



POSITION DE L'AE-EPS SUR LES PROGRAMMES D'EPS : UN TEXTE INSATISFAISANT !

POURQUOI L'AE-EPS SE PRONONCE-T-ELLE ?

L'Association pour l'Enseignement de l'EPS fait le choix aujourd'hui de se prononcer clairement sur les projets de programmes d'EPS soumis par le Conseil supérieur des programmes. Nous avons souvent écrit que notre association ne souhaitait pas exprimer un point de vue unique sur l'EPS car le respect du pluralisme est une valeur fondatrice de nos statuts depuis 1936. Nous considérons, en effet, que l'EPS de qualité que nous recherchons se trouve au sein de réflexions communes, mais aussi autour de débats d'idées complémentaires ou contradictoires.

Toutefois, sur la base d'un fonctionnement démocratique interne, il est possible d'exprimer un point de vue sur tout sujet en lien avec l'enseignement de l'EPS, comme le précisent nos statuts. Pour cela, en restant fidèles à nos principes éthiques¹, nous nous appuyons sur la réflexion de nos quatre groupes ressource², bien placés pour émettre une opinion à partir de leur propre cadre de référence. Le Bureau national leur a demandé d'effectuer une lecture et une analyse critique des projets de programmes³. C'est sur ces piliers, qui fondent l'unité de notre association, que nous avons puisé et construit notre positionnement intégrant ainsi les différentes sensibilités. Ces propositions pourront être ensuite amendées par nos adhérents au sein des régionales où les nombreuses convergences de vue, nous amènent à prendre fortement position.

Nous ne remettons pas en cause le bien-fondé de la réforme du collège ni les orientations qui prévalent à l'organisation de ces programmes. Les volets 1 et 2, qui font d'ailleurs une place significative à l'EPS, nous semblent plutôt pertinents.

Cependant, les programmes spécifiques à l'EPS, ne nous semblent pas acceptables en l'état car ils ne sont pas à la hauteur des enjeux annoncés. Ils présentent un certain nombre d'incohérences, d'insuffisances et d'imprécisions qui ne permettront pas aux enseignants de structurer leur action en vue d'un développement et d'un épanouissement optimal de chaque élève. De plus, le peu d'exigences et de contraintes peuvent conduire à terme à de grandes disparités et inégalités sur le territoire national. Ce n'est pas ce que l'on est en droit d'attendre d'un programme et il représente, selon nous, un recul par rapport à celui de 2008. Certes, ce dernier comportait aussi un certain nombre de difficultés et de contraintes professionnelles limitant quelque peu l'action de l'enseignant d'EPS mais il avait le mérite de mieux orienter et de structurer son intervention.

¹ Il s'agit de principes proscriptifs, qui, plutôt qu'exposer ce que doit ou devrait être l'EPS, expriment ce qu'elle ne peut pas être. Pour plus d'informations, consulter la page de notre site : <http://valeurs.aeeps.org>

² Notre association compte quatre groupes ressource : le CEDREPS, le groupe PLAISIR &EPS, le groupe Analyse des pratiques et le groupe EPIC (Évaluation par Indicateurs de Compétence). Voir sur notre site : <http://groupes.aeeps.org>

³ Vous pourrez retrouver le détail de leurs analyses sur le site <http://www.aeeps.org>

DES INCOHÉRENCES AU REGARD DU SOCLE ET DES OBJECTIFS DE FORMATION : LE RISQUE D'UNE EPS INADAPTÉE

Nous jugeons que ce texte comporte des incohérences préjudiciables à l'enseignement de l'EPS.

INCOHÉRENCE ENTRE LE CADRE DES PROGRAMMES ET LA PARTIE SPÉCIFIQUE À L'EPS

Pour le cycle 3, on ne retrouve pas les objectifs énoncés dans le volet 1 et 2 clairement déclinés dans le volet 3. Par ailleurs, la compétence n'est pas en lien avec la définition proposée dans la Charte de programmes et renvoie tantôt à une APSA, tantôt à un groupement, tantôt à un verbe d'action, tantôt à une épreuve !

Pour le cycle 4, les objectifs sont simplement évoqués et cela en dehors des attendus de formation.

INCOHÉRENCES ENTRE LE CYCLE 3 ET LE CYCLE 4 EN EPS

Alors qu'il est question de renforcer la continuité entre les cycles, les volets 3 des cycles 3 et 4 présentent une terminologie et des cadres conceptuels différents qui risquent de mettre les enseignants en difficulté pour construire la logique du parcours de formation de l'élève. Même la finalité disciplinaire semble différer selon les cycles. Celle du cycle 4 est « *l'accès à une culture sportive et artistique* » alors que celle définie dans le cycle 3 est la « *formation d'un citoyen cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué* ». Il nous semble regrettable que les formulations soient différentes au fil de la scolarité : ceci nuit à la cohérence du parcours de formation de l'élève. Pourquoi la finalité se réduit-elle à une acculturation ? Pourquoi l'idée de former un citoyen épanoui, pratiquant régulièrement des activités physiques et/ou sportives n'apparaît-elle pas, alors que le volet 1 du cycle 4 stipule que « *les activités physiques et sportives favorisent un développement harmonieux* » d'un jeune « *en pleine évolution physique et psychique* » ? Cela ne serait-il pas plus cohérent avec l'idée de « *construire par la pratique physique des principes de santé* » (domaine 4 du socle) ? De ce fait, nous craignons un retour progressif à un culturalisme contre-productif, orienté par « *l'étude des activités artistiques et des activités sportives* ». Mais de quelles activités sportives s'agit-il ? D'un copier-coller des pratiques sociales de référence ? Si c'est le cas, de nombreux élèves seront en difficulté pour construire « *de nouveaux pouvoirs d'agir sur soi, sur les autres, sur le monde* » (Volet 1, cycle 4). Cette orientation « sportive » au cycle 4 nous paraît également consolidée par le placement en première position de l'objectif 3 de l'EPS des programmes de 2008 : « *Accéder au patrimoine de la culture physique et sportive* ». Quel type d'Homme veut-on forger pour la société de demain : que faut-il privilégier ? Un Homme fort, un Homme instruit ou un Homme éduqué ? L'AE-EPS plaide pour un Homme total⁴. Or, le risque de réduction du culturel aux pratiques sociales sportives peut reléguer au second plan la question de l'éducation et du développement de l'élève qui paraît pourtant première dans le volet 1 des cycles 3 et 4. De plus, on remarque qu'à aucun moment il n'est fait mention d'une approche critique du sport dans l'éducation physique de l'élève, d'une nécessaire mise à distance des effets délétères de la spectacularisation, de la médiatisation du sport qui pourtant ne manquent pas d'interpeller nos élèves.

⁴ Les principes de l'AE-EPS sur l'EPS sont ancrés dans une école définie comme lieu d'Éducation, d'Instruction et de Formation pour les jeunes générations. *Pour une Éducation Physique et Sportive respectant l'unité de la personne.* Charte AE-EPS, 2000. <http://charte.aeeps.org>

DES INSUFFISANCES : LE RISQUE D'UNE EPS INCOMPLÈTE

Le texte présente par ailleurs à nos yeux, de nombreuses insuffisances, néfastes à une EPS de qualité.

LE MANQUE DE REPÈRES CONCERNANT LA PROGRAMMATION

Le projet de programme propose une nouvelle organisation des compétences ainsi que de nouvelles formulations. Nous émettons plusieurs réserves sur ces choix. Il manque notamment un outil méthodologique permettant une programmation équilibrée et complémentaire d'activités physiques sportives et artistiques, et garantissant ainsi à l'élève un développement dans toutes les dimensions de sa motricité. Certes les « *compétences propres à l'EPS* » avaient leurs détracteurs, mais elles représentaient le garde-fou d'une simple juxtaposition et addition de pratiques. La seule recommandation de planification consiste à aborder les huit groupes d'activités sur les trois ans du cycle 4. Sans règles claires de programmation, on risque de voir un vrai retour en arrière, avec des choix d'activités genrées « historiquement » masculines. Cet aspect remet en cause, selon nous, l'objectif affiché en préambule du cycle 4 consistant à proposer « *...un champ suffisamment diversifié de pratiques pour que filles et garçons construisent, ensemble et à égalité, les mêmes compétences et des savoirs variés et complémentaires dans le cadre d'une culture physique et sportive commune* ». Cette diversification, basée sur huit catégories de pratiques, dont le découpage est discutable car faisant la part belle aux activités d'opposition alors que l'on recherche à l'école la construction du vivre ensemble, n'induit aucunement un équilibre et une complémentarité ! Par ailleurs rien n'est dit quant à la durée des cycles d'enseignement et le temps minimum de pratique nécessaire pour atteindre les acquisitions annoncées.

DES NIVEAUX EXIGENCES FLOUES

Dans les programmes de 2008, là où les compétences attendues balisaient assez clairement les acquisitions (motrices, méthodologiques et sociales, même si certaines formulations restaient discutables), ce projet de programme reste assez évasif quant aux attendus de fins de cycle. En cycle 3, il s'agit d'une véritable dispersion de savoirs aux contours extrêmement flous, reprenant des bribes d'anciennes compétences de niveau 1. Pour le cycle 4, on constate une grande hétérogénéité de présentation des « *repères de progressivité* » d'une compétence à l'autre. Tantôt il s'agit de prémices de paliers adaptatifs, tantôt il s'agit d'un découpage de l'activité ne renvoyant pas à des repères d'acquisition. Ils trop sont globaux et n'indiquent pas les deux ou trois « pas en avant » que l'élève devra franchir au cours de ces trois années au collège. Bref, ces programmes ne sont pas en mesure, d'après nous, de servir de fil directeur à l'enseignement de l'EPS et permettre une certaine homogénéité au plan national.

LA MENACE DE DISPARITION DES COMPÉTENCES MÉTHODOLOGIQUES ET SOCIALES (CMS)

Les CMS, que nous jugeons comme une avancée des programmes de 2008, sont menacées de disparition et nous considérons que c'est une véritable occasion manquée ! Alors que l'EPS apparaît comme une contribution essentielle au Socle commun (« *Domaine 2 - Les méthodes et outils pour apprendre* »), rien n'en garantit une mise en œuvre et un développement effectifs puisqu'elles ne sont pas rattachées à des attendus précis dans le volet 3. Elles risquent alors d'apparaître comme des apprentissages incidents comme le laisse d'ailleurs penser la phrase : « *L'EPS permet aussi, par la pratique, de développer des capacités d'observation et d'analyse, de construire des méthodes d'apprentissage efficaces* ». Il est à craindre, soit le retour des vertus, c'est-à-dire la croyance en des valeurs intrinsèques des APSA, soit un choix laissé à la seule appréciation de l'enseignant ou de l'équipe. Dans ces deux cas, on introduit de l'incertitude dans des principes éducatifs qui sont déjà, par nature, assez aléatoires.

Enfin, sans entrer dans le détail, on peut s'étonner de l'absence de référence aux élèves à besoins particuliers et de la non prise en compte de l'Association Sportive dans le trajet de formation de l'élève.

DES IMPRÉCISIONS NOTIONNELLES : LE RISQUE D'UNE EPS ÉCLATÉE

Enfin, nous regrettons les nombreuses imprécisions que nous attribuerons à la volonté de « *présenter les programmes dans toute la mesure du possible de façon explicite et compréhensible par les non spécialistes* » comme l'exige la Charte des programmes. Nous voyons là une contradiction importante ! Car à quoi servirait un programme s'il n'était pas en disposition d'orienter de manière pertinente l'action des enseignants comme l'indique d'ailleurs la Charte : « *...mieux expliciter les choix opérés parmi tous les savoirs disponibles comme entre les différentes programmations possibles de ces savoirs* » mais aussi « *afficher les exigences des programmes d'enseignement en termes d'acquis des élèves, en identifiant nettement ce qui est indispensable* » ?

UN USAGE CONFUS DE LA TERMINOLOGIE ET DES CONCEPTS

Si les concepts de présentation des contenus du cycle 3 sont assez précis et explicites, il n'en est pas de même pour ceux du cycle 4. Par exemple, les rubriques « *ressources mobilisables par l'élève* » et « *repères de progressivité* » entretiennent la confusion : entre ressources et mobilisation, entre ressources et compétences et entre ressources et repères de mobilisation. En effet, si on considère la compétence comme une connaissance mobilisable en situation⁵ (Le Boterf, 2013), en appeler aux ressources mobilisables par l'élève supposerait alors qu'il soit déjà compétent !

« *Compétence* » et « *attendus de fin de cycle* » sont regroupés sous l'appellation « *compétences et attendus* », ce qui rend illisible ce qu'il y a à apprendre ! Ce choix de formulations des huit compétences du cycle 4, oriente majoritairement l'activité vers la compétition, l'affrontement, la performance. Le patrimoine culturel constitué par les activités physiques, sportives et artistiques est pourtant très diversifié et il serait dommage de revenir à une EPS majoritairement organisée sur ce seul versant compétitif.

DES FORMULATIONS DE COMPÉTENCES IMPRÉCISES ET INAPPROPRIÉES

Elles présentent en effet une réelle imprécision. Certaines sont tellement générales qu'elles peuvent s'exprimer dès la première confrontation à l'activité et n'orientent donc pas le travail de l'enseignant. Par exemple, « *Créer de la vitesse, l'utiliser pour réaliser une performance dans un milieu standardisé* » ne renvoie à aucune exigence qualitative et ne sous-entend aucun apprentissage. D'autres seront impossibles à acquérir pour certains ; par exemple : « *Vaincre un adversaire en lui imposant une domination corporelle symbolique et codifiée* ». Le vaincu sera-t-il donc incompetent ?

Si, comme elle est définie dans la charte des programmes, la compétence est « *la capacité à mobiliser des ressources (savoirs, mais également savoir-faire ou savoir-être) devant une tâche ou une situation complexe* », on ne peut pas faire l'économie d'une réflexion sur le contexte dans lequel s'exprime une compétence. Cela a comme conséquence la production singulière de « formes didactiques de pratique ». Dans quel contexte « socio-culturel » engager les élèves pour qu'ils puissent se mobiliser sans maîtriser encore les habiletés nécessaires à l'activité ? Quelles règles aménagées retenir en priorité pour faciliter la « mise en vie de l'APSA » tout en structurant l'activité adaptative de l'élève ? Les textes ne font pas du tout mention d'une nécessaire adaptation des pratiques sociales au contexte scolaire. Les notions de « *pratiques scolaires issues des pratiques sociales* » (programme 2008) ou de « *formes de pratique scolaire* » (programmes LP 2009) sont totalement absentes. Quels sont les principes de transposition des pratiques sociales aux pratiques scolaires qui organisent les programmes EPS ?

⁵ Le Boterf G. Construire les compétences individuelles et collectives. Paris, Eyrolles, 6^{ème} édition, 2013

CONCLUSION : UN TEXTE À RETRAVAILLER

Pour conclure, l'AE-EPS n'adhère pas à cette proposition de programmes d'EPS et souhaite voir largement modifié cet essai.

Les incohérences, insuffisances et imprécisions des volets 3, des cycles 3 et 4, ne sont, de notre point de vue, pas suffisamment compatibles avec la Charte des programmes, le socle commun ainsi que les objectifs de formation. Nous comprenons tout à fait les contraintes de concision qui ont présidé à son écriture et considérons que faire un texte à la fois pour le grand public et pour les enseignants était assez difficile, voire impossible. Une simplicité de lecture pour le néophyte pourrait être recherchée dans un deuxième temps, après l'aboutissement d'un texte riche et complet.

Même si les programmes précédents ne faisaient pas l'unanimité, ils présentaient des avancées professionnelles qui ne nous semblent pas prises en compte dans le texte proposé actuellement. Nous redoutons l'instabilité professionnelle ainsi créée. Instabilité accentuée par le changement de cadrage entre le cycle 3 et le cycle 4. Certes, ces programmes sont porteurs d'une plus grande souplesse de fonctionnement redonnant du pouvoir aux équipes mais nous pensons que ces mesures menacent une certaine forme d'unité nationale et même locale. Il y avait sans doute d'autres moyens pour assouplir les contraintes précédentes sans ouvrir à ce point les possibles !

François Lavie,
Président de l'AE-EPS
francois.lavie@aeeps.org

Le 17 mai 2015