



Propositions de l'AE-EPs concernant les projets de programmes d'EPS

Rencontre avec le Conseil Supérieur des Programmes
Le 25 juin 2015

Ont participé à l'élaboration de ce dossier : Magali Boizumault, Jérémie
Gibon, François Lavie, Yvon Morizur et Serge Testevuide.

Introduction

En premier lieu, l'AE-EPS, réaffirme son accord global sur le fond de la réforme des collèges. Pour ce qui concerne la réforme des programmes nous avons bien pris en compte que c'est maintenant le socle qui pilote l'écriture des programmes dans toutes les disciplines.

Nous nous réjouissons d'ailleurs de la place significative accordée à l'EPS dans les cinq domaines de compétences retenus.

Toutefois nous émettons des réserves quant à l'opérationnalisation des connaissances et compétences énoncées car nous considérons que le volet 3 du cycle 3 et surtout le volet 3 du cycle 4 ne sont pas à la hauteur des enjeux affichés dans les volets 1 et 2 respectifs. Les liens nous paraissent très formels et reposent sur la croyance que les activités physiques et sportives (APSA) sont porteuses de vertus éducatives en soi.

Comme nous l'avons déjà évoqué dans le texte « Position de l'AE-EPS sur les programmes d'EPS », nous ne partageons pas l'EPS proposée au cycle 4 qui valorise une EPS « sportive » et qui selon nous créera des inégalités entre différents profils d'élèves et notamment entre les garçons et les filles.

Les tableaux qui suivent présentent une analyse point par point des différentes critiques que nous faisons organisées en cinq thématiques :

1. Les articulations avec les domaines du socle commun
2. La pertinence au regard des objectifs de formation
3. La continuité entre les cycles
4. La lisibilité et la pertinence des contenus disciplinaires
5. La question de l'évaluation des acquis

Le tableau est présenté en 3 colonnes :

- la première identifie les principaux points des volets 3 qui posent problème dans la compréhension qui est la nôtre d'une éducation physique de qualité,
- la deuxième envisage les conséquences et les impasses que cela pourrait impliquer dans la mise en œuvre professionnelle sur le territoire national,
- la dernière colonne, envisage des axes de propositions.

Après ce tableau nous proposons un bilan constitué de 5 grands axes de propositions visant une plus grande cohérence avec les volets 1 et 2 de chaque cycle et permettant de donner une meilleure visibilité aux enseignants.

Enfin, nous présentons un exemple, non contractuel, dont le but est de faire valoir une plus grande continuité entre le cycle 3 et le cycle 4 au collège et une meilleure articulation avec le socle commun.

Points qui posent problème	Impasses - Conséquences	Axes de propositions
1. Les articulations avec les domaines du socle commun		
La notion de compétence, clairement définie dans le texte relatif au socle commun, n'apparaît plus vraiment dans les volets 3 des cycles 3 et 4. Les 5 domaines intéressent l'EPS mais ne sont pas déclinés dans les attendus et sont présentés comme un allant de soi au cycle 4	Dans le volet 3 du cycle 3, les liens avec les domaines du socle ne sont pas toujours évidents. Quand ils apparaissent ils sont noyés dans un ensemble d'autres notions. Pour le cycle 4, les liens sont très formels dans la colonne « domaines du socle concernés » et pas réellement précisés dans la colonne « ressources mobilisables » Conception selon laquelle les APSA sont éducatives en soi ce qui ne permet pas de rendre visibles et accessibles les connaissances liées aux cinq domaines du socle	En EPS, l'enjeu du socle commun est la construction d'un habitus de pratique physique régulière et lucide et autonome. Le rétablissement d'une catégorisation type « compétences méthodologiques et sociales » de 2008 (CMS) dans la colonne « démarches et méthodes » renforcerait le lien avec de nombreux domaines du socle notamment D2, D3 et D4 Mieux définir les compétences, les ressources à mobiliser, les démarches et méthodes à s'approprier.
Par exemple au cycle 4 <i>Domaine 4 : « Construire par la pratique physique des principes de santé » (domaine 4)</i>	Comment s'opérationnalise cette contribution essentielle de l'EPS au socle commun ?	Faire référence explicitement dans les CMS, à des connaissances d'intervention sur soi : « Se connaître, se préparer, se préserver » (programme 2008) (D4) Sensibiliser les élèves aux activités d'intervention sur soi en fin de cycle 4.
2. La pertinence au regard des objectifs de formation		
Au cycle 3 <i>« L'EPS occupe une place originale où le corps, la motricité, l'action et l'engagement de soi sont au cœur des apprentissages et assure une contribution essentielle à l'éducation à la santé ».</i>	Ces quatre dimensions n'apparaissent plus explicitement dans le volet 3 et notamment la contribution de l'EPS à la santé (sauf comme objectif). Le lien entre les connaissances, démarches et méthodes et le développement d'un habitus santé est implicite et donc inopérant !	Le rétablissement d'une catégorisation des compétences méthodologiques et sociales faciliterait le lien avec les domaines 2, 3 et 4 du socle. Par exemple « savoir organiser sa pratique », « savoir gérer ses apprentissages », etc.

« Par la confrontation à des problèmes moteurs variés et la rencontre avec les autres, dans différents jeux et activités physiques et sportives, les élèves poursuivent au cycle 3 l'exploration de leurs possibilités motrices et renforcent leurs premières compétences ».	La notion de champs d'expériences motrices pourrait laisser penser que cela soit possible mais la catégorisation de ces champs n'est pas toujours pertinente (la compétence renvoie tantôt à une APSA, tantôt à un groupement, tantôt à un verbe d'action, tantôt à une épreuve !)	Redéfinir les champs d'expériences motrices de façon à circonscrire des grandes classes de problèmes moteurs.
Au cycle 4 « Ces compétences [...] lui permettront de s'épanouir personnellement, de poursuivre ses études et de continuer à se former tout au long de sa vie, ainsi que de s'insérer dans la société et de participer, comme citoyen, à son évolution » « Les activités physiques et sportives favorisent un développement harmonieux » d'un jeune « en pleine évolution physique et psychique » ?	Le lien avec l'objectif du volet 1 n'est pas établi clairement, ni dans le libellé de la finalité, ni dans celui des objectifs énoncés dans le volet 3 des cycles 3 et 4. La finalité et les objectifs ne renvoient pas suffisamment clairement à l'enjeu d'une pratique régulière et donc d'un « habitus santé ».	La construction d'un habitus de pratique physique régulière, lucide et autonome est selon nous un enjeu central. La formulation « Former un citoyen épanoui, pratiquant régulièrement des activités physiques et/ou sportives » serait plus pertinente et plus structurante.
3. La continuité entre les cycles		
Les finalités et les objectifs Au cycle 3, la finalité annoncée pour tous les niveaux de la scolarité est la « formation d'un citoyen cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué ». Cependant elle est redéfinie au cycle 4 uniquement comme étant « l'accès à une culture sportive et artistique » ! Finalité renforcée par l'objectif visant « l'étude des activités sportives ». Orientation « sportive » consolidée par le placement en première position de l'objectif « Accéder au patrimoine de la culture physique et sportive ».	Risque d'une orientation exclusivement sportive de l'EPS au cycle 4 et non de la construction d'un rapport à sa propre activité corporelle mise en question par la pratique équilibrée des APSA. Risque d'un copier/coller des pratiques sociales sportives au cycle 4 et non d'une nécessaire adaptation des pratiques sociales aux pratiques scolaires	Conserver la même matrice disciplinaire dans les différents cycles. Conserver l'ordre des objectifs des programmes de 2008. Nous proposons que soit précisé clairement que l'enseignant a toute liberté pour adapter les pratiques sociales sportives au contexte scolaire réel comme cela était précisé dans les programmes précédents.
Les types d'expériences motrices Les « champs d'expériences motrices » au cycle 3 deviennent des « champs de pratique » au cycle 4	Perturbation du message transmis où l'on donne l'impression que l'expérience motrice est liée à l'initiation alors qu'elle se complexifie au fur et à mesure que le sujet progresse et se transforme.	Conservation de la notion de « champs d'expériences motrices » au cycle 4.
Le cadre de présentation des compétences Ce cadre est différent au cycle 3 et au cycle 4.	Le changement de cadre est très perturbant. Moindre lisibilité de ce qu'il y a à apprendre d'un cycle à l'autre. On y perd de manière importante en continuité des	S'il faut choisir, le cadre du cycle 3 nous paraît préférable.

Le cadre de présentation des compétences du cycle 4 est différent en EPS par rapport aux autres disciplines.	apprentissages.	
4. La lisibilité et la pertinence des contenus disciplinaires		
Parcours de formation de l'élève Pas de logique classificatoire des APSA faisant référence à de grandes catégories de situations éducatives et induisant un type de relation que l'individu entretient avec le monde physique ou avec les autres. Programmations des APSA Règles floues et aléatoires de programmation des APSA au cycle 4 : pas de nombre de compétences minimum à acquérir chaque année alors que 4 sont réclamées au cycle 3.	1. Risque d'une programmation ressemblant à une simple juxtaposition et addition de pratiques et non pas un ensemble organisé d'activités motrices permettant à un élève d'être physiquement et socialement éduqué à la fin de sa scolarité. 2. Risque de la prédominance d'APSA issues de culture l'affrontement compétitif (Ex CP4, CP1) qui favorise plutôt les garçons et certaines filles mais exclues définitivement tous ceux qui ne se situent pas dans ce motif d'agir. 3. Risque d'une moindre programmation des activités à visées expressives ou artistiques 4. Risque, à terme, d'une grande disparité et d'un renforcement des inégalités sur le territoire français	Utiliser un outil de classement des APSA qui renvoie à un parcours de formation complet en EPS faisant référence à de grandes catégories de situations éducatives, de grands domaines ou registres thématiques d'apprentissage. Le concept de champs d'expériences motrices, utilisé en cycle 3, pourrait constituer un point de départ à condition toutefois de réduire le nombre de classes de façon à ne pas verser dans l'exhaustivité des pratiques d'APSA. Si les « Compétences propres » posent problème pourquoi ne pas revenir aux 5 classes de problèmes moteurs proposés dans les programmes de 1996.
Temps d'apprentissage Au cycle 4, des cycles de découverte et d'approfondissement avec des temps minimum de pratique non précisés.	1. Risque de « zapping » d'une APSA à l'autre 2. Risque de cycle de découverte autour d'activités perçues comme difficiles à enseigner (danse, cirque, combat, acrosport) et des cycles d'approfondissement dans des APSA d'opposition duelles, favorables aux garçons. 3. Risque de difficultés concernant la répartition des installations sportives.	Le concept de niveau ou palier d'adaptation à une activité serait plus pertinent pour induire les enseignants à choisir le nombre de leçons qu'il faut pour l'atteindre. Dans tous les cas, s'engager dans un cycle de pratique d'une APSA, devrait être accompagné d'un nombre d'heures effectives minimales.
Des attendus de fin de cycle trop flous - au cycle 3, les attendus de fin de cycle sont beaucoup trop généraux et ne précisent en rien ce que l'élève doit réellement s'approprier - au cycle 4, il n'y a pas d'attendus puisque ils sont confondus avec le libellé de la compétence Des repères de progressivité extrêmement hétérogènes entre les différentes compétences et qui	1. Les attendus de fin de cycle ne renvoient à aucune exigence qualitative et ne permettent pas d'orienter le travail des enseignants et des élèves. 2. Ce choix d'attendus évasifs est néfaste à une homogénéité des contenus au plan national et ne répond pas à l'objectif du volet 1 3. Que dire également de la voie montrée à tous les	Pour le cycle 3 : nous proposons que les attendus de fin de cycle soient significatifs de l'atteinte d'un palier adaptatif (« un pas en avant »). Pour le cycle 4 : nous proposons, de distinguer « la compétence » des « attendus de fin de cycle » dans cette compétence. Nous proposons de définir les repères de progressivité

pour la plupart renvoient à une conception analytique de l'apprentissage. Alors que dans le volet 1 on lit « <i>Le programme fixe les compétences attendues en fin de cycle et en précise les composantes. A partir des repères de progressivité indiqués, les différentes étapes des apprentissages doivent être adaptées par les équipes pédagogiques à l'âge et au rythme d'acquisition des élèves afin de favoriser leur réussite</i> ».	jeunes se préparant à entrer dans le métier ? 4. Les repères de progressivité et les différentes étapes d'apprentissage, trop vagues et peu structurés ne peuvent servir de fil directeur à l'enseignant et peuvent même le fixer dans certaines conceptions de l'apprentissage 5. Ne plus poser de tels repères et de réels niveaux d'exigence de fin de cycle marquerait un recul considérable.	comme de véritables paliers adaptatifs qui rendent compte de l'adaptation de l'élève à son environnement physique et/ou humain. Trois paliers pourraient être proposés. Le palier 1 serait la reprise des attendus de fin de cycle 3. Le palier 2 pourrait être exigible pour tous en fin de cycle 4, le palier 3 pouvant représenter alors un objectif d'approfondissement.
La moindre visibilité et lisibilité des compétences méthodologiques et sociales (CMS) du fait de leur non-catégorisation (cycle 3 et 4). Peu présentes dans le projet EPS du cycle 3, elles sont diluées dans la rubrique « Ressources mobilisables par l'élève » au cycle 4, comme si elles ne présentaient plus d'intérêt. Du point de vue de l'élève, les apprentissages en EPS se réalisent par l'action mais aussi dans la tenue d'autres rôles sociaux (observation, arbitrage, gestion et organisation des pratiques et des apprentissages).	1. Manque de rationalisation des connaissances d'accompagnement de la pratique. 2. Disparition progressive de l'enseignement explicite de ces connaissances qui renvoient pour la plupart aux domaines 2 et 3 du socle puisqu'elles ne sont pas reliées à des attendus précis dans le volet 3. 3. Elles risquent alors d'apparaître comme des apprentissages incidents au détour de la pratique ou aléatoires puisque reposant sur un choix laissé à la seule appréciation de l'enseignant ou de l'équipe.	Rétablir pour les cycles 3 et 4 une catégorisation pour les connaissances méthodologiques et sociales (CMS) qui permet de faire un lien direct avec les connaissances des domaines 2 et 3 du socle. Au cycle 3, dans les « démarches et méthodes », distinguer différentes catégories pour clarifier ce qu'il y a à apprendre et mieux faire le lien avec les domaines du socle. Au cycle 4, différencier dans les ressources à mobiliser, celles qui relèvent de compétences méthodologiques et sociales.
Confusion « compétences » et « attendus de fin de cycle » au cycle 4	Illisibilité de ce qu'il y a à apprendre !	Distinguer précisément les deux concepts.
Les rubriques « ressources mobilisables par l'élève » et « repères de progressivité » entretiennent la confusion : entre ressources à mobiliser pour être compétent et compétence en acte (cycle 4)	Concept « valise » où cohabitent des objets de nature différente et où d'autres, qui seraient pourtant indispensables, brillent par leur absence.	S'il faut choisir, notre préférence va pour le cadre de présentation du cycle 3 qui nous semble plus pertinent.
5. La question de l'évaluation des acquis		
Niveaux de maîtrise insuffisamment définis Contrairement à ce qui est annoncé dans les avants propos, les « niveaux de maîtrise » ne permettent pas d'évaluer les compétences et connaissances. Pas de continuité au regard de l'évaluation DNB On ne voit pas les liens avec les compétences attendues au DNB.	Difficulté à pointer ce qui a fait l'objet des apprentissages pour évaluer le parcours de formation de l'élève (apprentissage moteurs, méthodologiques et sociaux). Risque de désorientation des enseignants face à ces nouvelles prescriptions.	Préciser davantage ce qui relève des dimensions motrices, méthodologiques et sociales. Induire des " épreuves de validation (révélation) de la compétence" qui intègrent cette triple dimension



Bilan : 5 grands axes de propositions

1. Aligner plutôt le cycle 4 sur le cadre du cycle 3 : « champ d'expériences motrices, compétences, composante de la compétence, connaissances associées, démarches et méthodes ».
2. Garder la même « matrice disciplinaire » pour tous les cycles avec :
 - un libellé de la finalité de l'EPS plus orienté vers l'acquisition d'un habitus de pratique régulière (lien avec le domaine 4 du socle commun)
 - la recherche clairement affichée d'un équilibre entre les trois objectifs de l'EPS afin de dépasser les aspects culturalistes et développementalistes.
3. Proposer un outil de regroupement des APSA (grandes catégories de situations éducatives, de grands domaines ou registres thématiques d'apprentissage) ainsi que des règles de programmation claires qui renvoient à un parcours de formation complet en EPS.
4. Introduire une catégorisation des connaissances et compétences qui sont en lien avec les dimensions méthodologique et sociale des apprentissages en EPS afin de rendre l'articulation plus lisible avec le socle commun.
5. Préciser les attendus de fin de cycles 3 et 4 de façon à qu'ils soient significatifs de l'atteinte d'un palier adaptatif (« un pas en avant »), signe de l'adaptation de l'élève à son environnement physique et/ou humain :
 - le palier 1 correspondrait aux attendus de fin de cycle 3 ;
 - le palier 2 serait exigible pour tous en fin de cycle 4 ;
 - le palier 3 pourrait représenter alors un objectif d'approfondissement.Chaque palier est assorti d'un nombre d'heures minimales de pratique effective.

Nous proposons également que soit précisé clairement que l'enseignant a toute liberté pour adapter les pratiques sociales sportives au contexte scolaire réel afin de permettre à tous les élèves d'accéder à ces paliers.

Annexes

Exemple de continuité entre les cycles 3 et 4 et d'articulation avec le socle pour les activités de combat

Cycle 3

Compétences	Conduire et maîtriser un duel corporel de préhension ou de « percussion »	
Attendus de fins de cycle (Palier 1)	Accepter le duel corporel et s'y engager pleinement en toute sécurité. En rechercher le gain par des actions adaptées sur le corps de l'adversaire (D5).	
Composantes de la compétence	Connaissances associées	Démarches et méthodes (génériques)
Accepter un contact rapproché et/ou localisé. S'engager en respectant l'intégrité de l'adversaire. Attaquer et se défendre en utilisant des modes inhabituels de préhension et/ou de contact sur l'adversaire.	Règles de sécurité (D4). Règles du jeu construites dans la classe (D3). Le rôle incontournable de l'arbitre (D1). Les principes d'équilibre et de déséquilibre du couple en interaction (D4). Critères de réussite inhérents aux situations proposées (D3).	1. Savoir organiser sa pratique - agir en sécurité (D4) - assumer différents rôles sociaux et participatifs (D2) 2. Savoir gérer ses apprentissages - observer, évaluer les actions de ses camarades (D3) - se donner un projet d'action (D2) - se connaître dans l'expérience du duel corporel (D2) 3. Savoir gérer ses ressources - savoir s'échauffer (D2) (D4) - se maîtriser (D2) - savoir s'entraîner (D2) (D4)

Cycle 4

Compétences	Conduire et maîtriser un duel corporel de préhension ou de « percussion » (D5)	
Attendus (3 paliers d'adaptation)	Palier 1 (voir cycle 3) Palier 2 (exigible fin de cycle 4) Différencier ses actions en fonction de la perception de son statut : - en attaque, exploiter un déséquilibre corporel (codifié) par l'utilisation de techniques simples pour rechercher le gain du combat. - en défense, s'équilibrer et/ou se rééquilibrer et, si possible, reprendre l'initiative pour ne pas perdre. Palier 3 (approfondissement) Créer et exploiter le déséquilibre adverse par la mise en œuvre d'un projet technique en vue de rechercher le gain du combat.	
Composantes de la compétence (D5)	Connaissances associées	Démarches et méthodes (génériques)
Se reconnaître attaquant ou défenseur pour agir de façon adaptée. Maîtriser différentes techniques d'attaques directes simples pour créer de l'incertitude chez l'adversaire. Maîtriser des techniques simples de défense pour se rééquilibrer, voire reprendre l'initiative. Repérer diverses opportunités d'attaque sur son adversaire par l'utilisation d'informations visuelles et kinesthésiques.	Distinction des règles sécurité passives et des règles de sécurité actives (D3) (D4). Le vocabulaire spécifique à l'activité enseignée, les rituels (D1) Les principes permettant de chuter et faire chuter sans risque (combat de préhension) (D4). Les principes d'action-réaction simple sur le corps adverse (D4). Critères de réussite inhérents aux situations proposées (D3).	1. Savoir organiser sa pratique - agir en sécurité (D4) - assumer différents rôles sociaux et participatifs (D2) 2. Savoir gérer ses apprentissages - observer, évaluer les actions de ses camarades (D3) - se donner un projet d'action (D2) - se connaître dans l'expérience du duel corporel (D2) 3. Savoir gérer ses ressources - savoir s'échauffer (D2) (D4) - se maîtriser (D2) - savoir s'entraîner (D2) (D4)

