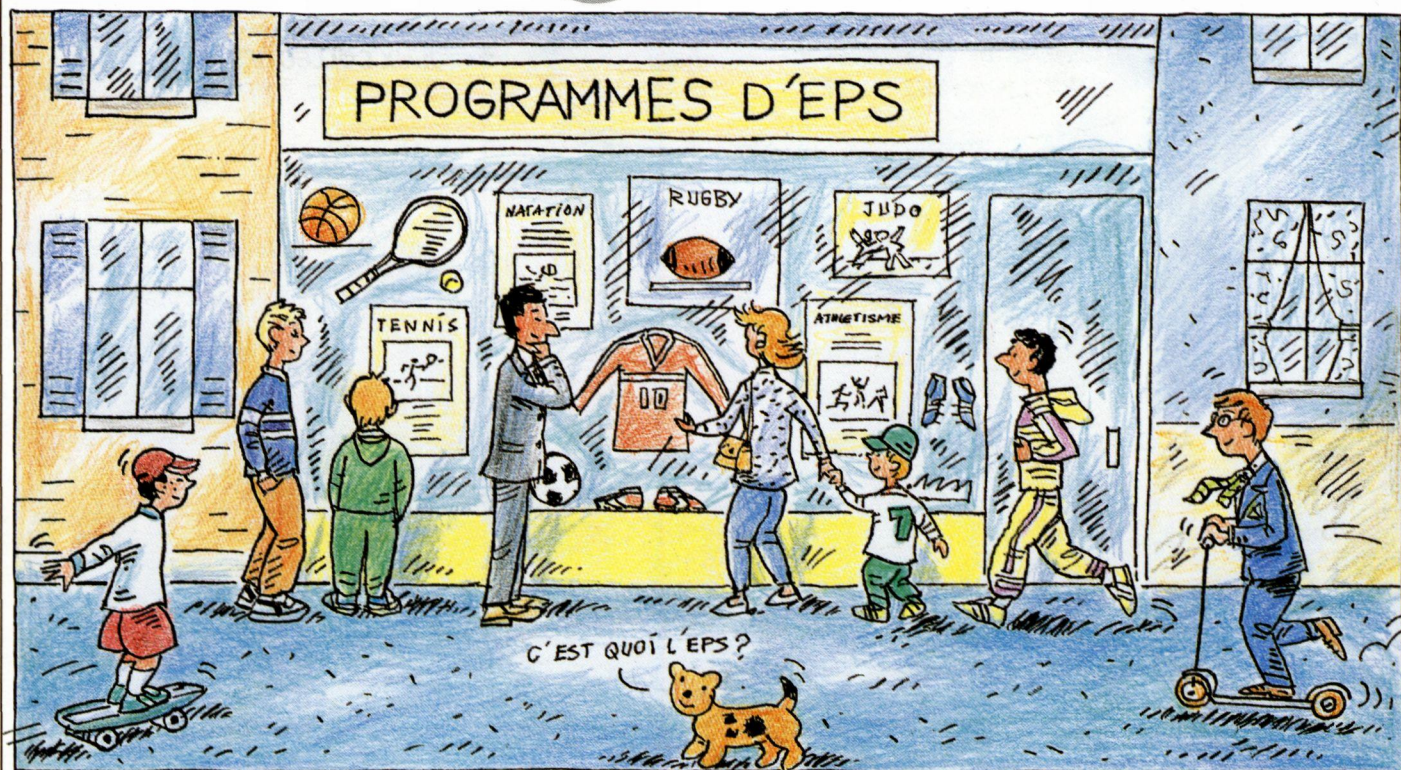


Questions actuelles



Partir
des pratiques
pour renforcer
la conviction
des enseignants

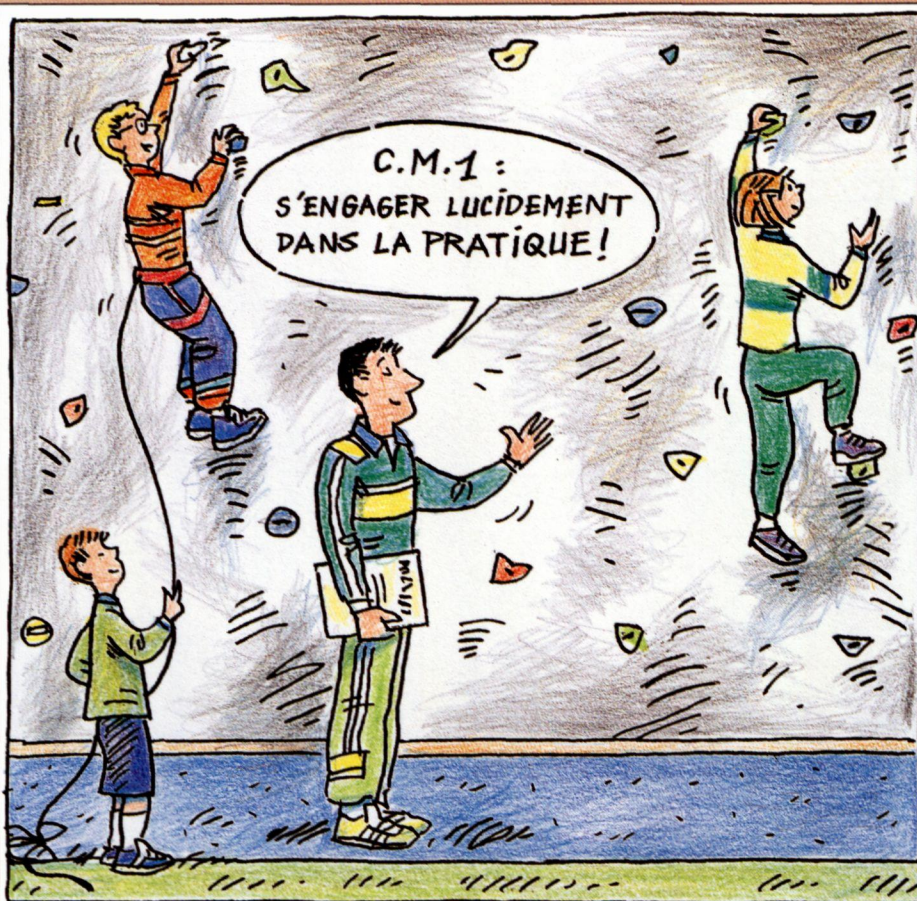
LES PROGRAMMES D'EPS « LYCÉES »

PAR J.-A. MÉARD, G. KLEIN

Introduction

Les programmes d'éducation physique, comme ceux des autres disciplines, ont plusieurs fonctions : parce qu'ils sont publiés largement et qu'ils ont un caractère officiel, ils représentent d'abord la « vitrine » de la discipline sur l'extérieur. Ils rendent explicite et lisible aux yeux des partenaires et des usagers, ce qui se fait dans les gymnases, sur les stades. Ils relient les actions des enseignants à des finalités repérées. Vis-à-vis des enseignants d'EPS, ils ont de la même manière, une fonction de lisibilité, mais aussi d'harmonisation.

Ces deux fonctions ne sont pas secondaires car elles jouent sur le sens que chaque professeur donne à son travail. Cela contribue à entretenir et à renforcer la conviction nécessaire à chacun d'entre nous pour exercer son métier de façon sereine et efficace. Enfin, parce qu'ils proposent de nouvelles orientations et de nouvelles façons d'opérationnaliser les orientations maintenues, les programmes participent directement à l'amélioration des pratiques d'enseignement afin que nos enfants soient mieux « éduqués physiquement ». Mais sur ce dernier point, il est nécessaire d'éviter les contresens. L'effet direct des



Le lycéen en EPS et « l'autre chose »

Dans la classe d'EPS, les professeurs organisent d'abord leur enseignement en fonction de compétences relatives à la motricité des élèves : courir plus vite, lutter efficacement, nager longtemps, danser de façon expressive et stylisée. Cette dimension représente la spécificité de l'EPS, son « noyau dur », bref ce qui la fonde comme discipline d'enseignement obligatoire de la maternelle au baccalauréat. Elle véhicule un patrimoine culturel, les sports, les danses, dont l'EPS a la mission de transmettre l'héritage. Mais on s'aperçoit que le professeur associe toujours cette recherche d'une plus grande efficacité motrice à propos d'activités culturelles à des visées qui concernent « autre chose » : comment l'élève se prépare à la pratique, comment il s'y engage, quelle réflexion a-t-il sur les effets de sa pratique, comment il se confronte aux règles collectives de la classe, du groupe, de l'équipe. Cette remarque n'est pas théorique. Elle répond à de vraies questions de terrain. Ceux qui se posent la question du développement personnel de leurs élèves à long terme, ceux qui enseignent à des élèves en difficulté scolaire ou sont confrontés à des conduites perturbées et perturbatrices, ceux-là savent que dans le gymnase, on ne se cantonne pas à l'atteinte de transformations motrices ponctuelles et visibles à propos de sports et de danses.

Or cet « autre chose » a été toujours difficile à définir et à opérationnaliser, aussi bien au niveau conceptuel que dans les discours officiels. Objectifs de méthode et d'attitude ? Savoir-être ? Principes de gestion ? Compétences générales, transversales ? Les tentatives pour le nommer ont souvent abouti à des notions génériques qui, sur le terrain, faisaient fonction de « fourre-tout » afin d'englober et de se débarrasser de l'ensemble des champs moins formalisés que le champ des pratiques physiques (l'affectif, le social, le méthodologique). La confusion qui caractérise cet « autre chose » provient d'une part de ce qu'il relève de savoirs mal identifiés, peu didactisés, d'autre part qu'il recouvre en même temps des visées à long terme (rendre l'élève autonome, lucide, solidaire) et des contingences immédiates, des conditions pour atteindre les compétences relatives à la motricité : lorsque les élèves trichent, ne veulent pas jouer avec un partenaire plus faible, avec un élève de l'autre genre, refusent d'apprendre par rapport à un projet différé, ne sont pas lucides quant aux effets de leur activité, les acquisitions motrices sont compromises.

Mais le malaise pour définir les contours de cet « autre chose » ne l'empêche pas de se manifester puissamment, par exemple dans les avis que donne le professeur sur ses élèves. En effet, lorsqu'il a deux lignes à sa disposition dans un bulletin scolaire ou lorsqu'il intervient dans un conseil de classe, l'enseignant d'EPS exprime rarement son jugement sur l'élève en termes de transformations motrices ou de degré d'acquisition des pratiques sociales ; il se prononce sur l'atteinte de cet

programmes sur les pratiques est minime. Les études les plus récentes (Durand, 2000) mettent en évidence l'autonomie fondamentale des pratiques d'enseignement, même si des contraintes interviennent (les programmes participent de ces contraintes). Pour s'en convaincre, il suffit de poser un regard sur l'histoire de notre discipline pour s'apercevoir que des textes officiels à contre courant d'une évolution des pratiques n'ont pas empêché cette évolution de se développer (on pense aux I.O. de 1959). Et l'idée, partagée trop souvent par des professeurs débutants ou en formation, selon laquelle les programmes et instructions officielles constituent des textes à suivre à la lettre et à appliquer docilement est fautive et dangereuse ; fautive parce qu'elle est contredite par l'observation quotidienne des pratiques d'enseignement ; dangereuse parce qu'elle sous-entend une attitude servile de l'enseignant, attitude qu'il est difficile d'articuler aux finalités de responsabilité et d'autonomie que nous visons pour nos enfants et adolescents.

Les programmes ont parfois un effet à long terme, mais sans doute pas davantage que la dynamique interne des formations continues ou que d'autres textes non officiels (depuis vingt ans, est-ce que les différentes publications de Famose, pour ne retenir que lui, n'ont pas eu un effet sur les pratiques d'enseignement ?). Et seuls les praticiens, après quelques années, peuvent dire si cet effet des pro-

grammes est réel et à quel degré. C'est donc davantage dans un sens d'harmonisation et d'explicitation des pratiques existantes que se manifeste la fonction des programmes. Dans cette mesure, le processus qui conduit à leur élaboration doit impérativement prendre en compte ce que font les enseignants au quotidien. Pour les concepteurs des programmes, partir de ce « déjà là », mettre des mots sur l'implicite, recenser les problèmes, les contradictions, accompagner les tendances prometteuses constituent l'exigence principale. Les véritables innovations, les germes des transformations futures de l'EPS dépendent des enseignants eux-mêmes, dans leur face à face quotidien avec les élèves.

Nous tenterons donc de montrer comment, par la consultation régulière de la corporation et avec l'aide des organisations professionnelles, la prise en compte des pratiques existantes a initié la conception des programmes lycées 2000. Autrement dit, nous essaierons de pointer les raisons essentielles qui ont conduit, à partir de ce qui se fait en EPS en France aujourd'hui, aux choix effectués par le groupe technique disciplinaire GTD EPS devenu groupe d'experts (GE) depuis fin 2000.

La publication de nombreuses fiches, en annexe du texte du programme, exprime cette volonté de réalisme et permet aux enseignants d'entrer « à rebours » dans les programmes 2000, en partant de ces fiches qui synthétisent les choix théoriques énoncés au préalable.

« autre chose ». Ces préoccupations sont primordiales chez les enseignants ; les recherches sur l'intervention ne laissent aucun doute sur ce point (Durand, *ibid*).

Il y avait donc une anomalie à accorder tant d'importance à une dimension de l'enseignement qui était mal définie. Cela laissait la voie ouverte à toutes les subjectivités et à des dérives arbitraires, cela privait l'élève de la connaissance de ce qui était attendu, entravait l'efficacité de l'enseignement. Le fait que cette dimension de l'enseignement de l'EPS fût en même temps omniprésente et largement implicite a poussé le GTD EPS à associer une « composante méthodologique » à la composante motrice (appelée « composante culturelle ») dans les programmes 2000. Si cet « autre chose » était à enseigner, il fallait selon nous tenter de le qualifier, d'en dessiner le périmètre, de mettre des mots dessus, afin de l'enseigner mieux et plus consciemment.

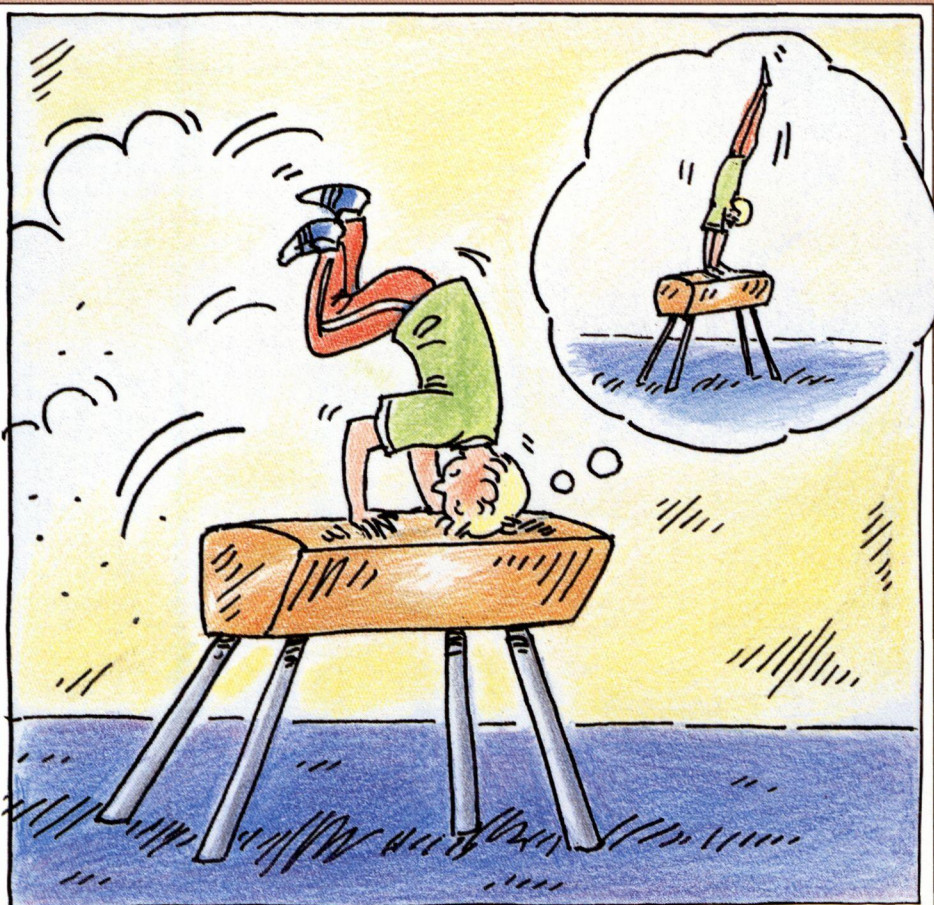
Le risque était double :

- réduire cette dimension à la formulation de finalités ou d'objectifs généraux sans l'opérationnaliser, ce qui revenait à l'abandonner encore à la clandestinité ;

- la dissocier de la composante motrice pour en faire une dimension « en soi », ce qui l'aurait valorisée excessivement et aurait laissé croire qu'il était possible de faire acquérir des compétences d'ordre méthodologique sans recherche de transformation motrice, les enseignants d'EPS risquant de devenir des enseignants de « méthodologie » (Lafontan et coll., 2000).

Pour ces raisons, les concepteurs des programmes lycée 2000 ont tenté de définir les différentes dimensions de cette composante de l'EPS et de les articuler à la composante culturelle dans les fiches exemples annexées au texte (tableau 1).

Ce choix d'introduire des compétences d'ordre méthodologique n'est pas une innovation à proprement parler. Il est fondé sur la seule volonté de rendre explicite ce qui existait déjà en EPS mais était implicite. Pour autant, ce choix n'échappe pas à la problématique. Sans parler des esprits fâcheux qui y ont décelé à tort une visée ultra-libérale (priviliégiant l'efficacité dans des domaines qui échapperaient à toute rationalité) ou une démarche policière (cherchant à « fichier » pour mieux sanctionner les élèves perturbateurs), l'introduction d'une composante méthodologique dans les programmes d'EPS interroge l'identité de la discipline. Cette interrogation tient en deux questions pertinentes et opposées.



- En insistant sur les compétences méthodologiques, l'EPS ne risque-t-elle pas de glisser vers un statut de discipline transversale, sans « noyau dur », une sorte de propédeutique des autres disciplines (« On veut réduire les incivilités dans notre collège ? Alors faisons de l'EPS ! ») ?

- En laissant au contraire dans l'ombre ces compétences relatives à l'attitude et à la méthode de l'élève, et les savoirs scolaires qui les composent, en quoi l'EPS se distingue-t-elle encore de l'enseignement sportif ? A-t-elle encore sa place dans l'école (« Madame, quelles différences y a-t-il entre le cours d'EPS que vous donnez à mon fils et ses entraînements sportifs ? ») ?

Le GE s'est positionné sur le second argument et a choisi d'élargir explicitement la notion de contenus de l'EPS pour inciter les collègues à les didactiser.

Le lycéen en EPS et « la boîte noire »

Quand on fait une leçon d'EPS, on vise des acquisitions qui se manifestent par des comportements observables. Mais ces comportements ne représentent que la face visible de conduites complexes. Ils sont la partie émergée de savoirs obscurs, et livrent seulement quelques indicateurs éphémères sur des mécanismes invisibles. Or, pour comprendre ce que l'élève doit apprendre vraiment, pour piloter son enseignement, pour prévoir des transferts d'apprentissage entre activités, l'enseignant d'EPS doit plonger dans cet « univers invisible », cette « boîte noire ». Analyser « ce qu'il y a à faire pour faire » est une nécessité pour enseigner. Sur le stade, le problème tient en ce qu'il est impossible de procéder à une analyse trop approfondie des processus d'apprentissage. L'élève et le professeur, chacun dans son rôle, s'attachent principalement à ce qui est visible, dans sa globalité. C'est la prestation motrice observable qui donne du sens, qui permet à l'un de s'auto-évaluer et à l'autre de réguler ses interventions, de concevoir et adapter les situations d'enseignement, d'attribuer une note.

Le dilemme auquel s'est trouvé confronté le GE EPS à propos des programmes tient donc en la présence de ces deux nécessités difficilement compatibles sur le terrain. Le professeur

Tableau 1. Tentative du GE EPS pour qualifier « l'autre chose » dans les programmes 2000

TYPES DE COMPÉTENCES : composante méthodologique
S'engager lucidement dans la pratique de l'activité.
Se fixer et conduire un projet d'acquisition ou d'entraînement.
Mesurer et apprécier les effets de l'activité.
Se confronter à l'appréciation et à la construction de règles collectives.

À propos de ces connaissances, les programmes distinguent celles qui sont verbalisables (les « informations ») et celles qui ne le sont pas ou qui le sont moins (les « techniques et tactiques », les « connaissances de soi » et les « savoir-faire sociaux »). De la sorte, on levait les ambiguïtés sur le concept de connaissances, on assumait la spécificité procédurale de l'EPS en tentant de nuancer les options cognitivistes de la discipline. Ce choix est étayé par des travaux récents sur l'apprentissage moteur (Temprado, 1994 ; Delignières, 1998) mais il trouve avant tout son origine dans la prise en compte des préoccupations des praticiens qui émettent depuis plusieurs années des griefs envers une « EPS papier-crayon » dans laquelle les élèves sont supposés verbaliser et prendre des notes excessivement, au détriment de la pratique physique effective.

Certains penseront sans doute que les choix réalisés par le GE EPS en matière d'identification des contenus de l'EPS sont insatisfaisants, soit parce qu'ils sont trop complexes (par rapport aux seules évocations de « savoirs et techniques » ou de « ressources » évoqués dans les textes précédents), soit parce qu'au contraire ils sont trop simplistes (par rapport aux propositions des groupes de travail sous la responsabilité du doyen CI. Pineau par exemple). Aux premiers, nous répondrons qu'il était nécessaire d'identifier un minimum : « ce qu'il y a à apprendre » en EPS ; aux seconds que ce sont les exigences du terrain qui, là encore, imposent une simplicité qui garantit la fonctionnalité de ce qui est à apprendre et sa lisibilité.

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

Minimiser l'effet sélectif des capacités physiques intrinsèques de l'élève d'une part et de son vécu extra-scolaire d'autre part, est un des problèmes historiques de la discipline. Certains détracteurs de l'EPS font souvent des gorges chaudes des spécificités de ces « profs de gym », en les interprétant comme des manies d'une discipline marginale cherchant par n'importe quel moyen une orthodoxie scolaire : par exemple, l'introduction du contrôle en cours de formation dans les examens, la prise en compte de la participation, des progrès, des connaissances d'accompagnement dans ces examens, la distinction entre performance et maîtrise, le questionnement obsessionnel sur la différenciation pédagogique et l'évaluation formative. À bien y réfléchir, on peut se demander au contraire si ces préoccupations particulières du « prof de gym » et les innombrables travaux didactiques qu'ils ont générés ne manifestent pas avant tout, sur le terrain, une recherche, légitime et ambitieuse, de limiter la part des déterminismes physiques et culturels dans les prestations des élèves et de rendre l'école plus juste.

De fait, parce qu'elle représente un temps



d'apprentissage minuscule dans le cursus scolaire de l'élève (mille heures tout compris), face aux matières intellectuelles qui requièrent finalement des compétences assez homogènes (concentration, logique, mémoire, etc.), l'EPS dépend fortement du vécu corporel de l'adolescent en dehors de l'école et de son code génétique ; parce qu'elle prend pour supports des pratiques sociales, l'EPS dépend également du capital culturel de l'élève. Elle hérite aussi des stéréotypes, des contradictions, des modes relatives à ces pratiques. La réflexion semble théorique. Elle renvoie néanmoins pour le praticien à une réalité bien prosaïque qui met en présence des élèves avec des niveaux d'expertise extrêmement disparates. Concrètement, comment faire réussir, dans le même gymnase, au même moment, une jeune fille qui n'a connu le sport collectif qu'en EPS et des adolescents dont la quasi totalité des loisirs est représentée par la pratique de sports de balle ? Comment faire réussir en triple saut deux lycéens à la stature et au gabarit incomparables ? La différence importante entre les résultats des garçons et des filles au baccalauréat est un signe que l'EPS, si elle est une discipline obligatoire de la maternelle au baccalauréat et doit donc concerner tous les élèves, a du mal à sortir de cette contradiction. Les reproches d'élitisme et de sexisme à son égard ne sont pas toujours infondés. L'enseignant, dans son face à face avec les élèves, prend en charge ces contradic-

tions et doit gérer, souvent dans l'urgence, les injustices créées par une hétérogénéité des déterminismes génétiques et socioculturels. Le problème spécifique des dispenses renforce encore sa difficulté et son malaise.

Les concepteurs des programmes lycée 2000 ont tenté d'influer sur ce débat et d'apporter leur contribution à une école où tout(e)s les élèves peuvent réussir en EPS. Loin de se limiter à des déclarations d'intention, propres à apaiser la conscience de tous mais abandonnant la résolution du problème aux seuls praticiens de l'EPS, le GE EPS a tenté de jouer sur plusieurs paramètres concrets :

- d'abord, l'introduction de la composante méthodologique des compétences, en plus de sa fonction d'explicitation (voir plus haut), a pour conséquence de valoriser des dimensions de la prestation du lycéen qui échappent en partie aux déterminismes. Lorsqu'en natation de course, un élève de première peu performant est amené à élaborer avec un pair conseiller un projet de parcours personnel (250 m en plusieurs nages), réalisé deux fois à deux semaines d'intervalle (*extrait de la fiche natation cycle terminal, niveau 1*), le vécu préalable de l'élève dans cette activité continuera certes à jouer ; mais l'enseignant d'EPS dans ce cas pourra influencer directement et prendre en compte la nature de l'engagement de l'adolescent, la conduite de son projet d'entraînement, la réflexion qu'il a sur les effets de sa pratique, tous éléments qui échappent

pent largement aux déterminismes. C'est une façon d'insister sur ce qui est appris en cours d'EPS (remarquons que, sur ce point encore, les programmes n'innovent pas ; ils se contentent de pointer et valoriser les démarches utilisées par les enseignants depuis longtemps pour sortir de ces contradictions). Le fait de qualifier ce qui est attendu dans cette composante méthodologique contribue aussi à déplacer le rapport entre enseignant et élève au niveau des acquisitions. Lorsque l'on met des mots sur ce qui est attendu, ce n'est plus l'élève qui est jugé mais la compétence. La différence n'est pas mince si l'on en juge par le sentiment d'arbitraire exprimé souvent par les adolescents ;

- ensuite, le choix de rapporter les activités supports à quatre compétences de la composante culturelle (sans doute cinq pour renforcer le développement des ressources et la connaissance de soi, part essentielle de l'éducation physique des filles ou des garçons) a plusieurs conséquences. Ce choix est discutable (Lafontan et coll., op. cité). Il présente néanmoins l'intérêt de réduire la place des activités compétitives et de performance en EPS. Ces activités font partie du patrimoine culturel et développent des compétences incontournables. C'est leur place prépondérante, parfois exclusive, dans les projets d'EPS des lycées qui pose selon nous des problèmes. En effet, elles ont un effet sélectif double : d'une part elles font la part belle aux qualités physiques intrinsèques des pratiquants ; d'autre part elles correspondent à des émotions, des valeurs, des pratiques culturellement fortement masculines. Si l'on compare les programmes lycées à la classification des derniers programmes collèges, on se rend compte que la typologie proposée par le GE EPS en 2000 permet en même temps davantage de souplesse dans la programmation des activités supports tout en limitant la part des sports compétitifs et de performance. En imposant aux équipes de confronter les adolescents à des expériences dans les quatre compétences culturelles, cette typologie valorise les activités artistiques et de pleine nature (tableau 5) ;

- de plus, les programmes lycée 2000 insistent sur les pratiques de groupe en prévoyant explicitement des expériences dans des activités où la prestation est collective. Privilégier les actions d'élèves où la collaboration est obligatoire est une des voies qui permet aux élèves les moins performants de trouver une voie de réussite. On sait que l'acrosport, le relais de

course athlétique, les chorégraphies collectives facilitent les procédures de différenciation pédagogique. En noyant la performance de chacun dans la performance collective, elles masquent dans une certaine mesure les différences trop visibles de niveaux entre élèves ; en imposant une complémentarité des rôles, elles suscitent une entraide non formelle entre partenaires (ces observations de terrain sont étayées par les travaux sur la dynamique de groupe et le conflit socio-cognitif). Les sports collectifs peuvent participer également de cette intégration des élèves moins performants dans l'activité d'apprentissage, même si leur dimension compétitive implique des procédures particulières et souvent plus délicates (nombre de joueurs par équipe, consignes personnalisées, etc.) ;

- enfin, le GE EPS a proposé des fiches exemples qui déclinent pour la plupart des compétences et des connaissances accessibles pour les lycéens. À cet égard, le reproche fréquent de discours officiels en décalage avec la réalité pratique ne peut plus être fait aux programmes lycée 2000. Ces fiches ont représenté un travail important de la part de nombreux experts et, de ce fait, elles sont assez hétérogènes. Néanmoins la plupart d'entre elles définissent des attentes qui peuvent paraître moins ambitieuses que celles du collège. La volonté affichée était de ne plus mettre au ban de l'EPS la lycéenne et « le petit gros ». Ces fiches ne constituent d'ailleurs que des exemples, laissant la voie libre à leur adaptation ou à leur rejet par les praticiens.

L'ensemble des procédures adoptées par le GE EPS pour prendre en compte la lycéenne et le « petit gros » dans les programmes 2000 vise à limiter les déterminismes. Cet aspect n'est pas secondaire, ni pour les adolescents, ni pour les enseignants qui doivent souvent gérer au jour le jour et dans l'urgence les difficultés liées aux différences d'aptitudes d'élèves. La question concerne aussi la discipline dans son ensemble : si l'EPS ferme les yeux sur le phénomène des dispenses, ne risque-t-elle pas de devenir facultative en lycée ? Mais la problématique reste ouverte. Plusieurs arguments peuvent être avancés pour remettre en question les choix opérés. Le principal étant que si l'EPS cherche à faire réussir tous les élèves au lycée, cela l'empêche de valoriser les « bons en gym », qui par ailleurs peuvent être en échec en maths, en physique ou en langues. Les enseignants des autres disciplines ne se posent peut-être pas tant de problèmes. On s'aperçoit que ce débat

est déterminé en partie par une des spécificités de l'EPS : la possibilité pour les élèves d'être dispensés pour inaptitude.

Conclusion

Un nouveau programme aiguillonne toujours la sensibilité des enseignants. Cela explique sans doute les résistances que l'on observe à chaque fois qu'un programme paraît. En nous renvoyant une image de ce que nous faisons, il questionne notre identité. Mettre à jour explicitement des compétences autres que motrices et élargir la notion de « contenus », catégoriser les savoirs de la discipline en quatre types de connaissances (dont trois ne donnent pas forcément lieu à verbalisation), multiplier les dispositions pour permettre aux élèves « moins aptes » de réussir en EPS, chacun de ces choix ébranle la vision de ce que nous, professeurs d'EPS, fabriquons avec les élèves. D'autres thèmes caractérisent aussi les programmes 2000 par exemple la relation entre les types de compétences et les APSA. Cette question essentielle est encore en suspens et doit être encore débattue par la communauté professionnelle. Les années qui viennent diront si les programmes lycée 2000 ont ignoré le terrain, s'ils se réduisent à une construction théorique *ex nihilo*, si, en voulant transformer les pratiques existantes, terreau des innovations à venir, ils leur ont tourné le dos. Dans ce cas, les programmes n'auront pas d'effet sur les pratiques. Comme tous les travailleurs du monde, une fois le moment d'irritation passé, les professeurs d'EPS déploieront des stratégies d'évitement. On connaît notre heureuse capacité à détourner les injonctions perçues comme inutiles ou néfastes. Dans le cas inverse, les pratiques ne seront pas bouleversées non plus. En revanche, le texte aura contribué à son niveau à renforcer notre conviction, principal moteur de notre efficacité et de notre épanouissement professionnel. Car l'idée fondatrice de ces programmes lycée, comme des précédents, est que notre action auprès des élèves est importante et que personne ne pourrait la réaliser à notre place, ni dans les clubs, ni dans les autres disciplines.

Jacques-André Méard

Professeur agrégé d'EPS,
IUFM de Nice, Centre de Draguignan,
Membre du GE EPS.

Gilles Klein

Maître de conférence,
Université P. Sabatier, Toulouse,
Président du GE EPS.

Tableau 5. Correspondance de la classification d'APSA collège et des compétences culturelles des programmes lycée

PROGRAMMES COLLÈGES 1996	NATAT	GYM	ATHLÉ	APPN	ARTIST GYM	COMBAT	RAQUETT	SPORTS CO
PROGRAMMES LYCÉES 2000	CC1			CC2	CC3	CC4		

Bibliographie

- Ballion (R.) (1993), « L'échec du lycée social » in *Le lycée, une cité à construire*, Hachette, Paris, 20.47.
- Delignières (D.) (1998), « Apprentissages moteurs : quelques idées neuves », *Revue EPS*, n° 274, 61.66.
- Durand (M.) (2000), *Chronomètre et survêtement. Reflets de la pratique quotidienne d'enseignants d'éducation physique*, éd. Revue EPS, Paris, 2000.
- Lafontan, Becker (A.) et Couturier (C.), Programmes lycée... suite et suite. *SNPE*, 618.6, (2000).
- Temprado (J.-J.) (1994), « Principes et acquisition des habiletés motrices », *Revue EPS*, n° 246, 37.39.