

Tâches, leçons, cycle, parcours de formation : Temporalités et apprentissages en Education Physique

Didier Delignières
Université de Montpellier

Mis en ligne le 24 avril 2016

<https://didierdelignieresblog.wordpress.com/2016/04/24/taches-lecons-cycle-parcours-de-formation-temporalites-et-apprentissages-en-education-physique/>

Je souhaiterais ici évoquer une thématique qu'il me semble utile de revisiter à la lumière des évolutions récentes : la temporalité dans l'enseignement de l'Education Physique. Une réflexion à ce sujet avait déjà été proposée par Delaunay et Pineau (1989), dans un article remarquable dont la (re)lecture est toujours à conseiller, tout en le resituant dans son contexte historique. On va s'intéresser ici à quatre niveaux de structuration : la tâche, la leçon, le cycle, le parcours de formation, quatre échelles de temps qui s'interpénètrent dans l'EPS actuelle. Cette analyse se limitera à la période contemporaine, des années 80 à nos jours.

Ces quatre niveaux de structuration de l'enseignement ont évidemment une histoire beaucoup plus ancienne. Si les anciens manuels de gymnastique fourmillent d'exercices localisés (Hébert, 1909 ; Tissier, 1922), qui partagent avec les tâches modernes espace-temps réduit et objectifs strictement délimités, on y trouve aussi des références nombreuses au déroulement de la séance (voir par exemple Loisel, 1935), et aussi aux programmations annuelles (Hébert, 1909). Les théoriciens de l'entre-deux-guerres ont également proposé des modèles de gestion de l'Education Physique de l'enfance à l'âge adulte, que l'on peut considérer comme d'intéressants précurseurs des actuels parcours de formation (Boigey, 1923; Bellin du Coteau, 1930; Rey-Golliet, 1930). On tentera de voir en quoi les conceptions contemporaines se démarquent de leurs équivalents historiques.

La situation pédagogique

Comme je l'ai dit en introduction, les manuels de gymnastique construite faisaient plutôt référence au concept d'exercice, au niveau duquel il s'agissait plus justement d'*exercer* le corps, ou la motricité, que d'apprendre quelque chose de précis. Il faudra attendre les travaux de Famose (1983) pour voir apparaître explicitement l'idée de situations d'apprentissage, visant l'acquisition d'habiletés clairement identifiées. On connaît suffisamment les principes sous-tendant cette approche (l'analyse de la tâche, l'aménagement du milieu, l'adaptation de la difficulté, etc.) pour ne pas approfondir davantage. Cette approche a pu quelquefois laisser planer l'illusion d'une « magie de la tâche » (Marsenach, 1991), suggérant que la professionnalité de l'enseignant pouvait se limiter à cette ingénierie experte des contraintes.

Il est évident que les enseignants sont friands de situations qui « marchent », qui suscitent l'adhésion des élèves et favorisent l'apprentissage. La plupart des articles des revues professionnelles sont d'ailleurs essentiellement basés sur la proposition de situations que les enseignants pourront reproduire avec leurs classes. Une situation clés en main, s'est l'assurance de pouvoir occuper une classe ou un groupe durant une vingtaine de minutes. Ce qui pour des enseignants ne maîtrisant pas toujours suffisamment les activités qu'ils enseignent est un bien infiniment précieux.

Lorsqu'on les incite à donner des exemples dans leurs copies, les candidats au CAPEPS décrivent d'ailleurs le plus souvent des situations pédagogiques, avec toute l'ingénierie de rigueur : aménagement du milieu, variables didactiques, etc... Il est rare de les voir proposer des exemples sur d'autres échelles de temps : des logiques de séance, des progressions de cycle, des programmations annuelles. L'exemple légitime est le plus souvent local et limité dans le temps.

Cette fascination de la tâche semble sous-tendue par une vision assez étonnante de l'apprentissage, dans laquelle il suffirait de confronter l'élève durant quelques essais à la tâche adéquate pour déclencher un insight systématique. Les connaissances actuelles sur l'apprentissage moteur amènent à douter de cette possibilité (Delignières, 2004). De manière paradoxale, on peut se demander si les enseignants qui centrent leurs préoccupations sur les situations dite d'apprentissage ne font pas une Education Physique où il s'agit davantage d'occuper le temps scolaire que de mettre en place des apprentissages effectifs.

La leçon

Le terme de « leçon » a été mis en exergue lors de la création de l'agrégation EPS en 1984, qui a ainsi repris le terme consacré de longue date dans ce concours national. Ce terme a un peu surpris à l'époque, les enseignants ayant alors plutôt tendance à parler de « séance » que de « leçon ». Delaunay et Pineau (1989) insistent cependant sur l'évolution des conceptions qui doit accompagner ce changement sémantique : « 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 position défendue par les auteurs est claire : la leçon doit représenter une unité lisible en matière d'apprentissage. L'enseignant doit se poser la question suivante : « 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 ? » (Delaunay et Pineau, 1989). Les situations pédagogiques doivent suivre une logique de progression, s'enchaîner logiquement, les suivantes prenant appui sur les précédentes pour construire l'apprentissage visé par la leçon. Ils affirment ainsi que « 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 » (Delaunay et Pineau, 1989). On retrouvait d'ailleurs cette juxtaposition dans les propositions des gymnastes. Chez Hébert, par exemple, la « leçon-type » est avant tout un *emploi du temps*, c'est-à-dire une liste d'exercices qu'il convient répartir de manière équilibrée, en respectant des règles d'entrée progressive en activité et de retour au calme en fin de séance (Hébert, 1909).

Cette obsession de la *leçon-où-l'élève-doit-apprendre-quelque-chose* doit être resituée dans son contexte. Delaunay et Pineau (1989) s'inscrivent dans une logique où il s'agit de promouvoir une « didactique de l'EPS » qui se distinguerait de la juxtaposition des didactiques des APS enseignées. Les contenus doivent être essentiellement transversaux : « 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 ».

Quand on sait cependant ce qu'est l'apprentissage moteur, la quantité de pratique et de répétitions qu'il requiert (Delignières, 2004), quant on sait aussi la durée effective de l'engagement dans l'apprentissage d'un élève durant une heure d'Education Physique, la position des auteurs reste assez idéaliste. Il me semble par ailleurs que dans une logique plus actuelle, une *séance* d'Education Physique (je pense que définitivement je préfère ce terme) n'est pas nécessairement le lieu d'un apprentissage nouveau. Les élèves doivent aussi avoir le temps de jouir de leurs apprentissages. Et je ne parle pas ici de la traditionnelle séquence ludique, du « petit match » qui conclut parfois une leçon, mais de séances complètes destinées à faire fonctionner les compétences. Il ne s'agit pas seulement de « jouer » : la pratique permet de stabiliser les apprentissages, d'explorer leurs limites, d'enrichir la flexibilité des compétences. Ces moments où les élèves s'abandonnent au simple plaisir d'agir sont également essentiels pour construire la confiance et l'estime de soi. « Tout n'est pas leçon dans la mesure où il ne s'agit pas explicitement de faire apprendre. La notion de séance reprend droit dans la mesure où l'activité des élèves vise à montrer ce qu'ils savent faire » (Boda et Coston, 2013).

Néanmoins je ne vois pas un candidat à l'agrégation risquer de présenter une leçon où il n'y aurait rien à apprendre... Ce qui questionne sur la pertinence écologique de cette épreuve des concours. Il me semble en effet que la leçon n'est plus « l'unité fondamentale » de l'Education Physique, mais que cette unité doit être plutôt cherchée au niveau du cycle.

Le cycle

L'organisation de l'Education Physique par cycles s'est imposée dès les années 60, lors de l'introduction des activités sportives comme supports essentiels de son enseignement (Delaunay et Pineau, 1989, Marsenach, 2005). On peut supposer que dans un premier temps cette organisation a principalement été dictée par des exigences d'ordre pratique : les différentes activités se déroulant sur des installations spécialisées, partagées entre les différents enseignants et souvent des établissements différents, les programmations d'utilisation de ces installations ont vite imposé des contraintes temporelles fortes. Le cycle était de ce fait avant tout une fenêtre temporelle (on disposait de telle installation pour telle classe pendant un nombre déterminé d'heures). Souvent les périodes de congés scolaires scandaient d'ailleurs logiquement la durée des cycles d'enseignement. Delaunay et Pineau (1989) notent qu'« actuellement, l'unité de travail est le cycle de 6 à 12 heures ». Les auteurs jugent ainsi que « 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 ». Ils appellent une évolution des mentalités afin que le cycle soit « unité d'appropriation avant d'être unité de temps ».

La notion de cycle a évolué ces dernières années, notamment avec l'introduction du concept de compétence. La première référence officielle aux compétences est introduite dans la Charte des Programmes (BO n°8 du 20 février 1992), qui propose une réécriture des programmes en termes de « connaissances » et de « compétences ». Les connaissances renvoient à toutes les acquisitions élémentaires réalisées à l'occasion des exercices qui émaillent les leçons. Les compétences intègrent les connaissances dans des ensembles plus vastes, et décrivent ce que l'élève sera capable de maîtriser en fin de cycle d'apprentissage. La compétence est ainsi formalisée comme la capacité à gérer des situations complexes, capacité progressivement construite au cours du cycle.

L'Education Physique a eu dans un premier temps quelques difficultés à intégrer cette idée dans ses propres programmes (Delignières et Garsault, 1999). Assez vite cependant des propositions sont apparues visant à finaliser les cycles par des « événements terminaux », mettant en œuvre les compétences dans des situations complexes (voir notamment Garsault, 2004). Il faut néanmoins attendre les programmes de 2008 pour que soit affichée l'idée de « compétences attendues » en fin de cycle. Ces compétences sont décrites au travers de situations complexes, engageant souvent des activités collectives, qui si elles peuvent être localement critiquées n'en dénotent pas moins une évolution marquante des conceptions. Une réflexion de fond reste cependant nécessaire sur l'économie générale des cycles : alternance entre phases d'apprentissages localisés, et paliers de compétences, conception des situations terminales, procédures d'évaluations, etc. Il s'agit à mon sens de l'enjeu professionnel le plus important à l'heure actuelle.

Le parcours de formation

Le terme de « parcours de formation » apparaît dans les Programmes de Collège de 2008, sans être réellement défini. Il est simplement précisé que « le projet pédagogique est un outil collectif de travail qui alimente au quotidien, réflexions, prises de décisions et mise en œuvre, il assure la cohérence du parcours de formation des élèves ». Le concept est cependant jugé suffisamment important pour apparaître dans le programme du CAPEPS à partir de la session 2014, dans un item intitulé « l'acquisition de compétences et le parcours de formation pour la diversité des élèves dans un EPLE ». On déborde ici clairement l'horizon du cycle d'APS pour évoquer la cohérence de l'enseignement à l'aune des cycles pluriannuels tels que définis dans les nouveaux programmes, voire à l'aune de la scolarité. Cette perspective du temps long était auparavant essentiellement envisagée au travers de la programmation annuelle ou pluriannuelle des APS, dans le souci de balayer de manière complète les diverses classes d'activités.

Le parcours de formation reste une idée à construire. Les programmes de 2015 suggèrent que le parcours de formation doit assurer l'équilibre entre les champs d'apprentissage. On retrouve ici l'idée d'équilibre qui structurait la construction des programmations. Le concept de parcours de formation insiste sans doute davantage sur les idées de progressivité et surtout de finalisation. La conception du parcours de formation devrait être évidemment liée à la finalité de l'Education Physique, définie depuis une quinzaine d'année comme la formation d'un « citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre ensemble » (formulation de 2015).

En d'autres termes, dans chaque activité sélectionnée à l'intérieur de chaque « champ d'apprentissage », le parcours de formation devrait tracer le sillon, au fil de la scolarité, de la formation d'une compétence de plus en plus assurée, permettant de gérer des situations de plus en plus complexes, sous-tendant des comportements de plus en plus autonomes, responsables, et autodéterminés. Ceci suppose à mon sens de planifier la répétition, d'année en année ou au sein de la même année, de cycles consacrés à la même APSA et en approfondissant la maîtrise.

Enfin, les programmes de 2015 énoncent que le parcours de formation est « adapté aux caractéristiques des élèves, aux capacités des matériels et équipements disponibles, aux ressources humaines mobilisables ». Il me semble en effet que le parcours de formation est essentiellement une construction située, tenant compte des besoins des élèves,

évidemment des installations disponibles, mais surtout des compétences, désirs et passions des enseignants. Le parcours de formation participe d'une culture locale, d'équipe pédagogique et d'établissement. Je ne peux ici que conseiller la lecture du remarquable mais déjà ancien article de Kugler (2001), qui est un des rares à évoquer ce que pourrait être, dans le contexte précis d'un établissement scolaire, la conception locale d'un parcours de formation.

Ce qui est suggéré ici, c'est l'histoire d'une discipline qui délaisse les mirages de l'immédiateté pour reconnaître la nécessité de la durée. C'est une évolution qui me semble hautement souhaitable. Les apprentissages réellement utiles, qui marquent en profondeur les individus, ne peuvent s'inscrire que dans des temporalités longues. Ce recul de l'horizon pédagogique montre peut-être que le système éducatif accepte dorénavant de se poser les véritables questions, plutôt que de se satisfaire de la superficialité des habitudes.

Références :

Bellin du Coteau, M. (1930). *Le sport au secours de la santé*. Paris: H. Dangles.

Boda, B. & Coston, A. (2013). La leçon d'EPS en questions. *Enseigner l'EPS*, 259, 12-14.

Boigey, M. (1923). *Manuel scientifique d'éducation physique*. Paris: Payot.

Delaunay, M., & Pineau, C. (1989). Un programme, la leçon, le cycle en EPS. *Revue EPS*, 217, 49-52.

Delignières, D. (2004). Et si l'on enseignait comme nos élèves apprennent ? In G. Carlier (Ed.), *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique ?* (pp. 31-40). Montpellier : AFRAPS.

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

Garsault, C. (2004). Donner du sens aux apprentissages : Mettre la classe en projet, finaliser les cycles. In C. Garsault (Ed.), *L'EPS en Zone d'Education Prioritaire* (pp. 31-79). Document académique n°9, Académie de Montpellier.

Hébert, G. (1909). *Guide pratique d'Education Physique*. Paris : Vuibert et Nony.

Kugler, M.H. (2001). Des contenus ambitieux pour des élèves exigeants. *Contre-Pied*, 8, 44-45.

Loisel, E. (1935). *Bases psychologiques de l'éducation physique*. Paris: F. Nathan.

Marsenach, J. (1991). *EPS : quel enseignement ?* Paris : INRP.

Marsenach, J. (2005). Évolution des séances d'EPS de 1965 à nos jours : quelques tendances. *Contre-Pied*, 17, 27-36.

Rey-Golliet, A. (1930). Demeny. In M.E. Labbé et M. Bellin du Coteau, *Traité d'Education Physique*. Paris: Doin.

Tissié, Ph (1922). *L'éducation physique rationnelle (La méthode - Les maîtres - Les programmes)*. Paris : Alcan.