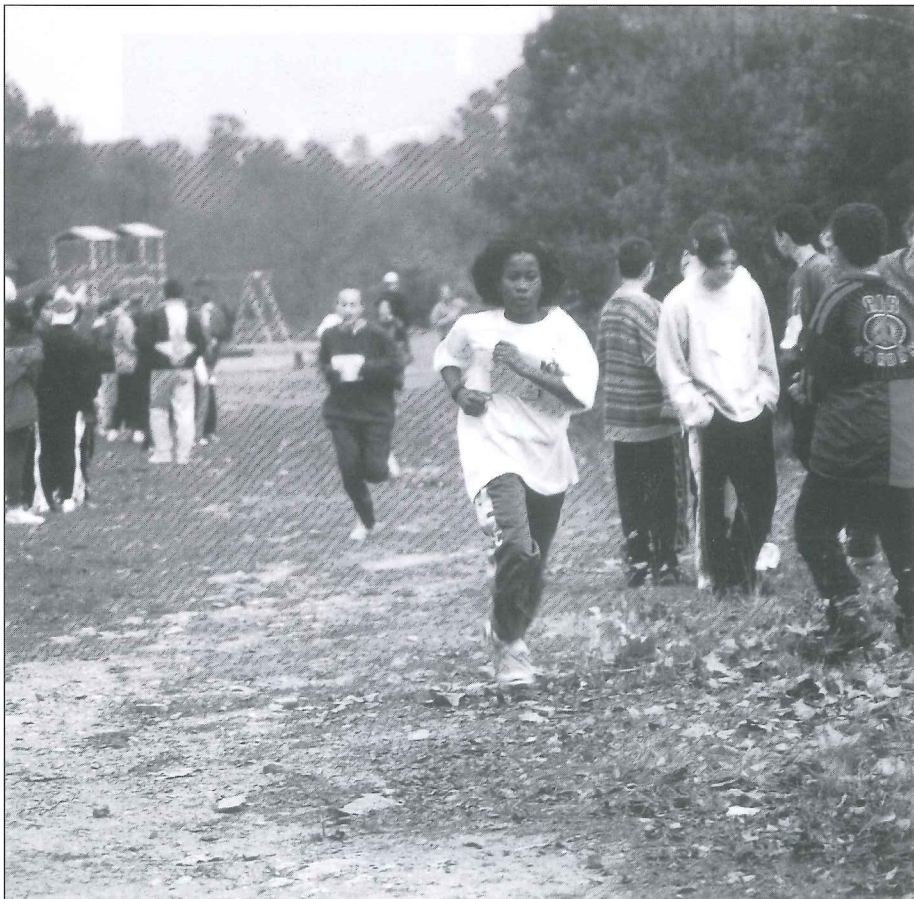
#### L'athlétisme

Au niveau de l'athlétisme, l'athlète seul n'existe pas dans les pratiques sportives.

L'athlète est là avec l'intention de produire une performance, mais celle-ci, pour exister, doit être reconnue.

Pour la reconnaître, des médiateurs doivent être présents :

- des spectateurs qui apprécient, reconnaissent à quelqu'un une valeur à la prestation qu'il vient d'offrir.
- des juges qui notent, mesurent, des arbitres qui vérifient l'application de la règle et valident ainsi la prestation



(6) MEIRIEU, Ph. "Quelles finalités pour l'éducation et la formation". Revue Sciences humaines n°76. 1997. (p 31)

(7) GOIRAND, P. "Plaidoyer pour une technologie culturelle". Une histoire culturelle du sport. Édition Revue EPS. 1996. (p 13)

(8) RIAS, B. "Athlétisme d'hier et d'aujourd'hui. Une interrogation d'enseignant d'EPS".. Collection : une histoire culturelle du sport. Édition Revue EPS. 1996. (p 33)

(9) REBOUL, O. "Les valeurs de l'éducation". PUF Paris, 1992.

- des observateurs, entraîneurs... qui donnent des informations à celui qui agit, des conseils qui lui permettent de réguler son action.

Pour réaliser cette performance, l'athlète dispose d'un espace qui renvoie à une épreuve athlétique de Course, de Saut ou de Lancer choisie parmi les diverses spécialités.

Pour valider, comparer les performances réalisées par les athlètes, des règles du jeu identiques sont indispensables.

Le règlement existe dans un souci d'équité. Ce souci d'équité peut paradoxalement entraîner des points de vue totalement opposés selon les finalités poursuivies :

- égalité des chances au départ, mais inégalités des chances à l'arrivée,
- handicap au départ en fonction des aptitudes de chacun mais égalité des chances à l'arrivée... à nous de choisir...

Il est important de faire vivre à nos élèves cette réalité afin qu'ils s'approprient la dimension complète d'une pratique sportive. Ils ne doivent pas être uniquement des pratiquants consommateurs. Juges, arbitres, observateurs, entraîneurs, athlètes en attente, spectateurs... tels sont les rôles qu'ils doivent vivre. Sans ces dimensions, l'athlète n'existe pas. L'élaboration de règles, leurs modifications et leur respect,

contribuent à développer le sens de l'équité. Le respect des différents rôles et des espaces qui leur sont attribués construit le respect de l'autre. C'est sans doute ainsi qu'ils assumeront plus de responsabilité, de solidarité.

### L'ORGANISATION DE LA PRATIQUE D'UNE A.P.S. :

#### UN CADRE GÉNÉRALISABLE

Chaque A.P.S. en tant qu'objet culturel, est pratiquée selon le cadre d'une structure connue et reconnue.

Au-delà de repérer dans l'activité sa signification essentielle, les finalités poursuivies et ses formes d'existence, nous pouvons aussi repérer l'organisation de son cadre de fonctionnement :

- Quel espace spécifique à l'épreuve ?
- avec quelles règles ?
- pour quels acteurs ?
- avec quels médiateurs ?

Répondre à ces questions, c'est définir une forme de pratique particulière que nous proposerons à nos élèves en fonction du contexte de notre enseignement (collège, lycée, L.E.P., milieu d'intervention, population scolaire...).

Dégager ce qui organise ces pratiques, c'est aussi effectuer "un travail de formali-

sation nécessaire...qui aide à comprendre la dynamique créatrice culturelle.... qui analyse toutes les pratiques existantes et permet d'en générer d'autres" (10)

Déterminer :

- des règles qui définissent une épreuve,
- des rôles sociaux et leur espace correspondant,

permet à chaque enseignant de faire passer ses élèves d'une activité de type émotionnel, à une activité socialisée où le modèle formel devient le repère commun au sein du groupe.

Les transformations successives de nos situations de référence, en course, sont consécutives à la bascule repérée entre but et moyens. La trop grande décontextualisation de l'activité en est sans doute à l'origine.

En tout état de cause, c'est bien à travers l'apprentissage des différents rôles d'athlète, de juge, de chronométreur, d'observateur et donc de spectateur que nous considérons l'une des spécificités de l'EPS. De plus, c'est par le repérage et l'appropriation des contenus culturels inhérents à ces pratiques sportives que nous concourons à former des "citoyens physiquement éduqués".

(10) GOIRAND, P. "Référence culturelle et transposition didactique". Revue Contre-pied n°1 Mai 1997 (p 45).

