



Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C 2, C3 et C4

Éric Dugas,

**Professeur des universités, ESPE
Aquitaine, Université Bordeaux**

**Contribution à la réflexion sur les
programmes d'Education Physique et
Sportive sur les Cycles 3 et 4**

Contribution à la réflexion sur les programmes d'Education Physique et Sportive sur les Cycles 3 et 4

Éric Dugas
Professeur des universités
ESPE Aquitaine
Université Bordeaux
Laboratoire Culture, Éducation et
Sociétés (LACES) EA 4140
eric.dugas@u-bordeaux.fr

1. Quelles connaissances ou compétences en EPS peuvent être attendues de tous les élèves en fin de Cycle 3 ? En fin de Cycle 4 ? Avec quels niveaux de maîtrise au cours de chaque cycle ? A quels moments de la scolarité situez-vous des paliers dans les apprentissages ? Pouvez-vous caractériser ces paliers ?

En préambule, il s'agit surtout d'envisager des connaissances et surtout des « compétences larges » (c'est un pléonasme), voire transversales – compétences motrices, méthodologiques et sociales – non cloisonnées, ni tubulaires, trop souvent circonscrites par des contenus étanches d'enseignement à acquérir pour chaque activité physique, sportive et artistique proposée. Ces dernières ne sont pourtant que des moyens, faut-il le rappeler, et non une fin. Ce qui exclut la notion de « compétences spécifiques » employée en EPS (heureusement en voie de disparition).

Car un halo conceptuel et définitoire entoure la notion de compétence, ce qui impacte l'attendu institutionnel et pragmatique en EPS, les pratiques professionnelles, en ayant des conséquences fâcheuses sur les programmes et contenus tels que construits jusqu'à maintenant. Au fil du temps cette notion a été dévoyée de sa raison première (voir l'article récent de P. Bordes pour l'EPS, dans Enseigner l'EPS, n°263, 2014 ; et pour une réflexion large, des auteurs tels que Dubar, Le boterf, Oury, Reboul, Vasquez, Meirieu, Perrenoud, ...). Ainsi, en EPS, la notion de « compétences spécifiques » est impropre, et compris comme tel désormais ; ce qui revient à faire dire à Bordes que par définition « une compétence est générique et non spécifique » et en conséquence, la notion de compétence spécifique est un oxymore. Il s'agit plus d'une maîtrise globale d'une situation qui doit être prise dans sa complexité (Perrenoud, 2000) que de l'enseignement restrictif d'une pluralité d'APSA, dont la référence culturelle est toujours largement sportive (activités physiques institutionnelles, codifiées et compétitives). Cette référence est en partie liée à l'abus de compétences attendues trop spécifiques, alors que les compétences propres (tournées vers une approche transversale) passent au second plan dans la pratique et la réflexivité professionnelle, ou ne font qu'illusion sur le papier. Et L'élève, pour un construit de sens (Rochex), doit participer activement au cheminement du métier d'élève.

Novembre 14

Au-delà de stricts savoirs codifiés à acquérir, d'une compilation de comportements moteurs et de tâches cloisonnées, la notion de compétence doit s'inscrire dans une approche systémique de la réalité éducative et de l'apprentissage. Ce contexte impose dès lors que l'on inclut le foisonnement d'interrelations et d'interactions qui se nouent de façon interdépendante dans la dynamique fluctuante et interactionnelle du métier d'élève et d'enseignant ; les situations complexes sollicitent l'imprévu, l'incertain, les émotions, l'échange, la créativité, la décision, le choix des conduites... Elles mettent en scène les capacités des élèves (Sen, Nussbaum) dont les choix individuels seront accompagnés et encadrés pédagogiquement, surtout pour les moins autonomes et les plus jeunes, dans un premier temps, pour éviter de creuser les inégalités (Dubet).

Ces précisions définitoires sont cruciales comme base d'élaboration d'un projet de programme lisible, cohérent et harmonisé. Car elles impactent directement le type de connaissances et compétences attendues, les programmations, le choix des supports (APSA et autres jeux sportifs), les contenus d'enseignement, les niveaux attendus, l'évaluation. La construction du socle commun de connaissances, de compétences et de culture doit passer initialement et obligatoirement par le filtre de la rigueur commune et de la réflexion épistémologique pour atteindre un large consensus auprès des usagers.

Ainsi dans la perspective que nous projetons, les compétences attendues en cycles 3 et 4 supposent la maîtrise et la transformation des conduites motrices par l'adaptabilité aux situations proposées (s'adapter à s'adapter), vers un transfert des différents savoirs mis en œuvre à d'autres situations proches et/ou nouvelles, en sollicitant toutes les facettes de l'élève agissant (cognitive, motrice, émotionnelle, organique, ..), et non l'adaptation circonscrite et exclusive à une somme d'APSA. Le souci de la généralisation est d'autant plus prégnant en cycle 3.

Ainsi, la transposition de principes d'action motrice communs à différentes APSA constituerait le fil directeur des niveaux de maîtrise à élaborer et viser au cours de ces cycles (à définir à l'appui des travaux, entre autres, réalisés en praxéologie motrice). L'« expertise » de l'élève en EPS consistera, au fur et à mesure des cycles et de sa scolarité, à viser l'adaptabilité motrice. Cela suppose une analyse fine des situations éducatives proposées et de leur logique interne (Parlebas), donc des systèmes de contraintes et de possibles issus des règles qui s'inscrivent dans l'action motrice des élèves en intervenant sur le rapport à l'environnement physique, aux objets, au temps, et sur le rapport à autrui. L'ensemble étant consubstantiel des caractéristiques individuelles des élèves (sexe, âge, affectivité, propension à agir, motivation et mobiles d'agir, décisions, personnalité, relations interpersonnelles, esprit de groupe, etc.), et des interactions et régulations dynamiques entre pairs et avec l'enseignant, constitutifs de tout enseignement. La prise en compte du contexte est primordiale, l'élève (et ses caractéristiques) n'évoluant pas dans un vide social et culturel, cela va de soi.

En résumé, une clarification de la notion de compétence et des vocables associés (attendue, propre...) s'impose pour rendre le propos intelligible en direction de l'usager des programmes, c'est-à-dire l'enseignant (et conséquemment l'élève !). Clarifier, simplifier les exigences attendues, c'est de fait éclaircir les acquisitions attendues. Or, les programmes actuels demandent aux enseignants de travailler avec des compétences cloisonnées et dans le même temps de développer la transversalité, paradoxe qui masque en fait une réalité de pratiques différentes : celles-ci sont souvent calquées sur la référence sportive et sa forme

Novembre 14

organisationnelle (où les gagnants sont généralement moins nombreux que les perdants au passage), et la pratique en didactisant (modifications plus ou moins importantes) leurs traits de logique interne.

Une porosité pédagogique s'impose donc pour « former, par la pratique scolaire des activités physiques, sportives et artistiques, un citoyen cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué » (TO). Au passage, comme le concept de « compétence », celui de « citoyen » mériterait d'être plus affiné dans le champ éducationnel pour mieux le cerner. Autrement dit, les indispensables et consubstantiels savoirs (connaissances), savoir-faire (capacités) et savoir-être (attitudes) mis en œuvre, matrice des compétences attendues en EPS aux cycles 3 et 4, doivent être un construit de sens pour les élèves, celui de l'apprenant en action, c'est-à-dire avec toutes les sensations ressenties par la mise en jeu corporelle qui caractérise l'EPS.

Ainsi, les niveaux de maîtrise ne sont pas fondés sur des techniques sportives encapsulées dans des habiletés motrices (/tâche), mais articulés dans une perspective d'adaptabilité des conduites motrices (et techniques au sens maussien du terme) à la situation d'enseignement et qui englobent la totalité de l'individu agissant, son intelligence ludomotrice.

Des principes directeurs doivent être élaborés de façon transversale et adaptative avec des niveaux d'aisance motrice identifiable (et non d'habileté motrice que la notion de conduite motrice surplombe) quantifiables et/ou qualifiables. Repères à construire pour l'enseignant et surtout l'élève, pour faciliter la consonance entre élèves et enseignants et la construction du sens dans l'action. Ces différents niveaux/étapes à construire, à mobiliser, peuvent trouver leur bases dans l'approche praxéologique issue des travaux de Parlebas, Bordes, Collard, Dugas..., et/ou dans le modèle conatif de Gilles Bui Xuan. La mise en place de ces niveaux permettrait de « présenter une programmation exigeante, équilibrée suffisamment diversifiée pour permettre aux filles comme aux garçons de réussir et d'acquérir une culture commune » (BO spécial n° 6 du 28/08/2008, p. 7). La réussite pour tous, pour ne pas être un leurre, ne peut se construire qu'à partir d'un socle de compétences commun maîtrisé. Les exigences y sont adaptées au niveau global des élèves, pas d'un Everest irréaliste pour bon nombre d'entre eux, avec comme indicateurs des grilles comportementales et/ou des barèmes inadaptés, très hiérarchisés et sans souplesse. Alors qu'un élève avec un corps en pleine transformation, évalué de la sorte, peut révéler plutôt des courbes sinusoïdales d'acquisitions motrices où progrès et régressions se croisent. En mathématiques, sur le plan cognitif ou sur le plan langagier, ce constat ne peut être en revanche observé au cours de l'ontogénèse d'un individu (si aucun accident ne survient sur le plan neuropsychologique bien entendu).

Selon le développement mental, affectif et social de l'élève au sein de ces deux cycles et le contexte scolaire dans lequel il évolue, la transition CM2/6ème semble être un palier déterminant au cycle 3. Car, l'élève entrant en sixième change d'institution, l'avant et après est très marqué et marquant. Les corps vont se transformer peu à peu, les stéréotypes s'affirment, les APSA se cloisonnent davantage, l'enseignement est réalisé par un professeur d'EPS formé pour le secondaire. La construction de ce palier à ce moment clé favoriserait la continuité/fluidité, la visibilité et la lisibilité entre école et collège, professeur des écoles et professeur d'EPS sur le plan des connaissances et compétences atteintes. Et surtout elle permettrait de mieux aider à franchir la « rupture » entretenue entre l'école et le collège. En

Novembre 14

revanche, si à l'instar d'autres pays, le cycle 3 s'inscrivait en continuité dans une même structure, le palier pourrait se situer en fin de 6^{ème} ; il en est de même pour le cycle 4 décrit ci-après, avec la mise en place d'un palier en fin de seconde.

L'année de troisième pourrait être un palier important au cours du cycle 4 ; l'adolescence est au cœur des transformations de l'élève observées depuis son entrée en 6ème. Période critique où la confiance en soi, les prises d'initiative et de décision se construisent si les élèves ne sont pas bridés. Le sentiment de fierté et l'estime de soi dépendent des réussites vécues ou des échecs trop répétés. De fait, qu'en est-il vraiment de l'expérience motrice ressentie par l'élève ? Peut-il se situer dans un niveau pour franchir un palier selon ses capacités et potentialités pour devenir plus autonome, dans un bien-être personnel et collectif ? Que ressent-il, qu'éprouve-t-il, que comprend-il ? Et ce pour garantir l'objectif essentiel que représente la pratique d'une activité physique régulière tout au long de sa vie (sportive ou non). L'enjeu est crucial, par exemple, sur le plan de la santé objective et subjective d'un futur citoyen (bien-être physique, mental et social). En EPS, la finalité n'est donc pas de savoir marquer un but en handball, car cette vision restrictive est l'apanage des clubs sportifs. Dès lors, il est préférable de faire en sorte que la mémoire corporelle soit associée à un vécu émotionnel positif (plaisir et réussite) ; cet ancrage sera le garant d'un réinvestissement souhaité au-delà des portes de l'École. Damasio soumettait bien que nous étions « l'expression de notre physiologie ».

De surcroît, ce palier se situerait en ligne de mire de la future évaluation certificative du baccalauréat qui actuellement dévoile des choix d'APSA sans véritable surprise depuis des décennies, accompagnées des grilles de lecture performative bien établies. Ce palier, situé à ce moment-là et dans le contexte susvisé (à modifier), permettrait d'aborder les compétences des élèves sous un autre angle, plus globalisant, plus transversal (vers un contrôle continu en terminale ?). Surtout, il est indispensable de vérifier la compréhension des élèves ce sur quoi ils sont évalués pour les acquisitions visées en fin de palier. *In fine*, l'élève est-il capable de répondre à ces questions (/évaluation) : pourquoi ? Quoi ? Comment ? En EPS, l'élève n'est pas réduit à un corps ...

Pour caractériser un exemple de palier à façonner selon la perspective développée ci-avant, appuyons-nous sur le « savoir nager », si crucial et légitime en EPS, car réinvesti hors de ces enceintes. Effectivement, nager peut être une pratique réalisée en loisir, en compétition ou à des fins utilitaires (voire de prévention en cas d'accident dans un milieu aquatique si dangereux). Ainsi, la performance mesurée n'est pas le seul objectif visé, ni les techniques culturelles sportives prises pour elles-mêmes (quel intérêt d'apprendre le « papillon » pour lui-même ?) : ne pas confondre ici « savoir nager » et « savoir gagner », « être à l'aise » et apprendre une « technique sportive » (Bordes & Dugas « La praxéologie motrice face aux alternatives paradigmatiques », in Quidu (dir.), *Les sciences du sport en mouvement II*, L'Harmattan, 2013) .

Les indicateurs à construire pour ce palier vont alors dépendre de ce qu'on attend comme compétences : soit on colore davantage le couplage techniques/performances, soit on privilégie davantage le couplage aisance/sensations-émotions. Les situations proposées ne seront pas similaires, ni leur évaluation.

Novembre 14

2. Quelles difficultés principales voyez-vous dans la mise en œuvre d'un socle commun ?

Le socle commun est une base de l'ensemble des connaissances et des compétences indispensables à maîtriser pour la future réussite scolaire, professionnelle et citoyenne (loi Fillon). Mais une loi ambitieuse est une chose, son usage en est une autre. Si un socle commun est légitime, en visant une base pour tous quel que soit son parcours et son historicité, il révèle les défauts de ces qualités liminaires en EPS : d'une part, on observe un maillage inégal des infrastructures sur le territoire national ; ce qui rend difficile certaines acquisitions minimales pour tous les élèves. Par exemple, le cas du « savoir nager » évoqué plus haut ne permet pas de façon égale la mise en œuvre du socle (piscines). Ainsi, le manque d'adaptabilité au contexte local fait défaut. De même, sur quelles populations de référence sont réfléchies ces bases ? Nous savons bien que les apprenants possèdent des caractéristiques et une historicité hétérogènes. Est-ce alors une démarche ascendante, partant des actions motrices des élèves en resserrant autour de la moyenne (régression vers la moyenne) ou descendante (sportifs) ? On constate, par exemple pour le niveau 1 du collège, des niveaux d'exigence qui rendent difficile les acquisitions voulues. Surtout, lorsque l'on observe des conditions environnementales de pratique fort variables sur le plan national, et ce dans un temps scolaire restreint. De façon corrélée, les formations initiales et surtout continues devraient être plus en relation avec les connaissances et compétences fondamentales visées. Les interrogations et constats de la question 1 précédente inclinent à penser que ce n'est qu'un saupoudrage dans le temps des contenus.

Mais il est vrai que plus on s'écarte du spécifique, plus les limites sont difficiles à définir, plus l'évaluation demande un temps suffisant de construction et d'expérimentation. Qui plus est, comment, dans ce contexte collectif, s'occuper individuellement du bien devenir des élèves, *a fortiori* ceux à besoins éducatifs particuliers (élèves handicapés par exemple) ? Sacré dilemme, pour sortir du cercle vicieux d'un métier impossible selon la célèbre pensée freudienne.

Et conséquemment, l'EPS est diluée dans ce socle, sous-employée, malgré les recherches actuelles qui mettent en avant l'impact d'un « corps éduqué », « vécu » eu égard au bien-être et bien devenir physique, mental et social des pratiquants. Je pense là encore au public à besoins éducatifs particuliers, pour une insertion scolaire et sociale facilitée par la mise en jeu corporelle. Car l'EPS valorise, comme nulle autre discipline, des types d'action motrice qui sollicitent les conduites motrices des élèves. De fait, elle contribue activement au développement de la personnalité (sur le plan émotionnel, affectif, cognitif, relationnel ou expressif), à la santé (physique, mentale et sociale), à la diversité culturelle de la nation, de son patrimoine culturel (où cohabitent diverses formes sociales de pratiques physiques, révélatrices et inscrites dans le patrimoine local, régional, national et international). A l'instar des « langages pour penser et communiquer » (Conseil supérieur des programmes, 8 juin 2014), où il est recommandé de « pratiquer une langue vivante étrangère ou régionale, c'est savoir l'utiliser de façon pertinente et appropriée dans des situations de communication variées (...) dans un contexte donné ». De la conduite verbale à la conduite motrice (en lien avec une culture corporelle locale ou plus globale), il n'y a qu'un pas à franchir...

De plus, sur le plan relationnel, les interactions motrices – qui foisonnent au cours de certains jeux sportifs – favorisent le lien social par une communication originale, la

Novembre 14

communication motrice. Elles reflètent aussi les relations sociales qui se nouent dans les activités de la vie quotidienne : effectivement, dans ces situations motrices on peut coopérer, s'affronter, ruser, prendre des risques, connaître ses limites, et ce dans le plaisir d'agir.

3. Pourriez-vous nous présenter, de manière synthétique, les principaux résultats de la recherche dans votre champ disciplinaire, les débats qui le traversent, votre position sur ces débats et leurs conséquences sur les choix à faire pour les programmes ?

De façon très synthétique : les représentations ont la vie dure, l'ancrage des débats, parfois acharnés, en EPS sur l'utilisation du sport comme moyen autour des années 60 est encore fortement présent (demande des instructions officielles de 1967 !), mais dorénavant, la question se pose davantage sur le plan organisationnel et référentiel (culture) associé au sport. Toutefois, les traces de ce passé s'immiscent encore dans la mise en œuvre pédagogique et didactique : certains éléments sont valorisés : l'aspect performatif (sous couvert d'émulation et de motivation), la mise en concurrence, l'opposition... Par exemple, il n'est plus rare de voir au cours des activités, dont la logique interne n'est pourtant pas centrée sur l'opposition, des rencontres où la démarche est de s'opposer à l'autre à partir de « battle » (hip-hop), ou de challenges mesurés (step, aérobic...). À nouveau, la « logique sportive » est prise comme référence car les formes organisationnelles, l'affiche du résultat ou encore la forme compétitive permettent des repères, dont bon nombre d'enseignants ne souhaitent pas ou ont du mal à se distancier (Nakas & Dugas, à paraître). Pourtant les recherches en SHS révèlent qu'un climat motivationnel orienté, entre autres, vers l'ego, la comparaison entre pairs, peut faire basculer les pratiquants dans le stress, l'anxiété et le manque de confiance en soi, tout en n'améliorant pas le « vivre ensemble ». De surcroît, les attentes des élèves révèlent, depuis des décennies, qu'ils souhaitent pratiquer des activités de pleine nature, surtout les filles (Combaz et Hoibian, 2010). La prise en compte de ses recherches permettrait de mieux réfléchir à une programmation équilibrée de pratiques et de leurs contenus associés, comme souhaité dans les prescriptions officielles. On observe aisément le choix d'activités qui, dans leur majorité, sont connotées masculines et pratiquées en milieu standardisé (avec leurs performances associées).

En résumé, ces représentations initiales ont fait émerger, au cours du temps, les sempiternels débats qui se cristallisaient-ent autour de certains enjeux, renforcés ou pondérés selon le dosage plus ou moins important de conformité à l'orthodoxie scolaire : sport vs jeu, habiletés vs conduites motrices, effort vs plaisir, approche développementale vs approche culturelle, pédagogie vs didactique Or, ces oppositions, pour de nombreux spécialistes sont obsolètes car, en fait, elles se complètent ou se conjuguent étroitement : par exemple, peut-on (élève) se développer sans culture ? Pourquoi la référence culturelle médiatisée d'un sport tel que le tennis s'efface au profit du badminton dans les programmations en EPS depuis des décennies ? Etc. Car des pratiques sociales aux pratiques scolaires, il existe des logiques de scolarisation plurielles, ce qui retire toute position exclusive dans le débat. Alors peut-on dépasser ces oppositions pour constituer des nouveaux programmes qui, dans leur application, profitent autant que faire se peut, au bien-être et bien-devenir de tous les élèves ?

Novembre 14

Pour terminer, ce champ disciplinaire – très sensible aux apports extérieurs des autres champs scientifiques –, est passé au fil du temps par des logiques biologisante, biomécanique, cognitiviste, écologique, etc. Mais depuis plusieurs années déjà, un certain consensus se dégage autour de la notion de « contexte » : l'élève, le professeur et la situation sont consubstantiels, plus cloisonnés (les apports des anciens travaux de Merleau-Ponty, Watzlawick, Goffman, Lewin, etc. reprennent des couleurs) ; les « didactiques » d'aujourd'hui (car plusieurs branches sortent du tronc : approche par la psychologie, la psychanalyse, la psychosociologie ...) et les didactiques professionnelles tiennent compte de la complexité des multiples interactions qui jalonnent l'apprentissage (entre pairs, prof/élèves, l'entre soi, intersubjectivités, avec le milieu physique, procédures de guidage, etc.), sachant que l'élève n'évolue pas dans un vide social. Pour illustration autour de la notion de « contexte », les tenants de l'action située, comme les tenants, depuis longtemps, de la praxéologie motrice (Parlebas et *al.*) se rejoignent sur ce plan, même si ces derniers privilégient, dans une première étape, l'analyse des situations motrices prises pour elles-mêmes (pour mieux cerner les compétences « propres »... à l'EPS). Une approche systémique est incontournable pour toute analyse de situations complexes.

Par ailleurs, selon les avancées de la connaissance scientifique, l'histoire de cette discipline montre le chemin parcouru entre un corps que l'on dresse, redresse et un corps que l'on éduque (voir les travaux de Daring, Vigarello...). Le dualisme d'antan est supplanté par le monisme de maintenant, l'élève est un tout, un « je suis » qui n'existe qu'à travers le corps et l'affectivité. Même l'empathie, indispensable comme socle des interrelations humaines, et ce dès la maternelle, se conjugue avec le corps, celui-ci étant placé au centre des expériences (Tisseron, 2010). Tout comme aux cycles 1, 2 et 3 de l'école, on a besoin de la motricité pour développer son intelligence...

Dans une perspective de « transférabilité » (compétences/EPS), le concept de conduite motrice tel que défini par Pierre Parlebas est alors intéressant à conforter en EPS (il existe déjà depuis longtemps dans les programmes). Comme l'exprimait l'ethnologue et anthropologue Jean-Pierre Warnier (1999), « un sujet ne possède pas un corps. Il est un corps. En parlant des conduites motrices du sujet, on évite le piège du dualisme caché sous le vocabulaire du corps. »

En somme et selon notre point de vue, tous les moyens (sports, jeux, etc...) et mises en œuvre pédagogiques didactiques sont possibles à utiliser dès lors qu'ils permettent d'atteindre les « principes directeurs » qui seront choisis dans les programmes.

4. Quels sont selon vous les points positifs et négatifs que vous voyez dans les programmes de 2008 de l'école primaire et du collège ?

(i)- Points positifs : la volonté d'harmonisation, l'intention et l'attention de ne pas froisser les regards pluriels constitutifs de cette discipline, énoncés précédemment. Mais ce contrôle institutionnel peut être aussi mal perçu par des enseignants quant à leur liberté pédagogique. Des esquisses (et volonté) de réponse aux préoccupations sociales (et politiques éducatives) actuelles afin de prendre mieux en compte la mixité, les élèves handicapés et plus largement ceux d'entre eux à besoins spécifiques. Ces enjeux sociétaux et éducatifs – liés au bien-être et au bien-devenir des élèves –, est en passe de sensibiliser

Novembre 14

l'ensemble des usagers de l'École, propices à une généralisation plus affirmée des éléments constitutifs des compétences attendues.

(ii) - Points négatifs : entre les déclarations, la volonté d'un consensus large (textes trop exhaustifs aux concepts flous) et les actes, il reste du chemin à faire ; et là encore, l'adaptation aux différents contextes (prise en compte du local) n'est pas assez prise en compte, comme exprimé dans les réponses aux questions précédentes et celles qui suivront. À l'instar de la spécificité des compétences en EPS, la marge de liberté pédagogique est encore bien trop limitée par la pression des programmes. À titre d'exemple, l'extrait du BO n°6 du 28/08/08 stipule que « le niveau 2 de compétence doit être atteint dans au moins une APSA de chacun des huit groupes d'activités à l'issue du collège ». Entre le temps effectif de motricité et les contextes disparates, l'EPS devient un saupoudrage mal dosé de situations (sauf si une réflexion est réalisée à partir de principes pour viser une adaptabilité pertinente). Ce qui peut être considéré comme une faiblesse des projets pédagogiques EPS actuels. On accorde moins de temps aux apprentissages avec souvent des programmations d'activités se succédant qui n'ont que peu de lien et de liant entre elles. De surcroît, à l'horizon des évaluations certificatives trop standardisées, l'extrémité de la pyramide scolaire au lycée impacte l'ensemble des cycles précédents. Ainsi, comme le constate Pascal Bordes (2014, *op. cit.*), la réduction actuelle du nombre d'APSA ne résout pas le problème du fait « que ce qu'on enseigne et certifie en EPS se sont en fait des APSA. »...Tant que les APSA ne seront pas exclusivement des moyens, on sortira difficilement de ce cercle et des paradoxes ainsi générés ; pêle-mêle observe-t-on : le cloisonnement des pratiques, des méthodes et des contenus, la liberté pédagogique restreinte, la difficulté des élèves de se situer dans un niveau de compétences (dévolution difficile) pour un construit de sens dans un temps trop limité.

5. Pourriez-vous décrire explicitement et concrètement quelques situations exemplaires d'évaluation, qu'il serait possible de relier aux contenus essentiels proposés dans les programmes?

Le point de vue créant l'objet, voilà deux situations qui respectent le cheminement réflexif entretenu jusqu'à lors, et adaptés aux cycles 3 et 4 (lutte et jeux sportifs collectifs) :

1- Proposition des spécialistes du groupe « PLAISIR & EPS » auquel j'appartiens (un des groupes ressource constitutifs de l'AE-EPS permettant des regards croisés sur l'EPS, www.aeeps.org) : les niveaux 1 et 2 étant difficiles à atteindre pour tous les élèves, voici exposée une situation en lutte afin de respecter les niveaux adaptatifs que les élèves peuvent atteindre dans le temps scolaire :

« le niveau 1 en lutte devrait faire référence explicitement à l'acceptation du duel corporel pour justement pouvoir « s'engager loyalement et en toute sécurité dans un combat » comme le stipule le début de la compétence attendue actuelle. Or cet enjeu est noyé et supplanté par d'autres notions : « en rechercher le gain par l'utilisation de contrôles et formes de corps ». Ce n'est pas l'utilisation de « techniques », fussent-elles extrêmement simples, qui favorise l'acceptation du contact et de l'opposition » (Cf. contribution du groupe « PLAISIR & EPS » au CSP).

Novembre 14

Une grille d'évaluation sur ces conduites d'acceptation est construite. Pour ce qui concerne la lutte en niveau 1, le degré de contact observable (contact furtif ou prolongé sur les segments ou étroit type corps-à-corps) en situation d'opposition rend compte de l'acceptation du duel corporel et donc d'une partie de la compétence attendue (F. Lavie, Une pédagogie de la mobilisation en lutte niveau 1. In F. Lavie et P. Gagnaire, « Plaisir et processus éducatif. Une pédagogie de la mobilisation », Paris, AE-EPS, 2014).

2- Propositions concrètes des praxéologues (Bordes, Collard, Dugas, During, Parlebas) à partir de la réflexion liminaire menée par During (1998) dans le prolongement des travaux de Parlebas, et liés à des observations armées menées par Pascal Bordes, puis Collard et Dugas, sur de multiples jeux collectifs. Est établi ainsi une évaluation de l'aisance des conduites motrices à partir d'une échelle à 5 niveaux (dont pour le dernier, les phénomènes de préaction, observés dans certains sports, ont été depuis longtemps l'objet de recherches (Conquet, 1979, Ody, 1981, etc.). Ajoutons que les indicateurs sont peu nombreux pour éviter l'émiettement et la confusion, ce qui permet la compréhension/sens plus facile de cette grille de lecture, aussi bien pour les enseignants que pour les élèves.

Les niveaux suivants illustrés pour des jeux sportifs collectifs (compétence propre 4 « Conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif »), ne sont pas cloisonnés ni figés, mais poreux car selon le contexte (intrapersonnel, interaction avec ses pairs, situation éducative et motrice), un élève peut passer d'un niveau à un autre quel que soit le sens.

Les niveaux pressentis accompagnés d'indicateurs (voir « Education Physique, Sciences et Culture », in During et *al.*, CNDP, Amiens, 2001 ; et « vers une science de l'action motrice » de Bordes, Collard et Dugas, Vuibert, 2007) sont : « émotif/passif » (logique affective, pas de conduites offensives /adversaire(s)) ; « réactif » (accommodation à la situation qui est subie, réponses défensives) ; « actif » (prise d'initiatives et décisions répétées/contexte, répertoire de réponses adaptatif) ; « proactif » (anticipations et stratégies ; enchainements d'action et maîtrise des relations avec l'environnement/situation) ; « préactif » (les décisions des adversaires interagissent, l'élève peut imposer son jeu (algorithme) ; feintes, ruses sont légion).

Des situations-repères (grille d'observation simples et faciles d'accès et dans le temps de l'action : (nomogramme, ludogramme ...) – liées au passage d'un niveau à un autre – peuvent ponctuer les évaluations (formative et/ou sommative par exemple).

6. Quels sont les liens possibles avec les autres disciplines dans le cadre du projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture (1) ? (Vous pouvez là aussi illustrer votre propos à travers une ou deux situations qui vous paraîtraient particulièrement pertinentes).

Sur cette question, je serai bref, car comme toutes disciplines, l'EPS contribue, à des degrés divers, au tissage réciproque de liens interdisciplinaires. L'activité physique est une pratique sociale qui permet d'illustrer, pour les élèves, de façon concrète des connaissances, de compétences et contenus rendus plus abstraits par ailleurs. Aujourd'hui, ce maillage disciplinaire est peu développé ou de façon superficielle et souvent informelle. *A contrario*, il ne faudrait pas non plus que ces nombreux atouts se retournent contre une discipline qui

Novembre 14

mérite une plus grande place dans le socle commun et ses fondamentaux, ni qu'elle soit instrumentalisée au sein d'un tissage unilatéral (l'EPS simple support aux autres disciplines). Ainsi dit, des liens sur des thèmes communs avec d'autres disciplines tels que la respiration, le corps humain, la santé (prévention, hygiène, soin de soi et des autres, activités à risque et prise de risque, risques subjectifs et objectifs...), le patrimoine culturel et artistique (sports, jeux, danses, expression corporelle), le milieu géographique (activités de pleine nature), des mesures du temps, d'angle et de longueur (sauts, courses), les règles d'activité (prémices à la socialisation), etc. sont propices à ce tissage. Remarquons que certains des thèmes de convergence cités ci-avant apparaissent dans le B.O. spécial n°6 du 28/08/08, et étaient déjà présents dans le B.O. n°5 du 25/08/2005. Par ailleurs, certains jeux sportifs, par leurs formes originales de fonctionnement et de communication (qui engagent, de façon dynamique et *in situ* l'individu dans sa totalité) peuvent faciliter, par exemple, le développement des capacités d'« empathie relationnelle » et permettre de mieux appréhender et maîtriser les situations conflictuelles. De fait, les relations ambivalentes, les changements de rôles autorisés et/ou imposés par le règlement de certains jeux moteurs participent à l'appropriation des règles de vie collective pour le bien-vivre ensemble et le bien devenir des élèves (voir aussi les recherches du CEMEA). Ainsi des jeux s'étalant de la maternelle au lycée (fil conducteur cohérent entre les cycles) permettrait de développer les compétences interpersonnelles des élèves qui ne se limitent pas à prononcer des sermons, à interagir verbalement, mais plutôt à favoriser l'expression d'une « construction (dynamique) interactive par l'expérience » (Debarbieux, 2008). Ces situations éducatives se façonnent dans des situations de dilemmes à l'école (Dugas, in Mabilon-Bonfils et *al.*, Réussir les nouvelles épreuves professionnelles aux concours de l'enseignement. Armand Colin, SEDES, 2014), et ce en rapport étroit avec les recommandations institutionnelles où il était précisé récemment « pour la formation du jugement moral, [qu']il est souhaitable de mettre en œuvre les études de cas et la méthode des dilemmes moraux, inscrits dans des situations concrètes et propices à l'apprentissage du raisonnement moral et aux pratiques langagières, la discussion et le débat argumenté, notamment » (rapport de la mission sur l'enseignement de la morale laïque – 2 avril 2013, MEN).

On voit bien que l'EPS, prise pour elle-même, est riche de résonance sur toutes les facettes éducationnelles.

7. Auriez-vous des recommandations à faire sur la forme et l'écriture des futurs programmes ?

En premier lieu et en amont, il est indispensable de s'accorder au mieux sur le plan épistémologique autour des concepts-clés qui jalonneront les futurs programmes (cf. Q1). Puis de façon simplifier (et non simpliste), présenter clairement les pratiques, les méthodes et les contenus en adéquation avec les connaissances et compétences attendues et telles que définies au préalable. L'ensemble devra suivre le principe de faisabilité (avec des niveaux/paliers atteignables et des contenus moins nombreux et saucissonnés en leur sein), pour éviter la compréhension et la réussite que de quelques-uns. En ce sens, une démarche ascendante, du local au plan national, et à l'écoute des usagers (élèves et enseignants) est fortement encouragée et demande à être poursuivie. Car les contextes humain et physique sont bigarrés et complexes.

Novembre 14

En second lieu, la programmation est un pilier qui demande un effort de mise en ordre pragmatique cohérent, à défaut d'une classification pertinente ; ceci afin de pour mieux cerner les transferts interspécifiques qui existent potentiellement entre des situations motrices jalonnant le temps des apprentissages formels. Cela questionne aussi le réinvestissement dans la vie quotidienne. Cet outil est une base qu'utilisent les enseignants pour travailler ; celle-ci demande d'être traitée minutieusement à partir des principes émis ici.

Insistons sur le fait que les programmes ne doivent pas faire la part belle qu'aux situations d'opposition, de concurrence/émulation dans des situations standardisées. Si l'opposition est le sel des interactions humaines, l'affichage du résultat d'un vainqueur se fait souvent au détriment de bon nombre de perdants (on peut s'opposer collectivement contre l'incertitude d'un milieu physique à vaincre... Vers une réelle solidarité d'un groupe). Une école actuelle sous pression et en pleine refonte peut montrer un visage moins stressant (voir les enquêtes de l'OCDE sur le plan du bien-être scolaire). Par exemple, on peut progresser en identifiant ses échecs mais aussi ses réussites ! Les sensations ressenties et les émotions vécues positives liées à la mise en jeu corporelle est un gage de plaisir. Or celui-ci est incorporé consciemment ou inconsciemment, tout comme le déplaisir. Ce marqueur, selon les traces répétées de plaisir ou de déplaisir, influencera alors le degré de pratique et tout au long de la vie. Sachant aussi que c'est « dans l'expérience du plaisir que naît le sens de l'effort parce qu'il est consenti, avant que n'émerge, peut-être, le désir de l'effort (cf. la contribution du groupe « PLAISIR & EPS » au CSP) ; le bénéfice est alors doublé. Dit autrement, partons du postulat selon lequel toutes traces éducationnelles positives – incorporées dynamiquement au cours du « métier d'élève » – ne peuvent que s'inscrire dans la durée, et être transposées hors des enceintes de l'école, que si et seulement si le plaisir est « engrammé » de façon consciente ou inconsciente par les usagers (élèves, enseignants, ...). En voie de conséquence, le plaisir peut être programmé car il ne peut y avoir d'éducation sans un véritable plaisir et celui-ci ne peut exister sans une véritable éducation pour le mobiliser et le faire émerger. Pourtant, si le plaisir et l'éducation sont étroitement liés, leur consubstantialité est remise en cause de façon redondante ou cyclique, voire combattue/exclue du fait d'une vision dualiste entre ces deux concepts, alors qu'ils ne font qu'un, qu'ils forment un tout. Trop communément, le sérieux du plaisir est paradoxe et le sérieux du travail est une doxa.

Car, si le « métier d'élève » subit toujours l'héritage taylorien du travail performatif (répétition, effort, etc.), actuellement, l'héritage aristotélicien, où le plaisir peut être considéré comme un indice de compétences (tel que partagé par certains philosophes contemporains), commence à être entendu dans le monde du travail. D'ailleurs, le vocable « plaisir » s'imisce de plus en plus dans les écrits des textes officiels scolaires sans être cantonnés à ceux dédiés à l'école maternelle. Le plaisir ne doit pas s'estomper au fur et à mesure que l'élève « grandit ».

Pour finir, rappelons et insistons sur le fait que les APSA en EPS ne devraient être que des moyens. D'ailleurs, les enquêtes du ministère des Sports révèlent au fil des années que le sport dans sa pratique institutionnelle (compétitions officielles) ne concerne qu'une minorité de pratiquants sur l'ensemble des français et plutôt les plus jeunes). Pour illustration en 2010, une enquête du ministère (institut de veille sanitaire) exposait que 65 % des plus de 15 ans pratiquaient une activité physique (jogging, vélo ...) ou sportive. Et si on constate en

Novembre 14

2011, une augmentation du nombre de licences délivrées par les fédérations sportives, celles-ci englobent des pratiques non rythmées de façon exclusive sur le versant entraînements/compétitions ; on profite des installations, de la sécurité, pour pratiquer entre amis et/ou en famille (Canoë-kayak, squash, badminton, équitation, etc.). Voilà le plaisir majoritaire de pratiquants sur toute une vie. Il n'est pas anodin de voir l'engouement des pratiques de pleine nature. Le nombre de licences de la fédération française de marche est par exemple exponentiel. Les activités en milieu « naturel » se multiplient et progressent dans le secteur du loisir. D'ailleurs, la Fédération Française Handisport ne s'y trompe pas en les proposant : les pratiques en milieu naturel dépassent en 2013, les 30 000 licenciés, soit un bond de 9,25% par rapport à juillet 2012). Cela interroge d'ailleurs le troisième objectif de l'EPS qui concerne la gestion de sa vie physique et social.

Ainsi, au cœur de la construction des programmes en EPS, les références et organisations sportives et non sportive doivent cohabiter de façon plus harmonieuse, afin de favoriser l'envie et la compréhension de l'intérêt, entre autres, de la pratique physique régulière tout au long de sa vie ; c'est un des enjeux des politiques éducationnelles et de santé public. L'EPS peut y contribuer pleinement à sa juste mesure et reconnaissance, mais à l'école, cela ne peut être enseigné que par des enseignants d'EPS formés à cet effet, dans un espace de liberté pédagogique qui laisse place aussi à la créativité et à l'adaptabilité.