

Delignières, D. (2006). *Le sens des apprentissages en EPS : éducation motrice ou éducation sportive ?* In Y. Dufour (Ed.). *Gérer motivation et apprentissage en EPS* (pp. 67-72). Lille : Editions AEEPS régionale de Lille.

Le sens des apprentissages en EPS : éducation motrice ou éducation sportive ?

Didier Delignières
Université Montpellier I

Malgré des efforts institutionnels répétés et des débats intenses au sein de la profession, l'Education Physique et Sportive reste une discipline scolaire aux contours incertains. On a fréquemment relevé les dissonances entre les représentations des enseignants, celles du reste de la communauté éducative, celles des élèves ou de leurs parents, celles des politiques. Discipline d'enseignement pour les uns, défouloir ou activité compensatrice pour les autres, chacun accorde à l'EPS une légitimité originale.

Les enseignants eux-mêmes sont loin de présenter un front unique dans ce concert des représentations. Les conceptions qui traversent la profession sont diverses, elles ont évolué et se sont diversifiées au fil de l'histoire de la discipline (Delignières & Garsault, 2004). On peut détailler à l'envi ce système des conceptions, débouchant alors sur un kaléidoscope inextricable. Un effort théorique permet cependant des rapprochements heuristiques, mettant en lumière des oppositions porteuses de sens. C'est à l'analyse d'une de ces oppositions que nous consacrerons cet article : d'un côté une éducation centrée sur le corps de l'élève et sa motricité, et de l'autre une éducation centrée sur les pratiques sociales.

Ce débat n'est pas nouveau et à ce titre ce texte pourrait n'être qu'une resucée d'arguments maintes fois opposés, sans espoir de dépassement puisque représentant des visions irréductibles, irréconciliables, du processus éducatif. L'évolution récente du système éducatif nous incite cependant à penser qu'il y a urgence à avancer : les responsables politiques pourraient à juste titre se lasser d'une discipline aux assises si fragiles, à l'utilité si peu affirmée. Les attaques institutionnelles récentes (baisse du nombre de postes offerts aux concours de recrutement, éviction de la discipline du socle des enseignements fondamentaux, etc.), suggère qu'au-delà d'une sympathie de façade (un politique aura toujours un mot tendre pour le prof de gym de son enfance), l'EPS est en danger dans la maison Ecole.

Afin d'avancer un peu, nous nous proposons ici d'envisager le problème sous l'angle incontournable des apprentissages. Chaque conception charrie nécessairement des définitions fondatrices de ce qu'il y a à apprendre en EPS, et de l'utilité de ces apprentissages. Par ailleurs, une analyse de l'enseignement de cette discipline, dans les conditions actuelles qui lui sont faites, peut permettre de juger de la pertinence de ces positionnements respectifs. Les apprentissages visés par les uns et les autres constituent-ils des objectifs réalistes, susceptibles de guider efficacement l'action des enseignants face à des élèves réels, et ou ne s'agit-il que d'effets d'annonce destinés à asseoir la position de tel ou tel acteur du champ ?

Si l'on admet que l'Ecole doit rendre des comptes, que l'élève doit y être efficacement transformé, et que ces transformations doivent être utiles au citoyen en devenir et à la société qui va l'accueillir, on peut alors avancer de nouveaux critères d'analyse, allant au-delà de stériles oppositions dogmatiques.

Deux conceptions opposées de l'EPS

Nous avons déjà proposé par le passé plusieurs grilles de lecture des conceptions en EPS (Delignières, 2000a ; Delignières & Garsault, 1993, 1996, 2004). On peut en simplifiant

à l'extrême proposer un modèle qui pour être caricatural peut permettre une argumentation intéressante. Comme nous l'avons précédemment maintes fois répétés, de tels modèles ne doivent pas être conçus comme décrivant des catégories imperméables, mais davantage comme ponctuant les bornes d'un continuum, au long duquel il devrait être possible de situer la plupart des conceptions du champ. Nulle stigmatisation donc dans ces découpages qui ne se veulent qu'instruments de réflexion.

Une première conception archétypique nous semble regrouper un grand nombre de propositions conceptuelles et de pratiques en EPS, et pourrait être identifiée sous le terme d'**éducation motrice**. Dans ce cadre, c'est clairement le corps de l'élève et sa motricité qui sont au centre des préoccupations. L'EPS est une éducation de la « fonction motrice ». Il s'agit là une conception qui a traversé l'histoire de la discipline et qui a fédéré de nombreux courants, au-delà d'oppositions de façade. La gymnastique suédoise de Ling, la méthode naturelle d'Hébert, la gymnastique de Demeny, l'éclectisme médical de l'entre-deux-guerres, relèvent clairement de ce cadre de pensée. Plus récemment, le mouvement psychomoteur s'inscrit évidemment dans cette idée, tout en tentant de rompre l'isolement de la motricité et de mettre en évidence ses liens essentiels avec les fonctions cognitives et affectives. Enfin des propositions contemporaines fédérées sous le thème du « développement des ressources de l'élève » assurent la continuité historique de cette première conception.

La seconde conception s'appuie sur des présupposés radicalement différents, nous la dénommerons **éducation sportive**. Dans ce cadre, c'est la pratique sportive qui donne du sens à l'EPS, plus que le corps qu'elle est sensée développer. D'une manière générale, cette conception entend éduquer en formant des pratiquants. Elle est évidemment d'apparition plus récente, ayant nécessité avant tout que le sport s'implante dans nos sociétés en tant que pratique culturellement représentative.

Ce qu'il faut retenir de cette opposition, c'est que l'objet de l'éducation physique, c'est à dire ce qui va organiser la démarche, la programmation des activités éducatives et les progressions didactiques, est radicalement différents dans les deux cas. Dans la première conception, c'est le corps de l'élève qui est au centre du dispositif. L'EPS est une éducation du corps, s'opposant ainsi à l'éducation intellectuelle proposée par les autres disciplines. Il y a une éducation physique à l'École parce que les élèves ont un corps. Et le détail de l'intervention pédagogique dépendra de la nature du regard porté sur ce corps, regard qui a largement évolué au cours de l'histoire de la discipline, successivement porté par des modèles biomécaniques, physiologiques, ou plus récemment psychologiques.

Dans ce second cas, ce sont les pratiques sportives qui constituent l'objet de l'EPS. C'est-à-dire que les détails de l'intervention pédagogique sont portés par les exigences de la pratique, son règlement, les techniques qu'elle requiert, les compétences qu'elle suppose. On ne saurait caricaturer cette approche par un technocentrisme étroit, même s'il s'agit d'une dérive envisageable. C'est moins la technique qui est au centre du dispositif, que la démarche du pratiquant qui vise à l'acquérir (Garassino, 1980). A noter également que si nous parlons ici de pratique sportive, c'est plus par commodité de langage que par visée réductionniste. Une telle éducation sportive est potentiellement fondée sur toute pratique, sportive ou artistique, de loisir ou de compétition, pour peu que cette pratique a acquis une représentativité culturelle.

Il ne faudrait pas retenir de cette première présentation que l'une de ces conceptions rejette la pratique sportive, alors que l'autre s'y identifie. En fait, on sait qu'à l'heure actuelle, tous les enseignants d'EPS fondent leur enseignement sur la pratique des activités sportives culturellement significatives. Le problème n'est donc pas celui de la présence de la pratique sportive dans le dispositif, mais plutôt celui de sa place. Dans le cadre d'une éducation

motrice, les pratiques sportives peuvent évidemment offrir à l'enseignant un ensemble de situations (Parlebas, 1976) ou de tâches (Famose, 1990) susceptibles de constituer des outils utiles au développement des ressources de l'élève. Si certains insistent sur l'idée que le sport ne doit avoir un caractère hégémonique dans la définition des tâches utilisées en EPS (GAIP Nantes, 1990), le recours aux situations issues des pratiques sportives reste majoritaire. Une problématique motivationnelle est souvent évoquée pour justifier ce recours massif.

Il ne faudrait pas non plus conclure que l'éducation motrice appartient au passé, et que l'éducation sportive domine actuellement dans l'École. Il nous semble justement que si la seconde gagne du terrain, pour des raisons diverses que seul le recul historique permettra pleinement d'analyser, c'est encore les présupposés de la première qui sous-tendent encore majoritairement l'EPS dans les établissements scolaires.

Des conséquences contrastées

Ces conceptions fortement différenciées dans leurs fondements ont cependant tendance à cohabiter sur le terrain, voire à d'entremêler dans les textes officiels ou dans les projets pédagogiques. On peut retrouver leurs influences respectives au travers de quelques indices organisationnels de la discipline.

Le premier est sans doute la programmation des activités supports de l'enseignement. Une EPS pensée comme éducation motrice tendra à diversifier au maximum les pratiques. Il s'agit de confronter la motricité de l'élève à des sollicitations les plus diverses possibles, afin de permettre un développement tout azimut du système de ressources (Goirand, 1990 ; Hébrard, 1986). Une rationalisation de la programmation est généralement tentée, à partir de classifications, le plus souvent fondées sur une lecture scientifique des ressources à développer (voir par exemple Parlebas, 1981). A l'inverse, une éducation sportive aura tendance à limiter la diversité des pratiques au profit d'un approfondissement de l'accès à la compétence (Delignières & Garsault, 2004; Kugler, 2001).

Un second indice, intimement lié au précédent, est la structuration temporelle de l'enseignement. Le concept même de cycle d'activité nous semble révélateur de l'influence de la seconde conception sur l'EPS. C'est à partir du moment où l'on a reconnu que les pratiques sportives donnaient du sens à l'EPS que l'unité temporelle du cycle s'est imposée. Nous avons nous-même le souvenir d'une EPS, dans les années 70, où l'enseignement, quoique déjà clairement basé sur la pratique sportive, était dispensé à l'aune de la leçon, l'activité support pouvant changer sans problème d'une séance à l'autre. Le souci d'approfondissement de l'éducation sportive débouche de plus logiquement vers un allongement de la durée des cycles d'enseignement. Cette idée est devenue un leitmotiv dans les textes officiels depuis une dizaine d'années, et nombre d'auteurs y font désormais référence. Il est clair cependant que ce choix s'oppose au souci de variété et de polyvalence, qui était à la base de l'éducation motrice. Cette tension entre durée des cycles et variété des pratiques constitue un analyseur intéressant des évolutions actuelles de la discipline (pour une analyse complète et particulièrement bien illustrée, voir Garsault, 2004).

Ces deux conceptions renvoient également à des perspectives différenciées dans le domaine de la formation des enseignants, dont on peut retrouver la trace tant dans les dispositifs de formation initiale que dans la formation continue revendiquée par les équipes pédagogiques. L'éducation sportive requiert évidemment des enseignants experts dans les pratiques enseignées. L'appropriation personnelle des techniques, la connaissance intime du processus d'apprentissage spécifique à telle ou telle discipline, est au centre de la compétence du professeur. Dans le cadre de l'éducation motrice, on mettra surtout l'accent sur une connaissance générale de l'enfant, des processus sous-tendant son développement et ses apprentissages (Parlebas, 1991 ; Parlebas & Dugas, 1998).

L'apprentissage

Afin d'étayer plus avant cette opposition de conceptions, quelques données récentes sur l'apprentissage peuvent être évoquées. Nous retiendrons tout d'abord l'idée selon laquelle l'Ecole ne peut prendre de sens aux yeux de l'élève qu'à partir du moment où elle lui permet d'apprendre, c'est-à-dire d'acquérir de nouveaux pouvoirs sur le monde qui l'entoure (Meirieu, 1992). Il s'agit pour nous d'une proposition absolument révolutionnaire, dont on n'a pas encore saisi toutes les implications. Si l'on s'accorde à dire que l'école doit intéresser, passionner, impliquer les élèves, l'idée que tout cela passe nécessairement, et initialement, par l'apprentissage constitue un renversement de perspective absolument essentiel.

L'élève doit apprendre à l'Ecole. Et le processus compte plus que le contenu de ce qui aura été appris. Aux antipodes du slogan chers aux journalistes, le bon pédagogue n'est pas celui qui permet aux élèves « d'apprendre en s'amusant », c'est-à-dire d'apprendre sans effort, sans même avoir l'intention d'apprendre. L'apprentissage ne prend sens aux yeux de l'élève que s'il est le produit d'une démarche active, qui a réclamé de l'attention, du travail (Delignières, 2000b). A ce prix, l'élève pourra tirer de son activité fierté et estime de soi, et l'envie de poursuivre, de continuer sa démarche d'appropriation du monde qui l'entoure.

Nous ne négligeons pas cependant le contenu de ce qui est appris. Si le sens vient de la démarche, il s'alimente aussi de la résonance culturelle des compétences acquises. C'est pourquoi la représentativité culturelle des pratiques supports de l'enseignement nous paraît essentielle. Ce qui ne veut pas dire non plus que l'on doit cantonner l'élève à ce qu'il connaît a priori. L'effort dont nous parlons peut aussi être un effort pour prendre de la distance vis-à-vis de sa culture proximale, pour s'ouvrir à d'autres formes d'expressions.

Ce primat de l'apprentissage pose des questions nouvelles à l'enseignement de l'EPS. Les apprentissages les plus significatifs, pour les élèves, renvoient évidemment à l'acquisition de nouvelles techniques, car c'est par ce biais que de nouveaux pouvoirs sur l'environnement peuvent être développés. A ce niveau, les travaux les plus récents sur l'apprentissage mettent en avant la nécessité d'une pratique prolongée pour voir apparaître des modifications réelles du comportement. Lors d'un travail réalisé dans notre laboratoire, ce n'est qu'après plusieurs semaines de pratiques, et le cumul de plus d'une heure de pratique cumulée, qu'une évolution significative du comportement a pu être observée (Nourrit, Delignières, Caillou, Deschamps, & Lauriot, 2003). Ces résultats doivent évidemment être relativisés en fonction de la difficulté de la tâche, et du niveau initial des sujets. Mais ils démontrent que l'acquisition des techniques complexes ne peut être le fait de quelques essais rondement menés, mais au contraire nécessite persistance des efforts et consistance de la pratique.

Or l'EPS actuelle tend davantage à favoriser le papillonnage que l'application. Lorsqu'un enseignant organise un atelier de travail, il est rare que l'élève moyen puisse s'y essayer plus de trois ou quatre fois avant qu'une évolution du dispositif ne modifie la tâche ou les consignes. Le souci de varier l'activité, d'éviter l'ennui ou l'échec répété est souvent évoqué pour justifier ces brisures dans le cours de l'enseignement. Mais le résultat est une impossibilité, pour l'élève, de cumuler la durée de pratique nécessaire à un véritable apprentissage. Les travaux ayant tenté de mesurer la durée d'implication réelle des élèves lors des cours d'EPS (voir par exemple Siedentop, 2004) laissent perplexes quant à leurs possibilités effectives de transformation.

L'acquisition de compétences

Au-delà de l'acquisition des techniques, l'apprentissage en EPS renvoie à une vision plus large du développement des pouvoirs face à l'environnement : l'acquisition des compétences. L'apparition de ce concept, dans le domaine de l'éducation, a suscité un

engouement certain, et aussi un effort conséquent de définition et d'intégration dans les propositions d'intervention. Nous avons nous-même tenté de tracer les contours d'une définition autorisant un renouvellement important des pratiques (Delignières & Garsault, 1999 ; 2004). Dans ce cadre, la compétence apparaît comme un ensemble composite de ressources, permettant d'agir efficacement dans des situations complexes, évolutives, et peu définies. La compétence est ce qui permet de faire face aux exigences mouvantes de la pratiques d'une activité donnée, pensée dans toute sa complexité et son évolution dynamique. Au-delà des techniques, elle intègre des connaissances, des savoir-faire méthodologiques, mais également des attitudes et des valeurs. Elle permet non seulement de résoudre les problèmes rencontrés au cours de la pratique, mais aussi et surtout de choisir les problèmes auxquels il convient de se confronter.

Si l'apprentissage a longtemps été pensé au travers de la confrontation de l'élève à des tâches strictement délimitées et relativement simples, où le problème était de chercher la solution prévue par l'enseignant, l'acquisition des compétences renvoie à une autre logique, où la maîtrise de la complexité est première, et où le sujet doit choisir entre de multiples solutions potentielles. Il s'agit sans doute d'une démarche moins maîtrisable pour l'enseignant, au cours de laquelle la dévolution de certains pouvoirs est nécessaire. Elle nous paraît cependant une voie nécessaire pour asseoir l'utilité sociale de l'Ecole et des savoirs qui y sont dispensés (pour une réflexion assez poussée dans ce domaine de l'apprentissage de la complexité, voir Clergue, 1997). Une telle démarche, on le conçoit, n'a de sens que dans le cadre de ce que nous avons appelé l'éducation sportive, dont elle pourrait constituer la version la plus aboutie.

Références

Clergue, G. (1997). *L'apprentissage de la complexité*. Paris : Hermès.

Delignières, D. (2000a). Intentions éducatives et apprentissages effectifs en EPS. In J.F. Gréhaigne, N. Mahut & D. Marchal (Eds.), *Qu'apprennent les élèves en faisant des activités physiques et sportives?* CD-Rom des Actes du Colloque International de l'AIESEP. Besançon: IUFM de Franche-Comté.

Delignières, D. (Ed., 2000b). *L'effort*. Paris: Editions Revue EPS.

Delignières, D., & Garsault, C. (1993). Objectifs et contenus de l'EPS: Transversalité, utilité sociale et compétence. *EPS*, 242, 9-13.

Delignières, D., & Garsault, C. (1996). Apprentissages et utilité sociale: que pourrait-on apprendre en EPS? In B.X. René (Ed.), *A quoi sert l'Education Physique et Sportive?* (pp. 155-162). Paris: Edition Revue EPS.

Delignières, D., & Garsault, C. (1999). Connaissance et compétences en EPS. *Revue EPS*, 280, 43-47.

Delignières, D., & Garsault, C. (2004). *Libres propos sur l'Education Physique*. Paris : Editions Revue EPS.

Famose, J.P. (1990). *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*. Paris: INSEP.

GAIP de Nantes (1991). *Projet d'Innovation Pédagogique*. In *Didactique de l'EPS*, Doc. Ronéo, Ministère de l'Education Nationale.

Garassino, R. (1980). La technique maudite. *Revue EPS*, 164, 49-53.

- Garsault, C. (Ed., 2004). *L'EPS en zone d'éducation prioritaire*. Document académique n°9, Académie de Montpellier.
- Goirand, P. (1990). Pour une conception unitaire de l'éducation physique: pratique polyvalente des APS. *Spirales*, 3, 7-15.
- Hébrard, A. (1986). *L'éducation physique et sportive, réflexions et perspectives*. Paris: STAPS/EPS.
- Kugler, M.H. (2001). Des contenus ambitieux pour des élèves exigeants. *Contre Pied*, 8, 44-45.
- Meirieu, P. (1992). Echec scolaire et pédagogie du sens. *Spirales*, 4, 52-56.
- Nourrit, D., Delignières, D., Caillou, N., Deschamps, T., & Lauriot, B. (2003) On discontinuities in motor learning: A longitudinal study of complex skill acquisition on a ski-simulator. *Journal of Motor Behavior*, 35, 151-170.
- Parlebas, P. (1976). *Activités physiques et éducation motrice*. Paris : Editions Revue EPS.
- Parlebas, P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. Paris : INSEP.
- Parlebas, P. (1991). Didactique et logique interne des APS. *Revue EPS*, 228, 9-14.
- Parlebas, P., & Dugas, E. (1998). Transfert d'apprentissage et domaines d'action motrice. *Revue EPS*, 270, 41-47.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education*. Human Kinetics. Champaign.