# Les contenus d'enseignement : une notion problématique

Cet article a été publié dans le <u>Contre-Pied n°7 « Utopistes nageons », 2002</u> et est <u>accessible sur le site du</u> <u>Centre EPS et Société</u>

**Paul Goirand,** au titre de EPS & Société, fait appel à de nombreux auteurs pour définir une notion — simple en apparence- mais qui ne fait pas consensus. Car parler des contenus d'enseignement ce n'est pas uniquement évoquer les contenus officialisés par les programmes nationaux, c'est avoir l'ambition de porter un regard critique sur les contenus réellement enseignés.

La bataille sur les contenus est difficile à mener tant elle met en cause la politique générale d'éducation de la jeunesse d'un côté et les pratiques des enseignants devant leur classe d'un autre côté. Elle se heurte à des contraintes budgétaires fortes, des butoirs administratifs puissants, des traditions rebelles à toute évolution. Elle nécessiterait pour être gagnée, pour le moins, un minimum de confiance entre les différents partenaires. L'histoire a généré plutôt de la méfiance. Si on ajoute que pour un enseignant, reconnaître que sa pratique pédagogique où il investit tant de sa personne, n'est pas bonne, c'est se renier devant ses pairs, on comprend mieux les freins que la réflexion critique sur les contenus a rencontrés lorsqu'elle a voulu entrer dans la classe. Car parler des contenus d'enseignement ce n'est pas uniquement évoquer les contenus officialisés par les programmes nationaux mais c'est avoir l'ambition de porter un regard critique sur les contenus réellement enseignés. Parler de contenus d'enseignement ce n'est pas uniquement adopter le point de vue du spécialiste pour juger de la pertinence disciplinaire des décisions mais c'est aussi se préoccuper de ce que devient le savoir distribué donc ce qu'en fait ou n'en fait pas l'élève. Si comme le prétend Bernard Charlot l'important n'est pas tant d'enseigner, l'important c'est que l'élève apprenne, les contenus d'enseignement sont avant tout des contenus d'apprentissage. Ils sont au cœur de la relation vivante élève-savoir regardée du double point de vue de l'élève et du savoir.

Des pratiques sociales prises en référence, au contenu de savoir programmé officiellement, au contenu de savoir sélectionné par l'enseignant, au contenu de savoir réellement enseigné et enfin au contenu de savoir réellement appris, c'est la trajectoire d'une transposition didactique difficilement maîtrisable dans les circonstances actuelles d'enseignement (1).

(...)

## M'enfin, où est le problème ?!

L'expression « contenu d'enseignement » est en elle-même un piège. Rien ne laisse supposer en première lecture qu'il y ait là, lièvre à soulever. L'expression emprunte au vocabulaire familier de « monsieur tout-le-monde ». Elle devrait plaire à notre ex-ministre (5) à la recherche de messages simples, « donc clairs ». De plus l'idée même qu'un enseignement ait un contenu, à part quelques libertaires nihilistes, personne ne nie cette évidence. Si l'enseignement consiste à transmettre aux formés un message efficace, le message a un sens et une forme. C'est bien là son contenu. De ce fait, ce serait facile pour la profession de laisser croire à un consensus général sous le prétexte que tout le monde par le de contenu d'enseignement et qu'en dernier ressort enfin, en EPS, les textes officiels en ont arrêté la signification. Tout concourt en apparence pour que le fait de programmer ce thème apparaisse comme une perte de temps, une maladresse, une gaffe en quelque sorte.

M'enfin, où est le problème ? Pourquoi remettre sur l'ouvrage une réflexion qui buterait sur une évidence ? Mais c'est parce que l'évidence n'est que de façade. La notion recouvre une réalité qu'il vaut mieux aborder dans sa complexité si l'enseignement veut être à la hauteur des enjeux.

Camoufler cette complexité par un vocabulaire simple ne permet pas de résoudre les problèmes qu'elle pose. Voilà comment la simplicité peut devenir opaque en endormant la vigilance des lecteurs (parents d'élèves par exemple) et des acteurs (tes enseignants par exemple). Les contenus d'enseignement en EPS ne vont pas de soi, même si beaucoup de monde croit posséder la vérité d'évidence : savoir élever et instruire des enfants font partie de cette culture partagée par les parents. Plagiant Pierre Bourdieu (6) parlant de la politique, nous pourrions dire : on baigne dans une espèce de familiarité avec la pédagogie, ce qui est le principal obstacle à la connaissance du monde pédagogique.

## Revenons aux enjeux

La complexité en question est révélée par l'inefficacité de l'acte d'enseigner, relative peut-être mais effective pour une partie importante du public élèves. Un message qui ne porte pas, qui ne trouve pas l'oreille bienveillante pour l'accueillir et l'intelligence pour l'assimiler, ne sert à rien. Il fut un temps où les enseignants n'hésitaient pas à incriminer l'élève (sa mauvaise volonté), son milieu socio-culturel (il n'a pas les bases culturelles), son hérédité (il n'est pas doué), sa famille (il n'est pas soutenu) ... Les temps ont évolué et massivement aujourd'hui les enseignants reconnaissent qu'une part de la responsabilité incombe au fonctionnement du système scolaire. L'échec de l'élève se lit comme l'échec du système, ce qui met en cause, certes, le fonctionnement administratif (le collège unique, l'organisation des classes, la progressivité des études, le mode de sélection, etc.) mais aussi le fonctionnement pédagogique (organisation des disciplines et programmes disciplinaires, mode de transmission des savoirs, etc.).

En EPS, nous n'échappons pas au phénomène d'échec scolaire (7). Celui-ci n'est pas perceptible au niveau des notes mais au niveau des choix des épreuves d'examen, de la fréquentation des cours, de l'engagement pendant les cours. Et la question reste posée : enseignons-nous bien (contenu et méthode) ce qu'il faut enseigner pour que les élèves apprennent ce qui est indispensable à leur développement psychologique et leur insertion sociale. Et si l'EPS était une chance pour les élèves les plus en difficulté, de retrouver le chemin de l'apprentissage, voire de la réussite scolaire ? Enjeux importants qui placent non seulement le système en face de ses responsabilités mais l'enseignant devant les siennes lorsqu'il est devant ses élèves. Les contenus d'enseignement concernent donc autant les contenus de programme fixés par l'institution, que les contenus sélectionnés par l'enseignant, que les contenus réellement enseignés et enfin les contenus réellement appris par l'élève. Et chacun sait qu'il y a une marge entre les contenus de programme et les contenus enseignés, et cette distance n'est pas que quantitative. Finir ou ne pas finir le programme.

Ces enjeux politiques se doublent d'enjeux théoriques et pratiques, pédagogiques et didactiques mais là, laissons-parler, les textes.

## Une « ref partie »

C'est une expression d'étudiants en STAPS qui évoque une pratique de préparation au Capeps. C'est une réunion, souvent en soirée, sur un thème où chaque étudiant invité doit présenter une référence d'auteurs sur le thème en question. Si la méthode est intéressante, elle a ses limites. Essayons tout de même : que disent les uns et les autres de la notion de contenu d'enseignement en EPS " ? ... et voyons ce qu'on peut en tirer.

### Première série de références

Pour éviter tout réductionnisme et volontarisme pédagogiste, Robert Mérand dans les années 80, animant les stages sports collectifs de formation continuée centrés sur la rénovation des pratiques

d'enseignement, se réfère au rapport Carraz (8) en citant : "Les contenus d'enseignement sont au carrefour de nombreuses contraintes : l'état des connaissances scientifiques et sociales, les pratiques sociales des élèves et leur rapport au savoir, les buts généraux de l'institution éducative, les partenaires extérieurs et intérieurs au système, les compétences du corps enseignants par exemple, le développement cognitif et le désir des sujets en formation, leur connaissances antérieures et leurs représentations spontanées ... "· Cette attitude sera celle de Alain Hébrard qui préside la Commission verticale qui devait aboutir à la réécriture des 10 de 1967 et dont les travaux, outre les 10 de 85-86, sont consignés dans le livre "L'EPS, réflexions et perspectives" (9). Retenons le chapitre : Les contenus au centre de la situation d'enseignement "· Les contenus d'enseignement c'est à dire ce qui doit être enseigné et ce qui est enseigné réellement sont soumis à des déterminations multiples qui relativisent le principe de liberté pédagogique du maître autant que l'illusion de maîtrise politique du système. Première conclusion : la maîtrise des contenus d'enseignement est chose complexe et leur adaptation à la situation est chose difficile. Envisagés dans leur complexité, les contenus d'enseignement prennent une dimension culturelle qui les insère dans un milieu qui dépasse celui de la stricte école. Les contenus d'enseignement au sens de contenus de programme sont donc à penser comme éléments d'une culture que l'enseignant doit assimiler en tant que tels, à confronter à la culture véhiculée par les élèves. L'acte d'enseignement devient un choc culturel qui peut aller jusqu'au conflit ouvert entre élèves et enseignants.

### Deuxième série de références

C'est complexe, c'est difficile mais qu'est-ce que c'est ? Si nous avons évoqué l'environnement des contenus d'enseignement nous ne sommes pas encore entrés dans ce qui était leur substance.

Alain Hébrard (10) nous propose de différencier contenus d'enseignement et contnus de formation distinguant ce que le maître doit maîtriser comme intention didactique et pédagogique de ce que l'élève doit maîtriser. Alors le contenu d'enseignement " est constitué de l'ensemble des savoirs et savoir-faire sollicités et à acquérir pour agir et réagir face à un environnement ... Viennent s'ajouter aux savoirs et savoir-faire les représentations et les conceptualisations de ce qui est fait pendant la séance.

L'auteur insiste sur le fait que ce qui est transmis ou acquis pendant une séance de façon fortuite, sans qu'il y ait intention délibérée de le faire ne peut pas être pris pour un contenu d'enseignement. La séance, tranche horaire où l'enseignant est en présence des élèves, déborde les évènements relatifs aux contenus d'enseignement. Cependant, ce sont les contenus d'enseignement qui orientent et organisent l'activité des enseignants lorsqu'ils enseignent.

« Les contenus d'enseignement sont au centre de la situation pédagogique " Important, non ?

Qu'est-ce qu'un contenu de formation pour l'élève, lui qui ne peut maitriser dans les mêmes termes les transformations auxquelles le maître veut qu'il accède ? « C'est en premier lieu l'ensemble des tâches d'apprentissages qui lui sont proposées si on n'oublie pas que celles-ci comportent nécessairement des critères de réussite clairs et concrets ».

Ce serait une double erreur de réduire les contenus d'enseignement aux seules tâches demandées aux élèves, et de réduire les tâches à leur dimension tâche-but, ce que semble faire Pierre Arnaud dans l'ouvrage collectif Psycho-pédagogie des APS (11) : "Les contenus d'enseignement de l'EPS véritables supports de l'activité motrice des élèves, constitués par l'ensemble des tâches d'apprentissage qui sont en relation avec les objectifs ".

Poursuivons cette deuxième série de référence par la relecture intéressée d'un ouvrage collectif de la même époque 1984 Sports co en milieu scolaire (12).

"La rénovation de l'enseignement de l'EPS et non seulement sa modernisation, passe par une réflexion sur les contenus de son enseignement qui a pour finalités de développer chez l'élève ses aptitudes "· Et, pour se dégager d'une pédagogie trop encore matério-centrèe, les auteurs insistent sur l'activité adaptative de l'élève. Ce ne sont plus uniquement savoirs et savoir-faire à acquérir mais l'ensemble des transformations que sous-tendent les acquisitions visées. Soucieux de s'inscrire dans la perspective des méthodes nouvelles en pédagogie, ils portent leur regard autant sur l'activité de l'enseignant que sur l'activité de l'élève. La notion de problème devient centrale qui introduira la notion d'obstacle à l'apprentissage.

Dans une pédagogie techniciste, linéaire, la notion était confortable elle renvoyait à un cadre de référence arrêté, reconnu donc validé. Objectifs et démarches d'enseignement n'étaient pas discutés. Dans une pédagogie qui fait une place centrale à l'activité adaptative de l'élève, la notion renvoie à une attitude moins confortable puisque la démarche devient doublement hypothétique : l'évaluation formative fait l'hypothèse que l'élève bute sur tel ou tel problème et la remédiation fait l'hypothèse que la stratégie proposée à l'élève à travers les tâches est la bonne. Il devient de plus en plus difficile d'enseigner surtout avec des classes hétérogènes ! L'attitude expérimentale en pédagogie est certainement la plus ambitieuse donc la plus exigeante. L'évaluation formative à orientation comportementaliste reste encore familière proche de la tradition techniciste mais une évaluation formative à orientation cognitiviste ou culturaliste qui plonge l'interprétation du comportement dans la boite noire du pourquoi il fait ça comme ça ou du pourquoi il ne veut pas le faire, devient plus délicate.

Cette conception des contenus si elle renvoie le pouvoir politique devant ses responsabilités pour définir les programmes, elle donne à l'enseignant l'entière responsabilité de l'orientation et de l'organisation du travail de ses élèves devant atteindre les objectifs fixés par le programme. La réflexion sur les contenus d'enseignement est restée trop longtemps " à la porte de la classe " interdisant de toucher " au coeur du réacteur scolaire " (13) qu'est la classe.

#### Troisième série de références

Il faut préciser de quoi sont faits les contenus, en quels termes ils sont évoqués et à quelle réalité ils renvoient quant aux transformations du sujet apprenant.

Les contenus de programme comme exigence institutionnelle ont tour à tour été exprimés en termes de technique, de savoir, de savoir-faire, d'habileté, de règle ou de principe, de compétence spécifique ou générale... Nous n'entrerons pas dans le détail de cette évolution qui a sa raison d'être. Ça n'est pas uniquement un jeu de mots pour ceux qui veulent faire de la théorie. Nous relèverons dans la réflexion de ces dernières années deux précisions qu'apporte Jackie Marsenach, dans ses comptes-rendus des recherches faites à l'INRP (14)

- Distinction entre objet d'étude et contenu, deux faces d'une même réalité. Mettre à l'étude un objet de savoir ou de savoir-faire dans une activité physique donnée (par exempte en natation, la propulsion par les bras prioritairement) ne dit pas encore ce qu'il faut faire pour le réaliser. Cette distinction est reprise par les programmes pour le collège qui distingue ce qu'il y a faire de ce qu'il faut faire pour le faire.

Précision sur ce qu'il y a à faire : « Les contenus d'enseignement sont les conditions à intérioriser pour générer des actions nouvelles elles-mêmes corrélatives des transformations corporelles " ou

encore plus simplement « Les contenus d'enseignement sont les conditions à intégrer par l'élève pour transformer ses actions. Les conditions sont relatives aux mobiles de son action, aux propriétés du milieu dans lequel il interagit, aux propriétés de son action et aux propriétés de l'outil qui fui permet d'agir, c'est-à-dire son corps ".

Conditions à intégrer ou à intérioriser c'est à dire s'adapter aux contraintes et en prendre conscience.

- Changer ses actions c'est-à-dire se libérer des actions usuelles el de la motricité spontanée.
- Les mobiles c'est ce qui oriente l'activité des personnes el les met en action, on peut dire en première approximation motifs ou intentions.
- Les propriétés du milieu, ici du milieu aquatique, c'est en particulier la prise de conscience de la poussée d'Archimède.
- Les propriétés de l'action ce sont ses caractéristiques en termes de coordinations (gestuelles ou d'actions), de perceptions, d'équilibre ..
- Les propriétés de l'outil-corps c'est le système de ressources en termes de qualités ou de capacités.(exemple : capacités aérobie ou capacités perceptivo-motrices).
- Les actions nouvelles définissent un pouvoir d'agir nouveau qu'on peut appeler compétence.

Si les années 80 ont permis de mieux poser le problème des contenus dans le cadre de la démocratisation du système scolaire, les années 90 préciseront les contenus d'enseignement en EPS . Des expérimentations seront faites et présentées dans différents ouvrages (15). Un exemple de démarche de leur construction peut aider à mieux cerner la notion.

## Dis-moi comment tu fais, je te dirais ce que je peux en faire!

" Des pratiques sociales aux contenus d'enseignement, une problématique complexe» (16), écrivions-nous en 1986 et de présenter, en différentes occasions, les étapes possibles de la transposition didactique (17). Jean-Luc Ubaldi dans sa contribution illustre à sa manière cette démarche schématisée ici en 9 étapes :

- Programmer une APSA en tant qu'elle recèle une signification anthropologique particulière et donne l'occasion de développer des capacités particulières chez les élèves.
- Opter pour une forme de pratique sociale prise en référence (18).
- Choisir un ou plusieurs objets d'étude ou thèmes d'étude, significatifs de cette APSA.
- Construire, pour les élèves, une ou plusieurs situations de référence.
- Préciser l'activité attendue des élèves (attitude générale, représentation de la tâche, réponse motrice) révélatrice du niveau de maîtrise de l'objet mis à l'étude.
- Décrire l'activité réalisée par les élèves confrontés à la situation de référence (attitude générale, représentation, réponse motrice).
- Interpréter l'activité des élèves confrontés à la situation de référence en termes de problèmes à résoudre. (en natation : problème de propulsion, de respiration, d'équilibre ? .. )
- Choisir une priorité dans les problèmes rencontrés révélatrice d'une stratégie d'enseignement.
- Construire une batterie de situations dérivées (19) qui permettent à l'élève de résoudre ses problèmes
  - situations d'action : d'apprentissage systématique ou de résolution de problème.
  - situations de formulation.
  - situations de validation
  - situations d'institutionnalisation

La succession ou la simultanéité de ces situations dans le temps et dans l'espace est significative du processus didactique (système d'objectifs intermédiaires opérationnalisés en objectifs de tâches). A chaque étape l'enseignant définit ainsi des contenus intermédiaires qu'il présente aux élèves comme un ensemble de contraintes de tâches. Les élèves s'adaptant à ces nouvelles situations, construisent progressivement par restructurations successives le contenu de la compétence visée el le sens que l'activité prend du point de vue culturel (20).

Il serait dangereux d'investir tant sur les contenus sans les rapporter à la démarche d'enseignement-apprentissage el dans celle-ci la part qu'il faut accorder à la durée, à la répétition, à l'effort. Il serait un peu court de rester sur ce dernier ensemble sans le mettre dans la perspective d'objectifs généraux d'éducation (finalités, valeurs). Cette cohérence finalités-contenus-démarche, toujours souhaitée jamais complètement satisfaite, résume la complexité de l'acte d'enseigner. Et si la clé est de " commencer par les fins " (21) remettons à sa place " le quoi » qui viendra toujours après « le pourquoi », L'important, disait une enseignante, c'est de savoir globalement où on va. Entendez : quel adulte on veut former. Certes, mais une discipline d'enseignement se justifie par ses contenus spécifiques. Les enjeux sont multiples et complémentaires dans la défense de la profession d'enseignant d'EPS à la fois éducateur et formateur. ■

- (1) B. Charlot. Obtenir le consentement et la collaboration de l'élève. Revue « *Pour* », FSU. 11° 65, mai 2000.
- « Avec ces élèves, l'acte pédagogique (enseigner/apprendre) ne s'enclencha pas. Et l'enseignant se sent démoralisé, Lorsque l'élève ne se constitue pas en élève, il empêche en même temps l'enseignant de se constituer en enseignant, La difficulté de l'élève indissolublement épistémique et identitaire) devient la difficulté de l'enseignant indissolublement professionnelle et identitaire. Et les sujets sont gagnés par la souffrance qui engendre dépression et agressivité ... Face à une telle situation, il reste à comprendre comment on peut enclencher l'acte pédagogique. C'est à dire : comment faire émerger ou libérer du désir de savoir, du désir d'apprendre ou comment mettre on place les chemins pour que ce désir aboutisse à des démarches efficaces d'apprentissage ? »
- {2) C. Allègre répondant au journaliste du Nouvel Observateur qui l'interrogeait sur le vocabulaire particulier de l'éducation nationale " C'est un volapük ! A l'éducation nationale, on ne parle pas français ! ... » Précisons que le volapük est une langue artificielle, mélange de langues ... sous-entendu, incompréhensible par personne.
- (3) A. Davisse. L'EPS, une bataille pour exister. in *Qu'est qu'un contenu d'enseignement*. Revue Société française. 1989.
- (4) P. Meirieu. Interview au journal "Le Nouvel Observateur", 31août-6sept. 2000.
- (5) Il serait malvenu et inutile de faire une fixation sur une personne, ait-elle été ministre de l'Education nationale, si les propos tenus ne rappelaient certains discours de salle de profs. Et ceux-là sont à prendre au sérieux !
- (6) P Bourdieu. Propos sur le champ politique. PUL. 2000.
- (7) P. Goirand. L'échec scolaire en EPS in Ce qui s'apprend en EPS. Edition SNEP. 1997. (8) C. Carraz. Contenus des enseignements et didactique des disciplines In Recherche en éducation et en socialisation de l'enfant. La Documentation française, novembre 1983.
- (9) A. Hébrard. L 1EPS, réflexions et perspectives. Edition EPS. 1986.

- /10) A. Hébrard. op.cité
- /11) P. Amaud, Psycho-pédagogie des APS. Edition Privat. 1985.
- /12) Collectif de l'AEEPS. Sports co en milieu scolaire. Edition EPS. 1984
- (13) B. Charlot et col. Violences à l'école, état des savoirs. Edition Armand Colin. Paris 1997. " Il faut avoir Je courage de briser la loi du silence et de dire clairement que la violence scolaire se fabrique aussi dans la vie quotidienne de certaines classes ".
- (14) J. Marsenach et col. EPS, quel enseignement. INRP. 1993.
- (15) J. Marsenach, M. Loquet, R. Delhemmes, P. Goirand publient, à l'INRP, entre 1994 et 1998 les comptes-rendus d'expérimentation en volley, en GRS, en athlétisme et en gymnastique. Ces productions illustrent une démarche de construction de contenus d'enseignement. (16) P. Goirand. Des pratiques sociales des APS aux contenus d'enseignement : une problématique complexe. Revue Spirales n°1 complément. UFRSTAPS Lyon. 1986.
- (17) P. Goirand. A propos de didactique en gymnastique. in EPS: contenus et didactique. SNEP 1986.
- (18) La notion de situation de référence et sa place dans le processus de transposition didactique font problème aujourd'hui à certains enseignants. Dans le dossier EPS n°52, intitulé "Les contenus d'enseignement", R. Delhemmes abandonne la référence à une situation précise, significative de l'APS programmée. Cela entraine des conséquences importantes quant à la conception des contenus d'enseignement et des compétences visées. Les raisons de cette mise à distance de l'EPS vis à vis des contraintes culturelles des pratiques sociales est justifiée par la volonté d'adapter mieux l'enseignement aux caractéristiques des adolescents et aux missions de l'école.
- (19) P. Goirand. L'EPS au collège: la gymnastique. INRP. 1998
- (20) A propos de la pédagogie du sens, des erreurs d'interprétation ont dévoyé l'intention initiale. Il s'agit moins d'adapter l'enseignement aux représentations spontanées des élèves pour qu'il tasse sens pour eux que d'aider ces élèves à construire la signification anthropologique de l'activité programmée. Cette construction du sens est l'enjeu principal de l'enseignement.
- (21) L. Sève. Commencer par les fins. Edition La Dispute. 1999.