

L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE À L'ÉCOLE

Youcef ALANBAGI

*Docteur en STAPS
et en Sciences de l'éducation et de la formation.
Professeur agrégé d'EPS à l'UFR STAPS.
Université de Paris.*

Zine BOUKRICHE

*Professeur agrégé d'EPS.
Université Paris Ouest Nanterre.*

Laurence VILAIN

*Professeure agrégée d'EPS à l'UFR STAPS.
Université de Paris.*

INTRODUCTION

Nous considérons l'EPS comme une discipline scolaire où les activités physiques, sportives et artistiques, supports de l'enseignement, permettent aux élèves, dans toute leur diversité et de manière inclusive, de vivre des expériences corporelles riches et variées, tout en construisant des compétences motrices, méthodologiques, sociales, sécuritaires et sanitaires et accéder aux savoirs scolaires et de partager une culture commune et contemporaine socialement valorisée tout en garantissant à chacun d'entre-eux un bien-être physique, psychologique, social et culturel.

« L'éducation physique et sportive (EPS) vise à permettre à tous les élèves d'enrichir leur motricité, de construire les conditions de leur santé, de développer leur citoyenneté et d'accéder à un patrimoine culturel large par la pratique physique, sportive et artistique. Ainsi, l'élève développe des compétences et renforce son pouvoir d'agir. Il éprouve des sensations, vit des émotions et accroît ses capacités de raisonnement et son esprit critique... Au regard des enjeux de société, l'EPS contribue à développer une culture de l'activité physique régulière et durable, levier indispensable de l'amélioration de la santé publique particulièrement important, compte tenu du niveau de sédentarité des jeunes qui décrochent de toute pratique physique. Respectueuse des différences de potentiels, de ressources, luttant contre les stéréotypes sociaux ou sexués et résolument inscrite dans une école inclusive, l'EPS offre à tous l'occasion d'une pratique physique qui fait toute sa place au plaisir d'agir ». (Programme d'éducation physique et sportive du lycée général et technologique, parus au BOEN le 22 janvier 2019).

L'enseignement de l'EPS, de par sa spécificité au sein du système éducatif mais également de par son positionnement à part entière, doit nécessairement se conformer aux cadres de l'orthodoxie scolaire (Arnaud, 1989). Cette discipline offre en effet une multitude d'occasions pour le professeur d'EPS de permettre à l'élève de construire des compétences motrices, méthodologiques, sociales, sécuritaires et sanitaires pour viser les compétences attendues, définies dans les programmes de la discipline et de l'école de manière générale. Et cela en investissant les cinq champs d'apprentissage de la discipline.

Pour ce faire, les interventions de l'enseignant d'EPS se situent à différents niveaux et selon différentes temporalités pour permettre aux élèves de s'engager dans un processus individuel et collectif à partir duquel ils seront en mesure de construire de nouvelles compétences pour agir en tant que « citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre ensemble » (Programme EPS collège. Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015). Par les apprentissages en situation, les enseignants d'EPS amènent « les enfants et les adolescents à rechercher le bien-être et à se soucier de leur santé tout en assurant l'inclusion, dans la classe, des élèves à besoins éducatifs particuliers ou en situation de handicap ». « L'EPS initie au plaisir de la pratique sportive et répond aux enjeux de formation du socle commun en permettant à tous les élèves, filles et garçons ensemble et à égalité, *a fortiori* les plus éloignés de la pratique physique et sportive, de construire cinq compétences travaillées en continuité durant les différents cycles (Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015).

Ainsi, le professeur d'EPS se doit d'organiser son enseignement autour de quatre pôles (conceptions didactiques; mises en œuvre pédagogiques; régulations; évaluations). Les conceptions didactiques concernent par exemple le choix, la programmation et le mode d'entrée retenu dans l'APSA (activité physique sportive et artistique) ou les situations d'apprentissage proposées (situation de résolution de problèmes, répétition technique, etc.). En outre, les mises en œuvre pédagogiques concernent tous les éléments en relation avec la leçon d'EPS en elle-même, c'est-à-dire ce qui a trait aux relations entre l'enseignant et ses élèves à travers la gestion de la classe. De surcroît, les régulations de l'élève en activité sont nécessaires afin de le guider au mieux sur la voie de la réussite. Ceci passe par une observation fine de la part de l'enseignant d'EPS, de la formulation de différents feedbacks et la gestion des variables didactiques pour simplifier ou complexifier une situation d'apprentissage. Enfin, pour verrouiller une situation d'enseignement et permettre aux élèves de se situer et de donner du sens à leurs productions, le professeur d'EPS utilise des procédures d'évaluations qui peuvent être diagnostique, formative, formatrice, sommative ou certificative en relation avec le diplôme national du brevet, le baccalauréat général, technologique ou professionnel ou le BEP ou le CAP. Ces domaines d'interventions feront l'objet de chapitres afin de permettre aux lecteurs d'organiser au mieux leurs interventions, leurs procédures d'enseignement et la compréhension de leurs processus d'enseignement qui les amènent à agir ainsi auprès de leurs élèves. Car *in fine*, c'est la connaissance empirique des élèves particuliers auxquels le professeur d'EPS s'adresse qui lui permettra de proposer des situations d'apprentissages cohérentes, ciblées et évolutives en vue d'atteindre les effets recherchés. Mais ces domaines d'interventions doivent être mis en relation avec les processus d'apprentissage car en EPS, plus qu'ailleurs, la dimension humaine du rapport avec son corps et avec les autres est prégnante. Lesdits processus d'apprentissages renvoient au fonctionnement interne de l'élève dans le sens où ces derniers indiquent les opérations observables ou non mises en œuvre par l'apprenant pour satisfaire aux exigences d'une situation d'apprentissage. Dans cette partie, nous aborderons entre autres, les émotions, la motivation ou bien encore les rapports au risque de la part des élèves dans ces processus d'apprentissages. « De plus, dans un contexte d'apprentissage où la question de l'individuel et du collectif prend son sens, l'émotion doit être étudiée non seulement comme ayant une composante individuelle (je ressens une émotion, c'est une expérience intérieure propre à moi-même) mais également sociale (j'exprime cette émotion, elle est visible par autrui et elle lui est destinée) » (Audrin, 2020).

LE SYSTÈME ÉDUCATIF

Les grands principes du système éducatif français

Le système d'enseignement français est fondé sur cinq grands principes, certains inspirés de la Révolution française de 1789, de lois votées entre 1881 et 1889 et sous les IV^e et V^e Républiques ainsi que de la Constitution du 4 octobre 1958 : « l'organisation de l'enseignement public obligatoire gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État ». Ces derniers sont la liberté de l'enseignement, la gratuité, la neutralité, la laïcité et l'obligation scolaire.

La liberté de l'enseignement

En France, le service public d'enseignement coexiste avec des établissements privés, soumis au contrôle de l'État et pouvant bénéficier de son aide, en contrepartie d'un contrat signé avec l'État. Ce dernier proclame que l'enseignement obligatoire est le droit égal pour tous les citoyens de donner cet enseignement.

La gratuité

Le principe de gratuité de l'enseignement primaire public a été posé dès la fin du XIX^e siècle par la loi du 16 juin 1881 puis étendue à l'enseignement secondaire par la loi du 31 mai 1933. Il est érigé en tant que service public.

La neutralité

Jules Ferry exposa au Parlement la théorie de la neutralité scolaire en disant expressément à plusieurs reprises : « Nous n'avons promis ni la neutralité philosophique ni la neutralité politique ». En effet, le bon sens ne permet pas de concevoir une école qui,

par définition, se proposerait la neutralité absolue et donc qui s'interdirait de parler. La neutralité scolaire peut s'entendre selon trois objets que sont l'école, le personnel et l'enseignement. La neutralité philosophique et politique s'impose aux enseignants et aux élèves. En effet, Les personnels ont un devoir de stricte neutralité qui s'exprime par la dissimulation de leurs convictions politiques ou religieuses dans l'exercice de leurs fonctions.

La laïcité

Le principe de laïcité en matière religieuse est au fondement du système éducatif français depuis la fin du XIX^e siècle. L'enseignement public est laïc depuis les lois du 28 mars 1882 et du 30 octobre 1886. Elles instaurent l'obligation d'instruction et la laïcité des personnels et des programmes. L'importance de la laïcité dans les valeurs scolaires républicaines a été accentuée par la loi du 9 décembre 1905 instaurant la laïcité de l'État. Présentée par Vincent Peillon, Ministre de l'Éducation nationale, le 9 septembre 2013, la Charte de la laïcité à l'École a été élaborée à l'intention des personnels, des élèves et de l'ensemble de la communauté éducative. Elle offre aux élèves les conditions pour forger leur personnalité, exercer leur libre arbitre et faire l'apprentissage de la citoyenneté. Il appartient à tous les personnels de transmettre aux élèves le sens et la valeur de la laïcité, ainsi que des autres principes fondamentaux de la République. Ils veillent à leur application dans le cadre scolaire.

L'obligation scolaire

Depuis la loi Jules Ferry du 28 mars 1882, l'instruction est obligatoire. Cette obligation s'applique à partir de 6 ans, pour tous les enfants français ou étrangers résidant en France. À l'origine, la scolarisation était

obligatoire jusqu'à l'âge de 13 ans, puis 14 ans à partir de la loi du 9 août 1936. Depuis l'ordonnance n° 59-45 du 6 janvier 1959, elle a été prolongée jusqu'à l'âge de 16 ans révolus.

QUESTIONS

1. Citez les grands principes du système éducatif français.
2. Quel est le principe permettant de faire l'apprentissage de la citoyenneté ? Argumentez.

APPRENTISSAGE ET ENSEIGNEMENT

Les différents types d'apprentissages

L'apprentissage est une problématique très vaste. Il convient d'identifier clairement ce qui est appris mais aussi comment l'élève apprend. Il est donc nécessaire d'aborder les apprentissages à travers la finalité et les processus sous-jacents. En EPS, l'apprentissage moteur apparaît comme un cas particulier, à côté des apprentissages liés aux connaissances et aux attitudes.

L'approche psychologique des apprentissages

Selon la psychologie cognitive, l'apprentissage est constitué d'un ensemble de processus différents conduisant à une transformation interne de l'individu (Famose, 1988). Pour Reuchlin (1983), « il y a apprentissage lorsqu'un organisme, placé plusieurs fois de suite dans la même situation, modifie sa conduite de façon systématique et durable ». Cette définition permet de déterminer le moment où l'apprentissage a eu lieu mais ne définit pas vraiment ce qu'il représente. L'apprentissage n'est pas la modification comportementale elle-même, mais le processus interne qui l'a permise et dont elle constitue l'indice. Pour Paillard (1990), « L'apprentissage moteur résulte d'un processus actif d'adaptation permis par deux modes de gestion de la motricité, réactif et prédictif: le mode réactif permet à l'individu de « répondre automatiquement aux sollicitations de l'environnement par la mobilisation coordonnée d'instruments moteurs pré-adaptés », alors que le mode prédictif permet

« d'élaborer des projets d'action et de planifier leur exécution en fonction des conséquences prévisibles de leur réalisation effective en actes » ».

L'apprentissage autorégulé

D'après Famose (1995), l'apprentissage résulte de la pratique ou de l'expérience et n'est pas directement observable car ce dernier implique un ensemble d'opérations internes et ses manifestations ne peuvent être inférées qu'à partir des modifications positives de la performance. Il met en avant l'apprentissage autorégulé. C'est un processus actif et constructif par lequel les élèves se fixent des buts pour leurs apprentissages et puis tentent d'enregistrer, réguler et contrôler leur cognition, leur motivation et leurs comportements, guidés et contraints par leur but et par les caractéristiques contextuelles dans l'environnement (Famose, 2003). Il est en effet nécessaire de faire une distinction au niveau des apprentissages en tant que processus et produit. Le *processus* d'apprentissage concerne les opérations par lesquels l'élève modifie son comportement alors que le résultat des apprentissages est le *produit* de ce processus de transformation.

Positionnement de l'enseignant d'EPS et produit des apprentissages moteurs

Il est possible de mettre en parallèle ces définitions de l'apprentissage et de l'intervention de l'enseignant d'EPS qui peut être caractérisée comme l'ensemble des

démarches didactiques et des mises en œuvre pédagogiques caractérisant son action selon les temporalités différentes qui caractérisent *in fine* la leçon, c'est-à-dire avant, pendant et après celle-ci et destinée à créer des conditions matérielles, informationnelles et relationnelles nécessaires permettant l'engagement des élèves pour qu'ils apprennent seuls et en groupe. Ce qui revient à dire que l'enseignant d'EPS, en s'appuyant sur les différentes approches théoriques de l'apprentissage et du contrôle moteur, est un acteur essentiel permettant

les apprentissages moteurs, cognitifs et affectifs de chaque élève en mettant en place lesdites conditions portant sur les divers processus d'apprentissages des élèves. Ainsi, la construction des compétences motrices, méthodologiques, sociales et sécuritaires par les élèves s'appuie sur la combinaison entre les théories de l'apprentissage et du contrôle moteur, la connaissance empirique des élèves et l'expertise de l'enseignant d'EPS dans le traitement didactique des APSA et sa relation pédagogique avec les élèves.

Les conditions d'apprentissage

Les apprentissages en EPS sont pluriels. En effet, l'élève doit construire des compétences motrices, méthodologiques, sociales et sécuritaires par l'intermédiaire de connaissances, de capacités et d'attitudes pour viser les compétences attendues du niveau 1 au niveau 5, dans les différents champs d'apprentissage propres de la discipline qui sont au nombre de cinq. De fait, les conditions d'apprentissages sont multiples. La première d'entre-elle est bien évidemment la mise en activité de l'élève. D'ailleurs, une des particularités de la discipline est que l'élève apprend par l'action et donc les répétitions (Bertsch & Le Scanff, 1995), selon la conception cognitiviste de l'apprentissage de George (1983). Ces dernières peuvent être de différentes natures (massées ou distribuées par exemple). De surcroît, l'apprentissage en coopération, teinté de valeurs de la République comme la citoyenneté, est valorisé dans la discipline d'autant plus que cela fait partie des acquisitions obligatoires dans le cadre des compétences méthodologiques et sociales. Ainsi, « apprendre en coopération, c'est apprendre avec les autres, par les autres, pour les autres et non pas seul contre les autres ». Ces propos de De Peretti (2001) posent les jalons d'une question récurrente relative aux « dimensions collectives des apprentissages, et singulièrement relative à la place de la coopération entre les élèves dans les situations d'apprentissage ».

Ainsi commence la thèse d'Evin (Coopérations entre élèves et histoires collectives d'apprentissage en Éducation physique et sportive, 2013). Cela nous montre l'actualité et la pertinence de ces recherches empiriques centrées sur des problématiques à la fois éducatives à travers l'activité des élèves et sociétales à travers le renforcement du lien social dans une société « des Temps hypermodernes » où l'individualisme prévaut (Lipovetsky & Charles, 2004). Une des idées de cette thèse est que face à la place hégémonique laissée à l'individu dans les discours, une alternative possible consiste à « ré-instituer » la dimension collective dans la société et à l'école. Et ceci, en suggérant que la double perspective « d'apprendre à coopérer » qui peut être une finalité de l'Éducation physique et sportive comme c'est le cas avec les nouveaux programmes d'EPS de 2016 et 2019 et de « coopérer pour apprendre », considéré comme un moyen d'apprentissages moteurs, méthodologiques et sociaux, constitue un enjeu majeur pour l'EPS (Evin, *ibidem*, 2013), sans oublier les apprentissages pluridisciplinaires en référence avec le socle commun de compétences. Nous le voyons bien ici, les apprentissages se situent sur un triple niveau à savoir celui des processus d'acquisition, celui du résultat desdits apprentissages et celui des méthodes utilisées.

Les compétences en EPS

Le terme de compétences est omniprésent en EPS et sa définition est plurielle. Nous la définissons comme un ensemble structuré, cohérent et mobilisable de savoirs, savoir-faire et savoir-être en situation, acquis par apprentissage, s'appuyant sur différentes ressources motrices, cognitives, affectives, relationnelles et permettant de résoudre systématiquement et durablement une famille de situations complexes. Cependant, l'adolescence est caractérisée par des modifications importantes au niveau morphologique, physiologique et psychologique comme le soulignent les programmes de la discipline, d'où notre interrogation sur la stabilité des acquisitions motrices et leur réinvestissement pour dépasser « l'éternel débutant en EPS » sachant que la construction de compétences passe obligatoirement par la sollicitation de ressources.

L'approche par compétences en EPS

L'objectif de la réforme (BO spécial du 26 novembre 2015 sur les programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège) est de décloisonner à la fois le premier et le second degré (cf. cycle 3, dit de consolidation : CM1, CM2 et 6^e) mais également les disciplines et de favoriser le travail collectif des équipes éducatives à travers la « communauté d'apprenants » que constitue l'établissement public et local d'enseignement. Depuis la rentrée 2016, la mise en œuvre de la réforme du collège, des nouveaux programmes d'EPS des cycles 2, 3 et 4, du nouveau socle ainsi que le nouveau diplôme national du brevet (DNB) tel qu'il a été présenté au Journal Officiel du 3 janvier 2016 est obligatoire. Pour mettre en place ladite réforme, une lecture fine et individuelle des textes officiels (réforme du collège, programmes d'enseignement, évaluation, socle commun...) est nécessaire. Des conseils d'enseignement organisés par le coordonnateur de la discipline doivent être organisés afin d'avancer collectivement pour formaliser un projet d'EPS fonctionnel compatible avec les nouveaux textes officiels de l'EPS. Comme les programmes des autres disciplines d'enseignement, les programmes d'EPS sont « soclés ». Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (S4C) représente le programme général de la scolarité obligatoire. Les

programmes sont organisés en trois volets. Le volet 1 présente les caractéristiques générales du cycle, le volet 2 affiche la contribution des enseignements au S4C et le volet 3 présente les programmes disciplinaires. Pour ce qui concerne le cycle 3, il sera nécessaire de créer des liens avec l'école primaire puisque ce cycle associe le CM1, le CM2 et la 6^e.

Quel que soit le cycle, les programmes d'EPS (volet 3) possèdent la même structure à savoir la présence d'objectifs et de finalités, les liens avec le socle commun, les champs d'apprentissage qui correspondent aux compétences attendues des programmes d'EPS de 2008, le projet pédagogique, la description des élèves, du cycle, de l'association sportive (AS), les compétences travaillées, les attendus de fin de cycle selon les champs d'apprentissage (CA), les repères de progressivité et l'interdisciplinarité.

La liste d'APSA s'élargit à celles que les équipes d'établissement souhaitent intégrer à leur programmation parce qu'elles répondent au contexte local. Toutes les APSA présentes dans le champ social sont potentiellement intégrables aux programmations, aux projets d'EPS, dans la mesure où elles sont « didactisées » c'est-à-dire mise à la portée des élèves en vue d'atteindre les objectifs visés par l'institution. L'innovation est la bienvenue dans la mesure où elle sert l'éducation physique des élèves. Le travail consiste donc à établir un parcours de formation de l'élève, continu et cohérent, lui permettant à terme d'accéder aux attendus de fin de cycles tels qu'ils sont formulés dans les programmes des cycles 3 et 4. Au moins une APSA de chaque CA doit avoir permis à l'élève d'atteindre les attendus de fin de cycle. L'AS devant contribuer à la cohérence et à la continuité du parcours de formation de l'élève. Ce sont donc bien les élèves, à travers les champs d'apprentissage, qui doivent conduire la réflexion de l'équipe pédagogique. Les APSA conservant le statut de support d'enseignement car les « CA s'appuient sur des APSA diversifiées » (Morth & Le-Gall, 2016). Ainsi, le projet pédagogique d'EPS est toujours mis au service du parcours de formation de tous les élèves. C'est une mise en œuvre collégiale, territoriale et locale dont les objets évoluent au cours du temps. Il s'inscrit dans le projet d'établissement dont il prend en