

## **Sujet : Dans quelle mesure l'enseignant d'EPS peut-il concilier à la fois des visées à court terme et des visées à long terme ?**

### **Contextualisation**

Quelque temps avant ses « Variations sur le corps », « écrites en éloge des professeurs d'éducation physique et sportive », Michel Serres soulignait, dans un article du Monde de l'Éducation de juin 1998, que « dans un métier pourtant intellectuel, nul ne m'a aidé comme l'ont fait mes profs de gym... A eux, tout mon respect reconnaissant ». Ce que Michel Serres évoque ici, ce sont les « traces » laissées en lui par ses anciens cours d'éducation physique et sportive. Action dans le présent, conséquences indélébiles pour le futur : voilà l'ambivalence au cœur de tout processus éducatif. Sans cette relation temporelle, pas de légitimité pour l'EPS qui, à l'instar de toutes les autres matières d'enseignement, « propose des apprentissages à des fins éducatives » (EPS interroge Alain Hébrard, in Revue EPS n°312, 2005). Cette relation présent / futur n'étant pas inscrite « naturellement », nous étudierons dans quelle mesure l'enseignant d'EPS peut concilier à la fois des visées à court terme et des visées à long terme.

### **Définitions des termes**

D'une façon générale, les visées correspondent à ce que le discours éducatif nomme traditionnellement des objectifs. En raison du caractère multidimensionnel de la motricité, ceux-ci se déclinent avec la nature des transformations envisagées : ainsi distingue-t-on des objectifs de maîtrise motrice, d'attitude, de méthode, ou encore des objectifs de développement. Selon leur perspective temporelle et leur degré de généralité, les objectifs s'affublent de différents adjectifs, voire prennent différents noms : objectifs opérationnels ou comportementaux, thèmes de séance, objectifs de cycles, objectifs généraux, et au bout de la chaîne, les finalités désignent « une affirmation de principe à travers laquelle une société (ou un groupe social) identifie et véhicule ses valeurs. Elle fournit les lignes directrices à un système éducatif et des manières de dire au discours sur l'éducation » (D.Hameline, Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue, Paris, ESF, 1979).

Les visées à court terme concernent une perspective d'échéance rapprochée : elles renverraient plutôt à des objectifs opérationnels à l'échelle de la séance et du cycle. Les visées à long terme concernent une perspective d'échéance éloignée : elles renverraient plutôt à des objectifs généraux et à des finalités à l'échelle de l'année, du cursus, et de la vie physique future. Bien sûr ces deux perspectives ne sont pas indépendantes l'une de l'autre.

Selon la Charte des programmes du 13 novembre 1991 (BO n° 8 du 20 février 1992), « le programme énonce les contenus disciplinaires en terme de connaissances et de compétences à acquérir ». Comme les autres disciplines, l'éducation physique et sportive précise ses visées à court et long terme en définissant ce qu'elle enseigne sous la forme de connaissances et de compétences. La notion de compétence a été choisie afin d'exprimer la volonté de faire sortir les apprentissages disciplinaires des murs de l'école car « la compétence est conçue comme éminemment réinvestissable » (D.Delignières, C.Garsault, Objectifs et contenus de l'EPS, in Revue EPS n°242, 1993). Dans ce contexte, les apprentissages ne sont pas « leur propre fin », mais peuvent au contraire « déboucher sur un réinvestissement hors du monde scolaire pour permettre aux jeunes de construire leur vie personnelle, leur vie professionnelle et d'être des citoyens responsables (Charte des programmes). Les compétences sont bien au cœur de l'ambivalence court terme / long terme exprimée par le sujet.

### **Questionnement**

Quelle est la nature de la relation entre visées à court et à long terme ? Les apprentissages s'inscrivent-ils tous de la même façon dans la durée : certaines compétences sont-elles, plus que d'autres, concernées par le long terme ?

Comment incarner dans le quotidien les intentions pédagogiques ? Et comment référer les actes quotidiens aux finalités dont ils sont implicitement porteurs et qu'ils servent réellement ?

Quelles sont les conditions pour ce qui a été acquis à court terme puisse être réinvesti à plus tard ? Existe-t-il des procédures d'enseignement spécifiques pour faire sortir les apprentissages de leur contexte spécifique d'appropriation ?

### **Les deux problématiques proposées ci-dessous ne sont pas ordonnées hiérarchiquement :**

**Problématique** : Nous défendrons l'hypothèse selon laquelle l'éducation physique et sportive ne peut envisager des objectifs généraux ou des finalités, c'est à dire des visées à long terme, sans construire son enseignement autour de transformations assez rapides des conduites motrices, c'est à dire des visées à court terme. Si à l'instar de tout processus éducatif, l'EPS vise la formation d'un « citoyen cultivé, lucide, autonome » (Programme de la classe de seconde des séries générales et technologiques, 2000), elle ne pourra le faire sans s'appuyer sur ce qui la spécifie : l'amélioration des conduites motrices pour gagner en efficacité dans le domaine des activités physiques, sportives et artistiques (APSA). En d'autres termes, afin de ne pas enseigner « à vide » et dévitaliser l'EPS de sa substance, les interventions de l'enseignant utiliseront les transformations proches et spécifiques afin d'espérer susciter, de proche en proche, des transformations plus lointaines et générales.

→ cette problématique est centrée sur l'idée d'une indissociabilité des visées à court terme et des visées à long terme : l'autonomie par exemple ne s'élabore pas « à vide », elle se construit avec la construction conjointe de compétences spécifiques ou culturelles.

**Problématique** : Nous défendons l'idée selon laquelle la possibilité, pour l'enseignant, de concilier visées à court et à long terme dépend de la nature de ce qui est appris, mais aussi de la façon dont cela a été appris. A condition d'être un acteur éclairé et volontaire de ses apprentissages, l'élève pourra acquérir une gamme étendue de connaissances qui lui permettront de construire des compétences culturelles et méthodologiques, compétences qui l'accompagneront sur une longue échelle temporelle.

En d'autres termes, les interventions de l'enseignant déterminent à la fois la richesse des acquisitions à court terme, mais aussi leur probabilité de réinvestissement à moyen et long terme, en conférant à l'apprenant un statut de partenaire de ses apprentissages.

→ cette problématique est centrée sur l'idée que le réinvestissement des acquisitions à long terme n'est pas « joué d'avance » : il se construit didactiquement. Concrètement, cela signifie qu'il faut apprendre d'une certaine façon (et donc enseigner d'une certaine façon) pour espérer voir les acquisitions « outiller » l'enfant, l'adolescent, puis l'adulte sur une longue durée et dans des situations diversifiées.

### **Les plans proposés ci-dessous ne sont pas ordonnés hiérarchiquement :**

**Plan 1** : plan construit autour des trois grandes conditions du réinvestissement des acquisitions

- ◇ Partie 1 : la stabilité des apprentissages permet d'envisager une « réutilisation à long terme »
- ◇ Partie 2 : impliquer l'élève dans ses apprentissages en lui permettant d'« expérimenter » dans un milieu protégé (celui de la leçon) et autour des APSA, les grands objectifs généraux de l'EPS
- ◇ Partie 3 : conférer du sens aux apprentissages.

**Plan 2** : plan construit autour des trois grands types de visées envisagées en EPS

- ◇ Partie 1 : l'efficacité motrice (les compétences culturelles)
- ◇ Partie 2 : les méthodes (les compétences méthodologiques du côté des stratégies efficaces pour progresser)
- ◇ Partie 3 : les attitudes (les compétences méthodologiques du côté des relations aux autres ou à soi-même).

Ce plan présente le danger d'une « séparation » entre ces trois grands types d'acquisitions (plan qui manque un peu de cohérence avec la première problématique qui insiste justement sur le caractère indissociable du triptyque moteur-cognitif-affectif).

**Plan détaillé autour de la proposition 1** : plan construit autour des trois grandes conditions du réinvestissement des acquisitions

- ◇ Partie 1 : la stabilité des apprentissages permet d'envisager une « réutilisation à long terme » : en cela, elle permet de concilier visées à court terme et visées à long terme (même les techniques peuvent servir plus tard si elles sont suffisamment stabilisées).
  - les interventions de l'enseignant permettront d'optimiser le « temps d'engagement moteur » (M. Piéron, Pédagogie des activités physiques et du sport, Ed. Revue EPS, Paris, 1992) afin de multiplier les possibilités de répétitions, véritables « loi universelle de la pratique » (Newell et Rosenbloom, 1981). En stabilisant les acquisitions par les répétitions, mêmes les compétences spécifiques (ou culturelles) pourront être réutilisées dans un contexte s'éloignant plus ou moins du contexte d'apprentissage. C'est le cas par exemple des compétences en relation avec le « pilotage » du vélo tout terrain (maîtrise des trajectoires, freinages, évitements d'obstacles...) qui, acquises à court terme, « outilleront » le sujet longtemps en augmentant son expertise dans la conduite d'un deux roues (visée à long terme en relation avec la sécurité routière). Dans cette perspective, l'enseignant pourra jouer sur l'organisation de la classe, des groupes, de l'espace, du matériel, tout en créant les conditions d'un climat motivationnel de maîtrise (Ames & Ames, 1984) orientant les buts des élèves vers des buts d'apprentissage (Nicholls, 1984). Ce principe de répétition, s'il profite aux apprentissages, profite tout autant au développement moteur de l'enfant et de l'adolescent. Car dans beaucoup de situations, en même temps qu'il construit des compétences, l'apprenant entretient et développe ses ressources (bioinformatives en sport collectif, bioénergétiques en athlétisme, psychoaffectives dans les activités de pleine nature, etc). Or « le développement des capacités nécessaires aux conduites motrices » (Programme de la classe de sixième, 1996) constitue par excellence une visée qui concerne à la fois le court et le long terme.

- partant du principe que « *les conditions d'apprentissage qui réalisent une variabilité des conditions d'acquisition imposent en quelque sorte de construire des règles génériques et non pas des réponses spécifiques d'une situation* » (M.Durand, L'enfant et le sport, PUF, Paris, 1987), l'enseignant veillera à organiser des conditions de répétitions en situation variable. L'expérience de Buekers (1995) montre ainsi qu'en comparant les performances de deux groupes de sujets en basket-ball, l'un en pratique fixe (distance unique : 3m70), l'autre en pratique variable (quatre distance allant de 3m à 7m30), les résultats du groupe à pratique variable sont supérieurs lors d'un test de transfert, c'est à dire lors de tirs à une distance nouvelle. Or la flexibilité des acquisitions est une des conditions pour que celles-ci « sortent » de leur contexte spécifique d'appropriation et puissent être généralisées, à plus long terme, à d'autres situations ressemblantes (classe de tâches voisines). La flexibilité des apprentissages, en autorisant la généralisation ce qui a été appris à des situations présentant des analogies de structure avec la situation « vécue » en EPS, permet de construire de véritables compétences (ces dernières supposant une expertise plus vaste que le concept d'habileté).
  - le traitement didactique organisera les conditions d'une « *cohérence interactive des cycles* » (M.Delaunay, C.Pineau, Un programme, la leçon, le cycle en EPS, Revue EPS n° 217, 1989) afin de construire la transversalité des acquisitions (= tisser des liens intelligibles de façon à éviter que les apprentissages « se perdent » d'un cycle à l'autre). Cette transversalité permettra de « continuer » les apprentissages à moyen et long terme, éloignant ainsi le spectre de l'éternel débutant en EPS. Ces liens logiques d'une période à l'autre concernent surtout les compétences propres à un groupe d'activités et les compétences générales (ces dernières étant susceptibles de concerner toutes les activités). Notons que la cohérence construite par l'enseignant, si elle est favorable aux apprentissages, agit aussi favorablement sur le développement moteur. Grâce à elle en effet, les stimuli nécessaires au développement des capacités motrices ne « s'arrêtent » pas avec la fin du cycle, mais se poursuivent d'une période d'enseignement à l'autre, inscrivant ainsi dans le durée les différentes adaptations organiques et fonctionnelles. Ainsi ce qui est visé à court terme se maintient à long terme.
  - l'enseignant veillera enfin à « routiniser » certaines procédures dans sa séance afin de favoriser la construction d'habitudes ou d'automatismes chez ses élèves. Les routines, « *constituants typiques qui reviennent à échéances régulières scander le discours de l'action des enseignants* » (M.Durand, L'enseignement en milieu scolaire, PUF, Paris, 1996.) permettent en effet de reproduire régulièrement certaines actions considérées comme essentielles vis-à-vis de l'EPS en général ou d'une APSA en particulier. Une fois devenues habitudes ou automatismes, ces actions seront mises en œuvre par l'élève avec un effort attentionnel minimal. Elles concernent notamment les habiletés d'évitement et préventives face au risque (la technique d'assurage à quatre temps en escalade, l'adoption de la position « jockey » lors d'une descente en VTT, la technique de rétropédalage en sauvetage aquatique, la chute en sports de combat de préhension, ou encore les techniques et les placements pour porter sans danger des charges lourdes), ou des habitudes plus générales (comme celle de s'hydrater régulièrement au cours d'une activité physique, ou de se doucher après le sport). Notons que les routines peuvent aussi faire intervenir des connaissances déclaratives, qui lorsqu'elles sont répétées très régulièrement par l'enseignant « pénètrent » davantage le système de connaissances des élèves (exemple de la connaissance des effets psychophysiques de l'échauffement en relation avec les sciences biologiques).
- ◇ Partie 2 : impliquer l'élève dans ses apprentissages en lui permettant d' « expérimenter » dans un milieu protégé (celui de la leçon) et autour des APSA, les grands objectifs généraux de l'EPS
- concilier des visées à court et long terme consiste souvent, en EPS, à poursuivre simultanément des compétences culturelles et des compétences méthodologiques. Comme le précisent les programmes pour la classe de seconde (2000), « *la confrontation directe et étroite à la pratique des activités physiques implique l'acquisition de méthodes, d'attitudes, de démarches réflexives favorables aux apprentissages. Ces outils ne sont pas construits indépendamment de la pratique d'activités physiques, sportives et artistiques, bien identifiées* ». Ainsi en gymnastique, en apprenant l'appui tendu renversé, l'élève apprend aussi souvent à se repérer dans l'espace, se connaître, gérer ses émotions, accepter son image corporelle, poursuivre un projet personnel d'apprentissage, et/ou collaborer avec ses pairs. Toutes ces acquisitions, qui impliquent des connaissances variées, ne pourront s'opérer progressivement que si l'enfant, l'adolescent, se trouve inséré dans un milieu protégé, un milieu le préservant des risques physiques (mettre en jeu son intégrité corporelle) et des risques psychologiques (mettre en jeu son estime de soi).
  - comme les acquisitions concernant les techniques ou les stratégies relatives aux APSA, les compétences générales ou les compétences méthodologiques nécessitent un traitement didactique. A leur sujet, D.Delignières et G.Garsault regrettent que « *si elles apparaissent dans les projets pédagogiques sous le*

*couvert des objectifs de méthode, elles ne sont que rarement enseignées* » (Objectifs et contenus de l'EPS, in Revue EPS n°242, 1993). Or celles-ci réclament « *des procédures d'acquisition sans doute spécifiques* » (ibid.). Tout d'abord, l'APSA choisie sera « *culturellement porteuse* » (ibidem) de la compétence à construire. Ensuite, l'élève expérimentera l'autonomie, la solidarité, la sécurité, la responsabilité... dans un contexte spécifiquement choisi et mis en œuvre par l'enseignant. Ce dernier veillera ainsi à augmenter l'espace de liberté laissé aux élèves afin qu'ils puissent, par exemple, mener à bien un projet personnel, il aménagera une évaluation formatrice permettant à chaque apprenant de repérer et corriger lui-même ses erreurs, il suscitera un travail autour de l'élaboration de la règle (J.-A.Méard, Citoyenneté et apprentissage : rendre les règles signifiantes, in Revue EPS n°288, 2001), il créera les conditions de « *débats d'idées* » (D.Deriaz, B.Poussin, J.-F.Grehaigne, Sports collectifs : le débat d'idées, in Revue EPS n°273, 1998) ou de « *conflits socio-cognitifs* » (Doise et Mugny, Le développement social de l'intelligence, InterEditions, Paris, 1981), etc. Bref, l'enseignant donnera la possibilité à l'élève d'être véritablement acteur de sa formation, en augmentant progressivement, de la sixième à la terminale, son espace de liberté au sein de la séance, et en élargissant de le même temps ses rôles et ses responsabilités. Ainsi que le postule Alain Hébrard, « *ce qui paraît utilisable, investissable dans la vie future, ce n'est pas tant ce qui a été appris au sens des techniques sportives particulières, que la façon dont on s'y est pris pour acquérir ces différentes techniques* » (L'EPS, réflexions et perspectives. Coédition revue STAPS & Revue EPS, Paris, 1986).

- bien sûr, il ne suffit pas de « *baigner* » l'élève dans certaines conditions d'apprentissage pour qu'il puisse « *magiquement* » développer les compétences générales (ou méthodologiques) que nous avons évoquées. Le passage du court au long terme exige en effet d'autres règles affectant la nature des interventions de l'enseignant. Ainsi, ce n'est pas parce que l'espace de liberté laissé aux élèves dans la séance sera élargi que les élèves vont « *spontanément* » devenir autonomes. Un certain nombre de principes pédagogiques et didactiques sont nécessaires pour espérer dépasser l'étape des déclarations d'intentions générales et généreuses. Tout d'abord, la répétition des conditions de pratique est nécessaire : en d'autres termes, l'exercice de l'autonomie au sein des séances est nécessairement organisé sur une longue échéance temporelle (des procédures d'enseignement privilégiées peuvent à cet égard être choisies collectivement au sein du projet pédagogique d'EPS), et dans plusieurs APSA. Ensuite, l'autonomie, comme toutes les autres compétences, est ajustée aux ressources disponibles : un des principes consiste à accorder l'espace de liberté laissé aux élèves à leurs possibilités de « *maîtrise* » de cet espace (un élève de sixième disposera d'initiatives et de possibilités de choix bien inférieurs à un élève de terminal). Enfin, espace de liberté élargi ne signifie jamais absence de l'enseignant : celui-ci n'hésitera pas à guider, aider, informer, questionner les élèves sur leurs choix, voire interdire en cas de non respect des règles de fonctionnement préalables.
  
- le même raisonnement vaut pour les notions de responsabilité et de solidarité : elles ne peuvent être construites « *à vide* », ni s'enseigner uniquement par des connaissances déclaratives. Pour devenir des compétences, c'est à dire pour être investies d'un pouvoir de réinvestissement hors du contexte d'appropriation (donc à long terme), ces acquisitions combinent nécessairement plusieurs types de connaissances : des techniques et des tactiques, des informations, des savoir-faire sociaux et des connaissances sur soi (Programme de la classe de seconde des séries générales et technologiques, 2000). Ainsi J.-A.Méard et S.Bertone soulignent que le respect des règles, constitutif de la notion de citoyenneté, suppose une « *expérimentation* » dans l'invention et la construction collective des règles : « *pour que l'élève apprenne, qu'il soit responsable et solidaire, il faut qu'il donne du sens et, pour cela, que la fonction de la règle soit comprise et admise* » (L'élève qui ne veut pas apprendre en EPS, EPS n°259, 1996). Dans cette perspective, ils proposent une procédure d'enseignement où les élèves inventent, mettent à l'épreuve et ajustent eux-mêmes les règles du jeu d'un sport collectif inédit (le football multi ballons). D'ailleurs, bien avant ces auteurs, Jean Piaget défendait le principe d'une expérimentation des valeurs sociales, qui elles aussi devaient répondre à un principe constructiviste : « *s'il fallait sacrifier l'enseignement de « l'instruction civique » à la pratique du self-government, celle-ci produirait de meilleurs citoyens que les leçons les plus parfaites* » (Où va l'éducation, Denoël, Paris, 1972).
  
- certaines situations d'apprentissage permettent, plus que d'autres, d'apprendre autre chose que ce que l'on apprend. Ainsi les différents types de tâches motrices (voir à ce sujet C.AmadeEscot, 1989) ne sollicitent pas la même activité d'apprentissage, et donc pas les mêmes mécanismes (répétition, imitation, raisonnement, induction et/ou déduction, prise de conscience, etc.) chez celui qui apprend. Dès lors, même si le résultat final et immédiatement observable peut sembler identique (en termes de compétences spécifiques à court terme), d'un type de tâche à l'autre, l'apprentissage n'est pas le même, car l'enfant apprend toujours autre chose que ce qui est appris au sens de la réponse spécifique à une situation. En d'autres termes, il existe des transformations inobservables consécutives à l'activité de l'élève face à la tâche, transformations qui diffèrent selon le type de tâche auquel il est confronté, et qui

se construisent plutôt sur le long terme. Certaines de ces transformations concernent des méthodes pour apprendre, méthodes applicables à un très grand nombre de situations. Comme le précise R.Champagnol, « *l'avantage principal de la pédagogie par résolution de problème est de développer chez tous les élèves des méthodes et des stratégies d'apprentissage, qui sont autant de capacités générales applicables à un très grand nombre de situations. Cette capacité est essentielle à l'homme moderne et constitue un des buts fondamentaux de la pédagogie actuelle* » (Aperçus sur la pédagogie de l'apprentissage par résolution de problème in Revue Française de Pédagogie n° 28, 1976). C'est d'ailleurs pour cela qu'à côté de ses vertus didactiques, P.Meirieu attribue une « *fonction émancipatrice* » aux situations de résolution de problème (Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation-problème, Cahiers pédagogiques n° 262, 1988).

- mis en place depuis 2002, les itinéraires de découverte (IDD) permettent la conception, la mise en œuvre et l'aboutissement d'un projet choisi en petits groupes. Ces IDD nous semblent particulièrement bien répondre à l'exigence de concilier visées à court et à long terme. A court terme, ils permettent en effet d'acquérir des connaissances issues de champs différents et d'en percevoir le sens, alors qu'à plus long terme, ils favorisent le développement de nouvelles compétences, grâce à l'acquisition de méthodes et d'outils de travail, la prise de responsabilités, et une aide à la connaissance de soi. Ainsi R.Dupré (Les compétences au cœur de l'interdisciplinarité, in Les compétences, coordonné par J.-L.Ubaldi, Éditions Revue EPS, Paris, 2005) évoque un IDD à Villeurbanne associant EPS, technologie et éducation civique. Il s'intitule « *préparer, entretenir et piloter son VTT en toute sécurité, dans le respect du code de la route, en milieu urbain comme en tout terrain* ». L'enjeu de cet IDD est de conduire les élèves du collège à devenir autonomes, responsables et « *virtuose* », avec comme projet concret final l'organisation et la participation à une course d'orientation à VTT.
  
- ◇ Partie 3 : conférer du sens aux apprentissages car comme le précise Bernard Rey, « *il n'y a pas de compétences transversales... (...) C'est le sens que le sujet donne à une situation qui décide si elle va relever ou non de telle classe de situation et, donc, de telle compétence spécialisée... Par suite la transversalité, c'est à dire la similitude qu'on établit entre plusieurs situations, dépend du sens que le sujet donne à chacune* » (Les compétences transversales en question. ESF, Paris, 1996).
  
- Le question du sens favorise à la fois la stabilité des apprentissages, mais aussi leur probabilité de réinvestissement d'un domaine à l'autre et d'une période à l'autre. Un apprentissage qui n'aurait pas de sens aux yeux de l'élève aurait en effet de bien faibles probabilités d'être réutilisé « *ailleurs et plus tard* » (J.Roche, 1991) : rapidement acquis, il serait certainement aussi rapidement « *oublié* ». Le sens peut déjà être un sens utilitaire, c'est à dire que l'apprenant est capable de répondre à la question, vis-à-vis de ce qui est enseigné : « *à quoi cela va me servir* ». Dans cette perspective, le sens est soit finalisé par l'amont (il répond à une question que se pose déjà l'élève), ou bien finalisé par l'aval (l'élève anticipe et comprend le type d'activité que l'apprentissage permet de rendre plus efficace ou le problème qu'il permet de résoudre). Ainsi l'enseignant s'attachera à expliquer ce qu'il va se faire dans la séance, et les compétences qui vont s'y construire de façon à rendre plus lisibles les apprentissages visés (importante de la présentation préalable et du bilan de la leçon). L'enseignant veillera aussi surtout à contextualiser chaque apprentissage dans l'activité globale qui lui sert de référence. Ainsi en sports collectifs, cette recherche de sens nous permet de plaider pour une conception dialectique de l'enseignement et pour le jeu par lecture (G.Bosc, Pour une conception de l'entraînement au service d'une philosophie du jeu, in Revue EPS n°243, 1993), jeu au sein duquel les manières de faire ne sont pas séparées des raisons de faire. Sinon, le sujet risque par exemple de maîtriser des techniques gestuelles très élaborées sur le plan des coordinations motrices, mais parce qu'elles auront été acquises « *à vide* », ils ne sera pas capable de les réinvestir dans le jeu. En d'autres termes, dépourvues de sens, ces techniques resteront enfermées dans le court terme sans permettre de perspectives d'évolution. Ainsi que le soulignent A.Giordan et G.De Vecchi, « *savoir, c'est d'abord être capable d'utiliser ce qu'on a appris, de le mobiliser pour résoudre un problème ou clarifier une situation* » (Les origines du savoir, Delachaux & Niestlé, 1987).
  
- le sens advient aussi lorsque l'apprentissage est finalisé par un projet concret, projet qui permet à l'élève de savoir où il va et d'exprimer son autonomie dans un environnement ouvert lui permettant de faire des choix parmi un ensemble de choix possibles. La réalisation du projet donnant du sens à l'engagement de l'élève, on peut faire le pari que les compétences ainsi construites à court terme (à l'échelle du cycle) seront beaucoup plus facilement réinvesties à long terme. Le projet permet en effet à l'apprenant de mieux comprendre les bénéfices qu'il peut tirer de tel ou tel apprentissage. Et s'il en comprend les bénéfices à l'échelle de la séance ou du cycle, il sera sans doute plus facile pour lui d'en comprendre aussi les bénéfices à l'échelle du cursus ou de la vie physique future. Ainsi en classe de terminale dans l'activité musculation, les élèves doivent « *concevoir et mettre un oeuvre un projet d'entraînement personnalité adapté à un contexte de vie physique et en rapport avec des effets différés attendus à*

*moyen terme* » (BO n°25 du 20 juin 2002). Concrètement, ils construisent eux-mêmes les conditions de leur entraînement, d'une séance à l'autre, en choisissant notamment le nombre de répétitions, de séries, la durée des récupérations ainsi que les charges utilisées (en étant bien sûr guidés par l'enseignant et aidés par un ou plusieurs camarades). L'évaluation du projet se fait, au final, part l'identification des écarts entre les prévisions de réalisation et les réalisations effectives. Cette mise en projet, support d'un engagement particulièrement important de l'apprenant dans l'activité, l'aidera à « *se fixer et conduire de façon de plus en plus autonome un projet d'acquisition ou d'entraînement* » (Programme de la classe de seconde générale et technologique, 2000), compétence méthodologique qu'il pourra réutiliser, plus tard et en dehors de l'école, dans un contexte plus ou moins proche (d'autant qu'il aura appris à mieux se connaître).

- selon M.Develay, la notion de sens combine celle de désir et d'intérêt (Pour une pédagogie du sens, in Spirales n°4, Lyon, 1992). Nous nous attarderons ici sur la notion de désir, qui peut être à la base d'un sens dit « émotionnel ». Dans cette perspective, l'enseignant s'attachera à organiser les conditions d'expériences corporelles variées génératrices de plaisir. Car en permettant de constituer un capitale de « bons souvenirs » en EPS, le plaisir ressenti à court terme dans la séance peut constituer une condition nécessaire d'un investissement volontaire à long terme dans le domaine des activités physiques, sportives et artistiques. Dans cette perspective, les émotions positives ressenties en EPS sont sans doute un des éléments les plus importants permettant aux enfants et aux adolescents d'associer le cours d'éducation physique à un moment de contentement. Le sentiment de progresser, l'élaboration de conduites motrices nouvelles emblématiques des techniques sportives, la confrontation au risque, à des défis ou à l'aventure sportive, la participation à des activités collectives, le sentiment d'autodétermination et de liberté, le défoulement physique, et bien sûr le jeu (Agon, Mimicry, Alea, Ilinx selon R.Caillois, 1957) sont quelques-unes des sources de plaisir en éducation physique et sportive. Pour lier court et long terme, l'enjeu est d'apprendre aux élèves à aimer pratiquer des APSA. Comme le précise en effet J.-P.Famose, « *lorsque les élèves, à la suite de l'accomplissement d'une tâche ou de la pratique d'une activité, éprouvent un sentiment de satisfaction ou de joie, non seulement ils se sentent satisfaits du résultat mais aussi et c'est cela qui est important, ils généralisent cette émotion positive à la tâche elle-même. Autrement dit, ils aiment plus la tâche qu'ils ne la faisaient antérieurement* » (Les recherches actuelles sur l'apprentissage moteur, in Dossier EPS n°28, 1996). Prenons l'exemple de la course de durée : si l'enseignant réussit une motivation à court terme pour ce type d'activité fortement bioénergétique (J.-L.Gouju, Course d'endurance : didactique et motivation, in Revue EPS n°241, 1993), alors il visera aussi une disposition plus large et stable dans le temps et donc « utilisable » plus tard : le goût de l'effort. Si la profession insiste aujourd'hui beaucoup sur l'idée d'une préparation, en EPS, à la vie physique future, alors le plaisir ressenti « *ici et maintenant* » constitue l'un des leviers les plus puissants pour une pratique « *ailleurs et plus tard* » (J.Roche, 1991) : « *le principal facteur sous-tendant l'adhésion prolongée à une pratique est le sentiment de plaisir que cette dernière procure aux individus (...) Il y a là un enjeu important, notamment au regard des objectifs de préparation à la vie d'adulte* » (D.Delignières, S.Perez, Le plaisir perçu dans la pratique des APS, in Revue STAPS n°45, 1998).

## Réponse à la problématique

Nous avons voulu montrer qu'une éducation physique cohérente et efficace ne pouvait envisager séparément les visées à court et long terme. Il ne serait en effet être question de « séparer » ce qui est acquis dans la séance, le cycle, l'année ou le cursus, puisque toutes les acquisitions « démarrent » toujours au cœur de la leçon, c'est à dire dans l'interaction avec un milieu physique et humain prévu et contrôlé par l'enseignant. En ce sens, nous adhérons au principe retenu par M.Fouquier selon lequel « *le spécifique est premier ; les attitudes et méthodes se construisent d'ailleurs à l'occasion de situations concrètes, parce qu'elles y prennent sens. Par ailleurs, on ne peut ignorer les élèves, du point de vue de leurs représentations, de leur plaisir de jouer, de réussir* » (Compétences spécifiques, compétences générales, Synthèse du débat, Contributions à une réflexion autour de ce qui s'apprend en EPS, Actes du Colloque SNEP 30-31 mars 1996, SNEP FSU, Paris, 1997). En d'autres termes, c'est bien dans la construction des techniques les plus spécifiques que se construisent simultanément, mais sur une échelle temporelle élargie, les finalités les plus générales. En EPS, les apprentissages sont intégrés, c'est à dire qu'ils mêlent compétences spécifiques, propres et générales ou compétences culturelles et méthodologiques. Comme le précise E.Vellas à propos de la citoyenneté, « *la formation du citoyen se cache à l'école au cœur de la construction des savoirs* » (Educateur n°8, 1993). Sans cette intégration des acquisitions à court et long terme, les apprentissages risqueraient de s'opérer « à vide » : c'est bien en apprenant l'appui tendu renversé que l'élève apprend en même temps à prendre de nouveaux repères sur lui et dans l'espace, et à être plus autonome (grâce à des procédures d'enseignement élaborées autour de l'évaluation formatrice). Ainsi que le rappelle M. Develay (Donner du sens à l'école, ESF, Paris, 1988), « *la finalité de l'école n'est pas seulement d'éduquer. Pas plus qu'elle n'est uniquement d'enseigner. La finalité de l'école est d'enseigner pour éduquer* ».

La nécessité de concilier visées à court et à long terme est aussi une garantie pour lutter contre le mythe de l'éternel débutant en EPS. Il s'agit d'envisager systématiquement la continuation de ce qui a été enseigné à l'échelle d'une séance ou d'un cycle, vers une perspective temporelle plus large. La volonté de rendre plus cohérent notre enseignement, autour des notions de complémentarité et de complémentarité des apprentissages, est concrètement ce qui permet aux acquisitions à court terme de ne pas « se perdre » d'une période d'enseignement à l'autre.

Enfin, la volonté de concilier court et long terme conditionne la possibilité de justifier socialement notre discipline et sa place à l'école, car s'il est facile de déclarer les intentions générales et généreuses que recèlent souvent les finalités, il est beaucoup plus difficile de les opérationnaliser. La dimension philosophique des finalités ne doit en effet pas nous enfermer dans la contemplation, comme si leur affirmation suffisait pour qu'elles passent magiquement dans les actes (dérive idéaliste). « *La caractéristique de la pédagogie, c'est que les finalités ne portent pas en elles les méthodes capables de les incarner. Les méthodes, il faut les inventer en permanence. Il faut les glaner ici ou là avec le souci permanent de la cohérence avec nos intentions véritables* » (Entretien avec Philippe Meirieu, Sciences Humaines, hors série n°12, 1996). Dans cette perspective, ce qui définit en grande partie l'expertise de l'enseignant, c'est la possibilité de « *parcourir dans les deux sens la chaîne qui va des finalités les plus générales et généreuses aux techniques les plus précises, qui s'expriment dans le moindre geste* » (ibid.). Concernant les objectifs généraux de l'EPS, nous avons vu que l'un des principes à retenir, pour passer du court terme au long terme, était d'inciter l'enfant à prendre en charge de façon autonome mais encadré les notions de santé, sécurité, responsabilité, solidarité..., autrement dit de les « expérimenter » dans un milieu riche en relations avec un environnement physique et humain original.

## Ouverture

L'essentiel dans l'acte d'apprendre en EPS n'est pas de construire des réponses spécifiques d'une tâche, ni même d'une catégorie de tâches, mais plutôt de réorganiser de façon différente ses ressources, et apprendre à les gérer, pour un jour, comme Fosbury, « *tourner le dos à la technique* » (A. Hébrard, Vingt-cinq ans d'EPS, Conférence avec G.Klein, Lyon, 21 janvier 2003).

## Quelques citations sur le thème

Raymond Champagnol : « *L'avantage principal de la pédagogie par résolution de problème est de développer chez tous les élèves des méthodes et des stratégies d'apprentissage, qui sont autant de capacités générales applicables à un très grand nombre de situations. Cette capacité est essentielle à l'homme moderne et constitue un des buts fondamentaux de la pédagogie actuelle* ».

Aperçus sur la pédagogie de l'apprentissage par résolution de problème, Revue Française de Pédagogie n° 28, 1976.

E.Cauzinille-Marmèche, J.Mathieu, A.Weil-Barais : « *L'accélération du développement du savoir et la prise en compte des phénomènes d'obsolescence des connaissances ont contribué à remettre en cause une conception figée de la formation et un modèle de culture essentiellement encyclopédique. Dans cette perspective, la capacité à assimiler et à élaborer de nouvelles connaissances devient plus important, sinon plus, que le savoir lui-même. Dans cette perspective, la méthode expérimentale est privilégiée. Il faut apprendre aux élèves à développer des démarches intellectuelles autonomes leur permettant de trouver eux-mêmes des informations pour répondre aux questions qu'ils se posent. Il est utile que l'enfant est l'occasion d'être "le propre architecte de son savoir"* ».

Les savants en herbe, Peter Lang, Bern, 2<sup>e</sup> édition, 1985.

Marc Durand : « *Les conditions d'apprentissage qui réalisent une variabilité des conditions d'acquisition imposent en quelque sorte de construire des règles génériques et non pas des réponses spécifiques d'une situation* ».

« *C'est tout l'art de l'enseignant que de savoir doser dans ses séances la part du connu et de la nouveauté pour favoriser l'acquisition d'habiletés motrices qui soient stables mais flexibles* ».

L'enfant et le sport, PUF, Paris, 1987.

J.Eisenbeis, Y.Touchard : « *L'objectif central de l'éducation à la sécurité est d'amener l'enfant à se doter d'un ensemble de conduites réinvestissables dans la vie quotidienne* ».

L'EPS à l'école : l'éducation à la sécurité, 1995.

J.-P.Famose : « *C'est le maintien, le développement ou encore la protection de l'estime de soi qui peuvent le plus fortement influencer le comportement motivationnel dans les APS (...) Lorsque ces perceptions sont menacées, ils s'efforcent désespérément de les protéger. C'est ainsi qu'ils apprennent à éviter les situations dans lesquelles ils manquent de confiance en eux et dans lesquelles ils s'exposent à être mauvais. Etant donné ce besoin fondamental de maintenir ou d'augmenter l'estime de soi, tous développent des stratégies pour faire face aux situations qui les menacent* ».

La motivation en éducation physique et en sport, A.Colin, Paris, 2001.

J.Florence, J.Brunelle, G.Carlier : « *Dans le groupe classe hétérogène d'éducation physique obligatoire, grâce à la diversité des contenus d'enseignement (objectifs et pratiques), grâce aussi à la diversité des interventions (communications et*

organisations), l'essentiel de l'action pédagogique consiste à donner à chacun des élèves la possibilité d'être " bon ", d'être reconnu « bon » à un moment donné dans un domaine déterminé et d'y atteindre par lui-même et avec d'autres des motivations, des satisfactions et des acquisitions qui lui soient propres tout en développant ainsi en lui le désir de continuer à pratiquer et à apprendre après et en dehors des cours ».

Enseigner l'éducation physique au secondaire. De Boeck Université, Paris, Bruxelles, 1998.

A.Giordan, G.De Vecchi : « *Savoir, c'est d'abord être capable d'utiliser ce qu'on a appris, de le mobiliser pour résoudre un problème ou clarifier une situation* ».

Les origines du savoir. Delachaux & Niestlé, 1987.

Alain Hébrard : « *Les objectifs de développement et de méthode visent la généralisation de ce qui a été fait pour apprendre (...) Ce qui paraît utilisable, investissable dans la vie future, ce n'est pas tant ce qui a été appris au sens des techniques sportives particulières, que la façon dont on s'y est pris pour acquérir ces différentes techniques* ».

L'EPS, réflexions et perspectives. Coédition revue STAPS & revue EPS, Paris, 1986.

Anne Hébrard : « *La principale source de motivation de l'individu est la recherche de l'estime de soi, nécessaire à la construction d'une "identité personnelle positive* ».

« *Il n'y a pas d'expérience plus puissante pour un élève que de réussir, sous le regard des autres, quelque chose dont il ne se croyait pas capable. Il se construit ainsi ou se reconstruit une image plus satisfaisante de lui-même et de ses compétences* ».

L'analyse transactionnelle : outil de la relation d'accompagnement in Revue EPS n° 243, 1993.

Claude Pineau : « *On n'enseigne pas des faits, des gestes, des fragments d'habileté, des montages comportementaux, mais des structures, voire des règles ou des principes organisateurs de nos mouvements* ».

Un programme, la leçon, le cycle en EPS in Revue EPS n° 217, 1991 (avec M.Delaunay).

« *L'EPS doit permettre à chacun de construire des réponses de plus en plus élaborées aux problèmes permanents que posent les relations à l'environnement physique et humain et que la diversité des activités enseignées illustre* ».

Les épreuves d'EPS aux examens de l'éducation nationale in Revue EPS n°237, 1992.

Claudie Ramond : « *L'école fonde l'identité du futur adulte et il est important que celle-ci soit positive par rapport au savoir, pour que l'adulte continue de se former toute sa vie. En fait l'enjeu, c'est la formation permanente* ».

EPS interroge. L'analyse transactionnelle in Revue EPS n°237, 1992.

Jean Roche : « *Il s'agit de passer d'une situation où l'on fait confiance à l'élève pour qu'il établisse des ponts, des relations, des ruptures entre les APS utilisées en EPS, à une situation où ces relations seraient prévues, organisées, gérées, régulées par l'enseignant* ».

De la programmation à la planification didactique des APS, in Revue EPS n°229, 1991.

Olivier Rebol : « *Un apprentissage humain est celui où l'on apprend à apprendre et par là même à être. Un apprentissage humain est celui qui aboutit à des savoir-faire permettant d'en acquérir une infinité d'autres et qui éduque ainsi la personnalité toute entière* ».

« *Dans un enseignement qui veut dépasser le stade de l'information et ne pas tomber dans l'endoctrinement, l'élève doit apprendre à apprendre* ».

Qu'est-ce qu'apprendre. Paris, PUF, 1980.

Hubert Ripoll : « *Dans l'ensemble des pratiques sportives, il y a la double nécessité d'apprendre des habiletés gestuelles et de les automatiser pour plus d'efficacité (...), et en même temps d'adapter ces automatismes aux éventuelles modifications du milieu* ».

in Neurobiologie des comportements moteurs, 1981.

Bernard Rey : « *Il n'y a pas de compétences transversales... (...) C'est le sens que le sujet donne à une situation qui décide si elle va relever ou non de telle classe de situation et, donc, de telle compétence spécialisée... Par suite la transversalité, c-a-d la similitude qu'on établit entre plusieurs situations, dépend du sens que le sujet donne à chacune* ».

Les compétences transversales en question. ESF, Paris, 1996.

J.Rancières : « *Une pédagogie des situations-problèmes est une pédagogie de l'émancipation* ».

Le maître ignorant, Paris, Fayard, 1987.

Jean-Luc Ubaldi : « *En EPS, on a tendance à être trop exhaustif dans le choix des contenus, au risque que les élèves n'apprennent rien. Il s'agit, au contraire, de faire des choix ciblés, d'enseigner un nombre limité de compétences lors de chaque cycle* ».

Les compétences en EPS : mode ou réel changement, in Les Compétences, Editions Revue EPS, Paris, 2005.