

L'EPS UNE AMIE DE QUARANTE ANS : LES TRAITS S'ACCUSENT

Avertissement

Les réflexions conduites ci-dessous tiennent de mon parcours professionnel et de mes engagements associatifs en relation avec les pratiques physiques. En ce sens elles présentent un caractère singulier, donc subjectif. Elles sont proches de mes propos tenus le 21 octobre. Je souhaite prochainement les compléter et les approfondir.

INTRODUCTION

Ce document s'attache à montrer que l'Education Physique et Sportive (EPS), comme toute discipline scolaire et toute action éducative, se spécifie selon la combinaison de quatre paramètres. S'articulent donc finalités, représentations du sujet à former et nature des contenus programmés, dans des institutions et des méthodes pédagogiques¹. A cela il faut rajouter un quatrième paramètre constitué par un système d'évaluation.

En trente ans, qu'est-ce qui s'est modifié ?

- En premier lieu, on retiendra la dimension institutionnelle ; l'intégration de l'EPS à l'Education Nationale (EN) s'effectue par volonté politique ; il en découle des conséquences pour ses agents.
- En second lieu, une représentation des élèves différenciée tient compte des travaux portant sur l'évaluation et de l'évolution sociétale ; ceux là sont évalués en tenant compte de leurs ressources initiales et non plus seulement de leurs résultats, sans distinction de genre.
- En troisième lieu, la référence culturelle (essentiellement sportive) s'élargit.

Selon ce premier panorama, on voit que tous les paramètres ont évolué. Alors évolution ou révolution ?

Ces changements n'ont de sens que rapportés aux décennies précédentes 1981. Marie-Thérèse Lascaud et Alain Becker l'ont souligné ce matin. Elles m'apparaissent essentiellement de l'ordre de l'ingénierie didactique influencée par les textes réglementaires spécifiques induisant des contenus, par des programmes en relation avec certaines APSA (nature des contenus programmés) et des modalités de certification.

Outre l'EPS telle qu'elle peut se penser, je m'efforcerai de parler de celle que j'ai vu enseigner tout au long de mon parcours professionnel. Elle s'exprime par vous, professeurs chargés de l'enseigner dans un rapport étroit entre votre :

- pratique physique personnelle, actuelle et passée, en relation avec votre genre ;
- engagement citoyen (associatif, culturel, électif [syndical, élu local, par exemple])
- formation initiale et continue ;
- conception de l'éducation et de l'apport éventuelⁱ d'un collectif éducatif à votre enseignement ;
- capacité à vous investir professionnellement.

Mes propos s'attachent à l'enseignement public de l'EPS. Celui du privé, bien que très proche mériterait une approche particulière.

¹ Guy Avanzini, *les méthodes pédagogiques* in « La psychopédagogie des activités physiques et sportives », Toulouse, Privat, 1985, p173 à 185

Dans un premier temps j'évoquerai, ce que les historiens feraient bien plus justement que moi, les déterminants d'une évolution et les effets induits dans les pratiques enseignantes et d'inspection.

1 -D'UNE RELATIVE INDEPENDANCE A UNE APPARTENANCE

Sur le passage de « jeunesse et sport » à l'« éducation nationale » je n'y reviendrai pas. Ce fut une attente et un bouleversement ressenti, pour les professeurs les plus avancés dans leur carrière à l'époque, comme un assujettissement à de nouvelles normes, celles de l'éducation nationale (E.N.) et une perte d'autonomie. Depuis plusieurs promotions, voire générations, de professeurs ce sont succédées et l'assimilation est effective.

11 -Une corporation en effervescence

- L'instauration de *l'agrégation externe en 1983* a été un facteur important de remobilisation professionnelle accentuée par l'agrégation et les différents CAPEPS internes.
- Les travaux de la *commission verticale*, la mobilisation au sein des académies, *l'évaluation* effectuée concomitamment *en classe de seconde* -largement passée sous silence- ont été des catalyseurs de réflexions ancrées sur les pratiques les plus « avancées ». Ils ont conduit à élargir la base des activités retenues dans l'enseignement de l'EPS, tout en mettant en visibilité théorique les pratiques jugées fécondes.
- L'accent a été porté sur la détermination de *programmes*, sans réel accompagnement d'instructions, et la constitution de modalités de *certification* renouvelées. Ces dernières, ont pu précéder les programmes. Les *documents d'accompagnement* ont proposé des approches didactiques voulant tenir compte des grandes catégories des publics.
- Simultanément, suite aux travaux de l'académie de Nantes, plus ou moins repris par le Doyen Pineau, une volonté de simplification et de classification par l'identification de « *domaines d'action* » a mobilisé grandement le milieu professionnel. La recherche d'une unité, par l'identification récente de *listes nationales d'APSA*, a été assouplie par la possibilité de retenir des activités propres à chacune des académies.

12 -Une représentativité culturelle sélective

Pour autant, doit-on dire que les APSA listées sont représentatives des pratiques culturelles et sociales. Bon nombre de celles parmi les plus pratiquées ne sont pas retenues, si ce n'est à la marge (danse de salon, gymnastique d'entretien, techniques de conscience du corps, randonnée, jeux traditionnels, etc.)². La représentativité culturelle de l'EPS, s'avère en partie discutable d'autant que les programmations retiennent en priorité des activités d'opposition individuelles ou collectives. Les dimensions sensibles sont largement minorées.

13 -Une EPS peu "lisible"

La complexité de l'écriture des programmes, des lycées en particulier, et de l'agencement des examens rend la discipline peu lisible pour les politiques, les décideurs et les parents, voire les agents de la discipline. Il convient cependant de nuancer entre collège et lycées, d'autant que l'attention portée au baccalauréat focalise sur une forme de l'EPS qui n'est pas ressentie à l'identique aux trois cycles du collège.

² Encore faudrait-il préciser si le référent est l'ensemble des pratiques des adultes ou celui des jeunes, enfants et adolescents.

2 –AVANT 1980, UNE FPC EPS EN PRECURSEUR

On peut considérer que les agents de l'EPS avaient inventé et structuré, dès 1972/1980, une formation continue avant même que l'E.N. ne la généralise à l'ensemble des disciplines. Les formateurs étaient issus de mouvements militants ou des premières validations universitaires. Les premiers : Mérand, Marsenach, l'INRP, reliés souvent localement, se nourrissaient de recherche/action et de militantisme ; les seconds Parlebas, Vigarello, puisant essentiellement à la source des savoirs universitaires. La conciliation n'a pas eu lieu.

3 –DES MISES EN ŒUVRE DIDACTIQUES RENOVEES

Outre les points évoqués en §1, la formation continue, par les UFR tout d'abord, par des professeurs ressource dans les établissements, souvent sous l'impulsion des IA IPR, a permis le développement d'une réflexion didactique approfondie, les premiers agrégés venant largement nourrir le panel des formateurs, tant en formation initiale que continue.

En conséquence :

- l'accent a été porté sur des approches didactiques revisitées mâtinées d'interrogations liées à la notation et à la certification ;
- les pratiques enseignantes se sont quelque peu distancées des mises en œuvre fédérales qui, par ailleurs, se sont enrichies de celles-ci.

31 – Une plus grande adaptation aux publics

Les travaux sur l'évaluation ont conduit les professeurs à différencier leur enseignement, parfois à l'excès, rendant la gestion de la classe problématique. La ventilation des élèves en groupes de niveau est souvent effective. Face aux publics « difficiles », les équipes pédagogiques font face avec engagement. Les échanges de pratique sont féconds, dire ses difficultés étant une réalité et une nécessité dans ces établissements.

32 – Un manque dans l'étude et la lecture de la motricité

La lecture de la motricité pose problème aux à tous les agents, ou presque, selon l'APSA retenue comme support de l'enseignement. Plus le panel de programmation est grand, plus ce constat s'accroît. Les étudiants en STAPS comme dans les IUFM, faute d'objets de recherche spécifique en ce domaine, ne savent pas ou savent très inégalement identifier des registres généraux et spécifiques de la motricité. C'est un travail qui est en grande partie à faire. Il est impossible pour les enseignants d'être des poly-spécialistes. C'est surtout vrai en collège alors qu'au lycée, le temps manque (2 heures souvent amputées de déplacements réduisant à moins d'une heure parfois le temps de pratique).

33 -Un accent porté sur la certification.

Curieusement l'effort s'est tout d'abord porté vers le lycée, par la rénovation des modalités de certification. Pour autant, peut-on dire que ce soit le haut lieu de la novation ? Pour la raison évoquée ci-dessus, l'enseignement y tourne parfois au bachotage, notamment pour les activités saturées en mobilisation énergétique (3x500m par exemple). La dimension éducative liée à une culture de l'entraînement tend à s'estomper au « bénéfice » d'une reproduction, souvent à l'identique, de la forme de pratique de l'examen. La compétence propre « entretien et développement de soi » est en soi intéressante, mais on peut se demander les compétences s'y rapportant ne pouvaient pas être développées dans le cadre

des autres compétences propres à la condition que l'accent soit davantage porté qu'il ne l'est actuellement sur le développement de facteurs de la conduite motrice. Bref, le pilotage, en lycée s'effectue massivement par la certification.

34 – Cette densification des compétences didactiques n'est-elle pas en train de s'estomper ?

Cette phase prospère tend progressivement à s'estomper au regard des transformations opérées au sein des STAPS. L'alliance fruits de la recherche universitaire/pratique professionnelle innovante s'estompe dans beaucoup d'UFR, les pratiques étant majoritairement dévolues à des vacataires ; l'intérêt porté à l'éducation et aux métiers de l'enseignement s'est réduit considérablement. Beaucoup de jeunes enseignants se trouvent démunis dans leur connaissance des APSA rapportée aux élèves. De ce fait, ils sont de moins en moins nourris de propositions didactiques fécondes. On le voit en FPC où les mêmes activités seraient à reprendre d'une année sur l'autre. Il reste donc aux équipes en place de participer à cette connaissance. Il en va d'une réelle difficulté qui tient paradoxalement et en même temps à celle perçue par les plus jeunes de renouveler leurs approches pour les plus anciens. Or cette résistance tient davantage à l'organisation de la discipline au sein d'un établissement donné, qu'à la pertinence des approches didactiques effectuées. Se rajoute à ce phénomène la nécessité de durer et de s'économiser pour tout enseignant, consciemment ou non (40 ans et plus de vie professionnelle, c'est long). De ce fait les mises en œuvre fécondes, éprouvées avec des classes, se retrouvent progressivement réduites à quelques traits saillants sans que les fondements ne soient à l'œuvre. La gestion de la classe s'effectue alors au moindre coût (d'organisation matérielle et d'intervention professorale) comme souvent en course de durée, par exemple.

35 – Une organisation de l'EPS à repenser

La nécessité de faire face à certains publics scolaires a conduit beaucoup d'enseignants à travailler en équipe, à composer de réels projets pédagogiques insérés dans la problématique plus large de l'établissement. Ils peuvent-être alors les moteurs de la conception du projet d'établissement et de sa mise en œuvre. Nul besoin alors de demande, voire d'injonction, de l'inspection pédagogique, la nécessité faisant loi.

Souvent alors durée des apprentissages, durée des séquences d'enseignement et des plages horaires a été reconsidérée. Les objets d'apprentissages ont été réduits en liaison avec les fondements des APSA. C'est une évolution de fond qui a diffusé dans l'ensemble des équipes pédagogiques avec quelques résistances ici où là.

En collège, la distribution du temps, ici ou là, mérite d'être repensée au regard du temps nécessaire aux apprentissages, dans une même APSA, et de la composition d'une leçon d'EPS. Bref les séances d'une heure n'ont pas de sens à cet égard et sont davantage source de stress partagé entre élèves et professeur.

Cependant, reste posée la question de la gestion et de l'usage des moyens alloués : horaires, humains, installations. Ce point me semble avoir été négligé ou plutôt fonctionne trop souvent de façon routinière. C'est s'interroger sur la validité de bon nombre de projets pédagogiques et de leur adéquation aux conditions locales.

Si le partage de plusieurs classes en groupes sexués est devenu rare, pour autant une systématique de la mixité n'est pas sans interroger au regard des conséquences sur la notation et la certification, en particulier au lycée.

Cependant, le travail de conception et de mise en œuvre repose majoritairement sur des mises en situation et une gestion du temps et de l'espace.

4 –L'AS EN VISIBILITE, PAS L'EPS

41 –Une forte implication professorale

Beaucoup des professeurs d'EPS sont impliqués dans différentes opérations menées au sein des établissements, ce que certains de leurs collègues des autres disciplines peuvent regarder d'un œil jaloux.

42 –l'AS comme image

Même si l'investissement peut être variable selon les individus et les équipes pédagogiques, il est plus parlé de l'AS que de l'EPS, notamment dans les journaux locaux. C'est un phénomène typiquement provincial où la fréquence de ces informations croît avec l'éloignement des zones urbaines denses. Aussi n'est-il pas rare que tel ou tel professeur soit mis en avant régulièrement dans les pages locales du journal régional. Cette « publicité » n'atteignant pas les grandes métropoles.

Cependant l'A.S. est souvent strictement confondue avec UNSS. En ce cas elle perd de son autonomie et de son inventivité. Sans perdre de vue la quête du plus grand nombre de licenciés, la nécessaire implication à la bonne marche du district, départementale et académique, il lui reste à retrouver les fondements du fonctionnement associatif en y impliquant les différents acteurs dont les élèves.

43 –Des opérations d'envergure, en marge ou complément de l'EPS

Des équipes pédagogiques EPS des plus dynamiques n'hésitent pas à entreprendre des opérations d'envergure pluridisciplinaires. Elles savent mobiliser les moyens contemporains de communication en amont et en aval de leurs actions. Anticiper, informer et rendre compte sont à l'ordre du jour. A cet effet les moyens actuels de communication sont mobilisés dont le site EPS du site internet de l'établissement.

Les professeurs d'EPS sont donc davantage identifiés personnellement en dehors de la discipline. Certes leur aura conduit indirectement à une reconnaissance de celle-ci, mais sans que ce qui s'y fait soit clairement perçu par les parents et les politiques.

5 –QUE RETIENNENT LES ELEVES DES HEURES D'EPS?

On se rapportera aux enquêtes récentes et plus anciennes. J'ai pu questionner des élèves. Ils retiennent qu'ils font du sport et plus certainement telle ou telle APSA. Il ne semble pas qu'ils sachent identifier les liens qui relient et qui différencient les différentes APSA entre elles, ce qui pourrait être une lecture de ces pans de la culture qu'elles constituent. De même ils n'ont pas la preuve, le plus souvent, que les efforts qu'ils consentent soient suivis d'effets clairement identifiables par eux. Ils ont une vague idée de l'effet de leurs pratiques sur leur santé. C'est, dans tous les cas ou presque un moment (l'EPS) qui rompt avec les autres enseignements, où la dimension ludique et les relations positives à l'enseignant semblent le plus présentes.

6 –ET LE CORPS DES ELEVES?

L'attention portée sur les pratiques sociales et culturelles, rapportées au temps investi pour chacune d'entre-elles, n'atteint pas réellement les objectifs poursuivis en terme de niveau de pratique atteint et de niveau de performance. Cette focalisation conduit à minorer l'attention à porter au corps et

plus particulièrement au corps sensible. Souplesse, coordination, dissociation, adaptabilité motrice sont largement négligées en « voulant aller à l'essentiel » que seraient les APSA.

Aussi la majorité des filles n'y trouve pas son compte (cf. le nombre d'heures consacrées aux différentes APSA dans les programmations)

7 -DES PROPOSITIONS

71 -Une professionnalité à revisiter

C'est à mon sens la professionnalité des professeurs d'EPS qui est à revisiter, en reconsidérant les tâches qui leur incombent. Non pas qu'ils déméritent dans leur travail et leur investissement, mais parce que beaucoup restent dans une transmission orale, souvent circonscrite à leurs pairs. De façon conséquente, les mises en œuvre didactiques se sont très sensiblement densifiées et très souvent, en collège, les professeurs d'EPS sont reconnus par les principaux, comme étant des acteurs dynamogènes. Ils s'étonnent lorsque c'est le contraire.

711 –Piloter l'EPS à tous les niveaux du système

7111 –“Traduire” ce qu'est l'EPS en termes simples

Un effort particulier de communication est à effectuer à tous les niveaux du système éducatif afin de présenter l'EPS en termes simples et génériques au niveau national, dans un langage simple, accessible par tous. L'accent sera à porter sur les éléments de justification sociale partagés (construction d'un habitus de santé, sensibilisation à l'effort, etc.). Pour ce faire, il conviendrait de retenir des vocables habituellement utilisés dans la société civile. D'aucuns parlent de sport pour signifier une mise en œuvre physique autre que professionnelle (si l'on excepte le sport professionnel). “Education physique” ouvrirait tous les possibles. Le « S » d'EPS a mis en valeur le sport, au détriment d'une attention portée sur le corps et le bien être. Le « A » d'APSA n'a pas permis cet équilibre de l'EPS pourtant souvent mis en avant.

7112 –Professeur d'EPS : un travail à temps plein

Cependant, je ne peux que suggérer les académies d'entreprendre ce travail et d'inviter les équipes pédagogiques à concevoir une politique de la discipline, ancrée dans celle de l'établissement. Il en va d'un dépassement de ce qu'il est convenu d'appeler le projet pédagogique EPS. La nature des contenus est cernée dans les programmes et les équipes ont des choix à effectuer, actuellement au regard des compétences attendues, parmi les capacités, connaissances et attitudes à développer et de leur ordre de mobilisation et/ou de construction.

Relier, communiquer, générer des attitudes citoyennes, instaurer des modes de fonctionnement d'une équipe pédagogique, rendre compte, analyser des besoins, préciser des critères et indicateurs de pilotage, nécessitent un autre rapport professionnel, qu'il s'agisse de l'AS ou de l'EPS. C'est bien d'un travail à temps plein dont il s'agit.

7113 –Instituer une coordination moderne

En conséquence, le rôle de la coordination est à réaffirmer, voire à installer dans un statut revisité (le texte définissant la fonction date de 1962). Il faut le dire aussi, parce que trop souvent défailant, le travail d'équipe est à

repenser dans le partage des tâches. Là où il n'y a qu'un seul professeur ou une équipe pédagogique EPS réduite³, l'idée d'équipe est à construire dans la dimension du bassin de formation. Le coordonnateur EPS serait alors de « bassin ». La formation continue académique pourrait y contribuer.

EN GUISE DE CONCLUSION

En 1984 la revue EPS avait produit une « Enquête auprès des nouveaux agrégés » ; ces articles seraient à relire à l'éclairage de trente d'EPS à l'EN. Si j'avais maladroitement beaucoup joué sur le « S » d'EPS, j'exprime ici le regret de n'avoir pas su/pu infléchir l'EPS d'aujourd'hui, dans les différentes instances où j'ai pu siéger⁴, dans le sens des critiques ci-dessus émises. En particulier, le corps est porté disparu, alors que c'est notre bien le plus précieux, à mon corps défendant.

³ En effet, dans l'académie de Clermont-Ferrand, contrairement à la majorité des académies, les petits établissements sont légion et ne disposent que d'un seul professeur d'EPS.

⁴ Jury des différents concours internes et externes de recrutement des professeurs d'EPS et des professeurs agrégés de 1981 à 2002, responsable successivement des épreuves d'admission 3 et 1 du CAPEPS externe (2003 à 2005, 2006 à 2007)

- corédacteur avec le Doyen de l'inspection générale Malvezin d'un projet de programme pour le Collège en 1995 (programme de 1996). Ce projet n'a jamais vu le jour, engendrant un refus catégorique du SNEP.

- membre du groupe d'évaluation en EPS pour la classe de seconde de 1981 à 1983,

-membre du Groupe Technique Disciplinaire en charge de la constitution des programmes et des compléments pour le Collège de 1996 à 2000

- membre du groupe national d'évaluation pour le baccalauréat de 2000 à 2002 (baccalauréat 2003)