

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. De cette façon, la construction des compétences motrices, méthodologiques et sociales 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 pédagogiques avec les élèves.

Les conditions d'apprentissage

Les apprentissages en EPS sont pluriels. En effet, l'élève doit construire des compétences motrices, méthodologiques et sociales par l'intermédiaire de connaissances, de capacités et d'attitudes pour viser les compétences attendues du niveau 1 au niveau 5, dans les différentes compétences 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 la répétition (Bertsch & Le Scanff, 1995), selon la conception cognitiviste de l'apprentissage de George (1983). 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 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 6e) 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

compte les axes principaux. Il relève de la responsabilité de l'équipe pédagogique d'EPS de l'établissement.

Sa rédaction collective et concertée, spécifique et formalise la politique éducative de l'établissement en matière d'EPS.

La programmation des APSA en EPS

Concernant la programmation des APSA, le projet pédagogique d'EPS doit présenter une programmation exigeante, équilibrée et suffisamment diversifiée pour permettre aux filles comme aux garçons de réussir en et par l'EPS et d'acquérir une culture commune.

Les activités physiques sportives et artistiques

Ce sont des éléments d'une culture commune et des vecteurs de construction des compétences du programme. En 2016, l'EPS permet l'accès à un riche champ de pratiques à forte implication socio-culturelle et importante dans le développement de la vie personnelle et collective de l'individu. Quatre champs d'apprentissage permettent à l'élève de construire des compétences intégrant différentes dimensions motrices,

méthodologiques et sociales, en s'appuyant sur des APSA diversifiées. Le choix de leur programmation est laissé à la discrétion de l'équipe éducative. Ces quatre champs d'apprentissage sont :

- Produire une performance optimale, mesurable à une échéance donnée.
- Adapter ses déplacements à des environnements variés.
- S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique.
- Conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel.

De fait, les APSA sont toujours les moyens d'enseignement alors que les programmes et le socle s'intéressent au développement de l'élève.

Théories de l'apprentissage moteur et EPS

L'élève est susceptible d'apprendre des habiletés motrices par l'expérience de la mise en œuvre d'actions motrices, l'échange social lors d'observation ou de démonstrations de l'action ou à la suite d'instructions verbales et par simulation mentale de l'action. Dans le premier cas, les processus de contrôle de l'action à travers le programme moteur généralisé et les boucles de rétroaction, sont mis en œuvre et évalués en fonction du résultat obtenu, ce qui permet de les modifier pour les rendre plus efficaces. Selon les deux autres perspectives, l'action motrice n'est pas immédiatement exécutée car des représentations abstraites de l'action sont nécessaires pour traduire les données d'observation ou les instructions verbales en procédures motrices ou évoquer mentalement l'action. Ainsi, la motricité alimente la cognition et la cognition assiste la motricité.

Définition de l'apprentissage moteur

Pour Récopé (2001), « l'apprentissage est une activité qui se caractérise par un accroissement du répertoire de comportements de chacun allant vers plus d'efficacité, de vitesse, plus de précision et plus d'économie ». L'apprentissage peut s'envisager selon trois axes que sont le processus, le produit et les méthodes. Ainsi, l'apprentissage n'est pas un phénomène observable. C'est un construit hypothétique dont on infère l'existence à partir d'une transformation durable des comportements. C'est un processus permettant une désadaptation. Celle-ci permet de passer d'un état initial à un état final mais transitoire.

Les habiletés motrices

En outre, les apprentissages en EPS résident à enrichir le répertoire des comportements moteurs des élèves. Un élève qui apprend s'adapte plus facilement à l'environnement dans lequel il évolue. Il développe des habiletés motrices, méthodologiques, cognitives, affectives et sociales et devient donc plus efficace et plus efficient. Guthrie (*ibidem*) définit l'habileté motrice comme « la capacité acquise par apprentissage d'atteindre des résultats fixés à l'avance avec un maximum de réussite et souvent un minimum de temps, d'énergie ou les deux à la fois ».

Caractéristiques et différences des habiletés motrices

Nous pouvons, à l'instar de Schmidt (1993), distinguer différents types d'habiletés. Il existe des habiletés ouvertes qui interviennent dans un environnement instable comme dans les sports collectifs et changeant et des habiletés fermées que l'on retrouve plutôt dans un environnement stable comme par exemple dans le cadre du lancer de poids. En outre, nous avons également des habiletés discrètes qui indiquent un début puis une fin précise et des habiletés continues pour lesquelles ni le début et ni la fin ne sont clairement identifiées. Enfin, nous pouvons mettre en avant des habiletés motrices qui concernent le contrôle moteur et des habiletés de type cognitif à travers la prise de décisions comme lors des situations stratégiques. Cependant, lorsqu'un élève fait un geste, il n'est pas obligatoirement dans une phase d'apprentissage. Il faut distinguer l'apprentissage moteur qui est de l'ordre de la construction et le contrôle moteur qui est plutôt de l'ordre de l'optimisation ou de l'automatisation du geste. Concernant l'apport des théories de l'apprentissage en EPS, ces dernières doivent permettre l'optimisation des apprentissages des élèves en EPS. On distingue classiquement trois grandes familles relatives aux apprentissages à savoir le béhaviorisme qui relève des théories comportementalistes à travers le modèle du conditionnement, le cognitivisme qui relève des courants socio-constructivistes où la prescription précède l'action à travers une programmation de l'acte moteur. Enfin, nous pouvons mentionner le courant écologique où l'action n'est pas ou peu commandée.

Les théories behavioristes

Dans le cadre de ces théories, il y a apprentissage quand il y a une liaison établie entre un stimulus et la réponse. L'apprentissage se met en place par des associations entre stimuli et réponses par des renforcements positifs ou négatifs (loi de l'effet). Pour Reuchlin (1977), « il y a apprentissages lorsqu'un organisme, placé plusieurs fois dans la même situation, modifie sa conduite de façon systématique et relativement durable ». Pour De Montmollin, « l'apprentissage consiste en une modification systématique des conduites en cas de répétitions d'une même situation ». Plusieurs types de travaux rentrent dans ce cadre behavioriste. Nous pouvons mentionner ceux de Pavlov, Watson ou Skinner. Pour le premier, Pavlov parle de conditionnement classique où le sujet est passif. Watson parle d'apprentissages par essais et erreurs et Skinner parle de conditionnement opérant avec un sujet plutôt actif. Dans ce cadre behavioriste, l'apprentissage chez l'élève serait acquis suite à une satisfaction mais également pour éviter les punitions.

Les théories cognitivistes de l'apprentissage moteur

Les théories cognitivistes et socio-constructivistes recherchent ce qu'il y a dans la « boîte noire », intercalée entre le stimulus et la réponse. Ce sont les théories du « *top down* » car l'information part du haut vers le bas. Ils considèrent que le geste est prescrit au niveau du système nerveux central (SNC). Ici, ce sont les processus de la boîte noire qui sont responsables de l'apprentissage, notamment les représentations, les prises d'informations, la perception, la motivation ou la mémoire. Pour ces théories cognitivistes, le terme-clé est la représentation. L'apprentissage moteur en EPS correspond donc à l'optimisation des processus de traitement de l'information dans une approche cognitive. Ainsi, la notion de connaissance des résultats des modèles cognitivistes de l'apprentissage moteur postule l'existence d'un processus cognitif de comparaison entre le but de la situation d'apprentissage et le résultat réel de l'élève. Pour ce faire, le but doit être concis, clair et compris pour les élèves de même que les critères de réussite qui donnent du sens aux activités des élèves et leur permettent de se situer.

De plus, les feedbacks vont dans le même sens de compréhension des attendus en terme d'apprentissage par les élèves. Enfin, les évaluations formatives et formatrices privilégient une démarche réflexive et autonome offrant la possibilité à l'élève de s'auto-évaluer.

Pour Schmidt (1993), « l'apprentissage moteur est défini comme un ensemble de processus liés à la pratique qui aboutissent un changement relativement permanent de la capacité à la performance ». Pour Famose (1990), « l'apprentissage est un processus cognitif d'adaptation à un problème moteur dont le résultat s'exprime par une modification durable dans la capacité de performance du sujet ». Dans ce cadre, Famose (*ibidem*) définit cinq critères pour qu'il y ait apprentissage. C'est un processus interne qui amène un changement de la capacité à la performance, d'une amélioration de la performance en tant que réussite mais aussi en tant qu'action motrice. Le troisième élément concerne ce changement qui doit résulter de la pratique ou de l'expérience, ce qui signifie en EPS que l'élève se doit de répéter (Bertsch & Le Scannf, 1995). De plus, le changement doit être durable dans le temps et donc que cette amélioration des performances dans le temps n'est pas juste une réussite ponctuelle. Enfin, ce résultat doit être positif, c'est-à-dire plus efficace et plus efficient.

Les théories écologiques de l'apprentissage moteur

Pour ces courants écologiques, ou théories du « *bottom up* », il y a une interaction permanente entre l'individu et l'environnement. On les appelle également les théories de l'émergence. On les nomme ainsi car toutes étudient « le système que forment solidairement l'organisme et l'environnement avec lequel il s'est constitué interactivement au cours de l'évolution » Guiard (1993). Pour Montagne (2000), l'expert en saut en longueur est capable de modifier la longueur de ses foulées dans une course d'élan plus tôt que le débutant. Sa perception directe de l'environnement est plus importante. Son défilement dans l'environnement va l'amener à modifier sa foulée ce qui signifie qu'il n'y a pas de prescription comme ce qui est préconisé dans les théories cognitivistes car il s'ajuste dans l'instant. Le courant de l'approche dynamique du comportement moteur (Delignières, 1998) indique que sous l'effet des contraintes du milieu, l'organisme adopte des coordinations, des comportements, des attracteurs spontanés et émergents et ces comportements ont pour raison d'être stables. Pour cet auteur, « L'apprentissage est le résultat de la pratique : ce n'est qu'après un nombre conséquent d'essais que les sujets parviennent à stabiliser la nouvelle coordination. Cette stabilisation requiert de l'effort et suppose la répétition ». Cette nécessaire mise en action est primordiale. Selon Cornu et Royal (2006) « l'action est fondamentale et l'élève doit apprendre en explorant et agissant dans son environnement ».

QUESTIONS

1. Quelles sont les conditions d'apprentissages en EPS ?
2. Qu'est-ce qu'une programmation d'APSA en EPS? Quel est son intérêt?