

# UN PROGRAMME LA LEÇON , LE CYCLE EN EPS

PAR MICHEL DELAUNAY  
Inspecteur d'Académie  
IPR de l'Académie de Nantes

CLAUDE PINEAU  
Inspecteur général de l'Éducation nationale  
Doyen du groupe EPS

## UN PROGRAMME

Elaborer et appliquer un programme d'enseignement est un acte didactique ; le premier d'une série qui aboutit à l'unité pédagogique qu'est la leçon.

Parce que, encore une fois (1), « l'essence de l'Homme est de créer matériellement et moralement, de fabriquer des choses et de se fabriquer soi-même... », un programme résulte à la fois :

- du découpage du champ culturel sur lequel doit porter l'enseignement afin d'en extraire les connaissances permettant à l'enfant et à l'adolescent de construire des savoirs durables et utiles ;

- de l'identification des moyens assurant le développement des capacités organiques, foncières et motrices et l'appropriation des connaissances permettant l'entretien et la protection de celui-ci.

De la même façon, parce que l'insertion au sein de la société est primordiale, l'appropriation d'objets culturels apparaît comme un acte vital qui fournit les axes porteurs de toute éducation.

Que, dans le domaine des activités corporelles, un système éducatif s'empare de ces axes et confie à la discipline d'enseignement concernée la responsabilité des choix indispensables ne saurait surprendre. Cette affirmation est aussi peu discutable que doit l'être la nécessaire vigilance avec laquelle les enseignants, par un traitement didactique, s'assureront que les contenus

permettant le développement des capacités organiques, foncières et motrices seront présents, « en transversalité », lors de l'apprentissage des APS.

Nos tâches sont, pour l'avenir, déterminées avec beaucoup de précision. Ce sont celles qui nous conduiront, d'une part à l'établissement des critères, recevables au plan sociologique et didactique, nous autorisant à exercer ces choix, et d'autre part, à l'élaboration des principes méthodologiques concernant le traitement didactique indispensable.

\*\*

## LA LEÇON

**Le rapport du jury de la session 1988 de l'agrégation, concernant la seconde épreuve d'admission intitulée : « présentation d'une leçon », est une réflexion portant sur la notion de leçon, acte didactique ultime, qui concrétise la phase pédagogique de la démarche d'enseignement.**

**Cette étude s'adresse plus particulièrement aux candidats à l'agrégation et se présente, par conséquent, « en négatif » puisqu'elle fait apparaître les carences constatées et les remarques que celles-ci peuvent inspirer. Ce sont ces dernières qui intéresseront sans doute l'ensemble des pédagogues et qui seront source de réflexion.**

**Nous en soumettons certains extraits aux enseignants d'EPS, tant il semble indispensable de redonner à la leçon sa signification et sa place, de lui restituer aussi ses caractéristiques généreuses en écartant toute acception restrictive et sévère.**

**Elle est un des éléments qui doivent permettre l'identification, au plan didactique et pédagogique, de l'enseignement physique et sportif.**

## LA NATURE DE LA LEÇON

Plus fortement que celui de la séance, le terme de leçon est porteur de l'idée d'enseignement. La leçon devant les élèves doit être l'unité fondamentale de la pédagogie scolaire, le moment majeur des interactions enseignants-enseignés.

La leçon offre une unité de lieu, de temps et d'action dont il convient de réaffirmer l'importance.

Actuellement, l'unité de travail est le cycle de 6 à 12 heures. Aussi, beaucoup de candidats décrivent longuement des objectifs de cycle, les ressources et les contraintes des différents projets, si bien que la leçon apparaît comme un appendice d'un vaste programme.

Les intentions de cycle traversent ainsi les leçons qui tendent à perdre leurs cohérences propres. Pourquoi, en effet, dans ce cas, perdre du temps à un échauffement, à assurer un retour au calme ? Pourquoi s'attacher à un « programme de séance »

# CYCLE EN EPS - UN PROGRAMME, LA LEÇON, LE CYCLE EN EPS - UN PROC

quand ce qui ne peut pas être fait pendant l'heure sera « rattrapé ou complété » l'heure suivante ?

Si la leçon forme un système ouvert avec des flux d'entrée, des flux de sortie, le cycle ne réalise une synthèse supérieure des leçons qu'en conservant à chacune d'elles sa pleine consistance. Paradoxalement, en noyant les leçons dans les constructions théoriques des cycles, on ne fait qu'ajouter des difficultés à l'élaboration des conduites motrices des élèves.

Il est certes indispensable de situer la leçon dans une cohérence plus vaste. Il ne faut pas oublier du reste que les élèves font d'autres cycles en parallèle, que d'autres ont précédé et suivront et que chacun vit sa scolarité obligatoirement de manière transversale. Mais le contexte de la leçon ne doit pas atténuer l'importance de son contenu.

La leçon ne doit pas non plus se réduire à une organisation logique de situations ou d'exercices centrée sur l'APS choisie. Elle s'adresse à chaque enfant, à chaque adolescent qui, pour se construire, s'affronte à ces aspects de la culture que sont les pratiques sportives. Ce n'est pas seulement dans l'acte d'enseigner mais surtout dans celui d'apprendre que réside la qualité de la leçon.

## LES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT

L'éducation physique et sportive est un ensemble complexe. Prendre en compte cette complexité est difficile, mais une réalité inévitable pour chaque enseignant. Il est presque toujours difficile de trouver, au travers des leçons, l'identité de l'EPS, les grandes lignes de sa cohérence. Il s'agit là d'un constat qui peut légitimement inquiéter.

La pratique généralisée de la juxtaposition des APS par cycles, la faible évolution des contenus d'un niveau de classe à l'autre font souvent de l'éducation physique une succession de culs-de-sac.

Cette juxtaposition se trouve érigée en règle dans la construction des leçons. Trop souvent, aucun principe de nécessité pédagogique n'organise les situations entre elles. Dans de nombreux cas intervertir leur ordre ne modifie en rien la « non-logique » d'appropriation. Cela est encore plus vrai avec les ateliers et les rotations des groupes. Commencer par l'atelier A, enchaîner par le B et le C est strictement équivalent dans l'esprit des candidats à débiter par le C, continuer par le B et finir par le A.

Bien souvent nous pouvons être confrontés à l'alternative de travailler une APS dans sa spécificité pour obtenir des acquis ou de proposer une APS dans sa dimension adaptative plus centrée sur les aspects généralisables, transversaux. A cet égard, il ne peut être question de privilégier la spécificité au détriment de l'interspécificité ou l'inverse.

A la différence des didactiques particulières de tel ou tel sport, la didactique de l'EPS combine ce qui dans telle APS ex-

prime le mieux sa particularité et ce qui, dans cette APS, entretient des points communs avec d'autres APS de la même famille, voire d'autres familles. Le centre de la réflexion siège dans l'apport des différentes APS à l'élaboration des conduites motrices d'élèves en perpétuelle transformation de motivation et de ressources.

Dès lors, il est regrettable de constater fréquemment qu'il est fait confiance aveuglément à des systématisations faciles, parfois erronées (en quoi par exemple, l'autonomie, la responsabilité sont-elles à classer dans les objectifs d'attitude ?), à des assertions non critiquées (en gymnastique sportive : « faire simple et correct plutôt que difficile et incorrect » ou, toujours en gymnastique, « il convient de voler, tourner... »).

L'utilisation de trilogies telle par exemple moteur-cognitif-affectif se fait sur le mode de la classification discrète, alors que leur richesse réside dans l'interactivité des trois instances.

L'absence de conceptions interactives est patente. Lorsque l'on effectue un traitement didactique, on opère par isolement de variables. Les variables didactiques sont manipulées une par une en oubliant que toutes les autres continuent d'opérer au sein de la conduite globale. Ainsi on traite de l'hétérogénéité des performances motrices, mais on ne s'occupe plus du tout de la mixité ou du fait que les élèves sont des adolescents (disparités physiologiques, cognitives, affectives...).

Le modèle d'un corps-mécanique persiste étrangement. Les conduites motrices ne sont que des mouvements à décomposer-recomposer. Même « organisée ou organisante » la machine reste machine.

En réalité, il conviendrait de conserver présent à l'esprit que l'on n'enseigne pas des faits, des gestes, des fragments d'habiletés, des montages comportementaux, mais des structures, voire des règles ou des principes organisateurs de nos mouvements.

## LA METHODOLOGIE

Trop souvent l'on conçoit des situations, des tâches dans lesquelles on installe les élèves afin que, par essais successifs, ces derniers prennent conscience des principes qui gèrent leurs actions motrices. Non seulement cette façon d'enseigner revient à faire réinventer les règles les mieux connues, mais cela se fait sans guidage particulier des processus que l'élève doit mettre en œuvre pour y parvenir. Quant au bout de longs efforts (baptisés « activité de l'élève ») certains y parviennent, aucune démarche d'appropriation n'est installée. Découvrir une règle équivaut ici à savoir l'utiliser, l'appliquer, la généraliser. Tout le versant intégration dans les conduites motrices est obéré.

Dans les meilleurs des cas, des hypothèses de transformations sont formulées qui cependant, semblent rarement soumises à la réalité de l'apprentissage. C'est un mieux dans la mesure où l'action de l'enseignant

ne se limite pas à faire découvrir et à mettre les élèves en demeure de se prendre en charge.

Nombre de situations présentées sont des situations d'apprentissage par résolution de problèmes qui, par manque d'information sur les règles à utiliser, les conditions à privilégier, les procédures relatives au cheminement, deviennent rapidement des situations-problèmes quasiment insolubles par les élèves.

Cette manière de faire s'accompagne d'une croyance dans les vertus éducatives des situations - tout élève plongé dans une situation est censé se former.

Lorsqu'il n'y a pas de réussite, il ne suffit pas malheureusement de modifier telle ou telle variable d'espace, de temps, de nombre ou de matériel. Ce n'est pas en changeant la grosseur des caractères, leurs couleurs, les mots qu'ils composent que l'on apprend à lire aux enfants. Les réponses sont dans les méthodes de construction des savoirs et dans les techniques de traitement des erreurs que ce soit en français ou en éducation physique et sportive.

L'hétérogénéité des élèves n'est pas fréquemment vécue comme une constante du système scolaire. Les leçons sont structurées comme si l'hétérogénéité était un obstacle à balayer, à contourner, voire à détruire. Elle est rarement traitée comme une chance d'enrichissements réciproques, d'entrer différemment dans une activité, d'instaurer diverses modalités de traitement, etc.

Si la tendance réductrice à l'unité (l'élève-moyen) est moins fréquente, la solution actuelle de fuite du problème tient en un mot : l'auto-construction. Ainsi, l'auto-adaptation tourne quasiment à l'auto-didactique. L'élève devient son propre enseignant.

Complémentairement, l'expression de « contrat pédagogique » permet à l'enseignant de fixer des normes d'exigences, de demander de gérer des contraintes par d'autres voies. Le véritable travail pédagogique par contrat, recommandé par les Instructions Officielles est loin. C'est d'actes unilatéraux dont il est toujours question, alors même que sont invoquées les idées de « confiance dans les élèves », d'activité responsable, « d'autonomie ».

Qu'il soit bien clair que mémoriser ne revient pas à faire répéter la même habileté fermée (ou ouverte) dans les conditions précises de son exercice.

Les voies de la mémorisation sont extrêmement diverses, qui doivent être adaptées aux types d'habiletés, d'actions motrices, aux méthodes de gestion de sa vie physique.

Enfin, l'importance de l'évaluation s'apprécie à la constance avec laquelle les candidats l'intègrent dans leurs leçons.

Très clairement l'évaluation se fonde sur des systèmes de scores (pour la motivation) et sur des critères de réussite, souvent quantifiés (en sports collectifs particulièrement).

Très fréquemment également des critères de réussite sont proposés, mais il y a très

# PROGRAMME, LA LEÇON, LE CYCLE EN EPS - UN PROGRAMME, LA LEÇON, LE C

peu d'indications concernant les critères de réalisation ou d'observation. Il est en effet facile d'indiquer si oui ou non une tâche est réussie, plus difficile de repérer si le savoir est en train de se construire ou non. Pourtant, seuls les indicateurs du second type apportent une information sur la structuration des acquisitions.

Quand il y a évaluation, elle n'est pas utilisée immédiatement, mais sert pour les « séances ultérieures ». Les fiches sont, à juste titre, devenues plus simples et plus descriptives (comportements réellement observables).

La régulation tout au long de la leçon est très peu fréquemment envisagée. Pas d'anticipation des conduites probables, donc pas de prévision d'adaptation en complexification ou en simplification en fonction des réponses.

S'il est donné trop souvent l'impression que la gestion de l'ensemble de la classe est une préoccupation peu répandue, c'est que les problèmes n'ont pas été réglés par le pédagogue de la gestion de ses rôles multiples et coprésents : transmetteur de savoirs, organisateur, facilitateur, animateur, observateur, évaluateur, « remédiateur », sanctionneur... etc.

**Pour conclure, chaque candidat, ne devrait-il pas, comme tout enseignant soucieux de l'efficacité et de l'efficacité de son enseignement, se poser les questions suivantes auxquelles il convient de répondre dans la leçon d'éducation physique et sportive :**

- 1 - Qu'est-ce qu'un élève doit apprendre dans l'heure de cours pour qu'il n'ait pas perdu son temps et désire revenir apprendre à la prochaine leçon ?
- 2 - Qu'est-ce qui fait qu'il va apprendre ? Quels moyens, outils, procédures lui livrent pour lui permettre d'opérer ses appropriations de connaissances, la construction de savoirs ?
- 3 - A partir de quand, de quoi, y-a-t-il formation ?
- 4 - Qu'est-ce qui fait que l'action de l'enseignant est déterminante et justifie que l'élève progresse plus vite et mieux ?
- 5 - Quels critères de conduite de la classe l'enseignant adopte-t-il notamment pour faire passer d'une situation à une autre ? (conduites typiques, critères de réussite, gestion temps/effort, fréquence, etc.)
- 6 - Pourquoi choisir d'enseigner telle APS et pas telle autre ? Et il n'est pas ici question de contraintes matérielles. Qu'est-ce que l'enseignant attend en regard des objectifs d'enseignement et de formation qui sont fixés ?
- 7 - Qu'est-ce qui rend cette APS unique, indispensable ? Qu'est-ce qui la lie aux autres APS, dans une perspective de cohérence du développement des conduites motrices de l'enfant, de l'adolescent ?
- 8 - Quel système de cohérence organise les APS entre elles et fonde les propositions d'apprentissage que l'enseignant formule ?
- 9 - Quels contenus sont les mieux adaptés, les plus pertinents pour accompagner, enrichir, mettre en forme ses conduites motrices ?

## LE CYCLE

### NATURE DU CYCLE

La notion de cycle en Education Physique et Sportive est apparue après qu'ait été officialisée, en 1967, l'utilisation des Activités Physiques et Sportives pour atteindre les objectifs assignés à l'EPS dans le cadre des objectifs généraux de l'éducation.

C'était passer d'une démarche de formation et de « discipline d'éveil » basée sur l'organisation « d'exercices physiques » en vue d'obtenir des effets de développement organique, foncier et moteur, à un enseignement comprenant notamment la construction de savoirs dans le domaine des pratiques sociales.

La construction de ces savoirs et l'acquisition des connaissances qui s'y rapportent devaient inévitablement passer par des démarches d'apprentissage. Ce sont les lois et les principes de l'apprentissage qui ont conduit à concevoir l'organisation de l'E.P.S. différemment et ont introduit la notion de cycle. Que cette notion ait donné lieu, dans l'application et en l'absence d'une conception didactique propre à l'E.P.S., à des dérives importantes, c'est ce que personne n'oserait nier actuellement. Le sens habituellement donné au terme de cycle repose sur deux notions :

- celle de série logique, cohérente et ordonnée d'actes d'enseignement ou d'apprentissage,
- celle qui détermine un but global, clairement défini qui caractérise sa finalité (cycle d'observation 6<sup>e</sup>-5<sup>e</sup>, cycle d'orientation 4<sup>e</sup>-3<sup>e</sup> par exemple).

### Une série logique, cohérente et ordonnée d'actes d'enseignement ou d'apprentissage.

Chaque cycle doit reposer sur une structuration didactique et pédagogique conduisant à l'élaboration des savoirs et à la transformation de conduites motrices par le développement organique et foncier.

Très souvent, le cycle, focalisé sur la notion de temps (tant d'heures, tant de semaines...), en vient à évacuer l'importance des notions d'objectifs et de contenus.

Il est considéré comme un *contenant*, une forme à remplir : « *Que puis-je faire en 6 semaines... en 12 heures... ?* », alors que le temps devrait être choisi en *conséquence des objectifs et des contenus déterminés* : « *Puis-que tels apprentissages, telles transformations des conduites motrices sont visés, combien de temps faudra-t-il ?* »

Cette autre façon de poser l'organisation de l'enseignement met en relief la prise en considération des buts et des contraintes d'appropriation des contenus. L'accent n'est plus mis sur la durée et sur le temps mais sur les lois d'apprentissage, sur l'importance également accordée à la pénétration de telle ou telle partie du champ culturel. Ainsi la didactique de l'EPS structure-t-elle la gestion du temps au lieu d'être guidée par ces procédures.

Par ailleurs, la construction des savoirs, l'acquisition des connaissances et l'obtention de transformations ne se réalisent pas

au même rythme chez tous les élèves. Enfin, elles ne se font pas par des voies identiques.

Ainsi, parce qu'il y a hétérogénéité fondamentale dans les classes, le cycle, encore plus que la leçon, est l'unité pédagogique de différenciation à moyen terme, selon des parcours de construction et d'appropriation en partie guidés par l'enseignant, en partie choisis par les élèves.

En apprentissage, le « temps n'est pas un milieu homogène ». Plus que métronomique, le temps est vécu, paraissant long ou court selon les difficultés et les motivations.

La durée des cycles est ce qu'il faut aux élèves pour s'approprier certains contenus d'enseignement, atteindre certains objectifs selon des parcours qui varient sensiblement d'une personne à l'autre, mais qui entretiennent entre eux des communautés : objectifs équivalents, contenus équivalents, relations pédagogiques équivalentes.

### Le cycle détermine un but global qui caractérise sa finalité.

En EPS, la finalité, marquée par un déterminatif accolé au terme de cycle : cycle de handball, cycle de volley-ball n'est pas indifférente, car si elle justifie par l'intention qu'elle implique de proposer l'élaboration de savoirs et l'appropriation de connaissances, elle peut entretenir une équivoque en faisant disparaître la nécessité pour l'activité enseignée, d'être porteuse, dans le même temps, des éléments éducatifs permettant d'atteindre les objectifs de l'EPS. C'est ce risque qui rend particulièrement pertinente l'affirmation des I.O. de 1985 « *L'EPS ne se confond pas avec les APS qu'elle propose et organise* ».

## LE CYCLE, UNITÉ

### D'APPROPRIATION AVANT D'ÊTRE

### UNITÉ DE TEMPS

Acquérir, stabiliser les connaissances acquises, approfondir les savoirs élaborés, conduit à mettre en œuvre des processus et des procédures qui « prennent du temps ».

En fait, le temps n'est que la mesure fonctionnelle de ce qui est nécessaire pour que certains phénomènes se produisent. Par exemple, un cycle d'une heure de cours pendant 7 semaines est la mesure de l'effort nécessaire pour construire certains savoirs correspondant à un domaine d'appropriation donné, selon que :

- les habiletés motrices sont plus ou moins complexes ;
- les procédures d'apprentissages sont plus ou moins lourdes ou nombreuses ;
- le niveau d'appropriation est plus ou moins ambitieux.

Le temps correspond bien à l'ampleur des difficultés que va rencontrer l'élève et à l'approfondissement qu'envisagera le professeur.

Si l'on admet que le temps, c'est-à-dire la longueur d'un cycle, n'est qu'une façon de mesurer la complexité des apprentissages

# CYCLE EN EPS - UN PROGRAMME, LA LEÇON, LE CYCLE EN EPS - UN PRO

et la construction des savoirs, l'important n'est plus tant de se préoccuper de la durée, que des lois, des principes, des techniques organisant la logique de l'enseignement en fonction des choix et des approfondissements déterminés par les objectifs éducatifs.

Dès lors, pourquoi programmer sauf par souci de symétrie : 6 leçons d'une heure en lancer de poids ; 6 leçons d'une heure en football ; 6 leçons d'une heure... etc.

Parce que, différentes dans leurs logiques internes, dans leurs complexités instrumentales, dans la richesse des processus à mobiliser et, par conséquent, dans les choix didactiques dont elles sont l'objet, les APS relèvent de traitements temporellement non-équivalents.

## LE CYCLE, COMME ARTICULATION COHÉRENTE DE LEÇONS

La définition globale que l'on donne de l'E.P.S., discipline d'enseignement, la perspective à long terme qui lui est tracée au long de la scolarité et de la vie d'adulte, déterminent la cohérence générale des cycles d'E.P.S., pris isolément et envisagés de façon interactive.

### La cohérence intracycle

Si la leçon est l'unité de mise en place des

apprentissages, le cycle en est la structuration au long cours qui doit aboutir à une stabilisation des acquis. Les « acquisitions volatiles » expliquent, en partie, l'impression que les enseignants ont de s'adresser à « d'éternels débutants ».

Pour qu'il y ait mémorisation durable, intime communication avec la connaissance et l'objet culturel qui caractérisent les savoirs, les processus d'enseignement doivent avoir été menés à leur terme et non arrêtés dès les premiers signes d'acquisition.

Il convient donc de prévoir et d'établir clairement :

- une cohérence longitudinale de progrès guidé de la première leçon à la dernière ;
- une cohérence de proximité d'une leçon à la suivante faite de régulations et d'emboîtements d'apprentissages contrôlés.

### La cohérence interactive des cycles

Chaque semaine, en collège, l'élève vit trois heures d'EPS appartenant fréquemment à trois cycles différents.

Quelles cohérences existent entre les trois leçons d'une même semaine ? Quelle est la logique éducative entre la première heure de gymnastique sportive, la seconde de basket-ball, la troisième d'athlétisme ?

Si l'on se place du point de vue « existentiel » de l'élève, afin qu'il ne vive pas dans

un univers éclaté, l'enseignant doit construire la cohérence inter-leçons (dans la semaine) et la cohérence inter-cycles dans la période de temps d'un nombre arrêté de semaines.

Au lieu de juxtaposer les objectifs et les contenus, les différents cycles ont à entretenir des rapports logiques de complémentarité, de supplémentarité, de finalité, d'inclusions, de tout à parties, etc.

L'habitude ne doit pas s'établir de laisser l'élève se débrouiller pour construire des relations, des synthèses entre des parties d'enseignement (les cycles...) qui semblent s'ignorer dans la semaine, au fil des mois ou des années.

C'est au didacticien de construire les cohérences et au pédagogue de les signifier et de les faire comprendre dans et par l'action éducative.

**Michel Delaunay**  
Inspecteur d'Académie  
IPR de l'Académie de Nantes

**Claude Pineau**  
Inspecteur général de  
l'Éducation nationale  
Doyen du groupe EPS

(1) BERGSON. (Cf. article paru dans le n° 216 d'EPS « Programme et Savoirs en EPS »).

# 3.700.000 sportifs font confiance

# à la MUTUELLE NATIONALE DES SPORTS

*pour la couverture  
de leurs risques sportifs*



**Siège social : 45, rue de Clichy  
75442 PARIS Cedex 09 - Tél. : 42 85 05 01**