

1999-2000 : les deux étapes des programmes - lycées

## Enjeux pour le maintien d'une éducation physique ambitieuse

Christian Couturier, responsable national du SNEP

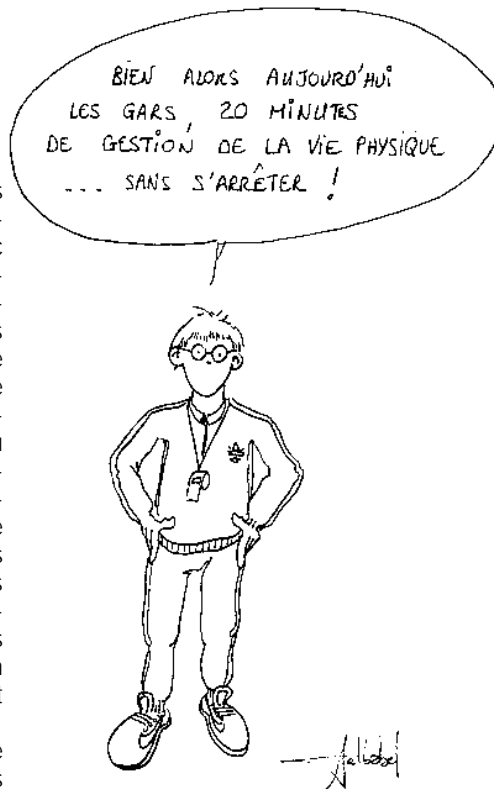
Le but de cet article est d'établir ce qui a changé entre les deux textes « officiels » des programmes lycée parus à un an d'intervalle. Ces changements se sont opérés sur la base d'un conflit entre l'institution pédagogique, le SNEP et la profession qui a commencé avec les programmes collège dès le début des années 90 et qui continue aujourd'hui, alors que ces mêmes programmes collèges doivent être réécrits. Il s'agit aussi et surtout de montrer que les enjeux de ce conflit ne sont pas de simples querelles sur des formules, mais portent sur un double projet : politique (démocratisation de l'école) et épistémologique (quelle EPS voulons nous ?)

### Une histoire d'un intérêt très actuel

La phase institutionnelle pour doter tous les niveaux de scolarité d'un programme d'EPS s'est achevée en 2002, avec les programmes pour les lycées professionnels. Si l'on prend en compte les travaux de la commission verticale dès 83<sup>1</sup>, cela fait pratiquement 20 ans de réflexions, débats, et bien sûr de passage dans des zones de conflits. Ces programmes, depuis les préconisations du CNP<sup>2</sup> (voir encart n°1), sont en principe révisables tous les 5 ans. Les programmes pour les collèges (classe de sixième) ayant été votés en 96, ils auraient dû être revus en 2001, mais c'est en 2003/2004 qu'ils seront officiellement passés à la « relecture » sous Luc Ferry, alors ministre de l'éducation nationale, et anciennement président du CNP (voir encart n°2).

Des textes ont été proposés pour notre discipline, comme pour les autres, dans un rapport rendu le 15 mai 2003. Il s'agissait en principe d'une « relecture », notion assez imprécise mais traduite par le président J.-F. Bach<sup>3</sup>, par : « des modifications limitées mais significatives » ! Celles-ci devaient apporter une meilleure lisibilité et une meilleure cohérence entre les disciplines.

En fait de relecture, que lisait-on en réalité dans les programmes d'EPS proposés ? Après le rappel des visées éducatives (qui ne varient pas par rapport à 96), l'entrée dans le texte se faisait par une nouvelle notion « les expériences motrices fondamentales ». Il ne s'agissait pas d'expérience au sens « scientifique » du terme. Or dans cette expression, tout posait problème : la notion d'expérience, non définie, les adjectifs « motrices » (c'est quoi le moteur ?) et



« fondamentales » (qui induit de fait une hiérarchie entre ce qui l'est et ce qui ne l'est pas, comment opère-t-on la distinction ?). S'en suivait un bricolage au statut pas très clair et en quelque sorte coincé entre la volonté de ne pas tout transformer, tout en introduisant une conception nouvelle de la discipline. Bref il y avait matière à discuter, non seulement sur le contenu, mais également sur la fonction d'un programme et la manière, la méthode, pour en écrire un. Après échange avec l'institution, le SNEP a fait des propositions alternatives, mais au bout du compte les modifications n'ont eu lieu qu'à la marge dans les textes suivants et le SNEP a été amené à demander de surseoir au vote sur ce

programme au CSE (conseil supérieur de l'éducation) de juin 2004. Nouvel épisode du conflit programme entre le SNEP et l'institution pédagogique ?

Il y a en fait une grande continuité dans chacun des épisodes « programmes » (collège, lycée, et à nouveau collège) : le SNEP, en tant que syndicat disciplinaire, s'implique pour refuser des propositions jugées insatisfaisantes, voire dangereuses sur le plan épistémologique. On retrouve, sous des formulations différentes, les problèmes déjà entrevus à l'époque des « domaines d'action »<sup>4</sup>.

En conséquence, on peut faire l'hypothèse, sans trop s'avancer, que les débats sur les programmes agissent comme un révélateur des problèmes d'identité disciplinaire. Cela a déjà été dit et écrit. Mais, derrière elle, ce sont différentes conceptions de la « démocratisation » (voir l'introduction du numéro) qui s'opposent, et donc des projets éducatifs et politiques. L'exemple des programmes lycée est, de ce point de vue, assez éclairant.

### Août 1999 – août 2000, les programmes lycée

Il peut paraître étonnant de se consacrer à une période assez récente et très courte. Mais cette période est intéressante car elle reproduit pratiquement à l'identique le déroulement observé 95-96 qui a vu la proposition de programmes collège du GTD<sup>5</sup> de l'époque rejetée dans un premier temps (le ministre de l'éducation nationale, François Bayrou, retire le texte qui devait passer au conseil supérieur de l'éducation pour être voté), puis réécrit et enfin voté en 96 (le SNEP s'étant abstenu). Ce deuxième texte

porte la marque de l'activité du SNEP, au point que cela provoque le dépit de Pierre Parlebas <sup>6</sup> et que Gilles Klein (futur président du GTD pour les programmes lycées) parle volontiers des « programmes du SNEP » pour le texte de 96 <sup>7</sup>. En 99, le groupe de travail institué par Claude Allègre propose un texte pour les lycées. Malgré l'opposition du SNEP, et contrairement à 1995, le ministre maintient le texte et ce dernier est voté par le CSE <sup>8</sup>. En juillet 2000, après un an de débats et d'actions répétées du SNEP, un nouveau texte est déposé et voté, le SNEP s'abstient. Nous avons donc en gros le même schéma. La différence est que cette fois-ci, il n'est pas annoncé que le nouveau texte est celui du SNEP. Au contraire, dans un ouvrage dans lequel il est interviewé <sup>9</sup>, Gilles Klein laisse entendre que la cohérence de son texte a été préservée et que c'est la position syndicale qui a dû évoluer. L'auteur du livre précise de plus que « la logique conceptuelle sous-tendue au texte initial voté la 1<sup>er</sup> juillet 99 est restée intact ». Il fait même appel, pour renforcer son argumentation, à un ancien secrétaire pédagogique du SNEP, Michel Chaigneau. (p 171). Les témoignages ont leur valeur, certes, mais ils ne diront jamais que ce qu'en disent les personnes. Rien ne remplace une analyse rigoureuse des faits. Il est parfois difficile de trouver ou retrouver les documents et les faits « réels ». Pas pour la période que nous envisageons d'étudier : les faits, les documents sont bien présents et qui plus est consultables par tout le monde <sup>10</sup>. Pour résumer, nous avons un même schéma « historique » et deux interprétations différentes. Que croire ? L'analyse des deux publications, celle de 99 et 2000, devra permettre d'identifier, au-delà des discours, ce qui a vraiment changé.

#### Contexte politique.

On ne peut évidemment étudier ce qu'il s'est passé en EPS sans l'inscrire dans son contexte du moment. Le travail sur les programmes lycées s'est fait dans la continuité de ce que l'on a appelé « la consultation Meirieu ». Et le fait politique marquant et majeur de cette année scolaire, c'est la « chute » de Claude Allègre et son remplacement au ministère par Jack Lang. Mais il est difficile de quantifier ou d'objectiver la part réelle de ce fait sur les opérations en cours dans notre discipline. Par contre il est probable qu'il a eu un impact sur le déroulement et l'enchaînement des prises de décisions.

#### La consultation Meirieu.

Claude Allègre engage en 98 une réflexion sur les lycées qui doit débou-

#### Encart n°1

##### Les programmes et le Conseil national des programmes

La réflexion autour des programmes de l'école n'est bien sûr pas nouvelle. Mais elle prend une autre dimension, organisée et concertée, après la loi de 89 et l'institution du Conseil national des programmes. Ce conseil sera présidé par Luc Ferry jusqu'à sa nomination au ministère de l'éducation nationale en 2002. Il sera remplacé par un des membres du CNP, Jean-pierre Vincent. A l'heure où sont écrites ces lignes, le CNP vit ses derniers jours, supprimé par la loi Fillon. Une « charte » des programmes, issue de la première réflexion du CNP est publiée au Bo du 20 février 92. Elle précise :

Cette charte n'est pas une réflexion sur le concept de programme ou l'opportunité de son existence. En effet elle repose sur la conviction que les programmes sont nécessaires, qu'ils sont les outils qui traduisent en termes de contenus disciplinaires les objectifs généraux. En outre une véritable démocratisation de l'enseignement n'est possible que si les programmes offrent un cadre de référence national qui s'impose à tous (enseignants, élèves et futurs employeurs), clair, précis, cohérent et opérationnel, ancrant les savoirs nouveaux dans le patrimoine culturel, refusant les effets de mode. Avant le CNP, toutes les disciplines fixaient leurs programmes sans concertation ni cohérence.

En éducation physique, on a pu entendre dire qu'avant 96 nous n'avions pas de programme. Or les Instructions Officielles proposaient pourtant bien des programmes, que ce soit explicite (« arrêté du 14 novembre 1985 fixant les programmes des classes de collège » ; l'arrêté du 14 mars 86 fixant les IO pour les lycées ont une partie III intitulée : programmes.) ou implicite (les IO de 67 ou avant).

Conscient de la nécessité pour l'EPS de s'inscrire dans la démarche globale de toutes les disciplines scolaires, et aussi de faire un pas en avant par rapport aux précédentes Instructions Officielles, le SNEP s'est toujours référé à cette charte, qui sur le fond, est assez consensuelle.

Le CNP proposait aux rédacteurs de programmes :

- « 1. assurer la cohérence de l'enseignement de chaque discipline tout au long du cursus ;
- 2. assurer les cohérences entre les diverses disciplines, à chaque étape du cursus et, pour les voies professionnelles et technologiques, entre enseignement général et enseignement professionnel ;
- 3. introduire les actualisations nécessaires, tout en supprimant les contenus obsolètes, afin d'éviter des programmes d'un volume excessif ;
- 4. veiller à la faisabilité des programmes, dont le volume doit être adapté aux horaires impartis ;
- 5. impulser la concertation la plus large avec tous ceux qui sont concernés par la mise en œuvre de nouveaux programmes, en priorité avec les enseignants. »

cher sur des propositions de réforme. Il pense qu'une réforme des lycées est la clé d'une réforme du système scolaire et entraînera une modification du collège. C'est une démarche assez étonnante dans une période où chacun, comme F. Dubet par exemple, considère que c'est au collège que les problèmes sont les plus criants car c'est le lieu de la scolarité obligatoire, et donc de la présence de tous les élèves !

Le travail préparatoire est confié à Philippe Meirieu, chercheur en sciences de l'éducation bien connu, et la consultation est organisée de décembre 97 à mai 98. Un rapport d'étape est remis en avril 98 pour discussion avec les partenaires, le rapport final est rendu public le 11 mai 98. La réforme des lycées sera élaborée à partir de 11 principes, présentés au parlement en juillet 98 et qui constitueront le début d'une charte pour la réforme. Cette consultation a été l'objet de multiples critiques de la part des syndicats, en particulier la FSU. Par contre le SGEN, l'UNSA, mais également la FCPE, ont apporté à

- 1. Mise en place le 4 novembre 83 par Alain Savary.
- 2. Conseil national des programmes.
- 3. Médecin, professeur d'université.
- 4. La revue *Contre Pied* n°5 d'octobre 99 traite des programmes collège.
- 5. Groupe Technique Disciplinaire.
- 6 Pierre Parlebas, « Rendez-vous manqué », Cahiers Pédagogiques n°361, février 98.
- 7. (... le nouveau programme de 6<sup>e</sup> ressemble à s'y méprendre à une mise œuvre de la charte syndicale d'août 1995). Une affaire de discipline, Gilles Klein, 2003. P 413.
- 8. Seulement 4 voix pour : l'administration, le SE-FEN, le SGEN-CFDT et la FCPE. Le reste du conseil s'étant prononcé en contre ou en abstention.
- 9. J.-L. Martin : « Histoire de l'EP sous la Ve République, la terre promise, depuis 1981 » Vuibert. P 170.
- 10. Il s'agit en particulier des deux textes parus au BO, des articles parus dans la revue EPS, des articles parus dans les bulletins du SNEP.

Encart n°2

EPS : « humanités » ou « sciences et techniques » ?

Luc Ferry, ministre de l'Éducation Nationale, et anciennement président du CNP, avait commandé le travail de « relecture » pour l'ensemble des programmes collège, en regroupant les disciplines en deux blocs : les « humanités » d'un côté, les « sciences et techniques » de l'autre. N'apparaissant ni dans un bloc ni dans l'autre dans un premier temps, l'EPS sera finalement « rangée » dans le camp des sciences et techniques. Sur le plan épistémologique, l'autre choix aurait aussi bien pu se justifier.

À la lecture du rapport, on voit bien que le statut de l'EPS n'est pas très clair dans ce pôle qui se propose d'offrir « une vision globale du monde » et de définir « des objectifs de fin de collège en termes de connaissances scientifiques ». On aurait pu penser qu'une approche globale des disciplines de ce pôle aurait irrigué l'EPS en apportant sinon une démarche, une certaine rigueur. La cohérence entre les disciplines est donc tout à fait formelle. Qu'aurait donné le travail si l'EPS avait été dans l'autre groupe ?



Claude Allègre un soutien très fort qui ne faiblira qu'à l'approche de sa chute, quand le mécontentement s'est généralisé. Finalement, la réforme débouchera dans les lycées sur un seul fait notable : la mise en place des TPE (travaux personnels encadrés) et leur prise en compte au bac <sup>11</sup>.

Mais il est indéniable qu'un débat public s'est engagé et, dans cet espace, la querelle des « pédagogues » contre les « républicains » a connu un regain de vigueur. Philippe Meirieu, dans un rôle politique à contre-emploi, sera qualifié de « pédagogue », accusé de ne s'intéresser qu'à la « forme » plutôt qu'aux contenus disciplinaires. C'est dans ce contexte que le s'ouvre le débat sur les programmes en EPS. Avec l'idée de rénover l'EPS <sup>12</sup>, Gilles Klein entame sa présidence du GTD et les premières propositions connues de son groupe provoquent immédiatement une réaction du SNEP dans bulletin n°588 du 30 juin 99 : « Une nouvelle fois, la question centrale des compétences spécifiques dans des APSA singulières et des niveaux exigibles au lycée, est contournée au profit d'approches très généralistes ». Cette critique constituera un des piliers de l'intervention syndicale, et ne sera, dans un premier temps, pas entendue. Mais elle le sera au bout du compte, ce qui permettra un dénouement consensuel.

L'arrivée de Jack Lang.

Il est incontestable qu'il y a une coïncidence entre l'arrivée de J. Lang au ministère, dont la tâche politique est d'éteindre le feu allumé par son prédécesseur, et le déblocage de la situation par rapport aux programmes EPS entre avril et juin 2000. Mais il nous paraît impossible d'affirmer que cela a été déterminant, car nous arrivions de toute façon à la fin du processus de discussion.

Le 28 mars 2000 Gilles Klein remet au CNP un volumineux document sur les programmes, censé prendre en compte les critiques formulées au cours des nombreux débats organisés par le SNEP et à quelques endroits l'AAEES <sup>13</sup> (pendant l'année 99-2000, le SNEP organise des rencontres dans pratiquement toutes les académies). Pourtant ce document n'apporte aucune évolution notable sur le fond, ce qui amène le syndicat à contacter <sup>14</sup> « solennellement » Gilles Klein pour lui dire que dans ces conditions il va demander une rencontre au ministère. Un compromis sera finalement trouvé, avec l'assurance que les termes du programme seront revus. D'autre part le SNEP formule la demande d'un groupe de travail « EPS » avec le SNEP, le GTD et le ministère. Gilles Klein soutient cette idée et l'élargit à tous les partenaires sociaux. Une réunion aura lieu le 24/05/2000 avec le GTD, l'AAEES, le SE, le SGEN, le SNALC, le



SNEP et la DESCO. Lors de cette réunion le SNEP argumente pour que le GTD « bouge » son cadre, faute de quoi il ne pourra accepter le texte en l'état... En juin 2000 nous avons enfin un nouveau texte proche de celui qui sera voté au CSE. En

juillet l'inspecteur général Alain Boissinot remet un rapport (17 juillet 2000) « l'élaboration et l'accompagnement des programmes » qui fixe un certain nombre d'orientations, notamment sur une démarche qui devrait prendre mieux en compte les enseignants et prône la consultation et l'expérimentation des programmes. En novembre 2000, Jack Lang fait un discours au collège de France : refonder la politique d'élaboration des programmes, dans lequel il souhaite un « renouveau qualitatif » en proposant que les programmes deviennent « une œuvre collective ». Nous étions donc en avance... et non, comme certains veulent bien le croire, en retard, à cause des oppositions systématiques du syndicat !

Août 99 – Août 2000, une année scolaire écoulée et deux programmes officiels. Dans un premier temps nous analyserons les évolutions entre les deux textes pour identifier la nature des changements opérés. Dans un second temps nous étudierons, plus précisément, à la lumière des écrits du SNEP et du GTD (particulièrement dans la revue EPS), quelles sont les conceptions qui se sont affrontées.

Analyse des points principaux des deux textes

Il est impossible, dans le cadre de cet article, d'étudier dans le détail la transformation complète du texte. Tant dans le volume, que dans sa conception même, le texte change de nature. Nous nous attacherons à le montrer en prenant quatre repères marquants et déterminants.

Deux définitions de l'éducation physique.

Le texte de 99 définit de façon claire la conception de l'EPS au lycée : c'est « le temps d'une expérience corporelle personnalisée » <sup>15</sup> qui favorise les acquisitions (compétences et connaissances) en « relation » avec le patrimoine culturel. Le centre de gravité est donc « l'expérience » (et non les acquisitions). Cette expérience est « corporelle » (et non culturelle), cette expérience est personnelle (et non sociale).

Dans le texte de 2000, la première phrase donnant une définition de l'EPS, ou du moins sa conception, apparaît à la fin du premier paragraphe « finalités et objectifs ». Sa formulation est la suivante : « Tous (ces enseignements) valorisent avant tout une formation corporelle générale fondée sur l'acquisition d'une culture physique, sportive et artistique ». La comparaison de ces deux formulations montre bien des changements de conception assez signifi-

catifs : d'un côté l'EPS est une expérience qui n'est que corporelle et individuelle. Le rapport à la culture se réduit à une « relation » avec le patrimoine. Dans le second texte en revanche, l'enjeu est bien la formation (qui suppose transformations, apprentissages, valeurs...), fondée (le terme utilisé ici dépasse largement la notion de relation, par la référence à un fondement ou une fondation) sur une culture physique qui est qualifiée de « sportive et artistique ». Cette simple redéfinition montre bien qu'en fait, l'EPS change de nature. On retrouve des transformations qui vont dans le même sens un peu plus loin :

Texte 99 – *L'enseignement de l'EPS au lycée a pour finalité de permettre aux lycéens d'affirmer leur personnalité, par le sens de l'effort physique, le développement de leurs talents, la conduite de façon responsable et autonome de leur santé et leur sécurité.*

Texte 2000 – *la finalité de l'EPS est de former, par la pratique des APSA, un citoyen cultivé, lucide et autonome.*

Là encore la différence est assez visible puisque d'un côté nous avons une finalité qui est de permettre aux élèves d'affirmer leurs personnalités (centration sur l'individu), de l'autre de former un citoyen. La dimension sociale, à travers la notion de citoyenneté est réintroduite, et confirmée par la phrase suivante : « *ce citoyen est responsable de la conduite de sa vie corporelle (...) attentif aux relations sociales, pleinement acteur et critique dans l'évolution des pratiques sociales.* ». On notera ainsi une deuxième modification d'importance : les outils. Par quels moyens « développer » (terme utilisé en 99) ou « former » (2000) ? Par le sens de l'effort, les talents... en 99, par la pratique des APSA en 2000.

Aires de compétences et composantes culturelle et méthodologiques des compétences.

Le GTD explique en 99 que la formation visera la recherche de « l'efficacité personnelle » dans les APSA. Mais « *tous les élèves ne parviennent pas à trouver d'emblée les conditions de cette efficacité* » alors il faudra trouver « autre chose »<sup>16</sup>, appelé ici « *l'équilibre personnel* ». Quelle en est la justification : d'un côté on convoque l'activité des lycéens (tous les élèves ne parviennent pas...). D'un autre côté il est dit « *en première approche, les formes de la culture corporelle peuvent être réparties selon deux pôles : le pôle de l'efficacité personnelle, le pôle de l'équilibre corporel* ». On convoque ici la culture corporelle. On ne sait donc pas très bien ce qui amène les auteurs à distinguer efficacité et équilibre : les difficultés d'apprentissage, la motivation, l'analyse de la culture

**Encart 3**  
**Les avis du CNP**

Le CNP, dans ses avis, reste très souvent évasif et pondéré. Notons tout de même ce paragraphe sur le texte 99 pour les lycées :

« Si le plan suivi facilite la compréhension des principales articulations du travail, il n'en va pas toujours de même des expressions employées qui, malgré une appréciable tentative de simplification, restent souvent trop vagues ou indéterminées, au risque de laisser parfois les enseignants perplexes sur la bonne manière de les interpréter. C'est en particulier le cas du texte d'"orientations", spécialement dans sa présentation où, sauf l'avant-dernier paragraphe, rien n'est dit qui soit spécifique à l'EPS : ni la "réalisation de soi-même", ni la "responsabilisation dans ses choix", ni la découverte du "sentiment de progresser" n'appartiennent en propre à cette discipline. Quelques formules risquent même de faire sourire des lecteurs non-spécialistes : "l'éducation physique et sportive doit être un lieu où chaque lycéenne et/ou lycéen, par un travail intense sur lui (elle)-même, peut trouver les modalités de réalisation de soi" ; "la recherche d'un équilibre personnel [...] par une conscience de ses ressemblances et différences" ; "conduire ici et maintenant sa vie corporelle", etc. »

physique... c'est pourtant ce qui va structurer l'ensemble du programme de 99. Ce flou notionnel sera d'ailleurs critiqué par le CNP (voir encart 3).

En 2000 le texte devient « *Son enseignement fait vivre à tous les élèves des expériences corporelles collectives et individuelles qui permettent au travers de la réussite, donc de l'efficacité de chacun, l'accès à une citoyenneté en acte, l'équilibre et le développement personnel, la réalisation de soi* ». L'EPS vise alors la réussite, qui devient un facteur d'équilibre. Le nouveau texte relie ce qui était auparavant disjoint. Et le découpage en deux composantes qui suit cette déclaration renvoie à deux réflexions de différentes natures :

- la composante dite « culturelle » a comme fonction de garantir l'aspect culturel (le sens) de l'enseignement : « *ainsi l'enseignement prend appui sur le patrimoine national et régional, dans ses dimensions passées et actuelles* ». On voit au passage que la notion de patrimoine englobe dans cette acception bien d'autres choses que le seul sport institutionnalisé ;
- la composante « méthodologique », elle, est sensée garantir que l'activité de l'élève sera bien enrichie d'attitudes, de méthodes...

Contrairement au texte de 99, les deux niveaux de discours (APSA et activité de l'élève) ont au moins le mérite de ne pas se superposer et d'identifier clairement leur fonction. La bataille du SNEP sur ce sujet aura au moins permis la recherche d'une meilleure lisibilité. Pour autant le risque de « séparation » entre les deux activités (sociale et de l'élève) n'était pas levé, ce qui aurait pu avoir pour conséquence (cas extrême bien entendu) d'avoir à faire des cours de « composante culturelle » ou des cours de « composante méthodologique ». Il y a eu une véritable bagarre d'amendements pour que le problème soit réglé

11. Qui viennent d'être supprimés par la loi Fillon !

12. Voir l'interview de Gilles Klein dans le livre de J.-L. Martin cité en fin d'article.

13. Association des enseignants d'EPS

14. Je suis chargé de cette opération qui sera réalisée par téléphone au mois d'avril

15. Dans la suite de l'article, le texte écrit en gras et ital est le texte paru au bulletin officiel

16. Ce terme employé dans l'article de la revue EPS n°291 par le GTD.

par la phrase introduisant la composante méthodologique : « *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.* ».

On pourrait malgré tout continuer à penser que seul l'habillage change, le fond restant le même. Mais les définitions de compétences ont, elles aussi, subi quelques modifications qui en changent notablement le sens et les rendent plus lisibles.

Equilibre personnel (texte 99)	Composante méthodologique (texte 2000)
Maîtriser son entrée et sa sortie d'une activité et contrôler son engagement pendant l'action.	S'engager lucidement dans la pratique de l'activité
Réguler ses émotions et identifier leur traduction corporelle	Mesurer et apprécier les effets de l'activité
Se fixer et conduire un projet personnel	Se fixer de façon de plus en plus autonome un projet d'acquisition ou d'entraînement
Développer des attitudes et des conduites citoyennes	Se confronter à l'application et à la construction de règles de vie et de fonctionnement collectif

Efficacité personnelle (texte 99)	Composante culturelle (texte 2000)
Développer des apprentissages efficaces	Réaliser une performance mesurée à une échéance donnée
Maîtriser ses déplacements dans différents environnements	Adaptier ses déplacements aux différents types d'environnements
Produire des actions destinées à être vues et appréciées par d'autres	Concevoir et réaliser des actions à visée artistique ou esthétique
Conduire un affrontement et obtenir le gain d'une rencontre ou d'un rapport de force dans le respect de l'autre et des règles	Conduire un affrontement individuel et/ou collectif

La question qui reste à se poser est la suivante : à quoi servent ces catégories ?

● En 99, ce n'est pas très explicite. Elles sont censées fixer des repères pour le travail (« *faire travailler les huit compétences* ») ou fixer des acquisitions (« *le niveau de seconde se caractérise par l'acquisition des quatre compétences de type A* »). Les compétences « A » sont celles liées à l'efficacité personnelle. On ne trouvera pas d'autre argumentation sur leur fonction réelle.

● En 2000, la justification existe de façon explicite : « *Les trois enseignements d'EPS sont finalisés par plusieurs compétences exigibles à l'issue des apprentissages et structurés selon deux composantes : culturelle et méthodologique. Ces deux composantes permettent aux lycéennes et lycéens d'accéder aux savoirs susceptibles de conforter un projet personnel, de garantir un épanouissement et un équilibre personnel à court terme, de favoriser un développement à plus long terme.* » Même si nous pouvons discuter sur cette phrase, elle a au moins le mérite de tenter une clarification. Chacune des

composantes est ensuite déclinée pour préciser là encore sa fonction :

○ composante culturelle : elle permet de confronter les élèves à la diversité des APSA...

○ composante méthodologique : définir et identifier les outils pour apprendre dans les APSA...

Après l'identité de la discipline, ce deuxième point qui était critiqué par le Syndicat a évolué, et, en évoluant, a changé la nature des préoccupations initiales, comme le montre ce bref rappel des intitulés exacts des 2 textes. Mais plus important, la liaison intime (et dialectique.) entre les deux composantes obtenue après de longues discussions, introduit dans le texte l'idée qu'il n'y a pas

combat, activités collectives. Mais les rédacteurs ont ajouté une deuxième classification d'APSA, organisée autour de « trois catégories » et « deux modalités de pratique » :

● *trois catégories d'APSA doivent donner lieu à une programmation explicite dans le cadre du projet d'éducation physique et sportive de l'établissement :*

○ *les activités physiques caractérisées par une production de performance en relation avec l'espace et le temps (exemple : activités athlétiques, activités aquatiques, activités de pleine nature),*

○ *les activités physiques caractérisées par la production et la présentation de formes corporelles (exemple : activités gymniques, activités physiques artistiques),*

○ *les activités physiques caractérisées par la confrontation à autrui en coopération et/ou en opposition (exemple : activités collectives, activités de combat, activités avec raquettes).*

● *Ces trois catégories d'activités physiques doivent donner lieu à deux modalités de pratique :*

○ *une pratique individuelle, où le pratiquant est seul à s'engager, juger des conséquences de ses choix, remettre en question ses modes d'action,*

○ *une pratique collective, où les pratiquants interagissent dans la planification, la réalisation ou l'évaluation de l'action commune.*

d'un côté l'individu (le sujet, la personne...) et de l'autre les objets (les APSA), d'un côté le bien-être et de l'autre la performance. La réussite a donc à voir avec le contenu culturel !

Classification ou pas ?

Texte de 99.

La notion de classification d'APSA est totalement absente. C'était le point central de la rupture voulue par le GTD d'avec les programmes collège. Pourtant de façon étonnante, il y a deux façons de classer les APSA dans ce texte. La première se fait par le biais des compétences « A », c'est-à-dire celles concernant l'efficacité personnelle. On retrouve ainsi des exemples dans un tableau qui fixe des correspondances entre compétences et APSA : pour A1 : activités athlétiques, activités aquatiques, activités gymniques. A2 : activités de pleine nature. A3 : activités gymniques, activités physiques artistiques (au passage on notera que comme pour les « domaines d'action » la gymnastique peut se retrouver dans deux catégories différentes). A4 : activités de raquettes, activités de

Le refus de reprendre la classification du collège pour des raisons non exposées par les auteurs a conduit paradoxalement à produire non pas une nouvelle, mais deux nouvelles classifications. Cette opération a évidemment fait l'objet d'après discussions entre le GTD et le SNEP. La contestation venant sur deux points, d'une part la similitude entre les propositions de classement à partir des compétences de type « A » et les fameux « domaines d'action » (même si le nombre et les formulations sont un peu différentes) et, d'autre part, le recours à une deuxième classification, à partir des modalités de pratique dont on peut estimer que, si elle existe, c'est que la première n'est pas bonne ou pas suffisante.

Texte de 2000.

La notion de classification est toujours complètement absente, mais, suite aux débats de l'année, les compétences n'induisent plus de regroupement d'activité de façon claire et explicite puisqu'il est précisé :

« *Elles (les compétences) peuvent se*

*combiner dans une activité physique en respectant toutefois la signification fondamentale de celle-ci.*

*Une même activité physique peut permettre de construire une ou plusieurs de ces compétences ».*

Les classifications d'APSA avaient dans les textes précédents comme fonction à la fois d'organiser le champ culturel autour de certaines proximités (mal définies jusqu'à présent) et d'autre part d'identifier le sens profond (on pourrait dire anthropologique) des activités ainsi réparties en groupes. Dans le programme 2000, cette fonction disparaît. Comment garantir dès lors l'ancrage « culturel » ? Le SNEP a organisé ses propositions d'amendements pour que soit précisé l'essentiel du point de vue culturel, mais aussi en identifiant concrètement ce que cela signifie dans des « compétences attendues », en fin de cycle, par activité.

On peut lire dans le texte définitif : « *Ainsi l'enseignement prend appui sur le patrimoine national et régional, dans ses dimensions passées et actuelles. Cette appropriation est significative d'un lycéen culturellement et physiquement éduqué. Les règles constitutives et les codes régissant les activités physiques déterminent l'enjeu culturel et didactique de chaque activité ».*

Ainsi, il est affirmé deux choses : la notion de patrimoine, qui est conçu de façon large (national et régional, ce qui permet d'inclure par exemple les cultures physiques locales) et la notion de « règles constitutives ». Dans le même temps l'on affirme que c'est par l'appropriation culturelle qu'un lycéen s'éduque.

Par ailleurs les activités sont regroupées en 2 « ensembles » en fonction de leur fréquence d'utilisation en milieu scolaire, ce qui est très nouveau, et étonnant, dans un programme. La fonction explicite est de maintenir une culture commune (ensemble d'activités communément pratiquées) et en même temps une ouverture sur des choix différents, voire une culture locale. C'est discutable, mais ça a au moins le mérite de ne pas redondant avec autre chose.

Pour finir, malgré la difficulté d'obtenir un accord, le besoin de reprendre le travail sur cette question sera inscrite en toute lettre dans le programme pour le cycle terminal avec une formulation qui ouvre sur l'avenir :

*« Les programmes du lycée sont confrontés au choix des compétences attendues et à l'équilibre des activités programmées. Le problème de la correspondance entre les types de compétences et les activités physiques, sportives et artistiques, est donc posé.*

**Talou**

... En fait, le débat sur le programme m'intéresse parce que j'aime bien savoir ce qui se passe, j'aime bien aussi respecter les textes... mais si je ne suis pas complètement d'accord, dès que je peux contourner, je contourne !

Par exemple, la GRS, je l'ai toujours classée dans les activités artistiques et non pas gymniques parce que je la traite comme la danse en mettant l'accent sur la scénographie (effet de groupe, entrées, sorties) et pas comme une activité technique, en tout cas pas prioritairement. C'est un choix, je ne mets jamais en concurrence gym et GRS. Par contre, GRS, danse, cirque sont dans le même groupe. Ça se discute mais dans mon bahut, cela a permis aux collègues de faire des activités artistiques (et de les traiter vraiment comme telles). Si on n'avait programmé que de la danse, ils ne seraient jamais entrés dans les AA. Mais, ils n'osaient pas mettre la GRS dans les AA parce que les programmes ne le disent pas ! Alors qu'en natation, en 3<sup>e</sup>, ils proposent au choix de la natation synchronisée ou de la nage de vitesse, ça ne leur était pas venu à l'idée que la GRS pouvait être traitée de deux manières et relever d'un autre groupe.

Pour moi, le programme devrait définir des savoirs incontournables (ce que chaque élève doit au moins savoir faire). Il faut qu'ils restent modestes, actuellement on considère qu'un élève de 3<sup>e</sup> est forcément meilleur qu'un élève de 6<sup>e</sup>. Or, les durées de cycles, les conditions matérielles, le traitement didactique des APS, font que nos élèves n'auront pas le même niveau d'un collègue à un autre. Ce serait tellement plus enthousiasmant si on pouvait « sortir » des programmes (viser davantage), quand les acquisitions sont bien réelles. Tandis que pour l'instant j'ai l'impression parfois que je suis « hors programmes » et que mes élèves sont en dessous du niveau exigé...

*Les travaux sur cette correspondance devront se poursuivre et mobiliser de façon concertée à la fois les experts, les enseignants, la recherche. »*

On le voit, sur ce sujet, comme sur les précédents, les évolutions entre les deux textes ne sont pas mineures et appellent en tout cas une réflexion sur la place et la fonction des classifications. Malheureusement cette ouverture sera bouclée par l'Inspection Générale et la Desco lors de la parution de la circulaire pour le bac, en faisant jouer aux à la composante culturelle la fonction de classification d'APSA.

**Des programmes par activité physique.**

Ce dernier point est important et emblématique car il constitue au bout du compte la différence la plus concrète entre les deux textes. Le programme de 99 ne rentre pas dans le détail des activités. Il y a juste des « exemples d'application » qui restent des formulations extrêmement générales du type « s'approprier les techniques nécessaires pour être efficace ». Un des enjeux des débats 17, comme du reste au moment des programmes collège, était justement que les programmes en EPS identifient clairement ce qu'il faut s'approprier pour être physiquement éduqué. Le SNEP pensait qu'une des sources de progrès pour la discipline, outre la définition d'une culture commune, résidait dans la précision plus concrète de ce qu'il y a à apprendre. C'est la raison de l'insistance systématique du syndicat pour que des fiches détaillées, même à titre d'exemple et de repère provisoire, ➡

17. La phrase du SNEP dans le bulletin national n°588 du 30 juin 99 citée en début d'article montre que c'est en fait le point central des divergences d'appréciation sur la fonction des programmes en EPS.

Anne

... Au milieu des années 90, lorsque j'ai été affectée sur un poste définitif en lycée, je me suis beaucoup investie dans l'écriture du projet EPS. J'ai eu le sentiment d'un éternel recommencement parce que les textes bougeaient tout le temps avec des bagarres de concepts, de vocabulaire... tout cela n'était pas bien fonctionnel pour nous les profs d'EPS, et c'était parfois très normatif pour les élèves, je pense notamment à la fameuse notion « d'équilibre personnel » de l'élève. Je n'ai pas un bon souvenir de ces années, les barèmes d'athlé au bac ont même changé une fois en milieu d'année scolaire.

A un moment donné, j'ai été saturée de tout ce travail à vide, de ces nouveaux BO qui annulaient les précédents... j'en ai vraiment eu ras le bol. Je me suis dit : "on va attendre que ça se pose définitivement"... et je me souviens fort bien avoir posé mon gros classeur de projet EPS sur le haut d'une armoire. Pendant tout ce temps, les textes changeaient, mais sans modifier ma pratique. L'essentiel de notre travail auprès des élèves ce n'est tout de même pas de faire sans cesse des tableaux propres...

J'ai attendu ce qui m'a paru être la dernière écriture des programmes lycée, pour reprendre le projet EPS... et là on avait un nouveau cadre. On a essayé en équipe de rentrer dans le nouveau cadre et ça n'a pas toujours été facile. Je pense que l'effort de théorisation était nécessaire... on a gagné en lisibilité auprès des élèves et des parents, surtout avec la mise en ligne sur le site Internet du lycée. Et puis ce cadre nous laissait une certaine liberté, chaque équipe péda pouvant proposer les connaissances nécessaires à acquérir pour parvenir aux compétences demandées par les programmes.

... Enfin, le texte qui pour moi a nuit le plus à l'EPS, c'est celui qui a institué DHG. Il a été meurtrier !!! Le prof EPS est plus que jamais le gêneur en CA, je ne connais pas beaucoup de disciplines qui ont eu autant à se battre. La musique et les arts plastiques ont disparu des lycées... On fait partie des disciplines qui doivent sans cesse être « rentables »... on suit de près tes effectifs... pour l'enseignement des options facultatives par exemple. Ce texte a mis la zizanie dans les équipes pédagogiques. L'EPS n'est peut-être pas la matière la plus importante pour avoir son bac, mais une des plus essentielles pour la « vie physique future »... Les vénérables « seniors » qui votent les lois et les programmes sont pourtant bien placés pour le savoir : 40, 50 ans après le bac, le corps est toujours là... en bon état ce serait mieux pour tout le monde non ? ...

❖ soit contenues dans les textes. On retrouve la marque de cette bataille dans le texte de 2000 qui intitule un paragraphe : « *b) des programmes par activité physique*, consacrant ainsi la demande du SNEP.

Voici ce que disent les programmes 2000, qui garantit, nous semble-t-il, la fonction d'un véritable programme, au sens de la charte du CNP :

« *Dans la partie consacrée aux programmes et ses annexes, les activités physiques de l'ensemble commun et de l'ensemble complémentaire sont présentées selon les principes suivants :*

- *Chaque activité physique est utilisée en référence à la compétence culturelle qu'elle sollicite de façon prioritaire, par exemple : produire une performance en triathlon athlétique, en natation sportive, maîtriser ses déplacements en course d'orientation, concevoir et réaliser un projet artistique en danse, s'affronter pour gagner un rapport de force en judo ou au badminton.*

- *Chaque activité physique enseignée implique de travailler les quatre compétences méthodologiques.*

- *Des fiches par activité figurent en annexe (ensemble commun et ensemble complémentaire) comme référen-*

*ces provisoires. Elles proposent des situations caractéristiques de chaque niveau de classe dans lesquelles les compétences sont sollicitées ». Une compétence attendue résume ce qu'il est essentiel d'atteindre dans cette activité. « Elle correspond aux compétences du programme qui sont spécifiées dans l'activité physique concernée ».*

- *Pour chacune de ces situations sont définies les connaissances à acquérir (informations, techniques et tactiques, connaissances sur soi, savoir-faire sociaux). Elles sont structurées en niveaux à atteindre pour organiser une progressivité tout au long du cursus ».* Le texte parle de lui-même.

Que peut-on conclure de cette brève analyse ?

Evidemment nous n'avons pu aborder toutes les évolutions du texte (référence par exemple à l'association sportive et aux installations dans le texte de 2000). Mais il semble assez clair que les modifications ne portent pas uniquement sur la forme. Elles renvoient à une conception de la discipline, de la place des APSA et de la fonction des programmes totalement différentes.

Chacun peut raconter l'histoire de son point de vue. Mais il faut sonder les intentions et déclarations des uns et des autres pour connaître les tenants et les aboutissants, les textes officiels en eux-mêmes ne suffisant pas pour comprendre les enjeux. Nous nous en tiendrons à nouveau à des documents consultables par tout le monde : les articles parus dans la revue EPS pendant cette période. Et, pour mieux comprendre, il faut croiser les déclarations et écrits des uns et des autres avec les textes officiels. Ce travail est long et coûteux aussi, comme précédemment, nous ne donnerons qu'un exemple.

Comme par le passé, au moment des programmes collèges, la revue EPS se fait le relais « officiel » de l'institution. En deux ans (soit 8 numéros), la revue publie 5 articles du président du GTD (le dernier étant co-signé avec un autre membre du GTD). Le SNEP, seul contradicteur, intervient, sur sa demande et non sur sollicitation de la revue, une seule fois. Il faut noter également que le numéro 281 qui publie l'article du SNEP comporte également un article réponse de Gilles Klein.

Sur les cinq articles du GTD de l'année scolaire 99/2000 et 2001/2002, seul le dernier <sup>18</sup> livre véritablement les intentions, les soubassements théoriques et idéologiques du GTD. Les autres ne font de légitimer la démarche entreprise par le groupe. Nous engageons évidemment les lecteurs à consulter l'ensemble de ces textes de la revue EPS.

**« Les programmes d'EPS lycées » : dernier article du GTD dans la revue EPS**

Cet article dévoile les conceptions du GTD jusqu'à présent restées peu explicites. Deux paragraphes sont particulièrement intéressants. Le premier intitulé le lycéen en EPS et « l'autre chose » (page 10) et le second le lycéen en EPS, la lycéenne et « le petit gros » (page 13). Bien que les textes aient évolué de façon importante, nous l'avons vu, les auteurs, une fois la période institutionnelle critique passée, reviennent en quelque sorte aux sources de leurs préoccupations. Gilles Klein dit à juste titre, dans un témoignage <sup>19</sup>, qu'il n'a pas varié de position durant toute cette période. Cet article le prouve. La conséquence est donc que les modifications du texte de 2000 que nous avons étudiées ne sont apparues que dans le cadre d'un rapport de force, et, finalement, à rebours des idées du GTD et de son président.

Pour le GTD, la culture, c'est la motricité.

Le premier paragraphe retenu, « le lycéen en EPS et « l'autre chose » met en évidence, sur le fond, les différences d'approche du GTD et du SNEP. En résumant et caricaturant un peu, pour le GTD, la culture c'est la motricité <sup>20</sup>.

On comprend alors qu'il faille y ajouter « autre chose » (d'où le titre du paragraphe) pour que l'EPS ait sa place dans le système scolaire, il faut porter des valeurs, des méthodes... du coup on va « ajouter » aux pratiques « motrices » de « l'humain » pour que cela ait un sens : l'équilibre personnel dans un premier temps, la méthodologie dans un second temps. Une grande partie des oppositions entre le SNEP et le GTD tient dans cette divergence sur le point de départ qui aboutit pour le GTD à considérer qu'il y a d'un côté la culture (réduite à « des transformations motrices ponctuelles et visibles ») et de l'autre la personne. La séparation et la dichotomie efficacité / équilibre personnel dans le texte de 99 rentrent dans cette logique. Lorsque SNEP s'est battu contre le texte, ce sont évidemment les options philosophiques qu'il critiquait.

« le lycéen en EPS, la lycéenne et le petit gros ».

Ce paragraphe est finalement le plus important car il précise les théories sous-jacentes en matière de démocratisation, en se positionnant sur la réussite des élèves. C'est même l'objet principal des divergences. Il commence par une déclaration d'intention qui est assez largement véhiculée dans la profession. L'objectif serait de « minimiser l'effet sélectif des capacités physiques intrinsèques de l'é-

lève d'une part et de son vécu extra-scolaire d'autre part ». Pourtant, cela ne va de soi. Considérons d'abord que nous sommes la seule discipline à nous poser cette question. Que sont les « capacités physiques intrinsèques », comparées à des « capacités intellectuelles intrinsèques » ? Comment faire la part de cet « intrinsèque » pour des élèves de 15 ans (âge moyen en seconde de lycée) avec ce qui serait « extrinsèque » ? Ensuite il est paradoxal de s'attacher à la réussite de tous en commençant par vouloir limiter l'effet d'une culture physique, qu'elle ait été acquise dans et/ou hors de l'école qui pourrait être un facteur de réussite. Dans un autre paragraphe avec les autres disciplines, imaginons un instant que le programme de français pose la nécessité de « limiter l'effet de la lecture réalisée dans le cadre extra-scolaire » ! Il semble au contraire que le postulat de la réussite de tous doive renverser tout le monde aux mêmes « performances » que ceux qui réussissent (tout en rappelant que nous sommes ici dans le cadre scolaire, pas celui du sport de haut niveau). Le GTD, comme nombre d'enseignants, pense que ce n'est pas possible, car la « performance » serait déterminée génétiquement et sur le plan socio-culturel. Dès lors, logique, la solution viendrait « d'autre chose ». C'est donc la composante méthodologique qui apparaît comme solution, en mettant en avant une dimension « qui échappe aux déterminismes » (page 13). D'une part cette affirmation est difficile à démontrer (la notion de projet d'investissement, d'entraînement, échappent-ils vraiment aux déterminismes, en particulier socio-culturels ?), d'autre part elle consacre une vision de la démocratisation à deux vitesses, à l'origine du premier texte de 99 : pour ceux qui ne réussissent pas (sous-entendu à être performants, efficaces), il faudra prendre en compte la nature de l'engagement de l'adolescent, la conduite de son projet, la réflexion...

Nous avons finalement une explication aux questions que nous avons posées tout au long de l'année 99-2000, chacun des articles parus dans le bulletin national du SNEP en témoignent. Mais de façon étonnante, alors que cet article date de l'année 2001, le GTD revient en quelque sorte au premier texte, sans finalement trop tenir compte des avancées ou des compromis trouvés. En particulier, nous l'avons vu précédemment, dans l'articulation entre les différentes composantes, culturelles et méthodologiques. Cette re-légitimation *a posteriori* montre bien que les évolutions du texte n'étaient pas vraiment souhaitées par le groupe. Le SNEP évidemment est principale-

**Nathalie**

... Il n'y a qu'au SNEP que j'entends parler des programmes ! Avec les jeunes collègues, il y a souvent des débats pour appliquer stricto sensu les programmes et du coup, si tu fais toutes les familles, tu fais du zapping. Je suis pour des cycles suffisamment longs pour que les élèves aient le temps d'apprendre. Mais je ne vais pas chercher dans les programmes ce que les élèves doivent apprendre. Je bâtis pour mon travail sur l'observation de mes élèves et sur l'idée que j'ai de ce qu'il faut apprendre dans l'APS. Au bout du compte, je ne dois pas être loin de ce que ce dit dans les programmes. Si j'étais en lycée, je pense que je serais plus vigilante à cause du Bac. Sur le fond du débat programme, je vois bien qu'il y a des dérives possibles (notamment la dérive « transversaliste » qui ne déboucherait pas sur des apprentissages dans les APS), mais sur le terrain, je ne sens pas de danger réel.

18. Revue EPS n°291. Sept-oct 2001.  
 19. Op cit  
 20. Il faut lire les 20 premières lignes du paragraphe que nous ne reproduisons pas ici.  
 21. Paul Goirand. Echec et EPS in « Contribution à une réflexion autour de ce qui s'apprend en EPS ». SNEP, 1996, page 139.





ment engagé sur la question de la réussite. C'est même un leitmotiv depuis le milieu des années 90 en particulier où de nombreux colloques ont tenté de promouvoir cette idée, le dernier en date (2000), en pleine discussion justement sur ces programmes, s'intitulant : « quelle activité professionnelle pour la réussite de tous ? ». Au-delà de l'idéologie, seule la confrontation rigoureuse des écrits des uns et des autres permet de saisir d'une part les divergences et d'autre part la bataille d'idée qui a produit, *in fine*, le texte de 2000, puis le texte du cycle terminal, enfin les programmes pour les lycées professionnels. Le tout sur le fond du thème central de ce numéro : la démocratisation.

### Ce que démocratiser veut dire : quelle influence sur la conception des programmes ?

Si pratiquement tout le monde, en tout cas dans la communauté EPS, affiche les mêmes intentions, c'est au moment des propositions concrètes que les divergences se révèlent. Reposant, nous en avons vu quelques exemples, sur des approches de la culture, de l'école, de l'apprentissage... différentes, fatalement, les programmes défendus par les

uns ou les autres ne peuvent qu'être de natures différentes. Les analyses syndicales sur ce sujet ne sont pas toujours bien connues de l'ensemble de la profession. Souvent on ne les connaît que par personne interposée. Pour pouvoir comprendre et les comparer avec les propositions institutionnelles, il est nécessaire de revenir rapidement sur quelques idées importantes.

### Démocratiser ?

Au milieu des années 90, le discours syndical évolue en même temps qu'évolue la question scolaire qui prend de plus en plus d'importance à mesure que la crise sociale s'aiguise. La question de l'échec à l'école devient cruciale et déterminante. Le chômage (en fréquence et en durée) est corrélé à l'absence de diplôme, et la massification scolaire marque le pas en montrant son incapacité à se superposer à une réelle démocratisation. L'échec est circonscrit fortement dans les milieux défavorisés. Sur le plan politique, face aux propositions pour lutter contre l'échec scolaire (suite de la loi de 89), certains n'hésitent pas à parler de l'échec de l'école. Les années 90 verront fleurir, sous différents gouvernements, une quantité impressionnante de rapports, tous censés analyser et s'attaquer au problème. L'EPS, jusqu'à présent « entièrement à part », subit progressivement les mêmes pressions que les autres disciplines, bien que ne participant pas directement à la sélection. Mais il y a aussi une pression « interne » à la communauté EPS : que produit réellement la discipline ? Après une installation consommée dans la maison éducation nationale, les profs de gym s'interrogent eux aussi sur l'échec en EPS. Et l'on parle de l'éternel débutant, de l'activité physique des filles... Le SNEP dans un colloque en 96 à Creteil aborde frontalement le sujet dans une séquence appelée « les brûlures de l'EPS ». Le débat est animé par Paul Goirand<sup>21</sup> et une centaine de participants s'y présentent, ce qui témoigne d'une sensibilité « non dite » mais bien réelle sur le sujet. Pourtant, comme le rappelle Paul Goirand, en apparence l'échec n'existe pas en EPS puisqu'au bac par exemple, la moyenne est assez élevée, avec très peu de notes en dessous de 10/20. Pression globale sur l'école, exigence de la part des profs d'EPS sur leur propre discipline, ces deux facteurs contribuent à l'ouverture d'un débat dans lequel vont se retrouver les schémas cités précédemment. Car on ne peut parler de l'échec en général, il faut rentrer dans le détail, et surtout définir la nature de l'échec : échec (et donc réussite aussi) à quoi ? en quoi ? Ce débat

ments sur le fond des choses entre 99 et 2000. Cette évolution repose sur une bataille dont l'enjeu n'est pas une spéculation simplement idéologique, mais bien un positionnement politique (au sens large du terme). Gilles Klein en donne d'ailleurs confirmation dans l'interview donné à J.-L. Martin <sup>25</sup>, (p165) : « ... *Mon premier projet porte sur le contenu disciplinaire. A mes yeux, l'éducation physique française est terriblement sportive.... Pour moi qui suis imprégné des modèles étrangers... D'où mon projet théorique qui consiste à incurver un peu l'évolution de notre discipline... Mon second projet est d'ordre politique...* ».

Dans le cadre des opérations programmes qui se déroulent depuis 20 ans, ce sont fondamentalement différentes

conceptions de la démocratisation qui s'affrontent, et bien sûr au bout du compte différentes conceptions de la discipline <sup>26</sup>. Ce qui apparaît pour certains comme des enjeux de pouvoir au sein de la communauté EPS, est en fait l'expression de projets politiques qui peuvent s'opposer. Il serait sans doute salubre que tous ceux qui ont à traiter de l'évolution institutionnelle de la discipline produisent cet effort préalable de clarification, sans en rester comme souvent à la surface des choses. Et d'inverser le discours de Gilles Klein, en montrant que le projet théorique est politique et qu'il ne découle pas du contenu disciplinaire, mais le contraire...

#### Conclusion.

Il n'est pas évident de se limiter, pour ce type de travail, à une période strictement définie. Il y a une histoire avant le premier texte, nous en avons abordé quelques traits, mais aussi après : le texte de 2000 ne signifie pas, loin de là, la fin d'un processus. Les textes pour le cycle terminal sont parus en 2001, les textes pour les lycées professionnels en 2002. Ils ont été conçus dans la continuité des débats engagés. Mais après l'année 99/2000, un peu tendue puisque deux conceptions s'opposaient, le travail s'est poursuivi avec un but partagé par l'ensemble des protagonistes : arriver à un consensus acceptable par tous. Pour vérifier et étudier les évolutions, on peut dire que les textes de 2001 et 2002 sont presque plus significatifs. Le travail de comparaison stricte serait éclairant sur la façon dont le travail commun a fait bouger les textes, et comment les formulations se sont progressivement affinées, même entre 2000 et 2001.

Une dernière considération sur le pilotage de la discipline, en marge de notre propos central. Cette opération montre aussi que la concertation, menée à son terme et même avec des désaccords importants entre les différentes parties, produit des effets bénéfiques à tous. Personne aujourd'hui ne rejette les programmes lycées : sur le plan de l'identité disciplinaire, les chances de ne pas produire des programmes pour une seule chapelle se trouvent augmentées, sur le plan professionnel, il y a progrès sur la lisibilité puisqu'il y a eu un travail sur les notions (compétence, composantes, expériences...). Enfin sur le plan du fonctionnement « démocratique », nous avons à nouveau démontré qu'un point de vue unilatéral ne pouvait créer de dynamique, sauf à considérer que les enseignants ne sont que des « applicateurs » □

### Bibliographie sélective pour l'ensemble du numéro

- Attali Michaël, « Le syndicalisme des enseignants d'EP 1945-1981 », L'Harmattan, 2004.  
 « L'univers professionnel des enseignants d'EP », Vuibert, à paraître.  
 Attali-Caritey (dir.), « le SNEP : une histoire en débat », Cahiers de l'IHC- Dijon, n° 9, 2005.  
 ( J.-L. Martin, J. Rouyer, G. Veziers, G. Lapostolle).  
 Attali-Saint-Martin, « L'EP de 1945 à nos jours. Les étapes d'une démocratisation », Armand Colin, 2004 (cf. étude critique, site « contrepied.net »).  
 Baquet Maurice, « Education Sportive », réédition, L'Harmattan, 1998 (contributions de R. Mérand et de R. Moustard).  
 Berge Marcel, « A nos marques, 1969-1981 », SNEP, 1984.  
 Couturier Gérard, « L'EPS face au sport, 15 acteurs témoignent », EPS et Société, 1999.  
 Davisse A, Delaunay M, Goirand P, Roche J, « 4 courants de l'EPS » Edition Vigot, 2005.  
 Enfin une expression non déformée de trois facettes du courant culturel.  
 Delignières Didier, « Libres propos sur l'EP », Edition EPS, 2004.  
 Goirand- Journet- Marsenach- Moustard- Portes, Les stages Maurice Baquet, 1965-1975, L'Harmattan, 2004.  
 Martin Jean-Luc, « Histoire de l'EP sous la Ve République », trois tomes, 1958-1969, 1969-1981, 1981-2000, Vuibert, 2004 (bonne vision des rapports de forces politiques mais parti pris violemment anti-SNEP, cf étude critique, site « contrepied.net »).  
 Robert André, (dir.) « Le syndicalisme enseignants et la recherche » ; PUG-INRP, 2004 (contributions de A. Becker, J. Rouyer, M. Attali).  
 Rouyer Jacques, « Quelles EPS au XXIe siècle ? quels programmes ? » EPS n°259, 1995.  
 « Action syndicale et histoire de l'EPS », revue EPS n°299, 2003.  
 Terret, Thierry, « EP, sport, Loisirs 1970-2000 », AFRAPS, 2003.  
 Travaillot Yves-Tabory Marc, « Histoire de l'EP », avec CD- Rom très complet, STAPS Pau, 2004.  
 Veziers Guilhem, Histoire du syndicalisme des professeurs d'EP, 1880-2002, Ed. Syllepse, à paraître.  
 Zoro Jean, Images de 150 ans d'EPS, AEEPS, 2002.

#### Consulter :

- Le Site « contrepied.net », Rubrique histoire : notes, articles, études diverses.  
 Au siège du Centre : livres issus des 5 colloques pédagogiques : 1982, « EPS et réussite de tous », 1984, « L'évaluation en EPS », 1986, « EPS : contenu et didactiques », 1989, « EPS, ce qui s'enseigne », 1992, « France-Europe, quels contenus pour l'EPS de demain » -1996, « EPS ce qui s'apprend », 2000, « quelle activité professionnelle pour la réussite de tous ».  
 Collection des bulletins du SNEP, collection des revues Contre Pied depuis 1996 (n° 1 et 2 pour les options culturalistes, n°5 et 6 pour les débats programmes).

se répercute bien sûr sur l'écriture des programmes collèges qui est en cours. Tout ce qui s'écrit sur cette période présente la « bataille » des programmes sur fond de bataille politique, de pouvoir sur la profession, de leadership en EPS, de coup de force... Dans les faits, il s'agit avant tout pour le SNEP de faire en sorte que les programmes constituent des outils pour lutter contre l'échec en EPS.

L'enjeu de programmes par activités. L'institution depuis le début pense qu'il ne peut y avoir de programme en EPS, au sens classique du terme, c'est-à-dire une organisation plus ou moins rationnelle des contenus à enseigner. C'est en fait l'héritage des Instructions Officielles qui prédomine dans lesquelles seules quelques grandes orientations et des indications de programmation peuvent être définies. Une éducation physique est définie en filigrane : une pratique diversifiée et polyvalente d'APS qui est sensée garantir la différence d'avec le sport qui est une pratique spécialisée. Une autre différence est apportée par la mise en avant de compétences dites générales et/ou transversales, sensées garantir le caractère « scolaire » de la discipline (en 2005 et alors que se réécrivent les programmes collèges, nous en sommes exactement au même point). Par rapport à la question de l'échec cette solution a un intérêt indéniable : comme on ne pourra jamais évaluer l'atteinte des grands objectifs ou de compétences vaguement définies, l'échec n'apparaîtra donc jamais nulle part. Pour le SNEP la question de l'échec, ne peut se traiter ainsi. C'est une vieille tradition syndicaliste de lutte pour les plus démunis, pour dire les choses simplement. Or cela ne se traite pas par de la rhétorique, mais par des dispositifs concrets dans lesquels l'accès de chacun à de réels pouvoirs se pose comme un problème majeur. La bataille des programmes en EPS est l'occasion dont il faut se saisir pour avancer collectivement. C'est en tout cas ce qui est constamment rappelé dans les articles du bulletin national. Pour le SNEP, il faut rentrer dans le détail et définir précisément, comme le demande le Conseil National des Programmes mis en place par la loi de 89, ce qui doit être « attendu » à la fin d'un cycle d'apprentissage. Nombre de travaux ont montré qu'une des causes de l'échec est la difficile perception par les élèves de ce qui est réellement attendu <sup>22</sup>.

Au moment des programmes collèges, le SNEP demandait la mise en avant des « compétences spécifiques ». L'étape de compromis s'est concrétisée par la définition des 3 compétences : générales,

de groupe et spécifiques. Contrairement à ce qui est souvent affirmé, à savoir la défense des compétences spécifiques du SNEP pour des raisons « sportives », cette bataille était surtout basée sur la mise en avant des contenus concrets et particuliers, pour définir précisément ce qu'il y a à apprendre, face à des programmes jugés trop formalistes et généralistes. On retrouve pendant l'année 99/2000 les mêmes enjeux : le texte de 99 ne prévoit pas, même à titre d'exemple, de détailler ce qui est attendu. La seule précision consiste à donner des « exemples d'application » qui se traduisent par des formulations du genre : « s'approprier les techniques nécessaires pour être efficace » (compétence A.1). Voici ce que le SNEP écrivait dans un document interne <sup>23</sup> à ce propos :

**« Compétences spécifiques**

*Les compétences sont des réponses adaptées à des systèmes de contraintes, toujours singulières. On est compétent dans des tâches particulières. Il n'y a fondamentalement de compétences que spécifiques. C'est à dire des capacités toujours repérables et identifiables dans des contextes concrets.*

*Il n'y a pas d'éducation physique envisageable qui ne soit d'abord la conséquence de compétences spécifiques construites en natation, en course longue, en volley-ball, en danse.*

*Ce concept structure aujourd'hui (certes encore insuffisamment) la cohérence du programme collèges, le programme lycée doit le conforter.*

*Ce programme soucieux de lisibilité doit donc afficher dans des activités précises constitutives des groupes de référence des exemples significatifs de compétences spécifiques attendues au second cycle du secondaire. Il doit annoncer la confection dans les plus brefs délais de documents d'accompagnements imaginés comme de véritables outils professionnels incitant à la réflexion et au dépassement ».*

La version de 2000 précise bien et décline : « Des programmes par activité physique », avec une méthodologie de présentation et des exemples en annexe des programmes. La notion de « compétence attendue » est utilisée : « une compétence attendue résume ce qu'il est essentiel d'atteindre dans cette activité ». Après un an de discussions et avec l'appui du CNP qui avait pointé ce problème dans son avis sur la première version des programmes <sup>24</sup>, un pas en avant est franchi et l'on trouve en annexe une liste des fiches d'activités contenues dans l'« ensemble commun » qui constitue un enseignement « prioritaire ».

Ce dernier exemple montre à nouveau, et pour conclure cet article, les change-



Commande aux Éditions Universitaires de Dijon, 4 boulevard Gabriel 21 000 Dijon. 16 €

22. Voir les travaux du groupe ESCOL

23. Programme pour le lycée. Propositions du SNEP, 28.06.99. Document interne. Disponible sur le site internet de la revue : [www.contrepied.net](http://www.contrepied.net)

24. Avis du CNP, texte non public, disponible sur le site de la revue, qui précise : « ...on reste gêné par un certain manque de précision quant à l'apport spécifique du lycée, le niveau de compétences attendu... dans cette optique, il serait souhaitable d'indiquer les savoir-faire minimaux qu'il paraît essentiel de faire acquérir aux élèves en difficulté par des aides appropriées »

25. Op cit

26. On trouvera à ce sujet une contribution très intéressante :

Bos J.C. et Amade-Escot, C. (2004) Les nouveaux programmes d'EPS en France. Analyse de l'échec de deux tentatives de renouveau : archaïsme des enseignants ou résistance à l'idéologie postmoderne ? In Ph Jonnaert et A. M'Batika (Sous la Dir.), Les réformes curriculaires : Regards croisés (pp. 113-155). Sainte-Foy : Presses Universitaires du Québec

Cet article est disponible sur le site [www.contrepied.net](http://www.contrepied.net), dans les annexes à la revue.