

Abonnen Denis, PRAG honoraire, Docteur en histoire contemporaine, Président d'honneur de l'AE-EPS.  
Lavie François, Professeur agrégé d'EPS, Président de l'AE-EPS.

# Présentation du DOSSIER Enseigner l'EPS n° 3 : Pour que tous les élèves apprennent en EPS ! *Quels repères et quels parcours de formation ?*

Cette première phrase en forme d'injonction terminée par un point d'exclamation montre la volonté des organisateurs de cette biennale de l'AE-EPS d'appeler les enseignants d'EPS à répondre à un problème posé par les derniers textes officiels sur l'éducation depuis la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la Refondation de l'école de la République<sup>1</sup> et des programmes d'enseignement qui ont suivi. Car, souhaiter que tous les élèves apprennent en EPS, c'est implicitement et inévitablement reconnaître qu'un certain nombre n'apprennent pas ou peu ! Ainsi cette formule, à laquelle chacun

souscrit *a priori* demande à être questionnée et analysée pour éviter de verser dans une pédagogie prescriptive simpliste vantant les vertus de la différenciation sans pour autant prendre en compte les problèmes de fond. En réalité elle résume une ambition de notre système éducatif affirmée depuis quelques décennies mais rarement atteinte.

Nous pouvons y relever deux objectifs concomitants.

D'abord l'affirmation de faire apprendre, c'est à dire d'engager les élèves dans un processus de transformation et ensuite l'am-

bition d'amener l'ensemble des élèves d'une classe à y parvenir.

Ce double objectif est-il réalisable ? En effet si le phénomène d'apprendre relève de la sphère individuelle, vouloir qu'il se généralise à un ensemble d'élèves se rapporte davantage au domaine social. Comment rendre compatible ces deux objectifs sans ramener le phénomène d'apprendre seulement à l'évaluation du résultat produit et sans occulter la place des opérations mentales, des processus affectifs et la part des dispositifs environnementaux ?

## Apprendre oui, mais... tous

Se poser des questions sur « apprendre » c'est envisager « quoi apprendre » et comment s'effectue le processus d'apprendre. De toute évidence il faut cependant situer le problème de l'acte d'apprendre au niveau de l'élève lui-même.

Au niveau des institutions il a fallu attendre la loi Jospin de 1989 pour que l'élève soit considéré au centre du processus éducatif<sup>2</sup>. L'EPS était depuis 8 ans considérée comme une discipline scolaire et s'engageait à concourir aux objectifs du système éducatif. Celui-ci, comme l'affirmait la commission formée par Louis Legrand en 1981, à la demande du ministre de l'EN Alain Savary, devait contribuer à lutter contre l'échec

scolaire en présentant diverses propositions qui peuvent se résumer par la formulation, l'affirmation l'expression l'énonciation « *Pour un collège démocratique* »<sup>3</sup>.

Il est certain que l'aboutissement de ces textes est en grande partie dû aux travaux de nombreux chercheurs en sciences de l'éducation qui ont émis des hypothèses sur la façon dont l'enseignement et l'apprentissage des élèves doivent évoluer.

La pédagogie différenciée qui paraissait une solution au problème de l'hétérogénéité des élèves en raison du phénomène de massification de l'enseignement devient alors un moyen pour faire face aux difficultés de certains

élèves face aux apprentissages. De nombreux auteurs s'y sont engagés dans les années 1980-1990 (citons Legrand, 1986 ; de Peretti, 1984 ; Meirieu, 1987 et 1989 ; Philippe Perrenoud, 1996). Un des postulats de la pédagogie différenciée énonce qu'il n'y a pas deux élèves qui apprennent de la même manière. Elle est donc centrée sur l'élève et renvoie aux processus d'apprendre.

1) « La refondation a pour objet de faire de l'école un lieu de réussite, d'autonomie et d'épanouissement pour tous ; un lieu d'éveil à l'envie et au plaisir d'apprendre, à la curiosité intellectuelle, à l'ouverture d'esprit, à l'éducation au sensible ; un lieu où il soit possible d'apprendre et d'enseigner dans de bonnes conditions ; un lieu de sociabilisation permettant de former des citoyens et des jeunes qui pourront s'insérer dans la société et sur le marché du travail au terme d'une orientation choisie ; un lieu sachant transmettre et faire partager les valeurs de la République. »

2) Cette formule est employée dans un rapport qui est annexé à la loi.

3) Legrand Louis, *Pour un collège démocratique*, rapport demandé à Louis Legrand par Alain Savary en novembre 1981 et publié en fin d'année 1982.

## Modèles explicatifs « d'apprendre » et contenus

Les propositions pédagogiques ou didactiques correspondent invariablement à des modèles d'apprentissage qui peuvent être distingués à partir de la nature des contenus à faire acquérir. S'il s'agit d'apprendre un énoncé de règles de jeu, la mise en place d'un dispositif, une « pédagogie frontale » c'est à dire l'enseignant face aux élèves peut s'avérer performante. Il suffit que l'élève soit un parfait récepteur. Apprendre c'est alors mémoriser.

Lorsque le contenu consiste à réaliser des habiletés motrices fermées (Knapp, 1971) par exemple, le modèle behavioriste peut être opérant. L'élève agit par essais et erreurs ou par conditionnement réflexe. Son comportement peut être guidé par des stimulations positive ou négative ; récompense ou punition. La pédagogie de type behavioriste a pris

appui sur l'école soviétique de Pavlov (réflexes conditionnels), puis aux USA sur les propositions de Watson (modèle stimulus – réponse) ou de Skinner (comportement opérant).

Le modèle constructiviste permet d'expliquer l'acquisition par l'élève d'un contenu de type « savoir » ou « savoir-faire ». Les apprentissages se réalisent par étapes successives en fonction de la « maturation » de l'élève, c'est à dire lorsqu'il est prêt à passer à l'étape suivante. Cette forme d'apprentissage a généré de multiples variantes en pédagogie dont le constructivisme puis le socioconstructivisme. Ces pédagogies ont permis l'essor de la didactique et délimité nombre de concepts dont celui de la « zone proximale de développement » et celui de « conflit socio cognitif » ou les idées « d'assimilation » et « d'accommoda-

tion ». Deux grandes figures historiques de ce courant sont Ley Vygotski et Jean Piaget.

Ce modèle suggère qu'apprendre procède d'abord par l'activité des élèves. Pour un enseignant didacticien il s'agit d'organiser le savoir d'une discipline pour le reconstruire sous la forme d'acquisitions présentées alors à l'élève par étapes qui s'étayent et s'empilent les unes aux autres. Ces caractéristiques ont permis un développement fécond en éducation et particulièrement en EPS ces 3 dernières décennies.

Arrivé à ce terme de notre réflexion, sans doute très rapidement esquissée, nous pouvons cependant nous poser la question suivante : que proposent désormais les programmes d'EPS à l'apprentissage des élèves ?

## Contenus des programmes EPS

Les derniers programmes d'EPS proposent à l'apprentissage des élèves des compétences issues d'un socle commun et travaillées dans différents champs d'apprentissage. C'est à dire en fait des contenus complexes (avec le sens que lui attribue Edgar Morin, 1990), à acquérir lors de séquences d'apprentissage abordées selon une approche systémique des situations pédagogiques. Celles-ci ainsi conçues pourraient produire des effets supplémentaires à la somme des effets occasionnés par des parties isolées composant la situation de la leçon. Ces effets en sus, inconnus *a priori*, Edgar Morin (1999) les nomme « émergences ».

Face à ce défi de la complexité proposé par les nouveaux textes nous devons donc revoir notre conception sur la façon d'apprendre pour tous nos élèves. Bien sûr il nous faut envisager la pédagogie différenciée comme soubassement. Mais les statuts d'enseignant, d'élève, leurs positionnements dans le fameux triangle didactique doivent sans doute être réinterprétés.

Certains modèles d'apprentissage actuels qui utilisent des concepts comme celui de l'énaction, qui désigne une conception qui décrit la façon dont un organisme se construit en interagissant avec l'environnement (Varela 1989), permettent de concevoir des situations d'apprentissage novatrices. Avec ces modèles, le cognitivisme, c'est-à-dire la toute-puissance du cognitif pour apprendre, montre ses limites, notamment en cas d'échec scolaire ou de décrochage. Nombre d'auteurs (Vincent, 1986 ; Damasio, 2003), réhabilitent la part des émotions et des affects dans le processus d'apprentissage. L'individu qui agit ne se réduit pas à un ordinateur neuronal ou à un algorithme didactique programmant et produisant des réponses motrices. La « disponibilité à apprendre » sans laquelle toute démarche didactique est vouée à l'échec, apparaît comme une donnée incontournable ! Dans le domaine de l'apprentissage moteur, comment rendre un élève « sensible à » (Récopé & al) ou « préoccupé par » (Saury, 2009 ; Bui-Xuan, 2011)<sup>4</sup> un savoir-faire, dont il n'a pas besoin

et qu'il n'envisageait pas d'apprendre avant qu'on ne lui propose. L'injonction d'apprendre même instrumentée peut s'avérer complètement inefficace ! Comment faire en sorte que les élèves s'engagent et se mobilisent c'est-à-dire se donnent le projet d'apprendre et mettent en mouvement ? Nous sommes persuadés d'un autre côté que, face à ce défi de la complexité, les enseignants répondent pragmatiquement par des procédés novateurs sans véritablement savoir qu'ils utilisent des conceptions de « l'apprendre » issus de théories nouvelles<sup>5</sup>. L'innovation se construit également dans le temps de la leçon en réponse à des problèmes posés par l'activité des élèves. Il s'agit alors de prendre appui sur ces réussites, en analyser les modèles de « l'apprendre » pour pouvoir éventuellement les généraliser ou du moins que d'autres collègues puissent les adapter à leur environnement.

4) Voir également le texte de la conférence de Nicolas Terré dans cet ouvrage.

5) Voir l'entretien de Jacques Saury par Antoine Maurice du mensuel du Café pédagogique de du 21 juin 2013 et le blog « [apprendreeneps.wordpress.com](http://apprendreeneps.wordpress.com) » mis en place par Jacques Saury, David Adé, Nathalie Gal-Petitfaux, Benoît Huet, Carole Sève, Jean Trohel auteurs de l'ouvrage « *Actions, significations et apprentissages en EPS* », Edition EPS, 2013.

## L'engagement, un objectif

Énoncer, donner à voir ce que l'on réalise face à des élèves est un challenge. Cela engage l'enseignant à dévoiler ses choix, ses convictions, ce qui l'anime. Un environnement bienveillant favorise cette démarche et souvent lui donne du sens.

Ce challenge, les intervenants de cette deuxième biennale de l'AE-EPS l'ont relevé. Vous trouverez les actes de leurs communications dans cet ouvrage.

Une première partie rassemble les conférences dont la fonction était de proposer un éclairage sur le thème de la Biennale à partir d'éléments institutionnels, scientifiques et historiques. Trois textes la composent et offrent trois visions complémentaires : celui de Valérie Debuchy, doyenne du groupe EPS à l'IGEN, celui de Nicolas Terré, enseignant-chercheur et enfin celui de Laurent Grün, historien. Un texte manque malheureusement à l'appel, celui de Bernard Rey. Les personnes intéressées pourront toutefois consulter la vidéo de son intervention sur notre site Internet : [www.aeeps.org](http://www.aeeps.org)

La deuxième partie regroupe les articles issus des communications selon les 6 thématiques proposées à la Biennale et que nous avons souhaité conserver telles quelles :

- Des contenus ciblés en lien avec le socle commun de connaissances, de compétences et de culture ;
- Parcours de formation, progressivité des apprentissages et finalités de la discipline ;
- Le « faire ensemble » pour favoriser apprentissage et éducation ;
- Des repères et des indicateurs au service du progrès de tous les élèves en EPS ;
- Des formes de pratique et des démarches d'enseignement pour mobiliser les élèves et favoriser le progrès de chacun ;
- Expériences vécues par les élèves et optimisation du processus enseignement - apprentissage.

Certains textes, placés dans une thématique, auraient tout aussi bien pu trouver leur place dans une autre, car de nombreux contenus relèvent davantage d'une pensée complexe qui embrasse plusieurs aspects et qui s'accommode mal avec des catégories prédéfinies.

Le projet de l'AE-EPS est plus que jamais de créer des conditions propices afin de favoriser l'émergence de nouvelles propositions sur l'enseignement de l'EPS, à partir de points de vue pluriels, en ayant comme référence les textes officiels. Nous souhaitons que ces propositions génèrent des échanges entre enseignants et permettent ainsi de créer du lien entre professionnels de l'enseignement de l'EPS.

Ainsi notre association par les débats et les rencontres qu'elle suscite et organise permettra de faire encore partager le projet de proposer à tous nos élèves une EPS de qualité.

### Bibliographie

- Bui-Xuan G. (2011). *Le plaisir, un fait conatif total*. In G. Haye, Le plaisir. Collections Pour l'Action, Éditions revues EPS.
- Damasio A. R. (2003). *Spinoza avait raison. Joie et tristesse, le cerveau des émotions*. Paris, Odile Jacob.
- Knapp B. (1971). *Sport et motricité*. Vigot.
- Legrand, L. (1986) *La différenciation pédagogique*, Paris, Scarabée.
- Meirieu, Ph. (1987). *Apprendre... oui mais comment*. ESF éditeur, collection Pédagogies.
- Meirieu, Ph. (1989). *L'École mode d'emploi : des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. ESF éditeur.
- Morin E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris E.S.F.
- Morin E. (1999). *La tête bien faite*. Paris, Seuil.
- Perrenoud, Ph. (1996) *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*. Paris, ESF, 2<sup>e</sup> édition.
- Peretti (de) A. (1984). *Les points d'appui de l'enseignement : pour une théorie et une pratique de la pédagogie différenciée*. Paris, INRP.
- Récopé, M., Rix, G., Fache H., Boyer S. (2013). *La sensibilité à, organisatrice de l'expérience vécue*. In L. Abarello J.-M. Barbier, E. Bourgeois & M. Durand (2013). *Expérience, activité, apprentissage*. PUF.
- Saury J. (2009). *Les préoccupations des élèves durant des tâches d'apprentissage coopératives et compétitives en badminton : une étude de cas*. In Recherche en didactique des disciplines. Revue des sciences de l'éducation, vol 35, 3.
- Varela, F. (1989). *Invitation aux sciences cognitives*. Paris: Edition Seuil.
- Vincent, J. D. (1986). *Biologie des passions*. Paris, Odile Jacob.