

Évolution des séances d'EPS de 1965 à nos jours : quelques tendances

Jacqueline Marsenach

A propos de l'histoire des disciplines scolaires.

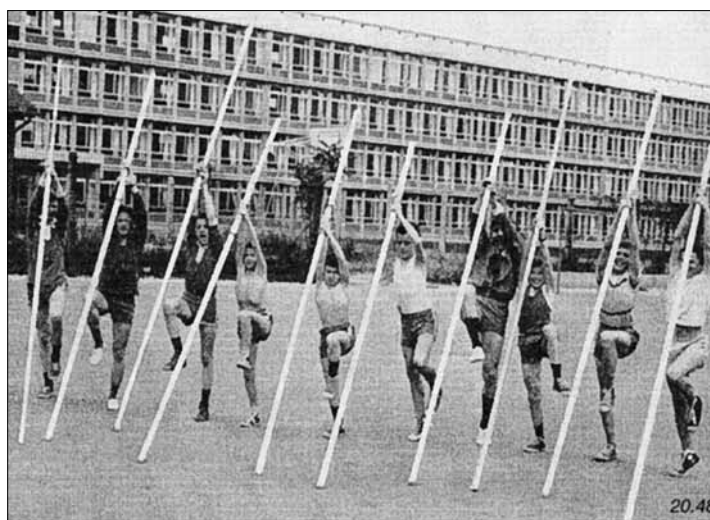
L'histoire de la discipline d'enseignement « EPS » ne peut se limiter à l'histoire des textes institutionnels ou à celle des discours de spécialistes dont la fonction consiste à faire des propositions pour l'enseignement. A. Chervel et le service d'histoire de l'éducation de l'INRP affirment, depuis de longues années, que : « ce sont les maîtres et les élèves qui, par un patient et incessant dialogue dans des milliers de classes, mettent au point, affinent, perfectionnent la discipline qu'ils enseignent »¹. Remarquons que de ce point de vue, en EPS, l'histoire de la discipline reste à faire.

Aller au plus près des pratiques enseignantes effectives est une opération coûteuse en temps ; la constitution d'un échantillon représentatif est redoutable ; quant à l'analyse, souvent qualitative, elle est toujours confrontée à l'implication forte de ceux qui la conduisent. (On trouvera en encart p. 28, l'explicitation des matériaux que nous avons analysés).

A propos de quelques unes de nos positions.

- Des périodes de 10 ans environ : considérant que le changement des pratiques enseignantes est un lent processus d'innovations, de routines, de tâtonnements à l'opposé de « on efface tout et on reconstruit tout », nous avons adopté la règle d'un découpage en décennies ; 10 ans semblant nécessaires pour repérer des changements notables. Chaque période sera identifiée par une date approximative que l'on doit considérer comme couvrant une période de 10 ans : 5 ans environ avant et 5 ans environ après.

- Des traits caractéristiques et non des séances-types : les faits que nous présentons ne sont que des orienta-



1962 : Bois-Colombes, collège-lycée Albert Camus, initiation collective à la perche.

tions qui peuvent, dans leur ensemble ou séparément se retrouver dans les séances de tel enseignant concret ; c'est dire que nous mettons en garde contre la recherche de convergences complètes entre l'ensemble des traits mis en évidence et ce que chaque enseignant-lecteur considère qu'il faisait à l'époque.

- Une « tendance centrale » : les traits mis en évidence sont ceux, à notre avis, qui caractérisent la majorité, mais pas la totalité des séances à un moment donné. Chaque période voit coexister (c'est, en tout cas, l'hypothèse que nous faisons) les tendances mises en évidence mais aussi autre chose : présence de tendances caractéristiques de l'époque précédente ou de la suivante ou traits caractéristiques de problématiques alternatives.

1^{ère} période autour de 1965

Scolariser les pratiques sportives pour les rendre compatibles avec les exigences scolaires. L'utilisation d'activités sportives dans la séance d'EPS a imposé de les adapter aux contraintes de l'école ; rappelons quelques-une d'entre elles : obligation de présence, pas de choix de la discipline pratiquée,

contraintes d'un découpage horaire très strict, nécessité d'apprentissages bien ciblés et évaluables, groupes hétérogènes de niveau. Quelques éléments du contexte : que nous limiterons volontairement au contexte « sport » et « éducation physique » ;

- le contexte général est très favorable au sport : l'explosion des effectifs des fédérations olympiques (à titre d'exemple la fédération française de football est passée durant cette période de 380 000 licenciée à 602 000) est telle que l'on peut parler de « d'âge d'or des sports olympiques » ;

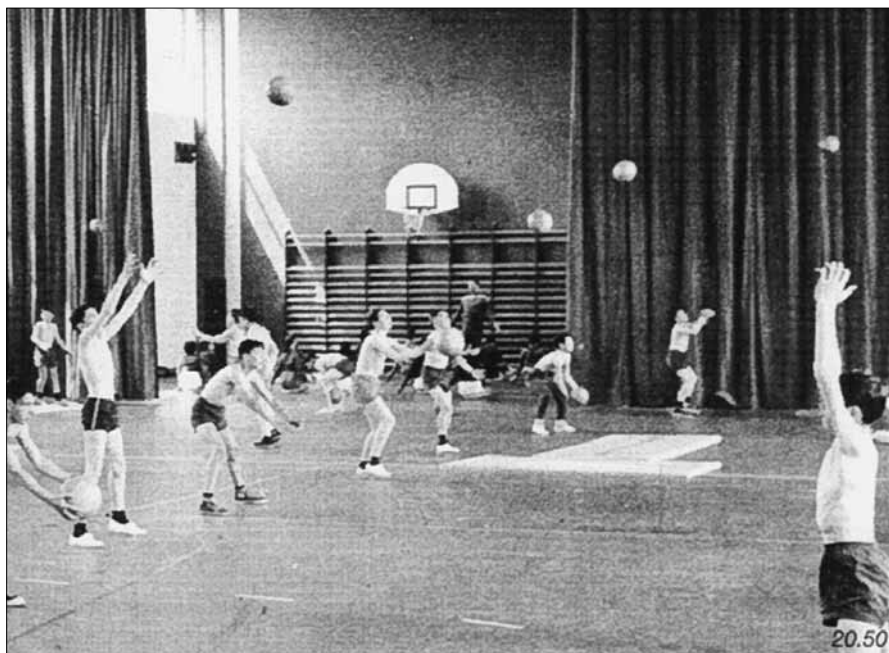
- la parution des IO de 1967 qui précisent que « parmi toutes les activités physiques, le sport doit, dans la majorité des cas, tenir la plus grande place ». Les objectifs les plus couramment annoncés par les enseignants : deux types d'objectifs reviennent avec constance dans l'expression des intentions des enseignants :

- le développement d'une aptitude au changement qui se concrétise quelquefois à partir d'une vision plus ou moins précise de l'homme de demain ;²
- la socialisation, conçue comme la capacité de prendre des initiatives et à assurer des responsabilités dans un groupe. L'organisation des pratiques scolaires :

- rappelons que l'arrêté du 3/07/1969 fixe à 5 h l'horaire EPS pour l'ensemble du second degré mais qu'en réalité les collèges n'accordent, en moyenne ➡

.....
1. A. Chervel « sur l'histoire des disciplines scolaires » in « actions et recherches pour transformer l'école », Paris, INRP, 1986.

2. On peut y voir l'influence du colloque d'Amiens : « Pour une école nouvelle » Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique, Paris, Dunod, 1969.



1964 : maîtrise de l'engin, maîtrise du corps, Justin Teissié.

❖ qu'1 h 1/2 à l'EPS, l'horaire lycées étant un peu plus élevé.

- Les activités sportives les plus fréquemment pratiquées sont : l'athlétisme, la gymnastique, les sports collectifs (surtout ceux de petits terrains) ; la natation s'est développée plus tard avec l'accroissement du nombre de piscines.

- L'organisation par cycle s'est progressivement imposée³. Proposée par les sports collectifs, elle s'est étendue à l'athlétisme et à la gymnastique. Ce type d'organisation a pour but « de reconstituer l'essentiel de l'organisation sportive » c'est à dire une alternance d'entraînements (moments d'apprentissage) et de compétitions. Dans les pratiques, les cycles courants sont de 13 h à 20 h (selon la durée de la séance) répartis en 4 séances de compétitions et 6 séances d'entraînements (C-E-E-C-E-E-C-E-E-C). Remarquer que le nombre d'activités pratiquées étant restreint, une même activité bénéficie de plu-

sieurs cycles dans l'année scolaire. Nous proposons d'appeler ce type de cycle : cycle de pratiques.

Le règlement sportif est important car il est significatif d'une adaptation à l'hétérogénéité de la classe. La classe est divisée en 2 clubs sensiblement de même niveau ; chaque club comprend deux équipes : l'équipe 1^{ère}, les meilleurs du moment, l'équipe réserve, les « retardataires » du moment avec des possibilités constantes de changement d'équipe en fonction de l'évolution de chacun.

Les contenus :

leur formulation emprunte au vocabulaire technique en cours : par exemple apprentissage du service, apprentissage de la roulade.

Ils sont déterminés par l'observation des compétitions et par la détermination du pas en avant possible ; ce dernier prend forme par la recherche dans la technique du sport considéré de ce qui semble pertinent pour les élèves. Cette orientation, louable en elle-même, s'est heurtée aux analyses techniques disponibles à l'époque, fortement marquées par « le technicisme »⁴. On note cependant dans les situations proposées aux élèves, l'entrée en force de la nécessité d'éduquer les élèves au plan de l'activité perceptive (influence probable des travaux de J. Le Boulch) et dépasser ainsi le seul perfectionnement des facteurs d'exécution.

Les situations pédagogiques : l'objectif de rechercher « une aptitude au changement » incite à mettre les élèves en situation de pratique « régulées » par les interventions de l'enseignant. Nous avons ultérieurement qualifié cette façon de faire de « pédagogie des réalisations corrigées » ; le contenu des « corrections » reste, cependant très imprégné des normes techniques telles que définies par le technicisme.

Cette tendance pédagogique tranche avec l'attitude adoptée pendant les séances de compétition qui sollicitent une implication importante des élèves dans l'organisation, l'arbitrage, le manager, l'observation.

Une autre problématique : certains collègues⁵, soucieux du manque de cohérence pour l'élève, conséquence du passage d'un cycle à un autre, s'inspirent des travaux de J. Teissié pour proposer des « leçons » organisées « suivant quatre formes d'expression corporelle : « la maîtrise des déplacements, la maîtrise du corps propre, celle des engins et de l'opposition ». Par exemple, autour de la forme d'expression : maîtrise des déplacements, il est enseigné, en 3^e, l'indépendance des segments, la ligne

1^{ère} période : préparations de séances de 10 enseignants, articles d'enseignants faisant référence à leur pratiques et parus essentiellement dans la revue *Éducation physique et Sport*.

2^e période : 30 séances collègues enregistrées en 1980, 30 séances collègues enregistrées en 1983, analyse de 33 projets EPS recueillis en 1983. Articles de la revue *EPS*.

3^e période : 90 situations dites d'incident critique didactique extraites de séances enregistrées en 1989.

4^e période : les revues *Contre Pied* et particulièrement les N°8 et 16.

Les photos qui illustrent ce dossier sont extraites de « *Images de 150 ans d'EPS* » Jean Zoro, éditions AEEPS. Avec l'autorisation de l'auteur que nous remercions vivement.

fonctionnelle d'impulsion et il est recherché une musculation généralisée et orientée. L'auteur précise qu'il tente d'opérationnaliser, dans ses propositions, « l'hypothèse du transfert des habitudes motrices ».

Des extraits du témoignage ⁶ de Mado Portes, nommée en 1961 au lycée classique du Puy, puis en 1964 à la cité technique Joliot-Curie de Sète donnent vie à cette période.

« Bien que les établissements soient très différents, les horaires d'EP étaient sensiblement les mêmes : 2 h + 3 h de « plein air » au Puy et 2x2 h à Sète. Les installations, convenables au Puy –plateaux à proximité du lycée et stade plus éloigné –, étaient très satisfaisantes ; à Sète – gymnase C, piste d'athlétisme en cendrée de 333 m, terrain stabilisé de foot et plateaux de basket et de hand *intra muros*, piscine à 400m –. Là, les pratiques se déroulant dans l'établissement, nous « vivions la discipline » au milieu des autres enseignements, fréquentions la salle des professeurs ; les membres de la communauté scolaire nous voyaient agir. Tout ceci a contribué à l'intégration rapide de l'EP dans la vie communautaire ».

L'organisation du travail.

Si au Puy il existait un début de répartition des installations et une association sportive solide, il n'en était pas de même à Sète où il a fallu convaincre les collègues déjà en place de l'utilité d'un planning d'utilisation facilitant la planification du travail de chacun de nous... Les réticences ne manquaient pas et les frictions furent rudes.

Le contenu des séances.

Si je me réfère aux rapports d'inspections établis en 1963 et 1965, mes séances étaient conformes aux IO de 1959 : une partie « construite » et une partie « fonctionnelle ». L'inspection suivante en 1967 porte sur une séance d'initiation au basket comprenant un échauffement, un apprentissage technique et un match.

A partir de cette époque j'ai travaillé par cycle de 6/8 séances successives dans la même APS, renouvelables sur deux ans au moins. Ma connaissance des APS me permettait de tenir la distance.

Ma méthode d'enseignement était celle reconnue alors comme efficace : transmission d'un modèle d'exécution par démonstration, imitation, correction des réalisations des élèves pour les rapprocher du modèle. Il m'arrivait fréquemment de jouer avec les élèves. Compétitions, performances tenaient une grande place dans les séances. Néanmoins chaque élève

pouvait progresser à son rythme (groupes de niveaux), et dans la notation, le travail et les progrès étaient valorisés.

Statut de l'EP

Si au cours des premiers conseils de classe au Puy j'ai été plutôt discrète et observatrice, j'ai pris progressivement de l'assurance à Sète. J'ai ainsi pu mettre en évidence des aspects de la personnalité des élèves ignorés des autres collègues et par là même imposer l'utilité de l'EP auprès de l'ensemble de mes partenaires en éducation. En outre j'ai pris soin de personnaliser les appréciations portées sur les bulletins scolaires espérant ainsi accrocher l'intérêt des familles. Les actions entreprises avec d'autres collègues de l'équipe qui s'était renouvelée et étoffée dans le cadre du foyer

socio-éducatif ou de la fête du lycée, ont encore renforcé le statut de l'EP dans l'établissement, voire dans la ville ».

2^e période : autour de 1975

Diversifier les activités pratiquées pour que chaque élève trouve une voie de réussite.

Le contexte est caractérisé par l'émergence de deux tendances lourdes : l'écologie et le corps. G. Vigarello note un changement profond des mentalités sous la pression de la critique du progrès technico-économique et de l'émergence de l'écologie ⁷. Notons encore l'impact d'un numéro de la revue *Esprit* : « l'éducation physique » dans lequel on peut lire, dès l'introduction : « l'EP est depuis longtemps envahie par les pratiques sportives... Mais n'est-ce pas privilégier trop exclusivement la dimension technique du corps dans une perspective de maîtrise compétitive dans laquelle l'idéologie sociale n'est pas toujours absente » ? ⁸ L'état d'esprit des enseignants d'EPS : il nous semble intéressant d'évoquer, ici, les résultats d'un important questionnaire réalisé par les responsables FPC de l'académie de Grenoble. (388 réponses recueillies), parce qu'à nos yeux significatif de l'état d'esprit de l'époque.

Les enseignants d'EPS souhaitent :

- un élargissement de la programmation des APS avec l'entrée des APPN et de l'expression corporelle,
- la mise en œuvre d'une pédagogie



1970 : Strasbourg, classe de première en gymnastique.

³. Des colloques de Vichy (1964-1965) au stage de l'amicale, ENSEPS, 16-25 septembre 1965, revue *EPS*, n°78, janvier 1966.

⁴. Les innovations tentées, dans ce domaine, notamment aux stages M. Baquet, étaient encore inabouties. Voir : *Les stages Maurice Baquet*, 1965-1975, L'Harmattan, 2004.

⁵. R. Molières : « un plan annuel : essai de contribution à l'étude du transfert », revue *EPS*, n°76, juillet, 1965.

⁶. Les témoignages des collègues qui ont bien voulu répondre à notre demande, sont consultables, dans leur intégralité sur le site Internet du Centre.

⁷. G. Vigarello, « d'une nature à l'autre » in C. Pociello, Sports et Société, Paris, Vigot, 1981.

⁸. *Esprit*, « l'éducation physique », n°5, mai 1975.

➡ résolument active avec la valorisation des initiatives et de la créativité des élèves,

- la prise en compte de la dimension émotionnelle de l'activité dans les pratiques sportives. La « classification » de B. Jeu est, ici, fréquemment évoquée qui distingue l'épreuve (activités comportant



1978 : Montpellier, football, maîtrise du dribble.

un risque), la performance (activités orientées vers le dépassement de ses propres limites) et la compétition où à chances égales on lutte pour l'inégalité du résultat.

Ces réponses à des questions précises susceptibles d'être quantifiées sont significatives du problème majeur rencontré par les enseignants dans les classes : « comment faire réussir tous les élèves », « comment homogénéiser des niveaux très disparates, conséquence, dans la plupart des cas

de pratiques extra-scolaires » ?

Comment cela se traduit-il dans les pratiques ?

L'organisation des pratiques scolaires :

- l'horaire réel consacré à l'EPS s'établit à 2 h 20 environ bien que l'arrêté Haby du 18/03/77 le fixe à 3 h semaine ;

- les APS programmées : on assiste à un élargissement considérable des APS pratiquées (que nous interprétons comme le moyen de permettre à chaque élève de trouver une voie de réussite) : hockey, GRS, course d'orientation, cyclisme, natation synchronisée, expression corporelle etc. En outre, certains grands jeux sont réactivés.

Cette programmation axée sur la diversité a pour conséquence des cycles plus courts, avec la disparition progressive des séances de compétitions intermédiaires. Nous dirions volontiers que le cycle change de nature ; il s'agit plus de cycles de sensibilisation que de cycles permettant, comme c'était le cas auparavant, de vivre une pratique sportive « sociale » dans sa complexité, avec ses rôles sociaux et sollicitant l'activité des élèves dans toutes ses facettes.

Les contenus et les situations pédagogiques :

les contenus sont plutôt formulés en termes d'actions à réussir pour être efficace. Exemple en javelot : lancer en position de double appui, exercer sur l'engin la poussée la plus longue possible (dans les intentions, on dit vouloir prendre en compte des composantes de l'activité des élèves affective, rationnelle).

Les situations pédagogiques peuvent être classées en, situations facilitantes, situations « lâches » destinées à permettre aux élèves des explorations quelquefois tous azimuts associées à des situations contraignantes. Pourquoi contraignantes ? Parce qu'elles confrontent les élèves à un milieu souvent sophistiqué (de ce point de vue, on peut dire que les interventions de l'enseignant passent désormais par le milieu). Une dernière caractéristique : la variété des situations proposées comme si vivre des expériences nombreuses et variées était plus important que d'apprendre au sens de chercher véritablement à se transformer.

Une autre problématique pousse très loin les tendances déjà repérées. Elle s'illustre par les propositions d'une équipe d'enseignants d'EPS⁹. A partir d'intentions éducatives clairement annoncées : importance de l'expérience personnelle, déconditionnement d'un cadre social rigide, l'organisation se fait à partir de la combinaison de 3 types d'activités :

- fondamentales : EP généralisée, mise en condition physique (4 séances) ;
- ludiques (FB multi-ballons, mini-tennis) ou de découverte (rink-hockey, cyclo-tourisme par exemple) : 2 séances ;
- sportives (4 séances).

On trouve aussi, à la fin de cette période une réflexion autour de la « pédagogie par objectif » (réflexion qui s'est surtout développée dans le cadre d'actions de formation professionnelle et continue). La PPO en EPS a donné lieu à des réalisations inégales et peu homogènes. Le sens de ces tentatives est de relier des objectifs éducatifs généraux et les exigences techniques de telle ou telle APS. Par exemple, à partir d'un objectif général comme : développer les capacités d'adaptation intelligente à différents problèmes, on tente de traduire cette visée générale en objectifs comportementaux, aux plans affectifs, cognitif et moteur, pour chacune des APS pratiquées¹⁰.

Des extraits du témoignage d'Alain Catteau donnent une idée des préoccupations d'un jeune enseignant, nourri des innovations de l'époque :

- « J'ai été nommé en septembre 1973, au collège d'enseignement secondaire de Champagne-sur-Seine en Seine et Marne, après trois années de formation en tant que fonctionnaire stagiaire de la dernière promotion de l'ENSEPS.
- Je découvre Champagne-sur-Seine, petite ville organisée autour de l'usine Jeumont-Schneider et de son activité industrielle. En plein centre ville, le collège, petite structure, utilise les

9. M. Missoum, P. Passe : « vers une pédagogie de l'autonomie », revue EPS, n°157, 1979.

10. J. Marsenach : « qu'est ce qu'un objectif en éducation physique » in sous la direction de P. Arnaud et G. Broyer, « la psychopédagogie des activités physiques et sportives » Toulouse, Privat, 1985.

11. Nous disposons, pour cette période de l'analyse d'un important corpus de séances à laquelle on peut se reporter : J. Marsenach (et al.), *Éducation physique et sportive : quel enseignement ?* Paris, INRP, 1991.

bâtiments de l'ancienne école élémentaire. Pour l'EPS, nous traversons la rue et trouvons un terrain goudronné servant de plateau d'évolution, un terrain de hand-ball y est tracé, ce plateau est entouré de quelques préfabriqués, l'un de ceux-ci est mis à notre disposition. Espace couvert, on l'utilise comme vestiaire pour les élèves et parfois pour des activités de gymnastique au sol.

L'équipe des enseignants est resserrée autour d'un principal et de son adjointe. Elle est composée pour une part de PEGC, instituteurs qui enseignent désormais en collège, souvent deux disciplines, de professeurs certifiés, de professeurs-adjoints. En EPS, je suis accueilli par deux collègues professeurs-adjoints, un homme, une femme.

Si je me réfère à mon 1^{er} rapport d'inspection, je constate que l'inspecteur principal pédagogique, après sa visite et son observation d'une séance de handball, caractérise la démarche qu'il a observée dans ma séance de « maïeutique ». Ainsi je viserai à accoucher les esprits et les corps des élèves des pensées et des actions qu'ils possèdent sans le savoir. En réalité, mes préoccupations premières étaient de faire pratiquer tous les élèves, le plus de temps possible dans la séance avec une adhésion « intelligente ». J'étais éduqué alors au constructivisme, nourri des écrits de J. Piaget et H. Wallon et nous avions fait la critique du technicisme. Sous l'influence des Instructions officielles de 1967, nous voulions faire une EPS complète. J'ai souvenir aussi de l'importance de la relation humaine avec les élèves impliquant à la fois proximité et distanciation, empathie et fermeté. Je redécouvre aujourd'hui sur mon attestation de service de l'époque, que les groupes qui m'étaient confiés n'étaient composés que de garçons, j'avais oublié ».

3^e période : autour de 1985

Des apprentissages scolaires (évalués) communs à tous les élèves. Avec le rattachement de l'EPS à l'Éducation nationale, le contexte se caractérise par :

- l'ouverture d'un vaste chantier de réflexion sur les contenus, les modalités d'évaluation et les programmes de l'EPS. Cette réflexion a un 1^{er} aboutissement : les IO des collèges (1985) et des lycées (1986). Rappelons encore que, dès 1983, l'EPS avait pris place dans le 1^{er} groupe d'épreuves au baccalauréat ;
- les objectifs des instructions de 1985 sont à rappeler tant ils nous paraissent

marquer une orientation forte de l'EPS vers les contenus et les apprentissages : assurer l'appropriation des pratiques corporelles, développer les capacités organiques, foncières et motrices, assurer à chacun les connaissances concernant l'entretien de ses potentialités et l'organisation de sa vie physique aux différents âges de son existence ;

- une enquête menée par l'INSEP sur « les pratiques sportives des français » qui aboutit à la conclusion que « la forme est au centre des modes de vie et des valeurs d'aujourd'hui » pour conclure que « se préoccuper de son corps, le maintenir en forme devient un devoir envers soi » ;
- dans certaines académies et notamment dans l'académie de Lyon, l'explosion de la violence dans certains établissements focalise sur une problématique qui se généralisera à la période suivante : comment endiguer ces phénomènes ? La recherche des solutions se faisant souvent au détriment des contenus.

L'organisation des pratiques scolaires :

- les horaires sont, depuis 81 de 3 h en collège et de 2 h en lycée ;
- les APS programmées : une importante

ge, succession d'un certain nombre de séances centrées sur la même APS (8 à 10 séances environ).

Les contenus ¹¹ : cette période est marquée par une avancée significative dans ce domaine.

Traçons les orientations dominantes :

- la détermination d'une « situation de référence », c'est à dire une forme de pratique de l'APS mise en perspective, respectant les caractéristiques de l'activité mais adaptée au niveau des élèves,
- le choix d'un certain nombre d'éléments à enseigner et donc l'élimination de certains autres,
- l'analyse des éléments choisis et la détermination de « savoirs » plus limités qui, en général permettent de descendre jusqu'aux conditions à remplir pour que l'action efficace soit possible.

Les documents d'accompagnement des programmes de 6^e, 5^e, 4^e sont significatifs de cette démarche puisqu'ils donnent des indications sur : la situation de départ et les conditions de réalisation, sur ce que font habituellement les élèves, sur ce qu'il y a à faire et sur qu'il y a à faire pour faire.

Les situations d'apprentissage : dans les séances analysées, nous rencontrons surtout « une pédagogie de la



1980 : Bois-Colombes, lycée Albert Camus, cycle volley-ball en 5^e.

enquête réalisée par la direction des lycées et collèges en 1989 sur la programmation dans les établissements scolaires montre un maintien de la programmation des activités classiques : athlétisme et les 3 sports collectifs de petit terrain, une perte de vitesse de la gymnastique, une montée en force de la danse, le tennis de table, le badminton, l'escalade, les activités de maintien et de développement du potentiel physique ;

- la programmation en cycles d'activités subsiste même si la nature même du cycle se transforme une nouvelle fois ; il s'agit en fait de cycles d'apprentissa-

redécouverte » que nous caractérisons ainsi :

- l'enseignant tente de repérer dans les réalisations des élèves des comportements typiques ;
- il propose un emboîtement de situations établies à partir des étapes par lesquelles passent les pratiquants pour attendre un niveau de réalisation plus élaboré ;
- l'intention annoncée est celle de proposer aux élèves « des situations-problèmes ». L'analyse montre toutefois que l'on se trouve devant une alternance de « situations larges » significatives de ce que nous avons appelé



1987 : Caen, lycée Marcel Pagnol, chorégraphie d'acro-sport.

❖ « la magie de la tâche », suivies par des situations contraignantes (définies précédemment).

Une autre problématique se développe (aujourd'hui essentiellement dans le premier degré) autour de M. Delaunay et de l'académie de Nantes. Les propositions faites en 1986 faisaient des pratiques d'APS des vecteurs pour la motivation et des supports de l'intégration des savoirs. Les contenus sont formulés en terme de :

- principes opérationnels, principes qui indiquent les opérations à mettre en œuvre. Exemple : le principe de liaison course-impulsion qui peut être intégré à partir d'APS comme l'athlétisme ou le VB ;

- principes de gestion, proches de ce que l'on appelle parfois les objectifs de méthode. Exemple : le principe d'économie des actions, le principe de pertinence.

Dominique Lucas témoigne de son entrée dans l'E.N en 1983, dans un collège du 91.

« Ce collège 900 dit « le haricot » m'accueille chaleureusement, première impression, l'équipe dirigeante est sympathique.

Les cours sont dispensés de 8 h 30 à 12 h 30 et de 14 h à 17 h. J'apprendrais rapidement par l'équipe EPS que les installations sportives sont réservées aux écoles primaires

de 13 h 30 à 15 h ; ce qui crée un *trou* dans chaque emploi du temps pour l'EPS.

Ce moment a été très utilisé pour le travail collectif (didactique des activités, projet péda, préparation de réunions...), moment d'échanges très riches entre les 6 collègues.

Les installations sportives permettent l'enseignement de l'EPS dans des conditions correctes : un gymnase type C (séparé en 1/3 pour les agrès et 2/3 pour les sports collectifs, dommage le rideau était au milieu !), un autre gymnase utilisable 2 1/2 journées par semaine, une petite salle de judo, une petite salle de danse, un stade à 20 mn de marche avec un retour en car et une piscine à 15 mn de marche avec un aller en car.

Le premier souci rencontré fut de pouvoir gérer 2 activités sur 2 heures de cours. J'étais toujours à la course, regardant la montre, attendant le collègue qui devait libérer l'installation suivante. L'impression de faire beaucoup d'activités mais rien de bien finalement.

Pendant les cours, le décalage fut assez grand entre ce que j'avais imaginé et ce que je vivais régulièrement. Les tensions entre les 36 nationalités qui composaient l'effectif du collège étaient nombreuses. Ma casquette de prof d'EPS se transformait souvent en flic, assistante sociale ou psychologue. Le cours préparé et prévu n'a-

boutissait pas toujours. Il fallait travailler d'abord sur les attitudes et les comportements.

La deuxième surprise fut créée par le décalage entre l'accueil et la place réelle de l'EPS dans l'établissement. Il fallait se battre pour tout : avoir la parole en conseil de classe, avoir les horaires obligatoires en 4^e et en 3^e, éviter les suppressions de poste... être reconnu quoi ! Chaque fois que l'on voulait organiser quelque chose, l'administration mettait un frein : cela nuisait au bon fonctionnement du collège.

En 1985, l'IPR note « une volonté du professeur de prendre en compte les besoins des élèves, de les faire participer à la construction et à l'évolution de l'activité pour passer ainsi à un contenu formation ». L'affichage de documents, l'aménagement du milieu, l'introduction de consignes orientées progressivement vers les règles spécifiques et la recherche du dialogue sous forme de questions-réponses constituent des moyens très bien adaptés aux objectifs recherchés... mais il me demande ensuite d'organiser des séquences à dominante plus technique permettant l'acquisition des gestes fondamentaux.

En effet une de nos *bibles* de travail fut le n°18 des annales du CRDP de Clermont-ferrand (bulletin régional de liaison et d'informations des enseignants d'EPS).

Je voudrais terminer par une anecdote vécue un vendredi soir lors du cours de badminton. Une bande de jeunes extérieurs au collège a pénétré de force dans le gymnase afin de voir leur petit frère disaient-ils. Après de longues négociations, j'ai réussi à les faire sortir. A la fin du cours, les élèves n'étaient pas très rassurés ; j'ai donc vérifié qu'il n'y avait personne dehors. Ayant quand même quelques doutes, j'ai fait le tour du quartier en voiture où j'ai récupéré quelques élèves dépités... sans leur blouson ou sans leur montre. Et pourtant je croyais que mes élèves étaient des *durs* !

4^e période : période actuelle

L'école, lieu de transmission de valeurs et d'une « culture commune ».

(Ne disposant pas, pour cette période d'analyses de séances, nous nous appuyons, pour notre analyse sur l'étude de deux numéros de Contre Pied, le n°8 « Les profs de gym, entre résistance et interrogations » et le n°16 « Osons la gym ». L'utilisation de ces matériaux a pour conséquence de focaliser sur les

innovations plutôt que sur les pratiques majoritairement mises en œuvre.

Le contexte est marqué par :

- une explosion de la littérature concernant les problèmes de l'école d'aujourd'hui : difficultés d'apprentissage des élèves pouvant aller jusqu'au renoncement, violence, malaise des enseignants, risques de « dérive » de certains établissements mais aussi éclatement de l'homogénéité de l'institution scolaire, sous la pression de ce que certains auteurs appellent « l'école de la périphérie¹² » qui s'adresse le plus souvent à une population spécifique : les familles des classes populaires marginalisées parmi lesquelles les familles d'origine immigrée sont largement sur-représentées. La situation vécue dans certains établissements focalise les enseignants sur la résolution de ces problèmes au détriment quelquefois des contenus d'enseignement ;

- parallèlement, on assiste à une relance de l'opération « programmes » finalisée en 1995 par la nécessité, pour les collèges « de se recentrer sur l'essentiel, d'alléger pour préciser les savoirs essentiels et d'étudier l'organisation des champs disciplinaires pour déterminer un socle commun de connaissances et de compétences à transmettre ».

L'organisation des pratiques scolaires :

- les horaires sont de 3 h en collège sauf, pour les classes de 6^e où il y a désormais 4 h semaine et de 2 h en lycées ;
- les APS pratiquées : en extrapolant les résultats de l'enquête réalisée par S. Deltour, IPR de l'académie de Grenoble¹³, on note une tendance à la diminution du nombre d'heures consacrées à la gymnastique (nous pensons que l'on peut étendre cette tendance aux APS « classiques ») au profit d'activités physiques artistiques, d'activités de raquette et des APPN. A ce 1^{er} constat, on peut ajouter l'élargissement des références vers le cirque et l'acro-sport. Les arguments avancés par les enseignants sont le caractère collectif de ces activités ajoutées à leur nouveauté et au fait qu'elles permettent une certaine égalité filles/garçons.

Les sollicitations permanentes des enseignants pour construire la revue *Contre Pied* nous ont placé, ces dernières années devant l'existence, dans les établissements scolaires et à l'initiative des profs de gym de ce que, faute d'une meilleure expression, nous proposons d'appeler « des temps forts » significatifs, d'après nous, de la volonté de transmission d'un certain nombre de valeurs (moyens pédagogiques de répondre à la détérioration du tissu scolaire). Ce sont des événements, orga-

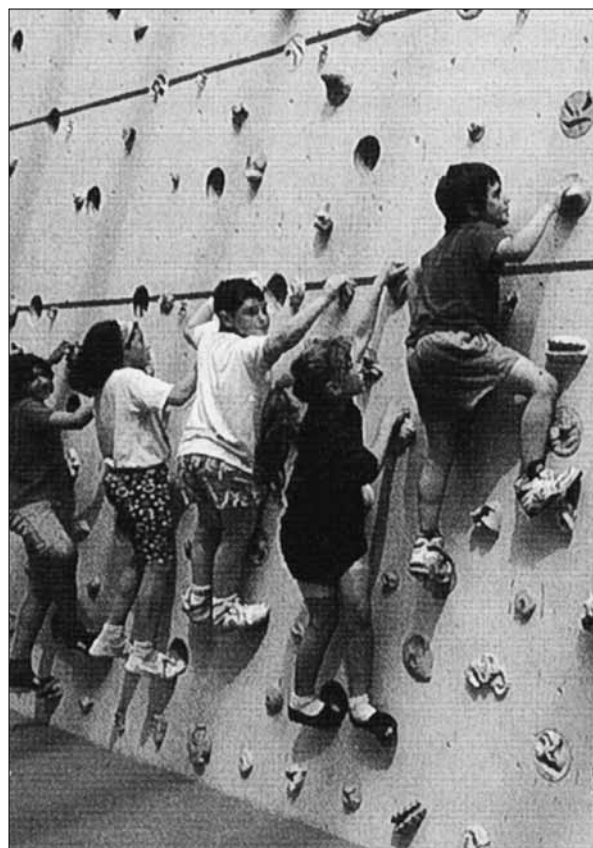
nisés dans la vie scolaire, mobilisant souvent l'équipe éducative de l'établissement dans son ensemble et dont le but est de poser « la communauté éducative » en tant que telle, de faciliter l'intégration des élèves et surtout de porter certaines valeurs. Citons, en vrac, les inter-classes qui concluent un cycle d'enseignement par une rencontre favorisant le « mélange » des classes et l'échange de savoirs acquis en classe, les cross contre la violence, contre le sida, pour la solidarité avec..., les stages (par exemple par capitalisation de la 4^e h 6^e) et les journées d'intégration, les fêtes, kermesses et festivals qui impliquent l'ensemble des disciplines : théâtre, chorale, danse etc. L'articulation de ces événements avec l'enseignement par cycle peut faire problème ; il s'agit, en effet d'articuler des finalités éducatives et des valeurs à des problèmes de contenus d'enseignement, ce qui n'est ni automatique ni évident.

Les cycles : pour les caractériser et les distinguer des cycles de la période précédente, nous les nommerions volontiers : cycles d'apprentissage « réussis ». Le problème essentiel est celui de la durée consacrée aux apprentissages, après la prise de conscience qu'un « saupoudrage » (ou un zapping) de pratiques avait pour conséquence le maintien des élèves dans un statut de débutant (« l'éternel débutant »). Des enseignants optent pour l'allongement de la durée des cycles : de 20 h à 40 h (20 séances de 2 h). Au plan d'APS multi-activité comme la gymnastique, il y a une tendance à réduire la diversité pour se consacrer à un agrès même si la pratique multi-agrès reste la plus importante dans les données chiffrées fournies par l'académie de Grenoble.

Les contenus :

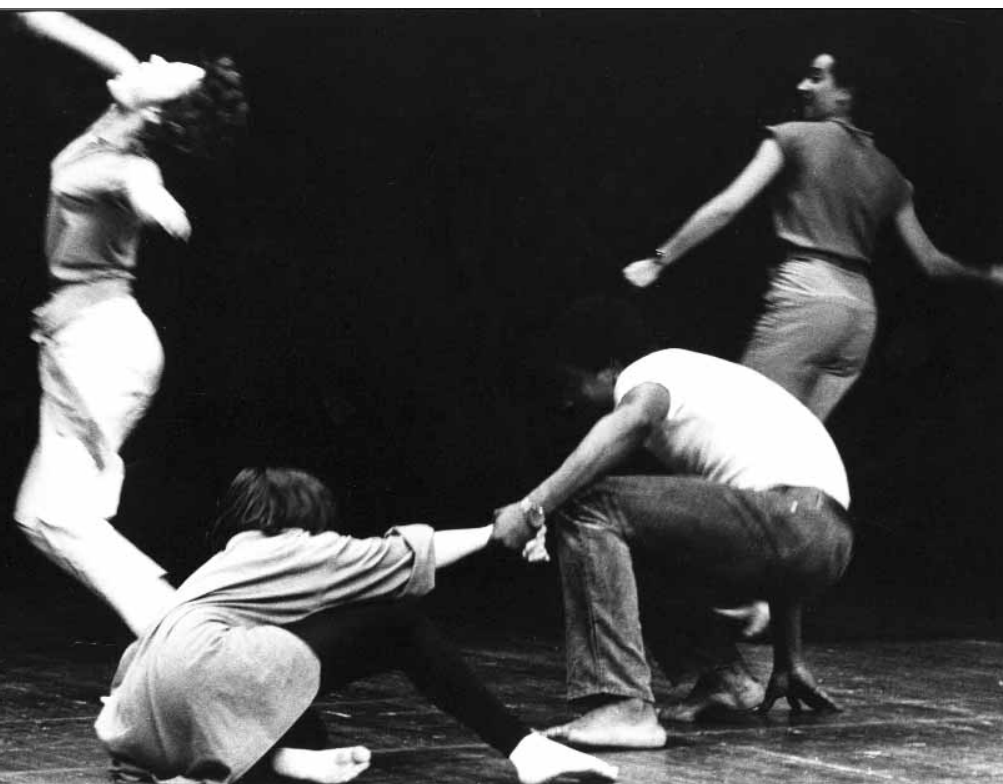
l'axe du questionnement, sur ce plan, est incontestablement la recherche d'une « culture commune » ; mais faute d'une problématique pour la définir on est actuellement placé devant une diversité qui fait problème. Tentons cependant de cerner quelques points qui pourraient faire consensus :

- distinguer l'APS en tant que pratique sociale et l'activité qu'elle suscite



1992 : Choisy-le-Roi, collège Matisse, escalade.

12. Voir « la recherche ça peut servir ! » *Contre Pied* n°14 « Noter : pour quoi faire ? »
13. *Contre Pied* n°16 « Osons la gym ».



Jean Texier

❖ (la gymnastique et l'activité gymnique). Insistons sur le fait que cette distinction est nécessaire pour la recherche d'une articulation renouvelée ;

- se livrer à une analyse de l'activité suscitée par la pratique de telle ou telle APS. C'est ici, à notre avis que se trouve le point d'achoppement actuel. Il se heurte, en effet, à des problématiques théoriques encore en chantier et inhabituelles ;

- faire des choix, un double choix : le choix de la spécificité de telle APS, de son originalité par rapport aux autres car l'EPS en tant que discipline est fondée sur une pratique d'APS coordonnées ; le choix des éléments techniques susceptibles de confronter les élèves à cette originalité. Notons qu'à ce niveau on se trouve encore face à des difficultés faute de recherches techniques renouvelées.

Les situations d'apprentissage 14 : Par rapport à la période précédente, deux tendances lourdes peuvent être repérées, le renforcement d'une pédagogie du projet sollicitant l'autonomie et la responsabilité des élèves (mais peut-être est-ce spécifique à la gym) ; une moindre implication directe de l'enseignant au profit de l'organisation du milieu. Concrètement cela se traduit par :

- un travail par ateliers (5 ou 6 postes en moyenne) avec une durée moyenne de travail sur un atelier de 11' ;

- la mise à disposition des élèves de fiches de travail présentant, dans la plupart des cas des niveaux différents de réalisation par le moyen de schémas et figurines.

- Une alternance assez fréquente entre réalisations et temps d'observation et de jugement.

On conviendra avec nous que ces constats sont banals. Ils sont la conséquence d'un manque d'analyse fine d'un échantillon représentatif de séances et plaident pour la reprise de ce type de recherche voire de la création d'un « observatoire » de l'évolution des séances d'EPS. En effet, on ne peut véritablement entrer dans la logique d'enseignement/apprentissage que par un travail d'analyse en profondeur.

Des extraits du témoignage d'Anna Clavel, entrée en fonction en 2004, au collège Blaise Pascal de Plaisir, permet de se faire une idée sur les difficultés à enseigner dans certains établissements.

« Cet établissement est classé APV depuis cette année et prévention violence.

Au niveau des installations, le bilan est mitigé : le collège se situe certes à côté d'un gymnase facile d'accès mais qui ne possède que 2 salles et donc peu de classes. Il y a 2 ans le grand gymnase qu'utilisait l'EPS a été brûlé et en attendant la reconstruction d'un futur palais des sports, nous nous rendons sur des installations temporaires que nous appelons *bulles*. Il y a 3 salles, une de gymnastique et 2 de combat. L'inconvénient est que nous ne pouvons entreposer notre matériel mais surtout qu'il se situe à une demi-heure minimum de marche du collège et que sur une heure et demi de cours, le temps de pratique effective avec les élèves est vraiment mince.

Au niveau matériel, il y a pas mal de choses mais qui ont une durée de vie éphémère car nous les partageons avec le lycée, l'école ouverte... et quelques associations et ce matériel se retrouve rapidement dégradé. De plus, en cette fin d'année on nous a volé nos bates de base-ball et notre caméra numérique a disparu. Nous avons donc du matériel intéressant mais pas toujours les moyens de l'utiliser de façon intéressante. De plus, nous n'avons pas de lieu de repli en cas d'intempéries, excepté une salle du collège, car toutes les installations sont exploitées au maximum et pratiquement toujours occupées.

Mais depuis plusieurs années l'équipe se bat pour avoir de meilleures condi-

tions de travail et nous espérons qu'avec le palais des sports nos difficultés s'atténueront.

L'équipe de l'établissement est vraiment sympathique mais le dynamisme est émoussé. Les enseignants semblent fatigués des élèves, parfois un peu défaitistes voire fatalistes et le système des fiches de signalement est très développé : il faut en remplir une à chaque difficulté avec un collégien. Et utiliser ce moyen comme chantage auprès des élèves me gêne un peu.

Je me faisais une autre idée des relations entre enseignant et élèves. Pour moi, il faut montrer de l'autorité pour se faire écouter mais il faut également tenir compte de leur vécu et essayer de ne pas plaquer des exigences « idéales » mais qui correspondent à leurs réalités. Les principes de respect sont immuables mais savoir tenir compte de leur environnement, de leur âge, de leur réalité est également important. Aussi j'essaie de leur faire sentir que je leur montre de l'intérêt, du respect, de la confiance, qu'ils ne sont pas « bêtes », qu'ils ont un avenir... Mais il est vrai que c'est plutôt difficile quand il n'y a aucune réponse de leur part et aucun retour ou évolution. Ce travail « dans le vide » est très frustrant et les satisfactions bien rares. Et l'idée des relations que je pourrais entretenir avec eux est parfois très difficile à appliquer. Car de leur côté, les efforts d'investissement ne sont pas faits.

J'ai vraiment l'impression de ne plus insister sur les contenus mais plus sur les savoir-faire, ce qui est très différent de ce qu'on apprend en IUFM et en STAPS. Les satisfactions sont rares ce qui rend parfois le travail un peu frustrant. Aucun cours n'est prévisible : selon l'état des élèves, la disponibilité des installations etc. »

Bruno Chaisy, entré dans la profession en 2000, dans un collège de la Côte d'Or pose d'autres types de problèmes.

« Je me suis retrouvé avec une équipe pédagogique dynamique qui faisait de l'EPS un des piliers de la vie de l'établissement et une voie de réalisation pour nombre d'élèves dans ce collège.

Cette première année m'a amené de nombreuses satisfactions et m'a permis de participer à de nombreuses réalisations extrascolaires et dans le cadre de l'EPS.

Malgré ces aspects largement positifs, quelques points (plus particulièrement deux) m'ont fortement questionné ces premières années.

Le premier est la difficulté de faire réussir tout le monde dans le temps qui me semblait (toujours) trop court. Je me sentais ainsi en difficulté lors de la notation. J'avais l'impression de noter plus mon travail (la pertinence des démarches, de l'objet d'enseignement, de l'outil d'évaluation...) que celui réalisé par mes élèves, comme si la relation entre mes propositions, mes interventions et la réussite était linéaire et unidirectionnelle. Cette problématique a bousculé mes conceptions de l'EPS et m'a questionné sur la contribution de la discipline à une formation physique et sportive de tous les élèves.

Enfin le deuxième point est la place des contraintes (de quelque nature que ce soit) dans une éducation qui se veut (et qui ne se prétend pas encore) émancipatrice et humaniste. Comment concrètement au quotidien se traduisent les grands discours ? Ces questions font que c'est finalement un certain souci de cohérence entre le dire et le faire qui anime mes réflexions et ma pratique quotidiennes et que j'essaie de poursuivre maintenant que je suis « plus armé » de ma petite expérience de 5 ans d'enseignement ».

Le processus de démocratisation dans les pratiques enseignantes.

L'évolution des séances est significative de la démocratisation, au jour le jour des contenus de l'EPS. A condition de se dégager d'un certain nombre de présupposés qui fonctionnent souvent comme « allant de soi » :

l'illusion « finaliste » d'abord, qui considère que les pratiques sont ordonnées par rapport à un plan préétabli et par l'agencement des moyens par rapport à une fin clairement posée. Cette illusion a pour conséquence de penser l'action comme téléguidée, commandée par des fins qui existeraient comme des absolus, en dehors d'elle même.

La tendance courante ensuite consiste à penser la théorie et la pratique dans un rapport vertical de cause à effet.

Les théories modernes de la connaissance pensent au contraire que théorie et pratique fonctionnent en circularité : le faire provoque le connaître et réciproquement et ceci en une spirale sans fin, les solutions engendrant de nouveaux problèmes. Les valeurs, les fins, la théorie ne sont pas absentes pour autant. Plus ou moins conscientes, plus ou moins élaborées, elles agissent comme « une tendance » organisatrice qui oriente les démarches de découverte des solutions ; ces dernières contribuant à « mieux connaître »¹⁵.

.....
14. Rappelons notre source : l'enseignement des activités gymniques, tendances observées dans les établissements de l'académie de Grenoble in *Contre Pied* n°16, « Osons la gym ».

15. La notion de « recul réflexif » avancée dans les conceptions actuelles de la formation des enseignants, a justement pour objectif l'élucidation des présupposés de l'action et la relance de nouvelles tentatives en acte.



D. R.

❖ Quel processus de démocratisation en acte ?

Démocratiser les contenus d'enseignement, c'est d'abord faire accéder tous les élèves à ces contenus ; cet aspect quantitatif de la démocratisation, consubstantiellement lié à la fonction enseignante, est inséparable d'une définition de la nature même des contenus : que peut-on entendre par : contenus démocratiques ?

La formule : former des citoyens capables de comprendre le monde dans lequel ils vivent et capables d'agir sur lui résume ce que l'on trouve dans la plupart des IO ; par exemple, on lit dans les IO de 1985, 1986 que les élèves doivent « acquérir la culture nécessaire à leur vie, leur travail et leur existence de citoyens » que cette culture doit leur « permettre de maîtriser les changements qui caractérisent notre société et être capables de choix éclairés ».

Comment donner forme dans les pratiques à ces intentions louables ? Les enseignants disposent de plusieurs leviers :

Le levier des références : à quelles APS va-t-on se référer ? En sachant que le renouvellement des références, leur modernisation s'impose pour éviter un décalage trop grand entre les pratiques scolaires et les pratiques sociales.

Le levier des objets et contenus. Que va-t-on enseigner en référence à telle ou telle APS ? Rappelons que l'enseignement secondaire français est encore majoritairement un enseignement général c'est-à-dire qu'il ne prépare pas directement à une profession mais qu'il dispense une culture préparatoire à une multiplicité de possibles. D'où l'affirmation, maintes fois répétée que l'EPS ne prépare pas à une carrière sportive mais ouvre sur toutes les formes de pratiques. **Le levier du projet d'apprentissage** enfin. Ici, la question clé est : « com-

ment accéder à la maîtrise des contenus et former des citoyens c'est-à-dire des individus autonomes, pleinement responsables de leurs décisions ».

L'analyse de l'évolution des séances entre 1965 et aujourd'hui montre que tel ou tel levier est prioritairement manipulé à telle période, qu'il permet d'obtenir certains résultats mais qu'il engendre aussi de nouveaux problèmes à résoudre.

Autour de 1965, démocratiser a signifié faire accéder tous les élèves à des pratiques sportives ; pour cela une adaptation des pratiques sociales a été nécessaire qui a pris forme dans les « cycles de pratique ». La délégation aux élèves de l'organisation des compétitions, de l'arbitrage et la participation à l'observation ont été une contribution à la formation d'individus responsables voire citoyens. Contradictoirement avec ces avancées notables, objets, contenus d'enseignement et méthodes d'apprentissage ont posé problème puisque nous écrivons que, malgré quelques tentatives novatrices, les normes techniques issues de la haute performance de l'époque et un apprentissage fait de corrections de ces écarts à la norme restent la règle. On conçoit, dès lors que cette voie étroite pénalise certains élèves notamment les débutants, sans pratique extra-scolaire.

Autour de 1975, le levier essentiel de la démocratisation est celui de l'élargissement des APS pratiquées. Le contexte était, on l'a vu, favorable à l'entrée à l'école d'activités nouvelles moins strictement codifiées, susceptibles de valoriser des investissements autres que compétitifs. Les enseignants justifient aussi cet élargissement par la nécessité de créer les conditions permettant à chaque élève de trouver une voie de réussite.

Mais les cycles que nous avons qualifiés « de sensibilisation », la variété des situations plutôt finalisées pour permettre des expériences posent évidemment le problème de l'utilité scolaire de l'EPS. Peut-on se contenter à l'école de vivre des situations sans réellement se préoccuper de les maîtriser ? Cette période a néanmoins contribué à « déconditionner » par rapport aux formes traditionnelles de pratiques et ouvert la voie à la période suivante que l'on peut qualifier de résolument didactique.

Autour de 1985, contenus et apprentissages ont été les leviers de la démocratisation : formes de pratiques adaptées au niveau des élèves, distinction entre APS et activité des pratiquants, apprentissages par adaptation à des milieux conçus en « écart optimal » avec

les possibilités momentanées des élèves. En outre, une conjonction de réflexions et de productions (institutionnelle, INRP, FPC) a contribué à faire naître une effervescence d'innovations. Notons toutefois que la sophistication de certaines propositions a pu poser pour les élèves des problèmes de sens ; les cycles que nous avons qualifié « d'apprentissage » ont pu perdre la référence qui les finalisait c'est-à-dire la pratique d'une APS déterminée avec toutes ses composantes. Cette dynamique se verra enfin freinée, en fin de période, par la focalisation sur l'évaluation et par les préoccupations engendrées par l'apparition de phénomènes de violence dans certains établissements scolaires.

La période actuelle est une période de questionnements généralisés.

On veut redonner du sens à l'EPS : en finalisant les enseignements par des motifs externes (sida, racisme etc.) ou en recherchant, au cœur même des pratiques les raisons qui les ont fondées ? On veut que les élèves réussissent mais réussissent quoi ? D'où le double problème de la définition d'une culture commune et de la durée des apprentissages. On veut que les élèves soient autonomes dans leurs apprentissages (pédagogie du projet) mais comment les préparer à entrer dans ce type de pédagogie ? Ne rencontre-t-on pas à nouveau un problème de temps ?

Ce questionnement généralisé, ces tentatives parfois contradictoires, nous paraissent significatives de la crise de l'école dans une société elle-même en crise. Comment reconstruire une EPS mieux adaptée aux problèmes actuels sans remettre en cause les avancées et les acquis d'une profession dynamique et inventive ? La période actuelle nous semble être, à la fois celle de tous les possibles mais aussi de tous les dangers. Nous avons tenté de décrire le processus de démocratisation mis en œuvre par les enseignants dans leur classes. Sans cesse affiné, perfectionné au jour le jour, ce processus est significatif du rôle déterminant des enseignants dans la construction de leurs pratiques.

Les injonctions institutionnelles donnent une orientation politique mais on ne peut « décréter » ce qui va se passer effectivement pendant l'horaire de l'EPS. L'institution peut, par contre favoriser, stimuler, la recherche active des solutions ; la formation continue est l'un des leviers privilégiés (voir, à ce propos et dans ce numéro le dossier de la FPC dans l'académie de Lyon de 1970 à 1995). Encore faut-il faire confiance aux enseignants et les considérer non comme des fonctionnaires d'application mais comme de véritables professionnels □