

Donner à l'EPS toute sa place

Le centre EPS & Société a déjà consacré deux numéros entiers de *Contre Pied* à l'école primaire (n°3, 1998) et maternelle (n°11, 2002), publié des articles dans les numéros thématiques (programmes, mixité, APPN, danse, sports collectifs, compétition...) et de nombreux comptes rendus de pratiques sont consultables sur le site. Le nouveau contexte, avec l'instauration d'un cycle 3 qui va du CM1 à la classe de 6^e, est l'occasion d'un nouveau numéro destiné à mieux faire partager les problématiques du premier degré aux professeurs d'EPS amenés à travailler la liaison CM2-6^e avec les professeurs des écoles (PE). Pour aborder la question en respectant la spécificité de chaque degré d'enseignement, il est nécessaire d'envisager la réalité sous toutes ses facettes et dépasser la tendance à ne voir que les aspects négatifs (que l'on ne peut pas nier : horaires mal assurés, équipements non adaptés, enseignant-es peu formés, intervenants extérieurs nombreux) pour appréhender également les aspects positifs (EPS 3^e discipline scolaire en terme d'horaire, obligatoire au concours de recrutement (CRPE), 2 millions d'élèves concernés par l'USEP alors que celle-ci ne fonctionne que de manière militante, voir l'interview de JM Sautreau) qui sont des points d'appui si l'on veut transformer les choses. Comme les autres numéros, ce *Contre Pied* s'appuie sur des comptes rendus de pratiques, des regards de professionnels et de chercheurs pour fournir quelques clés de compréhension et enrichir les débats. Nous faisons ici le tour des principales questions développées dans ce numéro.

Réaffirmer le rôle de l'école dans l'accès à la culture et la lutte contre les inégalités

Nous poursuivons à l'école primaire, les mêmes objectifs que pour le second degré et nous nous situons dans une approche culturelle de l'EPS en intégrant l'importance de cette étape pour la suite de la scolarité et de la vie. « *Il n'y a pas de fatalisme à un quelconque "illettrisme physique", il est possible de doter tous les enfants de pouvoirs nouveaux et inédits, d'une culture physique "extra-ordinaire"* » disait Jacques Rouyer (*Contre Pied* n°11).

En effet, ce qui se fait ou pas, dès la maternelle, peut renforcer ou réduire les écarts entre élèves et les inégalités dues au milieu familial, au sexe, ou au lieu d'habitation (voir les articles de S. Bonnery et C. Passerieux). Concernant l'EPS, les défis sont immenses en termes de développement de la personne et d'accès à la culture des APSA. Les enfants de milieux favorisés vivent des expériences sportives nombreuses dès le plus jeune âge : vélo, randonnées, bébés-nageurs, baby-gym, baby-volley... Tandis que ceux et celles aux conditions de vie plus difficiles, aux moindres sollicitations culturelles, n'ont que l'école pour apprendre.

Or, pour l'EPS aujourd'hui, le rôle de l'école est parfois brouillé. La présence d'intervenants extérieurs sur le temps scolaire a entraîné des confusions sans bénéfice pour les élèves (voir encadré). Les intervenants, censés apporter une « aide technique » se sont progressivement substitués aux enseignant-es, censés être la garantie « pédagogique ». Cette partition totalement artificielle a entraîné de nombreuses dérives. Aujourd'hui, s'il existe des partenariats fructueux (en arts, dans les APPN notamment), de nombreux projets ne sont – de fait – pas pilotés par le PE, ce qui renforce le sentiment d'incompétence. La réforme des rythmes a ravivé le débat, en faisant croire que le hors-école pourrait « rattraper » ce que l'école ne fait pas. Mais ce temps non obligatoire est encore plus inégalitaire. Il est donc important de rappeler que seule l'École, obligatoire, avec des objectifs spécifiques, est en capacité, simultanément, d'assurer le développement moteur des élèves, de les faire accéder à la culture et participer à leur réussite scolaire (voir B. Lebouvier, *dessous des mots*). Ce rôle irremplaçable de l'École est souligné également par toutes les recommandations sur l'importance de la pratique des activités physiques dans le développement de l'enfant et ses bienfaits en terme de santé. De tous ces points de vue, il y a bien aujourd'hui un énorme manque à gagner. Pour donner à l'EPS toute sa place, il faut lever un certain nombre d'obstacles idéologiques et politiques.

Assurer l'horaire obligatoire

C'est un premier objectif. Il n'est pas évident à appréhender car il ne suffit pas d'une injonction. L'EPS n'est pas la seule

1960-2015 Temps scolaire

Perte de l'équivalent d'une année scolaire : de 40 semaines par an en 1960 à 36 aujourd'hui ; de 30h hebdomadaires à 24h aujourd'hui. Avec des exigences accrues, notamment de conceptualisation, dans 12 disciplines.

Horaires EPS

Jamais totalement assurés.

Années 60 : le tiers-temps (Français/maths, Eveil, EPS : très peu appliqué), puis 6h, puis 6h (avec les arts), puis 3h.

Horaire réel : 3h dans les années 80, puis 2h45 en 2000, puis 2h12 en 2003, puis 2h... puis moins de 2h, suite à la réforme

des rythmes (source Degesco-IG, 2015). Pas homogène : en 2003, 52% déclarent faire EPS entre 2h et 3h par semaine, 36% moins de 2h par semaine, et seulement 8% plus de 3h (source DEP). En 1980, la majorité était entre 2h et 4h, 28% à moins de 2h, 17% à + de 4h par semaine (source T. Terret, *spirales* n°13-14).



YVAN MOULIN

concernée, à part les maths et les français, aucun autre horaire n'est respecté, ce qui oblige – si l'on veut trouver des solutions viables – à penser des solutions pour l'EPS dans un ensemble plus large (voir l'article d'A. Blanchouin). Certains proposent des enseignants spécialistes, en s'appuyant sur les pays qui ont fait ce choix. L'histoire de la polyvalence en France a amené le SNEP-FSU, en accord avec le SNUipp-FSU, à revendiquer à la fois une formation initiale pour tous les PE et une formation « à dominante ». En formation continue, la formation d'« enseignants-ressources-EPS », qui impulsaient des projets dans leur école, a été expérimenté par des militants. Cependant, l'institution ne s'est jamais intéressée à ce dispositif, alors même que le Code de l'éducation le prévoit. Elle ne s'est jamais non plus appuyée sur les ex-Staps devenus PE. Ce système serait pourtant viable, dans le cadre de « plus de maîtres que de classes » et d'une déconnexion du temps de travail des enseignant-es / temps de classe des élèves. Il permettrait de la co-intervention, des échanges de service et toutes autres formes de travail d'équipe... en bref, une toute autre réforme des rythmes ! La place de l'EPS à l'école et d'une manière générale, le traitement de la polyvalence des PE est d'abord un choix politique visant à assurer ou non une formation complète pour tous les élèves.

« Ce qui se fait ou pas, dès la maternelle, peut renforcer ou réduire les écarts entre élèves et les inégalités dues au milieu familial, au sexe, ou au lieu d'habitation. »

Assurer les horaires, c'est aussi s'intéresser à la quantité de pratique au sein même d'une séance. Aujourd'hui, le temps d'activité physique est faible, les élèves parlent ou attendent leur tour plus qu'ils n'agissent. Ce problème pourrait être réglé à la fois par des programmes mieux conçus et des choix de formation.

Se doter de programmes ambitieux et réalistes

À raison d'une séance par jour en maternelle et 2 à 3 séances par semaine en élémentaire, un élève peut vivre environ 36 modules en maternelle et 30 en élémentaire, c'est-à-dire de quoi assurer une réelle formation commune fondamentale, lutter dès cet âge contre les stéréotypes filles-garçons.

Programmation

Au cycle 2, les PE déclarent programmer les jeux et sports collectifs (97%), l'athlétisme (80%), la natation (71%), les jeux de lutte (67%), la danse (61%, problème de compétences), les activités gymniques (44%, problème de

matériel), les jeux de raquettes (44%), l'orientation (43%, difficile à mettre en œuvre), le vélo ou roller (20%, problème matériel), l'escalade (11%, problème matériel). Les chiffres diffèrent peu au cycle 3. (Rapport des IG, 2013).

Formation

Existence de CPD depuis 1965 pour piloter les équipes départementales. Actuellement sur 240 CPD, 1/3 sont profs EPS. De moins en moins de CPC ont une spécialité EPS. 200 professeurs d'ESPE assurent la formation initiale (de 30h à 100h maximum pour deux années de master). Une épreuve d'EPS est obligatoire au CRPE. La formation continue a quasiment disparue.

Les programmes 2015 restent très flous alors qu'ils devraient donner des repères sur les APSA à enseigner prioritairement à cet âge et les acquisitions dans les APSA. Savoir courir, sauter, nager, danser, savoir se renverser (roue, équilibre), manipuler des objets (ballons, balles...), s'orienter dans un milieu peu connu, jouer en collectif sont des savoirs qui résultent d'expériences que tout élève devrait vivre obligatoirement en primaire. Ainsi pourraient être valorisées des APSA qui ne sont quasiment plus enseignées en collège comme les jeux traditionnels, les danses collectives de tradition populaire, la GR, le vélo, mais aussi des APSA comme la gymnastique dont les apprentissages à cet âge sont essentiels pour la suite de la scolarité. En revanche, l'enseignement de l'escalade avec cordes ou du badminton par exemple, pour des raisons différentes, pourrait être repoussé au collège.

.....

« Ces élèves ont des potentialités motrices immenses, ils et elles ne demandent qu'à découvrir le monde, s'éprouver avec les autres, les défier, les épater... mais leur autonomie ne se construit que très progressivement, ce qui complique sérieusement la gestion de classe. »

.....

Les programmes devraient mettre en relation trois paramètres indissociables : l'âge des élèves, les conditions réelles de pratique et la polyvalence de l'enseignant-e. En effet, et les comptes rendus de pratique l'attestent, les élèves ont des potentialités motrices immenses, ils et elles ne demandent qu'à découvrir le monde, s'éprouver avec les autres, les défier, les épater, ... mais leur autonomie ne se construit que très progressivement, ce qui complique sérieusement la gestion de classe. Les questions de sécurité sont amplifiées et limitent certains enseignements, sauf à les didactiser spécifiquement pour le primaire. Les concepteurs des derniers programmes n'ont-ils pas eu ce type de réflexion pour le cycle 2, et n'ont envisagé le cycle 3 que dans une continuité formelle, sans prendre en compte la rupture que constitue les conditions d'étude et d'exercice très différentes entre les écoles et le collège. (voir C. Couturier, *Controverses*)

Approche culturelle, formation et recherche

Un article est consacré à ce sujet (voir *Les petits riens qui changent tout*, C. Pontais), ainsi qu'à la recherche en didactique (A. Thépaut). La conception de la formation, comme celle



des programmes, étant dépendante de la conception de l'EPS sous-jacente, de nombreux débats ont lieu : faut-il faire référence aux APSA dès la maternelle? Quelle place accorder aux savoirs dits transversaux? Former à la polyvalence peut-il se faire sur la base d'une formation à dominante? Quelle

que soit la conception, la formation ne peut ignorer les apprentissages « outils » liés à la langue, à la numération qui prennent une importance moindre dans le 2nd degré. D'où une dérive potentielle plus grande d'une « EPS au service » des autres disciplines. Pour *Contre Pied*, une approche culturelle en EPS – et c'est vrai aussi pour l'ensemble des disciplines – est pertinente dès la maternelle à condition que la formation s'attache à construire une vision ouverte et dynamique de la culture, nourrie par une approche historique et anthropologique des APSA. Cela suppose de traiter – encore plus qu'aux autres niveaux de la scolarité – les APSA du point de vue de leur signification, du sens qu'elles ont pour les élèves et des problèmes qu'elles posent. C'est une nécessité pour aider les PE à se débarrasser d'une vision techniciste, formelle ou inconsistante de l'enseignement et se centrer sur le sens que les élèves doivent construire en s'appuyant sur un nouveau rapport jeu/apprentissage. Les articles de M. Nouaille, de C. Catteau ainsi que les comptes rendus de pratiques illustrent bien cette approche. C'est dans ce cadre que l'EPS peut s'intégrer au projet global de formation sans perdre sa spécificité. S. Prevel, par exemple, montre bien les rapports de réciprocité entre EPS et langage et non pas seulement une EPS au service du langage comme les programmes le laissent entendre aujourd'hui. C'est également dans ce cadre culturel que les projets interdisciplinaires peuvent se développer (voir *Danse et littérature*, P. Tardif). Aujourd'hui, contrairement à ce qui se dit, il y a très peu d'interdisciplinarité en primaire, pas plus qu'au collège. Yves Lenoir, chercheur au Québec, souligne d'ailleurs que celle-ci contient de nombreux pièges et qu'une véritable interdisciplinarité suppose d'abord l'identification de savoirs disciplinaires (voir *Controverses*).

Nous espérons que ce *Contre Pied* permettra aux professeurs d'EPS de mieux comprendre et mieux communiquer avec les professeurs des écoles, pour qu'ensemble, ils construisent une EPS de qualité au sein d'une formation commune. ♦ Claire Pontais

Partenariats

L'aide aux PE par des intervenants extérieurs est inscrite dans le Code de l'éducation. Depuis les premiers aménagements du temps scolaires (Calmat-Chevènement, 1984), puis les CATE, ARVE (1989), CEL (1998) jusqu'à la réforme des rythmes (TAP, 2014), une succession de dispositifs périscolaires a permis aux divers gouvernements,

de ne pas investir dans l'École, tout en répondant au besoin d'éducation sportive des enfants. Entre 1985 et 2000, le nombre d'intervenants a augmenté de 20% et l'horaire EPS des élèves a diminué de 30mn. En 2003, 18% des PE font des échanges de service au sein de l'école, 32% font appel à un intervenant extérieur au moins une fois dans l'année (y compris les bénévoles, les MNS et les intervenants pour les APS à encadrement renforcé).

Inégalités territoriales

62% d'intervenants en milieu urbain (dont les ETAPS, fonctionnaires territoriaux); 38% en rural (bénévoles: 10% en urbain, contre 17% en rural). Cas particulier: la ville de Paris qui possède un corps spécifique de professeurs EPS (les PVP).