

Bistrot pédagogique

du mercredi 22 septembre 2010

LE PROJET D'EPS

Un outil fonctionnel ?

Jean-Michel Barbette

Chargé d'inspection, Académie de Paris

Patrick Dumont

IA-IPR, Académie de Créteil

Jean-Luc Mourier

IA-IPR, Académie de Versailles

Note : afin de garder l'aspect vivant de cette intervention, nous en avons conservé le style « parlé ». (R. Nakas et S. Sapin)

 Jean-Luc Mourier

Le projet d'EPS, qu'est-ce que ce n'est pas, qu'est-ce que ce devrait être, éclairage...

La notion de projet est culturellement ancrée dans notre discipline et nos programmes.

Nos programmes précisent depuis longtemps que le projet d'EPS est obligatoire¹. Pour définir très brièvement ce qu'est un projet, j'aime bien emprunter la définition de Malglaive² : « un ensemble articulé d'objectifs et de moyens destinés à les réaliser ». Dès lors que l'on sait où l'on va, quel est le cap, que l'on se

1. « S'inscrivant dans le projet d'établissement dont il prend en compte les axes principaux, le projet pédagogique est obligatoire en EPS. » Programmes d'EPS du collège, BO spécial n°6 du 28/08/2008

2. Malglaive, G. (1975). « La formation alternée des formateurs », *Revue française de pédagogie*, n°30, INRP

dote d'un certain nombre d'indices permettant de savoir d'où l'on part, on décide ensemble comment on s'organise pour fonctionner et avancer.

Ces quelques idées rapidement posées, il est intéressant de se demander ce que le projet d'EPS n'est pas, ou ne devrait pas être.

⇒ Un projet d'EPS, ça n'est pas seulement une programmation d'APSA, ou plus précisément un projet d'EPS ne saurait se circonscrire et se réduire à une programmation d'APSA. Il importe de le rappeler, parce que l'éducation physique n'est pas la somme des APSA qu'elle utilise.

⇒ Un projet d'EPS ne peut pas être non plus une simple répartition des équipements sportifs entre les enseignants.

- Un projet d'EPS, ça n'est pas le beau classeur que l'on donne à l'Inspecteur lorsqu'il vient échanger sur les pratiques professionnelles.
- Un projet d'EPS, ça n'est pas le bébé de quelques enseignants de l'équipe (le coordonnateur et quelques collègues qui veulent avancer), et pas des autres. Rappelons que les programmes soulignent le fait que le projet d'EPS « *relève de la responsabilité de l'ensemble de l'équipe de la discipline* ».
- Un projet d'EPS, ça n'est pas non plus un traitement de l'éducation physique à part, indépendamment de ce qui se passe dans l'établissement. L'éducation physique est une discipline d'enseignement ; elle participe aux finalités de l'École, et donc des objectifs et des priorités de l'établissement. Le projet d'EPS ne saurait être une petite unité propre à notre discipline, pensée « à part ».
- Un projet d'EPS, ça n'est pas un traitement exhaustif qui va jusqu'aux façons d'enseigner.

Maintenant, un projet d'EPS, que devrait-il être ?...

- C'est d'abord, et avant tout, un outil conçu et réalisé par une équipe, pour une équipe, et au service des élèves d'un établissement donné, dans un contexte donné.
C'est un partage contextualisé d'intelligences, qui décline la mise en œuvre locale des programmes de la manière la plus appropriée.
- Un projet d'EPS, c'est un outil articulé sur les priorités de l'établissement (projet de l'établissement ou contrat d'objectif). Il permet à l'EPS de participer à ces priorités tout en formalisant la politique de l'établissement en matière d'éducation physique des élèves. Il est à la fois un objet de cohérence locale et une réflexion en matière de continuité des apprentissages des élèves.

- Un projet d'EPS, c'est la première zone d'adaptation des programmes dont dispose l'équipe d'EPS.

Il y a en effet trois niveaux :

- Le « non négociable », c'est ce qui fait que l'Éducation est nationale : les finalités de l'École, le socle commun, les programmes, etc. Nous avons un devoir d'application.
- Des zones d'adaptation qui permettent au local de donner du sens et de la cohérence :
 - Le projet pédagogique d'EPS est une première zone d'adaptation que les enseignants n'exploitent sans doute pas encore assez. C'est pourtant là qu'une équipe, dans le contexte qui est le sien, va faire des choix essentiels en matière de déclinaison des programmes, d'offre de formation équilibrée et variée pour les élèves, de procédures d'évaluation concertées, etc.
 - Le projet de classe est le deuxième niveau d'adaptation. Il concerne l'enseignant face à ses élèves, qui fait là encore des choix essentiels et adaptés en termes didactiques et pédagogiques.

« Le projet d'EPS est un outil conçu et réalisé par une équipe, pour une équipe, et au service des élèves d'un établissement donné, dans un contexte donné. C'est un partage contextualisé d'intelligences, qui décline la mise en œuvre locale des programmes de la manière la plus appropriée. »

Sur un autre registre, on a trop souvent tort de considérer que la présentation de notre outil, le projet d'EPS, pouvait être faite de la même manière pour tout le monde.

Quand on communique avec des parents d'élèves par exemple, l'outil et les propos que l'on va tenir peuvent-ils être les mêmes que ceux que nous utilisons entre initiés ? De même avec les élèves, le chef d'établissement, une collectivité territoriale ou des élus locaux...

Il n'y a pas très longtemps, vous avez probablement rencontré des parents d'élèves. Posez-vous la ques-

tion : comment leur avez-vous présenté l'éducation physique ? Leur avez-vous simplement indiqué ce que leurs enfants allaient pratiquer (du basket-ball, de la gymnastique,...) ou leur avez-vous également précisé ce que leurs

enfants allaient vivre, expérimenter, construire seuls et avec les autres, apprendre, développer ? Bref ont-ils eu à l'issue de votre intervention les clés pour comprendre le sens profond des choses, ce qui, en fait, fonde l'EPS et donne sens à votre projet ?

Prenons un exemple simple sur les apprentissages de la natation en collège. Vous êtes-vous donné les moyens de montrer aux parents des élèves non nageurs, qu'à l'issue du cycle de natation, ils pourraient laisser partir leur enfant à la piscine avec leurs camarades, sans danger ? Si tel est le cas, vous allez dans le bon sens.

Quant aux collectivités territoriales, il faut parfois être stratégique, politique ! Êtes-vous en capacité, sur un format A3 par exemple, de résumer l'essentiel de ce que vous voulez faire connaître de l'éducation physique dans votre établissement, en matière de formation, d'offre de formation ?... Comment argumenteriez-vous avec habileté et diplomatie, et en gardant raison du point de vue du contexte local, sur le fait que pour que les élèves bénéficient de ce à quoi ils ont droit, il conviendrait de réinterroger les structures mises à disposition ? Comment argumenteriez-vous sur l'importance de la disponibilité des équipements pour l'AS du collège ? Présenter le projet, aussi cohérent soit-il, ne suffit parfois pas. S'appuyer sur des

indicateurs bien ciblés est parfois plus « argumentant » ; par exemple, et d'autant plus que votre AS est florissante, faire la démonstration qu'une très grande partie des élèves licenciés (des élèves de la commune, entre parenthèses) n'a de pratique physique et associative que dans ce cadre-là. Que ces élèves ont tous les mercredis après-midi une pratique sportive associative encadrée, à un coût très

modique... Il faut intégrer l'idée qu'il puisse y avoir des déclinaisons et des présentations différentes des projets selon les interlocuteurs à qui l'on souhaite faire passer un message.

« Il faut intégrer l'idée qu'il puisse y avoir des déclinaisons et des présentations différentes des projets selon les interlocuteurs à qui l'on souhaite faire passer un message. »

Pour revenir au cœur du projet d'EPS, autrement dit la réussite des élèves, l'idée de l'ambition pour tous et de la réussite de chacun doit accompagner toutes les réflexions et les choix. À partir de là, on peut se poser quatre questions, qui renvoient à autant de décisions et donc de choix.

➤ Pour quels élèves ?

Les projets regorgent souvent d'analyses socioculturelles. Qu'en fait-on ? C'est cela qu'il faut creuser. Qu'est-ce que nos élèves ont, et de quoi ils manquent ? Est-ce que notre projet s'adresse à tous nos élèves ? Garçons et filles ; nous avons une éducation physique trop masculine, y compris chez les enseignantes femmes. Est-ce que notre projet prend en compte ceux qui aiment l'activité physique, et ceux qui ne l'aiment pas, ceux qui aiment s'affronter, et ceux qui n'aiment pas, ceux qui ont des appétences pour les activités dans lesquelles on se donne en représentation, et ceux qui n'en ont pas, les élèves valides, et les élèves en situation de handicap, etc. ?

➤ Où veut-on aller et où doit-on aller ?

Les programmes nous fixent un cap (la matrice des quatre compétences au collège, des cinq au lycée).

Il faut en connaître le fond, et pas seulement la forme. Est-on en capacité de se dire ce qu'est « chez nous, une éducation physique riche, équilibrée, variée ? » La réponse n'est pas la somme des activités physiques que l'on va proposer aux élèves de la sixième à la troisième. De mon point de vue, une APSA, c'est une « œuvre de littérature » ou un « sujet » que l'on va aborder en histoire-géographie. Lorsqu'un enseignant de Français veut traiter du romantisme, il va, par exemple, se tourner du côté de Lamartine. En EPS, c'est un peu la même chose. Partant du croisement entre typologies d'élèves, grands champs d'expériences³ à vivre, grandes catégories de situations éducatives qui donnent du sens aux apprentissages, compétences propres à l'EPS et compétences méthodologiques et sociales, équipement disponibles, on recherche quelles sont les APSA qui sont les plus éclairantes, les plus porteuses, les plus riches du point de vue de nos populations. C'est une manière de renverser l'ordre parfois habituel des choses qui me semble aller davantage dans le sens d'une EPS plus équilibrée.

« Est-on en capacité de se dire ce qu'est "chez nous, une éducation physique riche, équilibrée, variée" ? La réponse n'est pas la somme des activités physiques que l'on va proposer aux élèves de la sixième à la troisième. »

Actuellement, les projets pédagogiques sont beaucoup (trop ?) sur la diversité d'APSA, et pas assez sur l'équilibre de l'EPS, insuffisamment de mon point de vue sur les acquis. En 2003, sur l'académie de Versailles, nous avons étudié ces

3. Expérience : c'est la connaissance que l'on a de quelque chose par l'épreuve que l'on en fait.

projets⁴, en comparant ce que les élèves vivaient par rapport à ce qu'ils avaient vécu avant les programmes de 1996, et en regardant ce qu'ils apprenaient. Sur ces bases déclaratives, on a noté que la diversité était sans commune mesure. Les élèves avaient découvert et pratiqué un nombre d'activités beaucoup plus important qu'auparavant. À cet égard, les programmes et leurs mises en œuvre avaient été concluants. Pour autant, avaient-ils appris beaucoup plus de choses ? Certes, par le fait d'une plus grande diversité des pratiques, mais qu'en était-il réellement des apprentissages ? (cf. niveau 2 des programmes)

Les constats étaient de ce point de vue beaucoup plus mitigés, et ce pour plusieurs raisons.

Nous avons observé la durée des cycles d'apprentissage. Cela renvoie aux questions à se poser sur l'écriture du projet : pour un élève, développer des compétences prend du temps. Quel temps lui accordez-vous pour un cycle de pratique ? (cf. programmation du projet) Quel est le temps que vous lui donnez pour apprendre, dans la construction de vos cycles ? (cf. projet de classe) Il s'agit là de zones d'adaptations essentielles qui appartiennent à l'équipe et aux enseignants, dans la réflexion à mener sur et autour du projet d'EPS.

Présenté autrement, mieux vaut-il penser un projet d'EPS visant à faire pratiquer beaucoup d'APSA, quitte à ce que les cycles durent moins longtemps, ou en proposer un peu moins, mais mieux ? J'ai tendance à préconiser moins d'APSA, mais plus longtemps, pour avancer dans les apprentissages et arrêter de parler d'« éternels débutants »⁵. Concrètement, sur un niveau de classe, puis sur l'ensemble des niveaux, combien les élèves vont-ils développer de compétences propres, vivre de grandes d'expériences (ce sont des mots différents pour des notions communes) pour répondre aux

4. Voir compte rendu sur le site EPS de l'Académie de Versailles : <http://eps.ac-versailles.fr/spip.php?article85>

5. « La durée des cycles d'enseignement ne peut être inférieure à 10 heures de pratique effective. » Programmes d'EPS du collège – opus cité

exigences du programme, et réellement des acquisitions de niveau 2 ? Avec combien d'APSA, sur combien de temps chacune ? L'idée n'est pas de réduire l'EPS à sa plus simple expression, mais de retenir, au local, le juste équilibre entre variété et qualité.

À cet égard, je vous renvoie à l'agrégation interne, où nous avons l'an passé ré-insisté sur un paramètre qu'il faut, à mon sens, intégrer dans le projet d'EPS, et plus précisément dans les projets de classe : la quantité de travail. Ce paramètre doit pouvoir se décliner pour toutes les activités retenues dans le projet. Quelle est la quantité de travail effective et optimale pour chaque élève, dans chacun des cours ? Quels effets physiologiques vise-t-on ? Pourquoi ? Quel traitement didactique cela implique-t-il (plutôt du côté des projets de classe) ? Comment évalue-t-on cela⁶ ? ...

Ces questions ne méritent-elles pas de se poser pour toutes les activités ? Pour illustration et réflexion, je vous renvoie à l'excellent ouvrage de Michel Pradet : *La force*⁷.

« Il faut, à mon sens, intégrer dans le projet d'EPS, et plus précisément dans les projets de classe, la quantité de travail. »

➔ Dans quel contexte local et structurel ?

Mon propos n'est pas ici de traiter de l'existence ou de l'insuffisance des installations : un projet d'EPS est pensé avec l'existant, même s'il est vrai que parfois cet existant est réduit. Il est plutôt de se

6. Actuellement, sommes-nous en mesure de dire quelque chose sur la condition physique de nos élèves ? N'y aurait-il pourtant pas intérêt à cela ?

7. Pradet, M., « Le développement de la force en EPS », in Le Chevalier, J.-M. et Pradet, M. (2003). *La force*, Collection « Pour l'action », Éditions Revue EP.S

poser la question de l'utilisation parfois réductrice que l'on peut faire de certains équipements. Dans une salle de danse, on peut enseigner plusieurs activités, pas seulement la danse. Sur un praticable, on peut faire d'autres choses, et pas seulement de la gymnastique. Quelques banalités, *a priori*, mais qui permettent parfois d'interroger autrement les programmes, et notamment d'aborder certains pans de compétences propres délaissés.

➔ Avec quelles forces et quelles faiblesses ?

Il faut accepter, à un moment donné, de regarder nos propres faiblesses et nos propres dérives. J'évoquais tout à l'heure la diversification des APSA en collège. *A contrario*, certaines programmations ont systématiquement laissé des activités de côté (activités artistiques, par exemple) ou se sont réduites, notamment en lycées, avec parfois pour effet de « spécialiser » certains enseignants sur un nombre limité d'APSA. Certaines de ces organisations font que quelques enseignants sont devenus au fil du temps « trivalents ». Ceci peut expliquer pour partie des difficultés liées à la mise en œuvre des nouveaux programmes, et l'appréhension qu'il peut y avoir à redevenir polyvalent, état naturel d'un professeur d'EPS, par définition...

Ce point n'est pas neutre et il faut absolument intégrer ces faiblesses, lorsqu'elles existent, dans la réflexion sur les projets d'EPS. Si l'on veut réellement proposer une éducation physique riche et équilibrée, il faut nécessairement intégrer une réflexion collective sur la formation continuée – notamment dans les domaines où l'on ne va jamais, ou que trop rarement...

Proposer une EPS équilibrée, c'est se donner les moyens de couvrir tous les pans des compétences propres, jusqu'au niveau 2 en collège et au niveau 4 en lycée. Il faut pouvoir aller, et réduire la voilure, du côté d'autres champs de compétences sur-abordés. Rappelons qu'actuellement, un élève de collège passe près de 60 % de son temps d'EPS à s'affronter

individuellement ou collectivement. Est-ce que la vie, c'est s'affronter 60 % du temps ? Je n'en suis pas sûr. Si l'on se penche sur les activités dans lesquelles les élèves vivent une expérience motrice durant laquelle ils construisent, apprennent, se développent, font des choses ensemble, autrement que dans l'affrontement, on s'aperçoit qu'il s'agit d'une portion trop ténue et pourtant toute aussi essentielle de l'éducation physique. N'oublions pas, notamment en lycée, que c'est pourtant un champ de pratiques physiques très majoritaire lorsque les élèves sont rentrés dans le monde des adultes.

Au final, s'il est une question que toute équipe doit se poser et à laquelle elle doit répondre lorsqu'elle traite du projet d'EPS, je retiendrais celle-ci :

« Chez-nous, dans le contexte qui est le notre, et pour un élève qui quitte le collège, le lycée, que signifie avoir vécu une éducation physique riche, variée et équilibrée ? »

 Patrick Dumont

Existe-t-il un projet pédagogique idéal ?
J'ai tendance à dire : « Oui ! » Pour autant, il ne peut être conçu sur un modèle unique...

Si un projet idéal existe, c'est parce que localement une équipe se met autour d'une table, et fait en sorte que la discipline support puisse contribuer à la réussite scolaire de tous les élèves, c'est-à-dire leur garantir une bonne insertion sociale et professionnelle.

Comment un projet d'EPS peut contribuer à cette forme de réussite ?

La finalité des programmes en fixe le cadre, et nous en donne une définition : faire que chacun devienne un citoyen lucide, autonome, cultivé physiquement et socialement. Derrière cette finalité s'inscrit une forme de réussite scolaire individualisée au travers de

laquelle chacun pourrait s'exprimer au meilleur de lui-même, mettre en œuvre à l'optimal ses ressources, pour s'intégrer socialement, à la hauteur de ses ambitions.

« Derrière la finalité des programmes s'inscrit une forme de réussite scolaire individualisée au travers de laquelle chacun pourrait s'exprimer au meilleur de lui-même, mettre en œuvre à l'optimal ses ressources, pour s'intégrer socialement, à la hauteur de ses ambitions. »

Comment peut-on alors concevoir localement cet outil idéal ? Par quelles étapes faut-il en passer, et quel type de choix faut-il faire ?

➔ Des choix politiques.

Ces choix sont guidés par la définition que l'on se donne du citoyen lucide, autonome, cultivé physiquement et socialement. Cette première étape, éminemment politique, oriente ensuite les décisions en termes d'offre de formation.

La programmation des activités physiques et sportives, supports de cette formation, n'est que l'expression de ces choix. Pour éduquer ce citoyen cultivé, il devient alors essentiel qu'il traverse tous les champs d'expériences que renferment les compétences propres des programmes. Tantôt performant, explorateur, artiste, combattant, ou tourné vers son propre entretien, il devient acteur de ses choix de vie physique pour aujourd'hui et pour demain. Les APSA, par les vertus éducatives qu'elles renferment, sont alors vectrices de ces expériences multiples. Elles sont la « boîte à outils » du professeur d'EPS. De leur sélection dépend la qualité d'une programmation, qui se doit d'être équitable et harmonieuse.

➔ Des choix pédagogiques.

Après cette étape programmatique, il s'agit de réfléchir aux modes d'entrée, à la façon d'opérer les traitements didactiques de chacune des APSA, en fonction des besoins de formation de nos élèves. Il faut ici s'interroger sur leur vécu, leurs mobiles d'agir, leurs représentations et sur les transformations que l'on vise en tant qu'enseignant pour chacun d'eux. Nous sommes ici au cœur de l'enjeu pédagogique.

Le projet pédagogique doit être porteur de ce questionnement qui vise à caractériser la population scolaire. Il devient alors une réponse adaptée localement.

➔ L'ultime étape est purement technique.

Il s'agit de l'organisation des rythmes d'apprentissage, visant à ce que tous les élèves vivent tout au long de la semaine, de l'année, de leur scolarité, une EPS équilibrée. Il faudrait éviter que les activités proposées ne soient qu'empilements d'expériences, mais au contraire faire en sorte qu'il y ait un lien établi entre les différents champs d'expériences.

Il s'agit également, et avant, tout d'organiser rationnellement le *curriculum* de formation pour permettre à chaque élève de réussir scolairement en EPS. Il faut viser l'acquisition, en fin de parcours, d'un niveau 4 des compétences attendues, définies par les programmes dans cinq APSA de cinq compétences propres différentes.

Cette étape technique ne peut aboutir sans une résolution collective qui dépasse le cadre même de l'établissement, et qui doit s'articuler autour du secteur de formation, dans l'intérêt de l'élève.

Ce changement de cap impose une occupation optimale des installations sportives comme unité pédagogique d'enseignement. Tout intérêt personnel serait alors contreproductif.

Compte tenu des points de vue qui viennent d'être présentés – que je partage –, je vais essayer d'aborder cette question sous un angle différent.

Il est inconcevable d'envisager un projet d'EPS sans faire référence au projet d'établissement.

L'aspect du projet pédagogique que je vais évoquer va avant tout porter sur le « comment » : comment mettre en adéquation les objectifs qui répondent aux besoins des élèves ? (qui sont normalement inscrits dans le projet d'établissement qui, lui-même, répond au projet académique qui, lui-même, répond aux grandes tendances de l'Éducation nationale). Il s'agit donc de faire le lien entre les programmes d'EPS – les compétences – et la réalité locale.

Sur le « comment », je vous suggère quelques exemples de questions que les équipes peuvent se poser.

➔ Pourquoi ne pas utiliser le badminton ou le tennis de table au choix de l'enseignant, à partir du moment où l'objectif est de répondre à la compétence visée ?

➔ Quelle organisation des activités dans le temps ? La programmation des activités peut être réfléchi en rapport avec le développement physiologique, psychologique des enfants. En fonction de leur âge, ils n'ont pas les mêmes besoins. Prenons l'exemple de l'apprentissage du pilotage du corps dans l'espace, plutôt favorable en sixième et en cinquième.

➔ Quelles relations interdisciplinaires peut-on mettre en place ? Comment utiliser les thèmes de convergence ?

À cet égard, le travail avec les SVT semble incontournable. L'idée est de mettre en relation des notions abordées dans différentes matières.

Questions / Réponses

⇒ Quelle prise en compte du matériel humain et physique ?

Il ne s'agit pas ici d'enfermer les élèves dans leur catégorie socioculturelle. Il ne faut pas tomber dans une forme de « ghettoïsation ». Il y a en effet deux aspects, celui de l'universalisation et celui de la spécificité. Ça n'est pas parce que l'on prend en compte sa population que l'on ne fait plus référence à ce qui se passe ailleurs.

Un projet d'éducation physique et sportive est donc d'abord constitué de liens entre le local et le national (qui débouchent sur des objectifs), ensuite des moyens humains et matériels (comment les exploiter pour répondre à ces objectifs ?), et enfin d'une programmation de ressources (à solliciter et à développer) mise en lien avec une programmation de compétences (institutionnellement souhaitées) et d'APSA (c'est pourquoi cette programmation d'activités peut bénéficier d'une certaine souplesse, à condition qu'elle réponde à cette programmation de compétences et de ressources).

On y inclut les critères et les grilles d'évaluation qui doivent être communs à tous.

« Quelles relations interdisciplinaires peut-on mettre en place ? Comment utiliser les thèmes de convergence ? À cet égard, le travail avec les SVT semble incontournable. »

● **Quelle est la place de l'AS dans le projet d'EPS ?**

➤ Patrick Dumont

Nous n'avons en effet pas évoqué l'association sportive, car il s'agit d'un espace particulier.

À la fois, c'est une structure obligatoire (chaque établissement héberge une AS), mais, pour autant, ça n'est obligatoire qu'institutionnellement, pas pour l'élève. C'est un espace où l'élève est volontaire dans un espace imposé. Les enseignants n'ont pas à s'interroger s'ils vont ou pas animer l'association sportive. Ça ne fait donc pas partie des questions qu'ils se posent lors de l'élaboration du projet d'EPS. Il y a cependant le même raisonnement à tenir – et même peut-être plus encore ! – pour le projet d'AS que pour celui d'EPS (choix politiques, choix pédagogiques et choix techniques).

➤ Jean-Luc Mourier

Effectivement, ça n'est pas parce que l'on n'en a pas parlé que ça n'est pas important.

Le projet d'association sportive n'a de sens que parce qu'il se structure et est en lien avec le projet d'éducation physique et sportive, et en lien avec le projet d'établissement. Il y a une cohérence d'ensemble. Les professeurs d'EPS sont atypiques : nous sommes les seuls à avoir un engagement associatif dans notre service.

Là où je suis d'accord avec votre question, c'est qu'un projet d'EPS qui ne penserait pas son articulation avec le projet d'AS serait incomplet.

➤ Jean-Michel Barbette

Un des points essentiels d'un projet d'établissement, comme d'un projet d'éducation physique, est de faire en sorte que les jeunes adhèrent à la pratique physique, qu'ils y prennent du plaisir. Ainsi, plus on a d'élèves qui adhèrent à l'AS, plus on a réussi notre mission. L'AS a des finalités de compétition, mais aussi des finalités de découverte, de loisir, etc. Elle pourra permettre

d'accueillir des élèves qui veulent venir pour faire autre chose que de la compétition. C'est à ce niveau que je vois le lien avec le projet d'EPS.

● **Le livret personnel de compétences est sorti. Il réinterroge nécessairement nos projets d'EPS, mais incite à une concertation plus générale, pluridisciplinaire, à l'échelle des établissements...**

➤ Patrick Dumont

Je vais être volontairement prétentieux. Je pense qu'en EPS, on a un temps d'avance sur cette question de compétences. Mais il ne faut pas trop se le dire car, à force, on s'aperçoit que les copains d'à côté font aussi plein de choses.

Aujourd'hui, on est à un moment où les collègues s'interrogent sur la façon dont ils vont pouvoir occuper l'espace. L'EPS est une discipline qui n'apparaît nulle part dans le socle commun – sauf le savoir nager. Pour autant, sommes-nous partout ? Je pense que ce serait prétentieux de le penser.

Si l'on donne la parole à l'élève, on va voir les choses différemment. En effet, pour l'instant, c'est l'adulte qui parle, qui dit : « Moi, dans ma discipline, je fais valider telles et telles compétences. » Si l'on inversait le problème, si on se situait à la place de l'élève ? Et si on lui demandait : « De quoi te sembles-tu capable de... ? »

À partir de là, c'est aux disciplines de se saisir de ces différentes requêtes. Idéalement, le livret personnel de compétences devrait pouvoir permettre cette entrée par l'élève. Or, aujourd'hui, on est en train de battre l'espace : « Je suis prof' de Lettres. La compétence 1, c'est moi ! Je suis prof' de mathématiques. La compétence 2, c'est moi ! Etc. » Il y a donc un travail à faire sur le terrain (le conseil pédagogique y participe), ensemble, autour d'une table, pour que chacun se saisisse de cette question et sorte du cloisonnement des disciplines. Et ça n'est pas gagné – notamment pour que la discipline sorte des piliers 6 et 7 !

Le livret personnel de compétences (LPC) est purement technique. Allons plutôt sur le champ des pratiques. Le LPC implique quelque chose de fondamental : se reposer la question de l'évaluation.

En effet, il appelle les enseignants à évaluer de façon binaire : « validé », « non validé » – voire « en voie d'acquisition ». Un changement dans les pratiques va donc se mettre en place. Ça va mettre du temps. En effet, les enseignants – quelles que soient les disciplines – sont bien installés dans la notation chiffrée, qui donne une échelle de 0 à 20. Cette échelle est un outil de pression. La note peut être violente pour l'élève, d'autant plus qu'elle peut marquer sa scolarité par l'échec. Avec ce livret, on ne va plus taper en creux, mais plutôt en positif. L'important est de ne pas dire à l'élève : « Tu es mauvais », mais « Que sais-tu faire ? », « Ça, tu sais faire ! » Il s'agit de lutter contre ce que André Antibi appelle la « constante macabre » (NDLR : voir, sur ce thème, le compte rendu du *Bistrot pédagogique* n°5 du 3 juin 2010, avec l'intervention de Corinne Croc).

À mon tour de vous poser une question : un élève qui, dans le cadre d'un cycle de dix leçons, où l'objectif est d'atteindre le niveau 1 en volley-ball, et qui remplit l'ensemble des connaissances, capacités, attitudes de la fiche ressource, obtient-il une note de 20/20 ? C'est un choix politique qui doit apparaître dans le projet d'EPS !

Une des pistes est que l'équipe puisse envisager cela en termes de connaissances, de capacités et d'attitudes, qu'il y ait des passages obligés, incontournables. Dès lors, il serait possible d'établir une hiérarchie des savoirs à acquérir. L'élève qui aurait acquis l'ensemble des connaissances, des capacités et des attitudes pourrait avoir 20/20. Une autre option serait d'estimer qu'à partir du moment où un élève a atteint le minimum d'un niveau, ça lui donne le droit de voir ce qui se passe dans le niveau supérieur. Dans ce cas, il

obtiendrait la moyenne, sans pour autant atteindre 20/20.

Ça n'est qu'une piste...

« Un élève qui, dans le cadre d'un cycle de dix leçons, où l'objectif est d'atteindre le niveau 1 en volley-ball, et qui remplit l'ensemble des connaissances, capacités, attitudes de la fiche ressource, obtient-il une note de 20/20 ? C'est un choix politique qui doit apparaître dans le projet d'EPS ! »

➤ Jean-Luc Mourier

Le LPC, c'est un outil de validation, pas une finalité. Le socle, c'est l'élève, ce ne sont pas les disciplines. Par contre, il importe de se demander comment chaque discipline contribue et participe à l'acquisition du socle. Ça n'est pas la même chose. Une approche incomplète consisterait à dire que l'EPS correspond aux piliers 6 (les compétences sociales et civiques) et 7 (l'autonomie et l'initiative), le Français au pilier 1 (la maîtrise de la langue française), etc... Amusez-vous à prendre votre chrono pendant votre cours d'EPS, et déclenchez-le à chaque fois qu'un de vos élèves s'exprime, parle de ce qu'il fait ou de ce que font les autres. Amusez-vous à comparer ce temps effectif d'expression orale avec d'autres cours... Vous vous apercevrez qu'à certains moments, nos élèves s'expriment plus à l'oral en EPS que dans certains cours de langues vivantes ! Les enseignants d'EPS ont toute légitimité pour évaluer la maîtrise de la langue orale. Prenez également le nombre d'objets mathématiques qu'un élève manipule pendant vos cours (calcul de pourcentages, échelles de grandeurs, mesures, tableaux d'évaluation à double entrée, etc.). Si vous creusez vraiment, vous vous apercevez que les disciplines contribuent à la cons-

truction de quasiment toutes les compétences du socle. Personnellement, je suis ravi qu'il n'y ait pas de huitième pilier pour l'EPS. On serait encore isolés dans notre petit coin... Je trouve, par contre, que l'intelligence pratique, telle qu'elle s'exerce en arts plastiques ou en EPS, manque.

« Amusez-vous à prendre votre chrono pendant votre cours d'EPS, et déclenchez-le à chaque fois qu'un de vos élèves s'exprime, parle de ce qu'il fait ou de ce que font les autres. Amusez-vous à comparer ce temps effectif d'expression orale avec d'autres cours...

[...]

Les enseignants d'EPS ont toute légitimité pour évaluer la maîtrise de la langue orale. »

➤ Jean-Michel Barbette

Ici se pose le problème du projet de classe. Il ne devrait pas se cantonner au projet d'EPS pour la classe, mais à un projet interdisciplinaire. Celui-ci demande, certes, un investissement de temps phénoménal.

Mais il est possible de le réduire à deux ou trois matières, puis de le généraliser.

- **Lorsque vous parlez du projet d'EPS, vous évoquez un projet politique consistant à former un citoyen cultivé, lucide, autonome, qui doit s'insérer dans une société. Or, aujourd'hui, je trouve qu'il y a un vrai décalage entre ce que nous, enseignants, essayons de viser, et la violence de la société à laquelle les élèves vont être confrontés. Lorsque les élèves sortent de l'École – dans laquelle les enseignants ont tenté de les valoriser –, ils se retrouvent dans**

un système qui va les classer, les évaluer en creux. Ne doit-on pas aussi les préparer à cette réalité, et ne pas tomber dans une forme d' « angélisme » ?

➤ Patrick Dumont

Dans le monde du travail, un bon DRH donne un profil de poste qui correspond à un certain nombre de compétences...

➤ Jean-Luc Mourier

Notre travail est aussi de préparer les élèves à la vie future. On tomberait dans l'angélisme, si l'on se contentait de répondre à travers le projet d'EPS aux envies initiales des élèves.

À un moment donné, il faut les confronter à des difficultés, mais en sachant pourquoi et quel intérêt il y a à le faire. Il faut confronter nos élèves à ce genre de situations, d'expériences, qui les mettent « en danger » et leur seront précieuses dans leur vie future.

Celles-ci peuvent par exemple prendre une forme énergétique, pour développer le dépassement de soi. Demandez-vous s'il arrive souvent que vos élèves sortent de vos cours en sueur. En tout cas, rarement en tennis de table ou en volley-ball... Demandez-vous s'il arrive souvent que vos élèves se retrouvent dans des situations de mise en représentation devant les autres. Prenez des situations dans lesquelles vous leur faites vivre volontairement des expériences qui, pour eux, n'ont *a priori* pas de sens, car éloignées de leurs représentations, mais qui vont en prendre parce que vous allez leur permettre d'apprendre et de construire quelque chose de réinvestissable en dehors de l'EPS.

Nous sommes là pour aider nos jeunes à grandir intelligemment.

Propos recueillis par
Raffi Nakas,
TZR Grand Lyon (69)
et
Stéphane Sapin,
Collège Pierre Sémard, Drancy (93)