

De nouveaux contenus d'enseignement en EPS

Jacqueline Marsenach,
responsable de l'équipe EPS
de l'INRP (1983-1995)

Comment les construire et les diffuser ?

Analyses des démarches empruntées dans les recherches INRP

Un programme, comprenant 3 recherches emboîtées s'est déroulé à l'INRP de 1987 à 1994 :

- après avoir caractérisé la démarche dominante de détermination des contenus d'enseignement et tenté d'identifier ses effets,
- nous avons conçu et expérimenté, dans les classes, des cycles dont les contenus rénovés étaient censés dépasser les difficultés précédemment mises en évidence. (recherche dite d'ingénierie)
- deux recherches de diffusion de ces produits, auprès d'un public d'enseignants de deux académies ont suivi.

Les démarches empruntées sont, certes, des démarches de recherche ; l'expérience permet néanmoins, de tirer à posteriori, un certain nombre d'enseignements relatifs aux conditions qui facilitent le fonctionnement d'équipes visant des propositions nouvelles de contenus d'enseignement et leur diffusion dans la population enseignante.

Nous ne nous centrerons pas sur la nature même des propositions qui ont déjà donné lieu à publication mais sur un certain nombre de lignes tracées à partir de notre expérience qui peuvent éventuellement servir de base de discussion pour répondre à la question : comment s'y prendre pour construire puis diffuser des contenus d'enseignement utilisables et utilisés par les enseignants ? On trouvera, ci-après, des éléments de réponse à cette question.

1. LE GROUPE DE TRAVAIL, CHARGÉ DE LA CONSTRUCTION DE CONTENUS D'ENSEIGNEMENT À DES FINS DE DIFFUSION À GRANDE ÉCHELLE EST UN GROUPE MIXTE, COMPOSÉ D'ENSEIGNANTS À COMPÉTENCES DIVERSES ET IMPLIQUÉS À DIFFÉRENTS NIVEAUX DU SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT ET DE FORMATION

L'équipe que nous avons constituée comprenait : des chercheurs, des experts et des enseignants au niveau d'enseignement concerné par la recherche. (en l'occurrence les classes de 6ème et de 5ème.)

Notons toutefois que le cumul des compétences est possible (tel enseignant pouvant être enseignant de collège et expert par exemple). Les chercheurs ont eu une contri-

bution forte dans les problématiques scientifiques ; les experts dans les différentes APS concernées sont irremplaçables pour des apports techniques (histoire et épistémologie des techniques, notamment) ; les praticiens ont enfin un rôle central car ils sont porteurs des résistances et des incompréhensions des élèves. En outre les tentatives dans les classes qui, à notre avis, doivent accompagner la phase de construction des propositions, sont indispensables pour les affiner et les adapter aux situations concrètes.

Par exemple, après essais et discussion avec les élèves, les enseignants ont fait part des incompréhensions des élèves relatives à l'orientation de la passe de réception en volley-ball : passer dans le vide ou dans une zone favorable à l'attaque (formulation classique,) n'a pas de sens pour des débutants qui s'organisent par rapport au partenaire concret et non imaginé, d'où la nécessité d'un objectif intermédiaire et d'une formulation adaptée.

2. S'ENGAGER DANS UNE DÉMARCHÉ DE FORMULATION DE NOUVEAUX CONTENUS, C'EST CONSIDÉRER QUE LES ANCIENS NE SONT PAS VALABLES

Pour reprendre une formule, désormais célèbre : " on ne change pas par plaisir mais par nécessité ", les propositions nouvelles n'ont des chances d'avoir de l'impact que si elles sont perçues comme permettant de dépasser des dysfonctionnements bien identifiés, aussi bien dans l'enseignement usuel, que dans les pratiques personnelles des uns et des autres.

« On ne change pas par plaisir mais par nécessité »

Ainsi une analyse fine d'un nombre conséquent de séances d'EPS nous a permis d'affirmer que les pratiques proposées aux élèves étaient des pratiques de " basse tension ", centrées sur des objets d'enseigne-

ment macroscopiques, formels, et quelquefois mettant les élèves véritablement en difficulté.

C'est le cas, par exemple, du lancer-rattraper en GRS qui, s'il est enseigné à l'arrêt, ne permet pas la construction de repères mettant sur la voie de l'efficacité.

On peut dire de ce point de vue que de "bons contenus définitifs" n'existent pas. Il n'existe que des contenus contextualisés adaptés à des élèves déterminés et visant des réponses à des problèmes correctement identifiés.

3. LA PROPOSITION DE NOUVEAUX CONTENUS NE PEUT SE FAIRE SANS UNE RÉFLEXION PRÉALABLE SUR LA DISCIPLINE ET L'OBTENTION D'UN CONSENSUS MINIMAL

Dans le dossier conçu par P.Goirand, dans ce même numéro, il est constaté qu'en 1989-1990, les groupes académiques mis en place par l'Inspection Générale et sollicités pour faire des propositions de programme ont renvoyé différentes "figures" de la discipline EPS, figures apparemment incompatibles entr'elles, au point que l'on a pu parler d'une mosaïque d'EPS différentes pourtant régies par les mêmes instructions. (on donnera en exemple, pour mémoire, les écarts existants entre les propositions des académies de Nantes et de Créteil.)

On affirme souvent, pour souligner la spécificité de l'EPS, qu'elle n'est pas une discipline comme les autres ; on trouve moins fréquemment élucidées ses particularités, qui peuvent imposer une conception particulière des programmes.

Depuis les années 50 (même si l'officialisation n'est venue qu'en 1967) l'EPS se doit d'assurer l'éducation des élèves par le moyen de pratiques d'APS, devenues récemment APSA. Quel type de pratiques va-t-on proposer aux élèves pour qu'il y ait éducation physique de tous les élèves, dans la perspective, en outre, des finalités que toute société ne manque pas de fixer à son système éducatif ? Nous insistons bien sur le fait que la question centrale de l'EPS nous paraît se situer, non au niveau du choix des APS, (la programmation) qui focalise le plus souvent les préoccupations et les débats, mais au niveau du type de pratique que l'on va proposer aux élèves dans chacune des APS choisies.

Nous avons, en ce qui nous concerne, tenté de répondre à cette question centrale en organisant nos propositions autour de deux notions :

- **la notion d'obstacle** : l'enseignement est organisé autour de quelques difficultés tenaces que les élèves arrivent rarement à résoudre (et qui doivent évidemment être identifiées, dans les pratiques usuelles.)

Les résoudre c'est tenter de déstabiliser les montages que la vie quotidienne a tendance à rigidifier. Cet objectif nous a amenés à proposer des situations de pratiques, aussi appelées "situations de rupture", qui à la fois, sont significatives de l'APS pratiquée et des objets d'apprentissages précis mis en perspective et auxquels les élèves ne doivent pas pouvoir échapper.

- **la notion d'apprentissage par adaptation**. Nous proposons de confronter les élèves à des problèmes en posant que "les savoirs (et nous ajouterions les savoirs-faire) ne se transmettent pas, qu'ils se reconstruisent, chacun le faisant à sa façon et à son propre rythme" (2).

Ces deux notions, approfondies et opérationnalisées, nous ont permis d'intégrer véritablement les finalités au cœur des apprentissages.

« De bons contenus définitifs n'existent pas »

Les contenus d'enseignement et leur programmation sont donc significatifs d'une conception de la discipline qu'il est indispensable d'élucider pour éviter les malentendus, favoriser les discussions de fond (3), et faciliter la compréhension de ceux qui seront appelés à s'approprier les propositions.

4. LA PROPOSITION DE NOUVEAUX CONTENUS NE PEUT SE FAIRE SANS LA CONSTRUCTION D'UNE PROBLÉMATIQUE NÉCESSAIRE POUR LES FONDER D'ABORD ET LES EXPLIQUER ENSUITE

Suite à l'analyse de séances, nous avons constaté que la tendance dominante de l'enseignement usuel était de concevoir les contenus comme des interventions sur les manifestations gestuelles des actions des pratiquants, ce qui entraîne une perte d'efficacité importante des apprentissages.

Pour remédier à ce dysfonctionnement, nous avons défini les contenus à enseigner comme "les conditions que l'élève doit réaliser pour optimiser ses relations à l'environnement".

Notre questionnement s'est organisé en trois temps :

- L'analyse des exigences constitutives de l'APS pratiquée et la recherche d'une situation de pratique adaptée, à la fois, à ces exigences et au niveau des élèves.

Nous avons déjà souligné que pour nous il s'agit là d'un problème fondamental.

- L'identification des savoirs-experts disponibles. Ce point a, selon les APS, emprin-

té la voie d'analyses de films, l'étude des ouvrages techniques existants et de l'évolution des règlements.

- Le 3ème temps a tenté de faire se rencontrer les savoirs-experts et les connaissances scientifiques, indispensables pour construire une approche compréhensive de l'activité efficace du pratiquant.

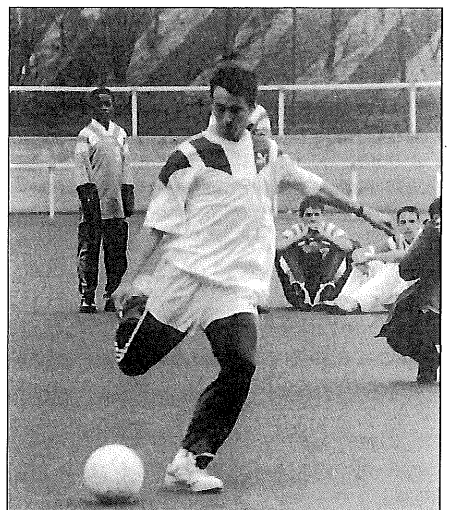
Ces trois temps en inter-action ont pour conséquence une démarche complexe et une problématique compliquée parce que constituée d'éléments hétérogènes à coordonner. Ils aboutissent à des propositions de contenus qui ne peuvent avoir que le statut d'hypothèses de travail momentanées.

5. LES PROPOSITIONS NE PEUVENT SE PRÉSENTER QUE SOUS LA FORME D'UN MODÈLE OUVERT A DÉVELOPPER ET A ENRICHIR

L'EPS, s'enracinant dans des pratiques d'APS, confrontant donc les élèves à des apprentissages instrumentaux, ne peut, croyons nous, fonctionner avec des contenus stabilisés une fois pour toutes et pour lesquels on aurait la certitude que tous les élèves se les approprieraient dans un temps d'apprentissage sensiblement identique. Se situer dans la perspective d'un curriculum ouvert, partiellement indéterminé, nous paraît dans ces conditions incontournable.

Deux types d'arguments pour étayer cette affirmation :

- Le 1er est la conséquence de caractéristiques du fonctionnement du système d'enseignement en EPS. Une recherche déjà ancienne (4) (mais le fait a été confirmé par les recherches ultérieures) a montré que les contenus enseignés prennent leur forme dans la phase inter-active de l'enseignement. Les contenus effectivement enseignés traduisent, dans l'instant, l'adaptation aux élèves - à chacun des élèves pourrait-on même dire - puisque les communi-



tions personnalisées sont les plus nombreuses.

- Le 2ème est relatif à la spécificité des apprentissages par l'action. Les acquisitions des élèves sont la conséquence du système de ressources dont ils disposent à un moment donné et de la façon dont ils vont le mobiliser ; cela a le plus souvent pour conséquence des acquisitions de statut différent.

D'autre part, si l'on accepte qu'il " existe une pluralité des modalités d'apprentissages dans les situations instrumentales et que l'on ne peut discerner un mécanisme ou un processus commun qui serait présent dans la diversité des tâches et des populations considérées " (5), il faut admettre que l'on ne peut complètement modéliser les situations didactiques, ni lister avec précisions les acquisitions attendues des élèves à tel ou tel moment du processus d'apprentissage.

Ces remarques posent d'abord avec insistance le problème de l'évaluation. Si l'on accepte la réalité des cheminements personnalisés des élèves peut-on évaluer, au même moment, tous les élèves ? Sachant pertinemment que, si l'on fait cela, on met en échec ceux qui, pour des raisons diverses, n'ont pas achevé la construction des compétences exigées.

Le 2ème problème est celui de la durée des cycles qui, si l'on veut qu'ils permettent à tous les élèves d'apprendre, ne peuvent plus obéir seulement à la logique d'un découpage formel de l'année scolaire.

L'ensemble de ces considérations nous ont amené à proposer des trames souples plutôt que des productions fortement standardisées. Ces trames sollicitent la créativité des enseignants et sont prêtes à recevoir les savoirs d'expérience susceptibles de " nourrir " et d'enrichir les propositions initiales.

6. LA DIFFUSION A GRANDE ÉCHELLE DOIT ÊTRE PRÉCÉDÉ PAR UN PLAN

DE FORMATION DES ENSEIGNANTS

La formation, en vue d'une utilisation des contenus rénovés dans les classes ne peut, en aucun cas se limiter à une information.

Dans le cas analysé :

-La durée de la formation a été de 5 journées, avec une formule en alternance : 3journées – une période de tentatives dans les établissements scolaires - 2journées consacrées à l'analyse de ces 1ers essais.

-Le contenu de la formation reprend des procédures déjà évoquées au point 2 et qui consiste à une comparaison entre ce que chaque enseignant fait dans ses classes et ce qu'on lui propose de faire. Ceci dans le but d'une prise de conscience de l'éventuelle nécessité de transformer ses pratiques.

Cette 1ère étape d'analyse réflexive est suivie par la construction d'un projet de transformation propre à chaque enseignant. Les propositions, de ce point de vue, sont présentées comme une sorte de " kit " dans lequel chacun, en fonction de ses besoins, est appelé à puiser.

La non-prescription au sens strict reste la règle tout simplement parce qu'il est aujourd'hui admis que les transformations des pratiques enseignantes restent un processus éminemment complexe et que, confrontées à cette complexité, les procédures prescriptives sont dérisoires.

Il nous a ensuite paru indispensable de faire accéder les enseignants aux fondements des propositions : conception sous-jacente de la discipline et problématique des contenus. De ce point de vue on peut dire que la formation a été une tentative de transformation de l'épistémologie scolaire des enseignants.

Comment les propositions ont été utilisées dans les classes ?

Nous empruntons largement, pour répondre à cette question, à deux recherches citées en référence (6).

L'observation et l'analyse de séances réalisées par les enseignants met effectivement en évidence des écarts importants entre les propositions, les planifications des séances et leur réalisation.

Tentons d'être plus précis. Il est d'abord évident que les propositions nouvelles viennent achopper sur les conceptions initiales des enseignants et sur les usages construits au fil de l'expérience professionnelle. Mais il est tout aussi évident que c'est par l'expérimentation de nouvelles situations que des changements sont observables. Ce fait tend à accréditer l'idée que les contenus proposés doivent être insérés dans des situations à essayer puis à analyser à l'aide de démarches d'analyse-réflexive construites dans la formation.

Nous avons ensuite constaté plusieurs régimes d'appropriation qui peuvent coexister chez un même enseignant :

- l'enseignant transforme de façon personnelle les propositions et les déforme notamment en leur faisant perdre leur sens (régime d'altération),

- l'enseignant incorpore les propositions à des façons de faire personnelles ; il les transforme donc mais en maintenant l'essentiel, notamment le sens (régime de transformations acceptables),

- l'enseignant, non seulement incorpore les propositions mais encore innove à leur propos, dépassant en cela les productions de départ.(régime des transformations créatives).

Ces différents régimes justifient à posteriori la notion de modèle ou de curriculum ouvert

mise en perspective. Nous qualifierons volontiers la démarche, mise en œuvre dans nos recherches et que nous venons de tenter de théoriser, de démarche de rénovation des contenus.

Rappelons en les traits dominants :

La visée est des contenus, certes rénovés, mais qui restent réalistes par rapport aux tendances dominantes dans l'enseignement avec lesquelles ils doivent présenter un décalage acceptable.

« Une tentative de transformation de l'épistémologie scolaire des enseignants »

Ces contenus doivent, en outre, être vécus par les enseignants lorsqu'ils les utilisent, comme des moyens efficaces de résoudre des difficultés d'enseignement ressenties à défaut d'être élucidées.

La fabrication des propositions s'est faite dans une équipe mixte (enseignants, experts et chercheurs), sorte de 3ème voie entre les équipes uniquement composées d'enseignants et celles uniquement représentatives de la noosphère (la sphère où l'on pense selon Y.Chevallard). Ce type d'équipe garantit, d'après nous, les dérives de propositions irréalistes ou naïves.

La formation est enfin la clé de voûte du système, formation à concevoir comme une alternance d'essais dans les classes, régulés par analyse-réflexive conduite par les formés eux-mêmes.

(1) On peut se procurer l'ensemble des publications à l'INRP, 29, rue d'Ulm - 75230 Paris cedex 05. Tél. 01 46 34 90 00.

(2) 1985, Prot. A. Eloge des pédagogues, Paris, Seuil.

(3) Il convient de rappeler que c'est à cette réflexion large sur la discipline que le GTD (groupe technique disciplinaire) de 1992 s'est livré, sous la responsabilité d'Alain Hébrard. Cette réflexion, approuvée par le CNP (conseil national des programmes), au lieu de donner lieu à un large débat, dans la profession, comme l'avait prévu le GTD a finalement tourné court, victime d'enjeux de pouvoir encore mal élucidés.

(4) 1987. Marsenach, J., Mérand, F., L'évaluation formative en EPS dans les collèges. INRP. Didactiques des disciplines.

(5) 1983. C. Georges. Apprendre par l'action, Paris, PUF.

(6) 1996. Amade-Escot, C. Leziart Y. Contribution à l'étude et à la diffusion de propositions d'ingénierie didactique auprès de praticiens. Recherche INRP n 30506, rapport scientifique non publié.

1999. Recherche INRP-IUFM de Lille : Dhellemes R. (responsable) : « enseigner l'EPS aux élèves en difficulté ». Rapport de recherche à publier.