

Actes du colloque



nov.2018

L'EPS ET L'ECOLE DE DEMAIN

Syndicat National de l'Education Physique - www.snepfsu.net

Nos partenaires



Quels savoirs en EPS de la 6ème à la terminale ?

Note : Pour une meilleure compréhension du propos, le texte est plus étoffé que l'intervention au colloque qui n'a duré que 15mn.

Le sujet à lui seul demanderait un colloque. Il est complexe tant il suggère de voir ou imaginer tous les obstacles à une réponse claire et précise : les questions matérielles, de formation, des inégalités territoriales... On peut même penser qu'une réponse à la question ainsi posée est tout simplement impossible vu la diversité des contextes d'enseignement.

Avant de donner certains éléments de réponse, encore faut-il créer les conditions du débat (de quoi parle-t-on exactement ?) et revenir sur certaines évidences qui peuvent figer la pensée. Ensuite prendre quelques exemples concrets qui montrent « qu'un autre monde est possible ». Ce faisant, on peut aller un peu au-delà des « mandats »¹ actuels du SNEP-FSU sur les questions pédagogiques. Nous sommes dans un colloque, il faut en profiter pour déborder des réflexions habituelles.

Une première approche politique

Lorsqu'on traite des problèmes dits pédagogiques, la question politique ne vient pas immédiatement à l'esprit. Or on ne peut répondre à aucune grande question éducative sans mettre à jour le pilotage politique qui permet ou pas la mise en œuvre de telle ou telle orientation. En l'occurrence, la première réflexion qui vient face à l'extrême diversité de l'enseignement, des élèves et de leurs préoccupations, des enseignants... est la suivante : une politique progressiste peut-elle aujourd'hui renoncer au « commun », au « pour tous et toutes », au partage de savoirs et connaissances qui permettront de faire société ? Pour les politiques libérales, c'est clair, la réponse est oui, il faut y renoncer car le système repose sur la mise en concurrence des individus entre eux. Les « premiers de cordées » réussiront, les autres seront laissés pour compte, à passer leur temps à traverser la rue pour chercher du travail. A chacun selon ses moyens, qui sont, comme on le sait, corrélés aux catégories socio-professionnelles des parents. Des séquences dans le colloque traitent directement de ces problématiques.

Pour nous, la réponse est inverse : une politique progressiste, incarnée dans un service public d'éducation, doit mettre en perspective des savoirs communs dont on estime l'acquisition nécessaire pour mieux comprendre et agir dans le monde. L'école existe justement pour aller à l'inverse de la pente naturelle qui conduit à l'individualisation, voire,

¹ Un « mandat » est une proposition ou revendication plus ou moins détaillée qui fait consensus et qui a été votée dans une instance collective comme un congrès par exemple.

on en a des exemples aujourd'hui, à l'isolement de chacun.e dans son propre monde. Toutes les disciplines ont cette fonction. Si d'aventure l'EPS échappait à cette logique, on pourrait alors considérer qu'elle n'a pas de savoirs spécifiques, et donc qu'elle n'est pas une discipline, mais simplement une « activité » scolaire, ou un temps scolaire.

De la sixième à la terminale ?

Toujours dans le champ politique, notre positionnement sur le cursus scolaire se situe en rupture avec les grandes tendances du moment. Les réformes successives depuis un certain nombre d'années visent à créer deux blocs ou deux entités : d'un côté, ce qui veut s'appeler *l'école du socle*, pour toute une classe d'âge, et qui impose une réunification structurelle du primaire et du collège et ensuite d'un côté l'apprentissage ou la voie pro (que l'on pousse vers une tutelle du privé), soit une orientation vers un ensemble *Bac-3/Bac+3*, c'est-à-dire la réunion de la voie générale et technologique avec le premier cycle universitaire. Cette visée politique n'a qu'une seule fonction, mettre les systèmes scolaires en adéquation avec les besoins annoncés du marché de l'emploi édictés dans les années 2000 (traité de Lisbonne) : 50% d'une classe d'âge doit accéder à un bac+3, le reste devant fournir l'armée des emplois les moins qualifiés. Une école au service du marché. C'est une vision. Ce n'est pas la nôtre.

Pour former des citoyens éclairés, capables de comprendre un peu mieux ce qui se joue dans les différents domaines de la vie, on ne peut imaginer, comme veulent nous le faire croire les ministres successifs, qu'une augmentation exponentielle des connaissances se traduise en termes d'éducation par moins d'enseignement...

Par ailleurs, la société française a bâti historiquement deux ordres scolaires, le primaire et le secondaire dont les fonctions sont identifiables, mais qui se traduisent aussi par des structures, des locaux, des modes de gestion et des personnels différents. Faire fi de cette réalité est impossible et même contre-productif. On le voit avec la tentative forcée d'imposer un cycle à cheval sur primaire et collège : ça ne marche pas ! Il est plus efficace de s'appuyer sur l'existant, pour l'améliorer, le transformer même sur du long terme. L'ambition que nous portons est une augmentation de la scolarité obligatoire pour tous et toutes. La fin du lycée est un repère raisonnable aujourd'hui.

Si on pose comme nécessaire le recul de l'âge de la fin de la scolarité obligatoire (18 ans), alors poser la question des savoirs de la sixième à la terminale commence à avoir un intérêt. En tout cas nous nous situons dans cette perspective, malgré les obstacles.

Parler de « savoir », c'est ringard ?

Là aussi nous nous situons en rupture avec les grandes tendances du moment qui ne parlent que des compétences. On a pu y voir une « révolution copernicienne » (dont on attend

toujours les effets positifs sur les acquisitions des élèves), une rénovation des pratiques qui s'est traduite concrètement par un accroissement des inégalités (voir les résultats PISA) au cours des 10 dernières années. En restant sur le champ politique, nous ne pouvons que constater que l'avènement des compétences épouse parfaitement les contours de la pensée libérale : individualisme et privatisation. En effet la compétence est un bien privé, une acquisition individuelle, non partageable. A l'inverse, le savoir, dont JP Astolfi prenant appui sur R. Barthes rappelle qu'il a la même étymologie que « saveur », est un bien public, discutable, partageable.² Bien entendu nous n'avons pas du savoir une définition uniquement savante : il y a des savoirs de différentes natures. Et si derrière le savoir il y a une saveur, derrière la saveur, il y a le goût. Développer le goût est un des enjeux de l'éducation.

Sans faire de cette réflexion un dogme, puisque le SNEP-FSU n'a jamais rejeté la notion de compétence en pédagogie puisqu'il faut bien in fine que l'élève « sache » faire quelque chose, donc soit compétent pour... nous nous élevons contre la compétence érigée en discours unique et excluant.

De cette brève analyse nous en tirons une première conclusion : poser la question des savoirs de la sixième à la terminale a une pertinence, immédiate, mais aussi pour demain à condition de partager une visée ambitieuse... Dans la visée politique actuelle, avec une coupure envisagée entre l'école du socle et le « bac-3/bac+3 », la question n'a évidemment aucun sens.

Contre quelques idées reçues

Le discours pédagogique ambiant met en avant un certain nombre de notions ou concepts qui rencontrent un assentiment d'évidence, mais qui se révèlent en fait un obstacle épistémologique. L'avènement des notions de *curriculum*, *continuum* renvoient assez spontanément à quelque chose de plus ou moins linéaire et progressif voire, et nous avons nous-mêmes contribué à son éclosion, « spiralaire ». En fait une progression dans laquelle il n'y a pas de retours en arrière, de décrochage, de bonds suivis de régressions, etc. C'est une équation impossible à résoudre qui crée nombre d'obstacles. Car l'image d'une programmation linéaire et sans heurts des apprentissages ne correspond pas à la réalité. Comme le rappelle justement JP Astolfi déjà cité : « *En tant qu'espèce, nous sommes comme programmés pour apprendre, mais l'apprentissage n'est pas pour autant programmé pour l'individu ! Au contraire, il sera le fruit d'une lutte coûteuse pour chacun, en vue d'intérioriser la culture qui nous précède, qui nous entoure et qui nous permet d'accéder enfin à nous-mêmes...* ».

² Également Mary Douglas : le savoir est une « construction sociale et culturelle qui vit dans une institution ».

Ce qui est plutôt suggéré par le terme lutte, c'est un parcours parfois chaotique, fait de sauts qualitatifs importants, de reculs ou de stagnations, d'éléments extérieurs perturbants ou facilitants. Bref, ça correspond à ce que les enseignants observent au quotidien.

Donc si on pense « continuum », on rêve et on n'arrivera pas à bâtir un cursus opérationnel. Non seulement, il y a les histoires personnelles (et notamment le poids du milieu familial et du hors-scolaire), mais il y a aussi des ruptures structurelles : changement de lieu du collège au lycée, changement de classes chaque année, changements d'objectifs et de programmes à chaque réforme (il y en a une tous les 2 ans...)... Ces ruptures sont marquantes et doivent être prises en compte dès que l'on réfléchit à des continuités possibles. S'atteler à produire un cheminement (aujourd'hui le terme en vogue est « parcours ») progressif, cumulatif, cohérent, lisible, etc. est une mission impossible qui risque de ne produire que du formel.

A l'inverse, s'appuyer uniquement sur des ruptures pour construire un curriculum n'aurait pas plus de sens.

Pour conclure dans notre discipline, ce qui se fait communément lorsque l'institution entame une réécriture de programmes scolaires, à savoir démarrer de l'école maternelle pour finir au lycée, avec le souci d'une progression à chaque étape du cursus (aujourd'hui découpé en cycles) relève d'une opération qui, depuis qu'elle existe, n'a jamais été validée par la pratique.

Il nous faut changer de cap

Une première tendance, mise en œuvre depuis les derniers programmes du collège par l'institution consiste à faire que, puisqu'un programme au sens classique du terme ne peut être proposé, alors il faut le vider de tout contenu pour ne garder que des généralités qui fixent le cap (finalité/objectifs généraux/attendus formulés de façon très globale). C'est un retour aux principes des instructions officielles, en cours en EPS jusqu'en 1996, date du premier programme d'EPS sous la forme que nous connaissons aujourd'hui. Beaucoup d'avantages : le niveau de généralité permet de faire à peu près tout ce qu'on veut sans crainte d'une critique concrète d'un programme « impossible » à réaliser. On aboutit à une impossibilité d'évaluer ces généralités, donc on ne pourra jamais évaluer la validité du programme ni l'atteinte des finalités. En clair cette démarche permet de tout justifier, pratiquement et théoriquement. Après des années de management forcené d'une part importante de l'inspection pédagogique, on pourrait considérer qu'il s'agit d'un mieux pour l'exercice du métier : personne ne peut plus rien me dire sur mes conceptions de l'EPS et mes mises en œuvre (problèmes déontologiques mis à part)...

...Mais le problème est politique et épistémologique.

- Politique parce qu'il s'agit pratiquement de renoncer à créer du « commun ». Logique dans une société très libérale, mais illogique du point de vue des attentes et demandes sociales. Y compris par rapport à de grands événements tragiques, par rapport à l'obscurantisme galopant, par rapport aux problèmes environnementaux, par rapport à la sédentarité... faire « communauté » (et non communautarisme) est un enjeu d'émancipation. Or faire du commun quand l'EPS pourra être complètement éclatée sur l'ensemble du territoire, sans élément unificateur, est une gageure. Les éléments unificateurs, voire universels, ne sont pas dans les contraintes (obligation de programmer tant d'activités et tant de champs d'apprentissages...) mais dans les savoirs, seuls susceptibles de générer une « société de la connaissance », à condition d'en garantir l'acquisition par tous et toutes. Ces savoirs ont fait l'objet d'une histoire, de controverses, de débats scientifiques, pratiques, politiques et proposent une vision stabilisée à un moment donné de l'expérience humaine. Leur partage est une nécessité. Mais un savoir n'est pas une « finalité » peu définie. Un savoir répond à un ou des problèmes concrets.
- Épistémologique parce que nous revenons, 50 ans après, à une « EPS en miettes » dénoncée par P. Parlebas en 67. Si chaque enseignant définit les savoirs et les compétences (qui traduisent en acte l'acquisition de savoirs) qu'il doit faire acquérir, alors chacun.e peut faire ce qu'il-elle veut selon ses convictions, sa formation (ou son absence de). On peut même reprendre une formule de Marc Durand dans un colloque du SNEP-FSU qui allait plus loin que Parlebas et parlait d'une « EPS en poudre ». La relativité de ce qu'il y a à apprendre, le côté versatile, quand il est présent, des visées concrètes, fragilisent l'EPS en tant que discipline scolaire qui devient peu à peu non plus une discipline, mais une activité ou encore plus simplement un temps scolaire à côté des enseignements. Pire, la déclinaison de ces finalités, qu'elles soient citoyennes ou de santé, risque de produire, puisqu'il faut bien malgré tout des repères tangibles, non pas des savoirs à acquérir pour s'émanciper et disposer librement des connaissances acquises, mais des comportements plus ou moins normalisés auxquels se conformer (l'exemple type est le focus de l'EPS sur des « compétences méthodologiques et sociales » détachées des savoirs). C'est alors une logique contraire à l'émancipation et une mise en conformité comportementale...

C'est le contraire de ce qui nous anime pour un projet rénové pour l'école et l'EPS. Donc refus à la fois d'un programme qui se découpe en tranches successives qui ne correspondent pas à la réalité de l'enseignement de l'EPS, et d'un programme qui n'est qu'un affichage de généralités.

La voie n'est certes pas simple, c'est la raison pour laquelle il faut sortir des habitudes prises :

- Arrêter de suivre les injonctions politiques et de se couler sans réflexion dans les moules imposés. La création d'une « communauté de réflexion en EPS » pour les années à venir avec des représentant.es de l'Inspection, des enseignant.es, des chercheur.es, des formateurs et formatrices. Il n'y a aucun obstacle pratique à sa mise en place. Et pourtant, chaque fois que nous le proposons, nous n'avons aucune réponse de l'Inspection, ni même de nos partenaires. Il est temps de dépasser les clivages et œuvrer ensemble, avec des controverses constructives (ce qui demande du temps) pour le développement de l'EPS !
- Proposer un nouveau schéma de formation pour tous et toutes qui porte la scolarité obligatoire à 18 ans. C'est une exigence qu'il faut imposer (ce qui ne devrait pas poser problème puisque 93% de jeunes sont scolarisé.es à 17 ans, et près de 80% le sont encore à 19 ans). Prenons donc la fin de lycée comme repère. Un programme d'EPS pourrait avoir comme objectif principal de définir le minimum exigible à la fin de l'enseignement secondaire. Là se situe peut-être la nouveauté : un seul programme pour toute la scolarité avec dans chaque APSA les attendus précis terminaux, accompagnés de volumes horaires repères.
- Le texte définirait aussi le type d'épreuve scolaire permettant de certifier l'acquisition des savoirs/connaissances/compétences, ainsi que les critères de validation. Traditionnellement, cela relève de 2 textes distincts. Mais on dit et on sait que l'évaluation pilote plus l'activité professionnelle que les programmes. On peut s'en offusquer et tenter coûte que coûte de changer cette logique, mais on peut aussi considérer que c'est normal. Nos champs de référence, la pratique sportive, comme la pratique artistique, sont toujours finalisés par un événement qui valide ce qu'on a appris : présentation, rencontre ou spectacle. Un moment où on met à l'épreuve du réel ce qu'on a appris, ce pour quoi on s'est entraîné. Si certains appellent de leurs vœux une centration sur l'entraînement au lycée (voir les nouveaux programmes), il faut bien s'entraîner pour quelque chose... Arrêtons donc de suivre ces processus institutionnels et ces commandes qui nous détournent du bon sens. Il faut corrélérer systématiquement programme et évaluation. Un seul texte au lieu de deux.
- Enfin, dernière exigence, il faut définir 3 ou 4 paliers/ruptures/passages qui correspondent à des caps significatifs dans les apprentissages d'une APSA. Par exemple en gym, la réalisation d'un ATR est indéniablement un moment de transformation et le passage d'une étape clé.

L'expertise professionnelle collective serait alors, vraiment, de construire l'enseignement aux différentes périodes du cursus de l'élève pour qu'il arrive en fin de scolarité aux objectifs

visés. Le repère ne serait plus le niveau scolaire primaire/collège/lycée, mais les paliers identifiés comme moments clés assortis d'un volume horaire minimum.

Bien sûr il faut mettre tout ça en musique et le mettre à l'épreuve du réel. C'est à la construction de la réflexion que nous invitons toutes celles et ceux qui sont intéressé.es par un véritable développement de l'EPS, pour la réussite de tous et toutes. Encore une fois, il n'y a aucun obstacle matériel à réfléchir collectivement.

Nous avons commencé ce travail au moment des programmes collège avec le label « programmes alternatifs ». Nous le réactivons aujourd'hui à l'occasion de la réforme lycée. Il s'agira donc de programmes « alternatifs » de la sixième à la terminale.

Des outils pour travailler

Modélisation

Un constat doit être fait qui n'est pas pour nous rassurer : depuis les années 90, le travail de réflexion sur les APSA et leur modélisation, en tant qu'objets culturels et donc objets de savoirs, a disparu du paysage de l'EPS et même des STAPS. Depuis l'INRP, à part le travail mené autour de D. Bouthier dans une perspective technologique, il n'y a rien eu. La quasi-disparition de la FPC a aussi accéléré ce mouvement.

C'est dramatique parce qu'au-delà des programmes, ça participe à la relativisation de ce que l'on enseigne : tout se vaut, et peu importe ce qu'on apprend dans une APSA, l'essentiel est ailleurs (discours bien établi du milieu institutionnel). Cela participe à la dé-disciplinarisation de l'EPS.

Il nous faut reprendre le travail sur la « modélisation » des APSA qui nous donne une version théorisée de l'activité requise pour mieux identifier ce que l'élève a à apprendre, les problèmes qu'il y a à résoudre dans telle ou telle pratique, les contradictions à gérer, les choix prioritaires à effectuer, etc. Cela donne autant de leviers pour construire des situations d'apprentissage et ça identifie les enjeux de formation.

Il y a donc un effort à faire pour :

- 1/ recenser les travaux réalisés (toutes les APSA ne sont pas égales de ce point de vue) ; identifier les controverses
- 2/ les retravailler pour les actualiser voire les contredire (et dans certaines APSA, inventer ces modélisations actuellement inexistantes)
- 3/ les confronter aux savoirs professionnels
- 4/ proposer un consensus provisoire, évolutif.

Sans avancée dans ce domaine, l'EPS ne progressera pas et restera soumise à des points de vue souvent idéologiques et aux politiques du moment.

Une épreuve scolaire

En 2002, le groupe de travail sous la direction de Gilles Klein avait ouvert une voie, qui s'est depuis refermée, en posant la question : quelle épreuve « certificative » pour révéler des apprentissages réels dans l'APSA et un niveau de maîtrise satisfaisant ? Le corollaire de cette proposition était (est toujours) de creuser la notion de performance scolaire.

Prenons l'exemple de la natation (activité bien modélisée par Raymond et Alain Catteau dont les travaux sont trop peu connus) : Réaliser un 200m en crawl et dos crawlé. A discuter s'il faut un temps limite...

Un programme

Un enjeu de formation : apprendre à nager pour nager de plus en plus vite et/ou de plus en plus loin demande de construire le « corps flottant », puis le « corps projectile » et enfin le « corps propulseur ». (Au passage profitons-en pour dénoncer l'obligation qui est faite médiatiquement de ne pas utiliser de jargon. Ce qu'on accorde pourtant volontiers aux autres disciplines. Or le jargon est en fait un langage professionnel nécessaire pour mieux comprendre, décrire, saisir ce qui est en jeu)

Si l'on cherche un peu ce qui se cache derrière tout ça (toujours en s'appuyant sur A. Catteau) : il s'agit de mettre en relation flottaison, équilibre, respiration et propulsion pour limiter au maximum la résistance au déplacement, avoir des appuis efficaces (efficacité) et limiter la dépense énergétique conduisant à l'efficacité.

On peut identifier plusieurs étapes dans l'apprentissage qui peuvent se traduire en termes d'intention, de situations d'apprentissage et sauts qualitatifs.

Etape 1 : se déplacer en eau profonde

Etape 2 : recherche de la moindre résistance à l'avancement

Etape 3 : recherche d'une économie d'énergie

Rajoutons un repère-guide pour l'enseignant : il s'agit de mettre l'élève dans des situations où il doit « agir pour percevoir et percevoir pour mieux agir ». C'est une dialectique qui peut s'étendre aux autres APSA.

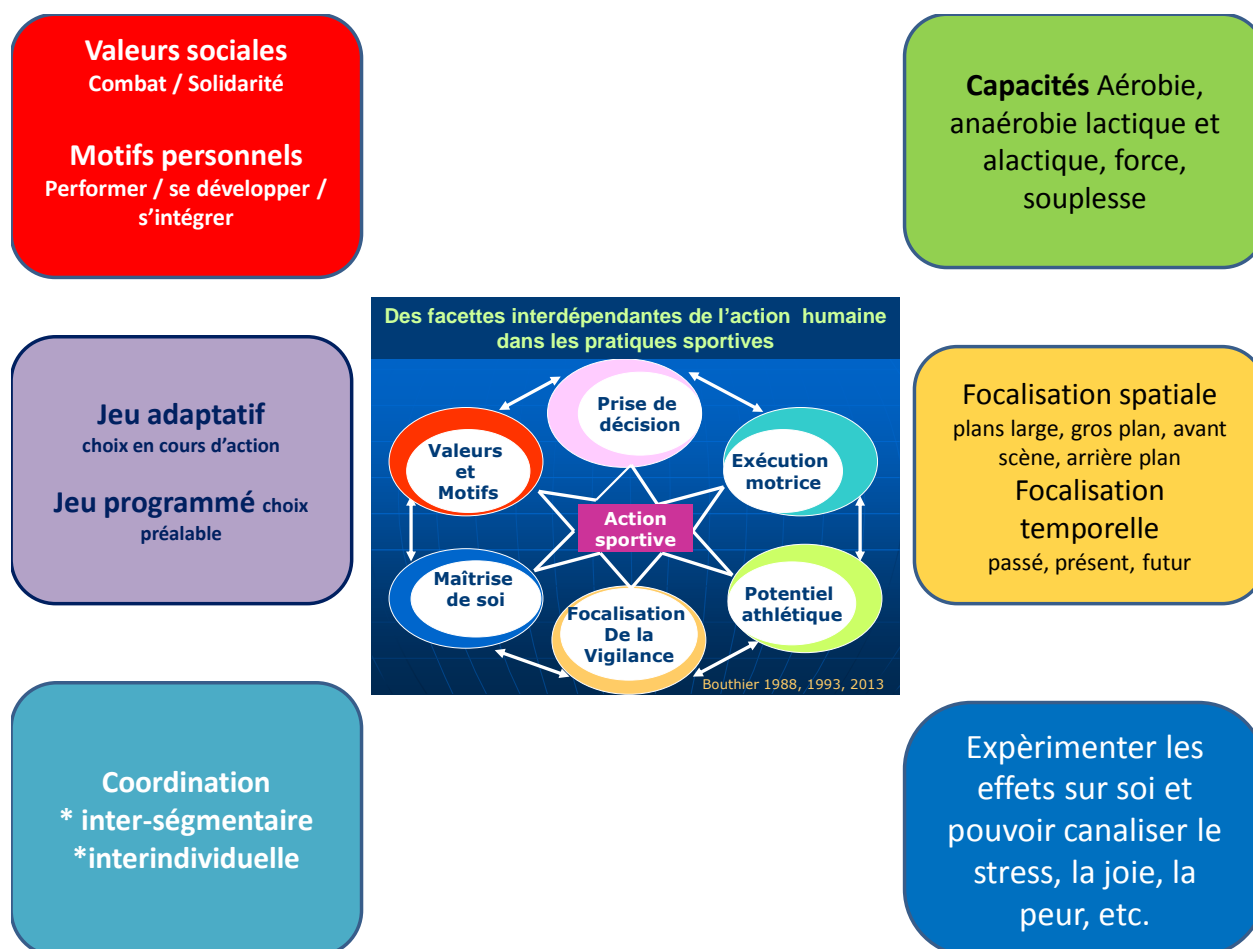
Enfin on peut mettre en évidence quelques observables qui peuvent orienter le regard de l'enseignant.e, notamment novice :

- Le relâchement (se laisser porter) et au contraire la tonicité des appuis (propulsion).

- La position de la tête et le rôle du regard.
- L'organisation de la respiration (y compris l'apnée).
- L'alignement des segments.
- Le rapport amplitude / trajets des bras.
- La vitesse et la continuité du mouvement propulsif de bras.

Bien entendu, tout cela demande à être travaillé pour une écriture dans le cadre d'un programme, mais il semble que nous avons là les ingrédients pour un programme (ici en natation) utile, mais qui impose ensuite un travail collectif de concertation pour mettre en œuvre un enseignement qui permette d'atteindre l'objectif annoncé (nager 200m etc.) dans le cadre de la scolarité et de s'organiser au plan pédagogique. C'est là que se situe la fonction de concepteur de l'enseignant, dans le cadre de l'exercice de sa liberté pédagogique.

Il nous manque juste une chose sur laquelle nous nous appuyons régulièrement : une formalisation de l'activité du pratiquant et des différentes « facettes » qu'il mobilise. Ce travail a été fait par Daniel Bouthier (voir dans ce colloque) et résumé par ce schéma :



Comment lisons-nous cet apport et quelle utilisation dans le cadre d'un programme ?

La modélisation de Daniel Bouthier offre un double intérêt. D'une part, elle met en évidence la complexité de l'activité humaine au prise avec les apprentissages dans les APSA, à la fois en identifiant les registres principaux mobilisés par l'acteur et en les mettant en interrelation : il est par exemple évident que le niveau de maîtrise technique influe sur la gestion des émotions et sur l'estime de soi : plus on a de bagage pour répondre aux situations, plus on a l'assurance de pouvoir y répondre, moins on va être sujet à la peur d'échouer... on peut évidemment multiplier les exemples, entre l'exécution motrice, le potentiel athlétique et la prise de décision... C'est donc un bon outil pour construire une progression sans rien oublier.

Mais du point de vue de l'écriture d'un programme, il offre aussi un cadre pour les savoirs à identifier dans chaque APSA. En effet, si les « facettes » ont une pertinence pratique, elles permettent aussi d'organiser une typologie des savoirs pour « faire le tour » de l'étude de chacune des APSA en EPS.

Derrière chaque « facette » il y a des savoirs d'ordre technico-tactique, technico-symbolique sur l'exécution motrice, sur la gestion du potentiel athlétique, des émotions, etc. Cette modélisation nous permet même sur le plan des valeurs et motifs d'agir, qui est une de ces facettes, de travailler à l'identification de savoirs. Ce qui serait nettement plus intéressant que d'en rester à de vagues objectifs dans ce domaine.

Nous avons bien tous les ingrédients pour mener à bien un travail collectif pour sortir de l'impasse actuelle. Encore une fois nous invitons tous les acteurs à y participer. Pour conclure, nous avons transformé la question : quels savoirs de la sixième à la terminale ? à « quels savoirs les élèves doivent avoir acquis en fin de la scolarité secondaire ? »