

Des programmes en EPS, pour quoi faire ?

Alain Becker, Christian Couturier

L'École au cœur des débats

Le SNEP et le Centre EPS et Société se sont associés pour produire, avec des collègues et dans un certain cadre, des alternatives « évolutives » (1) aux propositions institutionnelles actuelles. L'idée a vu le jour pendant la phase de réécriture des programmes collèges (2007-2008), et nous avons tenté de l'opérationnaliser sachant d'avance les difficultés et les obstacles auxquels nous aurions à faire face.

Alors que la FPC autogérée a pratiquement disparue, que les lieux de production didactique sont plus que rares, que les controverses sur la conception de l'EPS sont de plus en plus mal acceptées par l'institution pédagogique qui fonctionne avec son réseau d'expert, nous avons estimé que la discipline courrait le risque de se scléroser.

Nous voilà arrivés au terme de la première étape de ce travail mais avant de livrer le « produit » et de le soumettre à la critique, nous voulons rappeler ici les convictions et les principes qui guident le et qui ont permis l'élaboration collective d'une sorte de cahier des charges.

Rappelons ce qui peut paraître une évidence : l'EPS est constitutive de l'École. Tout ce qui concerne l'École concerne l'EPS. Tout ce qui touche à l'EPS, a à voir avec l'École.

Quelle École ?

Nous connaissons la nature de la question scolaire contemporaine : l'École doit-elle continuer à affirmer une ambition pour tous ? Elle s'essoufflerait, buterait contre les inégalités. Pire, elle les renforcerait. Soyons lucides, il n'y aura pas d'ambition pour l'EPS dans une École qui aurait perdu les siennes. La société pèse de tout son poids sur elle et détermine pour une part importante les destins scolaires. Mais nous savons que l'École, dans certaines conditions, a la capacité de réduire voire d'inverser ce processus. La démocratisation est possible, tous les élèves sont *a priori* capables de réussir scolairement, fussent-ils « faibles » ou encore « handicapés » (handicap socio-culturel, génétique...). De façon volontariste et militante, nous voulons nous attaquer à l'échec en prenant d'abord le dysfonctionnement du système éducatif comme une de ses causes sur laquelle les enseignants ont prise.

Socialement la réussite scolaire de chacun est nécessaire et consubstantielle de notre avenir collectif. L'échec, c'est toujours Mozart qu'on assassine. Si l'École n'a pas le monopole de l'éducation, sa spécificité consiste à éduquer en enseignant à la totalité d'une classe d'âge, à transmettre des savoirs, à viser des compétences, à faire entrer tous les élèves en culture au travers d'une culture scolaire qui exige des choix et doit être interrogée en permanence.

Le SNEP est attaché à un service public national et propose de concilier un cadre national fort et une autonomie locale maîtrisée des établissements, au non du principe d'égalité de l'offre scolaire. Cela devrait libérer l'initiative des enseignants et des équipes d'un double point de vue : éviter leur enfermement dans l'environnement, mais simultanément favoriser la prise en compte de ce même environnement. Cela doit encore permettre à la fois d'accueillir les élèves tels qu'ils sont, avec leur culture et autoriser son dépassement, l'ouverture sur d'autres cultures, de travailler sur le rapport singulier/universel.

Les programmes nationaux devraient être là pour mettre en musique cette dialectique, pour en faire une dynamique, pour apporter des garanties aux élèves et aux familles, pour créer du lien professionnel entre les enseignants. Ils ont pour fonction de préciser concrètement la culture visée, les savoirs et les compétences, et les conditions de leur appropriation critique. Ils constituent pour le SNEP un levier, bien-sûr non magique et non total, d'une politique scolaire démocratique. Ils sont des repères relatifs des ambitions de la société à l'égard des élèves.

Quelle EPS ? Une matrice disciplinaire ?

Cette discipline vise la transmission et l'appropriation critiques des APSA. Cette affirmation demande une explication. Cela suppose, contrairement à ce que d'autres proposent, de poser les APSA comme des « œuvres » ayant du sens, comme des activités humaines de type anthropo-technique, constitutives d'un incontestable fond culturel propre à l'EPS. Potentiellement éducatives, pour les raisons précédemment citées, elles sont pour nous des objets d'éducation (sous réserve d'une « transposition didactique » réfléchie et efficace) donc des buts et des moyens d'enseignement. Il s'agit pour l'EPS de faire « entrer » tous et toutes dans cette culture, du point de vue d'une double finalité :

- Comme moyen de leur développement personnel et de leur insertion dans la société.
- Comme mode possible d'évolution et de dépassement historique et social de ce patrimoine. Pour le SNEP, l'EPS et le sport scolaire doivent aussi pouvoir transformer les « APSA ».

« La matrice disciplinaire », c'est-à-dire les présupposés, les conceptions qui serviront de « creuset » aux choix de contenus part de cette première prise de position.

Historiquement et socialement datées, les APSA sont des objets portant aussi en elles leur contraire et donc leurs contradictions. L'École doit travailler sur ces objets, s'attacher à révéler ce qu'elles sont vraiment, les enjeux de savoir qui les caractérisent, les valeurs qu'elles véhiculent, faire des choix de contenus pour les adapter aux exigences scolaires, élaborer des « formes scolaires » favorables à la réussite de tous sans rompre avec les « règles constitutives », les « logiques internes » qui les font et les fondent anthropologiquement, historiquement, socialement comme activités humaines totales. Pour le SNEP, combattre l'échec en EPS, particulièrement celui des filles, c'est d'abord dire ce qu'est réussir en EPS, donc dans les APSA singulières et afficher les « compétences attendues ». C'est la fonction première que nous accordons aux programmes : lever les implicites sur notre enseignement, annoncer les objectifs et signifier clairement les efforts, les dépassements, les mobilisations, collectifs et individuels, qu'ils supposent dans les apprentissages, dans les épreuves et compétitions sportives.

Nous voulons rompre avec des programmes qui ne précisent pas, si peu ou mal les « attendus » précis, qui laissent les enseignants d'EPS dans le flou quant à leur mission première. Il nous faut contredire par la même occasion ceux qui laissent croire qu'on peut éduquer sans enseigner des savoirs bien identifiés et essentiels, qu'on pourrait grandir à l'École sans avoir à s'y transformer, qu'implicitement l'hérédité surdéterminerait notre enseignement, que le progrès scolaire en EPS serait réservé à une minorité génétiquement bien dotée. Tout (e) élève peut apprendre et progresser en EPS. C'est notre crédo. Cela suppose de repenser l'organisation de notre enseignement, de mettre en cause certains dogmes bien établis.

C'est le sens des propositions que nous serons amenés à faire, en espérant qu'il n'y aura pas trop d'écart de tension, voir de contradictions entre celles-ci et l'affichage de nos ambitions.

Les compétences attendues en EPS

Depuis que le SNEP traite de la question des programmes, il n'a jamais été jusqu'à faire des propositions concrètes, APSA par APSA. Son intervention est toujours restée cantonnée aux aspects politiques, épistémologiques plutôt généraux... (même si nous avons déjà travaillé aux compétences anciennement « spécifiques, de groupes » dans nos divers colloques mais aussi lors des discussions avec l'institution), énonçant à chaque fois des positions de principe sur les options prises. Avec ce parti-pris, il a joué son rôle dans le jeu institutionnel, mais il n'a pas réellement impulsé une dynamique professionnelle transformatrice.

C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de changer de registre en prenant le problème à bras-le-corps avec deux idées fortes : se confronter directement à la difficulté d'écrire ce que nous entendons par « compétence attendue », et d'autre part engager la profession à réfléchir autrement aux propositions issues des programmes. Nous aurions préféré œuvrer dans un cadre officiel, mais nous nous sommes heurtés à l'obstination de l'institution, que ce soit dans le cadre du Bac, ou dans le cadre des programmes, qui a toujours refusé un véritable travail collectif avec nous, même si les apparences démocratiques sont là (pseudo consultation du ministère sur les programmes par exemple). Cette situation nous a toujours placés dans le cadre d'un rapport de force, et non dans celui d'une coopération vers un but commun.

Nous avons donc entrepris cette opération nouvelle et de grande envergure : travailler la question des compétences attendues, révéler à tous les enjeux et les problèmes sous-jacents, faire participer des formateurs, des universitaires et des enseignants, faire tester les productions en situation réelle d'enseignement par des collègues intéressés, restituer publiquement les avancées, les doutes et les impasses, viser à terme l'objectif d'un consensus professionnel, un cadre de référence évolutif des « compétences spécifiques » comme l'avait d'ailleurs préconisé le rapport de la Commission verticale au milieu des années 80.

Se presser... mais se donner le temps !

La tendance de plus en plus marquée à aller vite ne peut, selon nous, permettre de réelles avancées dans ce domaine, celui de l'éducation, de l'enseignement, de la pédagogie. A titre d'exemple le ministère voulait revoir les programmes pour le lycée en 1 mois. Bientôt une soirée suffira. C'est dire la représentation qu'on les gouvernants de l'importance de la chose.

Nous n'avons évidemment pas ce point de vue. Nous considérons que pour arriver à écrire simplement (en admettant que ce soit possible) une compétence attendue pour un niveau d'enseignement, il faut un travail conséquent et long, allant de l'affichage de la conception de l'activité (c'est à dire une connaissance approfondie, théorique et pratique), de la détermination des savoirs essentiels en jeu, des paliers d'apprentissage, au test de son utilisation en situation réelle.

Nous nous sommes donné deux ans, sachant qu'il s'agissait pour nous et compte tenu de nos moyens, d'un minimum.

La première phase du travail a duré environ un an et a permis de se caler sur un ensemble de sujets : clarification des objectifs, de la méthode, discussion sur un certain nombre de notions-clé, travail en profondeur sur certaines activités. La deuxième, d'une année également, doit permettre de travailler avec des enseignants sur le terrain pour valider un certain nombre de choix et aboutir à la formulation d'une compétence attendue qui soit fonctionnelle. Ce travail doit aussi nous permettre de préciser les conditions à réunir pour que les enseignants puissent s'approprier le travail effectué.

Ambitieux ? Trop ambitieux ? Sans doute. Mais nous pensons que le jeu en vaut la chandelle. L'EPS est une affaire sérieuse. Son évolution doit donc faire l'objet d'une attention particulière et

justement, d'une ambition. A l'étape actuelle, nous ne savons pas encore si le résultat sera probant, mais en tout cas nous avons essayé de créer une dynamique que nous espérons prometteuse.

Une méthode ?

Généralement lorsqu'un groupe de travail se met en place, une des premières choses discutées est la méthode : quelle méthode de travail, quel cadre, quelles contraintes. Les premiers échanges nous ont rapidement amenés à éviter les contraintes trop fortes qui, jusqu'à présent ne produisent jamais les effets escomptés : exemple, traiter toutes les APSA avec le même cadre (pourtant assez classique), se donner une limitation de volume...

Dans un premier temps donc, la méthode s'est donc plus caractérisée par... pas de méthode ! En fait notre volonté de sortir des généralités habituelles nous a poussés à rentrer dans le « détail professionnel », sachant les risques inhérents à cette option : s'enfermer dans le « comment » et biaiser avec le « quoi ». Partant des programmes actuels, nous avons pu observer pour l'occasion la diversité de ce qui est proposé et des choix qui sont fait. Le problème majeur par rapport à la profession, c'est que ces choix renvoient à plusieurs niveaux imbriqués et non explicités. En l'état ils ne paraissent pas de nature à engager des transformations pour atteindre ce qui nous semble être l'objectif prioritaire de tous nouveaux programmes : porter une élévation pour tous du niveau de culture physique, sportive et artistique. D'un côté il y a les enjeux de savoirs et de compétences, de définition même de l'APSA, des choix à faire d'ordre épistémologique et didactiques, accompagnés de quelques principes de mise en œuvre consubstantiels des savoirs eux-mêmes, cela devant constituer le cœur des programmes et de l'autre des choix de dispositifs, de situations pédagogiques... Autant les premiers sont légitimes dans le cadre de programmes, à conditions qu'ils soient explicites, autant les seconds sont pour nous une limitation de la liberté pédagogique, de la tâche de conception inhérente au métier et qui devraient faire l'objet uniquement de propositions dans des documents d'accompagnement ou de recommandations.

Nous avons décidé de clarifier notre position sur les programmes qui sont pour nous des outils devant préciser principalement, et peut-être uniquement, les savoirs (savoir-faire, compétences...) à acquérir. Le reste pouvant être défini ailleurs (documents d'accompagnement, recommandations...) mais ne pouvant faire l'objet de prescription stricte. C'est donc une démarche inverse à celle proposée jusqu'alors par l'institution en EPS.

Quelques notions problématiques

Nous avons dans le même temps dû discuter autour de certaines notions : compétence, situation de référence... dont nous nous sommes rendu compte qu'elles étaient polysémiques et à géométrie variable. Le champ scientifique n'a visiblement pas empêché que se développent, y compris dans des textes officiels, des acceptions différentes, par exemple des notions de compétence ou de connaissances. Lorsque l'on suit de près les textes officiels, on s'aperçoit que les termes utilisés servent plus à réorganiser formaliser, à présenter, politiquement et idéologiquement la discipline que d'apporter une véritable avancée dans la définition des savoirs, (notions, concepts ?)... Par exemple dans les programmes collèges nous avons les compétences générales, les compétences de groupes et les compétences spécifiques. Aujourd'hui les compétences spécifiques, correspondent plus ou moins aux compétences attendues, les « compétences propres », elles, conduisent les compétences de groupes vers une abstraction, tirant l'EPS vers un statut discutable de « méta discipline ». Les compétences générales correspondent aux compétences méthodologiques et sociales, En quoi cela constitue une avancée considérable dans la lutte contre l'échec scolaire ?

Compétence

La notion de compétence est évidemment centrale. Issue du monde du travail, très concrètement, mais aussi sur le plan théorique de la psycho-linguistique, elle est devenue aujourd'hui une notion politique, de part son utilisation très orientée dans le champ éducatif. Globalement il s'agit d'individualiser l'entrée dans la culture et de personnaliser l'acquisition. La compétence est ramenée à l'individu contrairement au savoir qui est commun. La culture et les savoirs sont découpés en unités plus ou moins isolées, plus ou moins simples. Un élève, à l'instar du travailleur, se caractérisera bientôt par « un portefeuille de compétences ». Les compétences-clé européennes, le socle commun et la tentative avortée de mettre en place un « livret de compétence », sont des exemples caractéristiques de cet éclatement de l'individu et de l'orientation que l'on veut donner à l'enseignement.

En EPS, pourtant, il faut rappeler que le SNEP a soutenu en 96 l'introduction de cette notion dans ses programmes. Il semblait alors que ça pouvait être un rempart contre les risques, réels à l'époque, d'abstraction de la discipline et de dévalorisation de la pratique. Déjà pourtant des chercheurs, dans d'autres champs que le nôtre, nous alertaient sur l'origine du concept, son objet dans le monde du travail... et dans le champ éducatif, ils annonçaient déjà l'arrivée d'un « concept mou ». Aujourd'hui nous ne pouvons que constater qu'il ne nous a pas servi à grand-chose, même s'il a permis de porter une attention légitime aux praxies, aux techniques dans les apprentissages, dimension longtemps ignorée voire méprisée par l'éducation nationale. Était-ce moins pertinent lorsque nous utilisons savoir, savoir-faire, savoir-être, habiletés, capacités, technique (et il faut noter sur ce dernier terme une véritable omerta dans le discours officiel sur l'EPS)...

Nous avons donc décidé de ne pas entrer dans des querelles inutiles et de retenir l'idée qui consiste à tenter de clarifier, pour l'afficher, ce que l'élève doit apprendre, en gardant, pour l'instant, le principe de 2 niveaux pour le collège. Que doit savoir (ce terme restant pour nous à ce stade le plus classique mais aussi le plus parlant. Voir Astolfi : la saveur des savoirs) un élève au niveau 1, dans telle APSA ? L'accent mis ici sur les savoirs et non sur les compétences contient donc une visée stratégique voire politique dont nous assumons d'avance les critiques.

Situation... de référence... de quoi ?

Situation de référence, situation d'apprentissage, situation d'évaluation... la multiplicité des qualificatifs est là pour préciser de quoi on parle. Mais nous nous sommes vite rendu compte que le terme « situation de référence » avait souvent tendance à se substituer à tous les autres, introduisant ainsi une confusion certaine, malgré, là encore, des travaux universitaires qui devrait être mieux pris en compte (voir A. Lebas par exemple). Cette confusion s'est renforcée avec l'apparition récente de la notion de « forme de pratique scolaire ». Là aussi la politique et l'idéologie se mêle au débat et percute les préoccupations didactiques ou pédagogiques. Car si la notion de « forme de pratique scolaire » contient une part de préoccupations d'ordre didactique, elle contient surtout la volonté affirmée de bien distinguer formellement l'EPS du sport.

Indépendamment du point de vue que l'on peut porter sur ce sujet précis, la retombée sur l'enseignement de l'EPS est importante. Autant lorsqu'un groupe de réflexion, comme le CEDRE, ou comme nous dans ce travail, avance des propositions de cette nature, ce n'est pas un problème, chaque enseignant peut ou pas reprendre à son compte ces propositions, s'en démarquer... mais lorsque qu'on écrit des programmes dans cette optique, alors se met en place, peu à peu, la pédagogie officielle évoquée plus haut.

D'autres problèmes sont inhérents à notion de situation de référence : selon les APSA elle peut constituer le dispositif de jeu, par exemple en sports co, utilisé du début à la fin du cycle, dans d'autres elle constitue une visée de fin de cycle (danse)...

Il nous faudra donc définir précisément la fonction des situations que nous proposerons et leur statut, qui peut varier d'une APSA à l'autre. On s'aperçoit alors qu'une nomenclature identique pour

tous risque des malentendus que nous souhaiterions éviter.

Un choix provisoire

A minima relevons que nous avons une vraie difficulté, c'est la liaison quasi organique entre savoir-compétence-situation qui nous amène à glisser souvent d'une chose à l'autre. Les compétences attendues actuelles sont un mélange assez caractéristique. Nous proposons de cerner ce que l'on entend de la façon suivante :

- Le savoir est du côté de l'objet didactisé, formalisé du point de vue de ses problèmes et enjeux fondamentaux. Mais il a été construit et fabriqué grâce à la compétence des personnes dans des situations données.
- la compétence est du côté du sujet agissant par rapport à l'objet. Il s'agit de la maîtrise effective de ce rapport par la personne. Mais elle est d'une certaine façon une « incorporation » du savoir dans une situation particulière.
- La situation est du côté des conditions à créer pour qu'émerge la compétence. Mais d'une certaine manière, le savoir est « enfoui » dans la situation. Et c'est la compétence qui le révèle.

On voit donc que tout est effectivement imbriqué. Pour autant nous faisons l'hypothèse que c'est la question des savoirs qui est actuellement l'angle mort de l'EPS. C'est donc là-dessus qu'il nous faut travailler. Sans s'attacher aux termes, de la mode et des pressions, même si on appelle ça « compétences attendues », nous faisons le choix de tenter au travers de celle-ci de mieux saisir les savoirs, c'est-à-dire, ce qu'il faut apprendre.

Expérimentation ?

Dans notre logique syndicale et professionnelle, il était impossible de produire quelque chose qui ne soit pas, d'une manière ou d'une « expertisée » par des enseignants en établissement. L'idéal aurait été pour nous de mener de véritables expérimentations. Mais la lourdeur, et le temps nécessaire à une expérimentation scientifique n'est pas compatible avec nos moyens. Nous avons laissé le loisir aux différents groupes de travail d'organiser ce premier temps d'échange professionnel et « d'expérimentation » au cours d'un cycle à partir de l'état actuel des propositions. Dans un deuxième temps nous proposerons une « mise à l'essai » beaucoup plus large avec l'objectif, ambitieux mais nécessaire, de la transformation des pratiques professionnelles pour la réussite de tous.

Quel volume pour une production ?

Bref, compte tenu de l'ensemble des difficultés, pratiques, notionnelles... nous avons opté pour la diversité, tout en étant calés sur des grandes options ou orientations qui nous unissent. Mais nous avons surtout opté pour rentrer dans le détail et laisser le moins de choses possibles dans l'ombre. Tenter de tout expliciter. C'est la raison pour laquelle nous n'avons pas voulu nous limiter avec une production papier. Ensuite nous pourrons élaguer et garder l'essentiel, uniformiser si nécessaire les formulations pour une production finale qui sera sans doute plus contraignante.

Ce rapport d'étape n'a comme autre fonction que de faire le point et rendre compte de notre travail auprès de nos adhérents. C'est bien entendu un objet de discussion sur lequel chacun peut s'exprimer. Le site du centre EPS et Société sera le lieu de ces échanges, nous y afficherons toutes les contributions qui nous seront envoyées et qui offrent un point de vue formalisé sur notre travail.