

L'organisation et les enjeux de l'EPS dans le second degré

Le Meur Loïc

PLAN DU CHAPITRE

Introduction	27
« Moi enseignant » au regard des enjeux et de l'organisation de l'EPS	29
Changement de paradigmes et conséquences sur les enjeux et l'organisation de l'EPS	29
Des formes de pratique scolaire pour construire les attendus des programmes	30
« Moi étudiant » au regard des enjeux et de l'organisation de l'EPS	32
« Moi candidat » au regard des enjeux et de l'organisation de l'EPS	33
Questions	27

«L'éducation est l'arme la plus puissante qu'on puisse utiliser pour changer le monde.»

Nelson Mandela

Introduction

Commençons par une question générique. Qu'auraient à perdre les douze millions et demi d'élèves scolarisés dans nos écoles de la République s'ils ne bénéficiaient pas de notre discipline au quotidien ?

Cette question n'a rien d'anodin tant le contexte politique actuel semble questionner et remettre en cause la légitimité de notre discipline. Le 24 juillet 2019, soixante-dix députés de la République en marche déposent une proposition de loi « visant à faire de la France une nation sportive ». Ils proposent la mise en place « d'expérimentations d'exercices d'éveil au début de chaque matinée d'enseignement et des après-midis d'activités physiques et sportives en lien avec les enseignements généraux ». Ces mêmes parlementaires souhaitent aussi « fonder la notation des élèves en sport sur leur progression ». La Cour des comptes, dans un rapport public rendu le 12 septembre 2019 intitulé « L'école et le sport, une ambition à concrétiser », questionne l'efficacité de notre discipline sur les acquisitions réelles des élèves. Enfin, quelque temps plus tard est publié le 8 mai 2020 un protocole relatif au dispositif d'appui à la reprise scolaire « Sport, santé, culture, civisme », dit « 2S2C », par les ministères des Sports et de l'Éducation nationale, ainsi que le Comité national olympique et sportif français (CNOSF). Ce texte s'inscrit dans le cadre de la stratégie nationale de déconfinement présentée par le Premier ministre fin avril et précise que l'objectif du dispositif 2S2C dans le champ sportif est d'assurer localement l'accueil des élèves sur le temps scolaire « par d'autres intervenants que leurs professeurs en proposant d'encadrer une activité physique et sportive ». Certains auteurs pensent alors que « ce protocole vise à externaliser – pour l'instant ponctuellement – l'enseignement physique et sportif à des prestataires de services extérieurs à l'Éducation nationale : les éducateurs sportifs » (Dietsch *et al.*, 2021).

Le trait commun à l'ensemble de ces discours institutionnels apparaît dans la confusion flagrante entre sport et éducation physique et sportive, faisant allègrement disparaître le fondement de notre discipline : celui d'éduquer par le prisme du corps. Effectivement, il ne suffit pas de pratiquer une activité physique et sportive pour construire *de facto* les comportements souhaités par notre société. C'est parce que les enseignants font preuve d'ingénierie

didactique que les pratiques physiques et sportives peuvent devenir un véritable levier d'éducation. En d'autres termes, les APSA – supports quotidiens de notre enseignement – n'ont pas de vertu en propre ! Elles sont ce que nous en faisons et s'inscrivent donc dans des projets éducatifs qui ont pour objectif de transformer le rapport des élèves à eux-mêmes, aux autres et à l'environnement.

Ainsi, si l'on considère qu'un enjeu est ce que l'on peut gagner ou perdre dans ce que l'on entreprend, alors nous pouvons affirmer que notre discipline est un pari sur l'avenir et représente un « service universel » pour la pratique physique et sportive des enfants de la République. Parallèlement, elle exerce une fonction thermostatique (Meirieu, 2015) de régulation des enjeux contemporains de notre société civile, dont on peut aisément deviner les contours, eu égard à l'affichage politique des programmes. Une discipline scolaire existe donc en fonction des besoins sociaux auxquels elle est censée répondre (Chervel, 2006). Ces derniers évoluent au gré des conjonctures sociales, économiques ou politiques renforcées par des éléments d'ordre factuel. À titre d'exemple, la centration sur la laïcité depuis les attentats terroristes de 2015 est devenue, d'une certaine façon, une priorité nationale. Dans le même ordre d'idées, l'évolution de la finalité de l'EPS au lycée, mettant en avant l'idée d'épanouissement et de construction d'un mode de vie actif et solidaire, accrédite bien la logique de perméabilité des sphères sociétales et scolaires. Face aux constats suivants – une jeunesse en déshérence physique, une diminution de l'appétence pour l'effort particulièrement marquée chez certains publics, le renforcement d'un sentiment de mal-être corporel qui s'actualise à l'école –, notre discipline doit apporter des réponses, sur un plan éducatif notamment, sous peine de renier son identité profonde. En effet, comment rester insensible à ces problèmes de santé publique quand on sait que moins de 50 % des enfants respectent les 60 minutes d'activités physiques quotidiennes préconisées par les autorités sanitaires ? Comment ne pas s'insurger contre des mécanismes sociaux qui cultivent la sédentarité lorsque l'on sait qu'en l'espace de 40 ans « nos collégiens ont perdu environ 25 % de leur capacité physique », c'est-à-dire qu'ils courent moins vite et moins longtemps ? (Étude de la Fédération française de cardiologie sur la progression de la sédentarité précoce des jeunes de 9 à 16 ans).

Les enjeux de notre discipline sont donc adossés à des valeurs qui sous-tendent toute action éducative en relation à une réflexion axiologique sur le type d'individu à former dans notre société. Dans cette logique, l'école prescrit, *via* le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (S4C) et les programmes disciplinaires, ce que nul

n'est censé ignorer à la fin de sa scolarité au collège pour pouvoir s'intégrer socialement. Cette organisation autour d'une logique descendante (faire construire les cinq domaines en prenant appui sur les disciplines d'enseignement) signe un profond changement de paradigme scolaire. Ce ne sont plus les acquisitions disciplinaires singulières, en référence au champ culturel des activités physiques, sportives et artistiques (APSA), qui sont la porte d'entrée du métier, mais le projet sociétal de l'individu à former. Si cela renforce notre légitimité scolaire et donc notre appartenance à l'école, il est possible de questionner dans ce schéma la perte de l'identité singulière de la discipline. Effectivement, le S4C peut être assimilé à une vision externe de la discipline « vassalisée » par le savoir-vivre ensemble et la formation aux valeurs et aux savoirs fondamentaux.

Pour autant, la première mission d'un cadre A de la fonction publique est de mettre en œuvre les injonctions ministérielles. Nous déclinons donc cette problématique de la compréhension des enjeux et de l'organisation de l'EPS dans le second degré selon trois filtres : le « moi enseignant », le « moi étudiant » et le « moi candidat ».

Ces trois filtres s'inscrivent dans une logique heuristique et complémentaire.

Le saviez-vous ?

En arrière-plan historique de l'émergence du S4C se situe une problématique récurrente de notre système éducatif toujours ballotté par le dilemme de la dispersion des savoirs et de la vision cumulative de ces derniers dans les programmes. C'est donc le sens de ce qui mérite d'être enseigné en termes de sélection des savoirs scolaires qui fait débat tout comme la possibilité que ces derniers puissent être réinvestis en dehors du monde scolaire.

Faire moins mais mieux, en changeant la manière de faire pour parvenir à la réussite du plus grand nombre irrigue régulièrement les débats liés à l'école. Whitehead soulignait déjà en 1929 combien les enseignants devaient prendre garde à ne pas encombrer l'enfant d'idées inertes. « Lorsque nous proposons une tâche cognitive aux enfants, nous devons être conscients du danger que représente ce que j'appelle les idées inertes ; ce sont des idées qui sont réceptionnées par le cerveau sans être utilisées, mises à l'épreuve ou combinées dans des articulations. »

En 1996, le rapport Fauroux, chargé d'évaluer l'élaboration des programmes scolaires et leurs contenus, faisait la synthèse suivante : « après beaucoup d'autres, la commission constate l'enflure des programmes que nul mécanisme ne paraît endiguer : c'est l'offre des disciplines

doublée de l'impuissance des experts à réguler l'augmentation réelle des savoirs qui détermine aujourd'hui le volume des connaissances que l'élève doit assimiler [...]. L'excès des matières enseignées exerce donc un effet de trop-plein [...] qui explique, pour partie, les ignorances constatées dans des domaines essentiels.

Cette perspective interroge directement l'offre de formation proposée aujourd'hui en EPS pour lutter contre le phénomène de l'éternel débutant et permettre à chacun d'atteindre le meilleur de ses possibilités.

« Moi enseignant » au regard des enjeux et de l'organisation de l'EPS

Si l'enseignant dans un établissement public local d'enseignement (EPL) a toujours eu le souci, au regard de ses prérogatives administratives, de respecter les injonctions institutionnelles, la réforme des programmes 2015 issue de la loi de refondation de l'école (2013) modifie en profondeur le degré d'autonomie et de responsabilité des équipes pédagogiques, ainsi que le temps alloué aux enseignements pour mettre en œuvre le curriculum de formation des élèves.

Changement de paradigmes et conséquences sur les enjeux et l'organisation de l'EPS

Ces nouvelles responsabilités conférées aux équipes pédagogiques marquent un véritable changement de paradigme éducatif qui laisse beaucoup de place aux acteurs de terrain pour concevoir la politique nationale à un niveau local, dans le cadre de l'écriture du projet pédagogique. En effet, si les programmes de 2008 présentaient de manière explicite les exigences de formation par le biais de compétences attendues qui donnaient du sens à une véritable culture commune (au moins dans les textes...), ceux de 2015, dans leur logique structurelle, accordent aux équipes pédagogiques beaucoup plus de liberté, mais aussi de responsabilités dans la conception même des apprentissages à faire vivre et évaluer tout au long du parcours de formation. Deux « clés nouvelles » clairement définies par le Conseil supérieur des programmes (CSP) sont ainsi proposées pour concevoir l'organisation du métier d'enseignant. Les attendus de fin de cycle (AFC) sont rédigés de manière globale

et large. Ils sont reliés aux divers champs d'apprentissage de la discipline et agencés de manière progressive pour envisager une continuité des apprentissages. En conséquence, les attendus de fin de cycle 4 (CA4) sont plus complexes à construire que ceux du cycle 3, ces derniers devenant un prérequis pour viser les objectifs de fin de collège. Si cette logique peu laisser perplexe tant le manque de prescription institutionnelle peut aboutir à une diminution des exigences (Bautier, 2006), il n'en demeure pas moins qu'elle permet une plus grande cohérence au niveau local. Pour cela, il faut tout de même que l'équipe pédagogique, à l'échelle de l'EPL, soit en mesure de poser un double diagnostic : 1) celui des besoins de formation des élèves du point de vue des domaines et de la formation globale du citoyen ; 2) celui relatif à la dimension corporelle des élèves, singularité de notre discipline. Cet exercice permet ensuite le choix des activités physiques sportives et artistiques (APSA) et la traduction des AFC de manière plus concrète sous une formulation qui renvoie à la compétence que les élèves doivent construire. Il s'agit donc bien de réfléchir à ce qu'un élève, originaire d'un établissement singulier, est en mesure d'apprendre. En d'autres termes, les équipes doivent clarifier les objectifs et les acquisitions prioritaires pour chaque cycle de formation : « c'est le choix du CSP, entériné par la ministre²⁶ : faire en sorte que les équipes d'établissement puissent déterminer plus précisément les contenus d'enseignement en fonction des réalités locales, des besoins des élèves. Les programmes leur laissent explicitement des marges d'initiative pour leur permettre d'exercer en toute responsabilité leur compétence professionnelle et de mettre en œuvre leur enseignement » (Debuchy, 2015).

À ce paradigme s'ajoute celui de la structuration du temps d'apprentissage. Ce nouveau découpage (en période de trois ans), loin d'être anodin, permet une plus grande souplesse dans l'organisation des enseignements et l'accès aux exigences de l'institution. À cet effet, le fonctionnement en cycle de trois ans permet à la fois une recherche de continuité entre l'école primaire et secondaire (cycle 3 du CM1 à l'entrée en classe de 6^e) et la possibilité d'une double approche du programme : curriculaire (on avance par étapes) et spiralaire (possibilité de revenir en arrière et/ou de passer plus de temps sur certaines acquisitions qui ne seraient pas maîtrisées par les élèves) (Sève et Terré, 2016). Cette nouvelle façon de penser la discipline impacte aussi le niveau de mise en œuvre des pratiques professionnelles sur le terrain. C'est aux équipes enseignantes de définir des priorités éducatives, de hiérarchiser les acqui-

sitions des élèves, de cibler des objets d'enseignement ou des contenus prioritaires afin de construire de véritables formes de pratique scolaire (FPS), adossées à un contexte local d'enseignement.

Des formes de pratique scolaire pour construire les attendus des programmes

L'évolution structurelle de l'architecture des programmes laisse donc une lourde responsabilité aux équipes pédagogiques dans la conception même de ce que les élèves ont à apprendre en éducation physique et sportive. Lors de l'écriture du projet pédagogique, les enseignants vont articuler les attendus des programmes à des formes de pratique scolaire (FPS) qui concentrent les principaux apprentissages. Celles-ci relèvent donc de l'ingénierie didactique pour mettre en œuvre, à un niveau local, une EPS porteuse de sens et d'intentions éducatives, répondant aux besoins de formation des élèves.

Les FPS sont donc l'interface scolaire des pratiques sociales de référence, celles que l'on retrouve communément dans le modèle social et/ou sportif. En effet, il ne s'agit pas de faire vivre aux élèves des pratiques dérivées du modèle du haut niveau. Il faut au contraire adapter les pratiques aux contraintes scolaires sans en perdre le fond culturel, c'est-à-dire permettre à chacun de vivre des expériences culturellement significatives. Ainsi, tout l'enjeu, mais aussi toute la difficulté, consiste à élucider la distance (plus ou moins grande) entre la pratique sociale de référence et le format scolaire retenu.

Par exemple, si le « passeur bloqueur » en volley-ball peut sembler très éloigné de la logique interne de l'activité, allant même jusqu'à renier ses fondements culturels liés à la touche fugitive, cette adaptation peut aussi s'avérer nécessaire pour faciliter l'activité adaptative des élèves. Bien entendu, ce format doit s'avérer passager et n'être qu'un passage obligé pour construire d'autres modalités de jeu se rapprochant progressivement d'une pratique plus authentique respectant son épaisseur culturelle (Ubaldi, 2004).

Ce point relatif à l'activité adaptative de l'individu est essentiel à mettre en avant pour ne pas résumer une FPS à une juste adaptation de variables didactiques. Ainsi, Bouthier (2006) affirme qu'il serait plus judicieux de dire, à l'inverse des habitudes professionnelles, que « les élèves activent (au sens de [donner] vie ici et maintenant) une pratique (qui existe par ailleurs en dehors d'eux) » plutôt qu'ils pratiquent une activité. Déconnecter la pratique des

²⁶ La ministre de l'Éducation nationale à cette époque était Najat Vallaud-Belkacem.

mobiles qui animent les élèves est donc une impasse sur le plan conceptuel.

De la même manière une FPS ne peut exister que si elle « permet une rupture avec les usages communs du corps » (Barbot, 2004). Ici se pose la question centrale du cœur de métier : celle de permettre une réélaboration de l'usage de son propre corps pour passer d'une motricité inefficace ou usuelle à une motricité adaptée aux contraintes posées par l'environnement. Ce n'est donc pas tant le handball qui nous intéresse que l'activité et l'expérience des élèves confrontés aux exigences sensori-motrices qu'impose la pratique d'un tel sport.

Pour prolonger notre exemple, en handball, c'est la construction du collectif en tant que réseau de communication complexe entre les joueurs qu'il s'agit de prendre en compte dans la construction de FPS authentiques. Cela signifie que l'enseignant doit chercher à comprendre (et à interpréter) le sens que les élèves attribuent à leurs propres expériences. De manière hypothétique, c'est parce que des élèves s'engagent dans un registre individualiste que nous pouvons concevoir une FPS à partir d'un jeu en largeur – type handball à quatre (Jeannin, 2018) – avec une limitation du nombre de dribbles pour favoriser l'accès rapide et fréquent à la cible tout en imposant la recherche de la relation porteur de balle/non-porteur de balle.

Pour d'autres élèves s'inscrivant déjà dans la dimension collective de cette APSA, il serait possible et judicieux de proposer une FPS autour de la situation référence du « Millionnaire ». Celle-ci s'organise à partir d'un multiscore révélateur du niveau de jeu des élèves et des difficultés rencontrées pour remonter la balle collectivement afin d'accéder à la cible adverse. Le million correspond au nombre de buts marqués par chaque équipe, révélateur de la culture du CA4 : gagner le match. Le terrain est ensuite divisé sur la longueur en quatre zones équivalentes d'environ dix mètres chacune. Très facilement, il est possible d'associer un nombre de points pour chaque zone franchie. Ne pas sortir de la première rapporte un point, arriver dans la quatrième en effectuant un tir en zone de marque favorable (entre six et neuf mètres sans défenseur devant soi) rapporte cent mille points. L'atteinte de la deuxième et troisième zone est respectivement créditée de mille et dix mille points.

Ce système permet donc en direct de valider la compétence attendue et d'identifier les difficultés que rencontre chaque équipe.

Par exemple, si la situation se réalise sur dix passages, une équipe dont le score finirait par cinq cent serait nécessairement confrontée à des problèmes de démarquage puisque le départ du jeu commence à partir d'une défense stricte

individuelle. Une autre affichant un score de cinq cent mille validerait la compétence. Ce format se veut aussi évolutif et il est tout à fait possible de le relier par exemple à un indicateur permettant d'identifier la vitesse de montée rapide de balle (si tant est que ce soit le choix retenu par l'équipe pédagogique en lien à l'analyse de besoins de formation des élèves. Dans ces conditions la dernière zone permettant de valider la compétence [celle des cent mille points] est associée à un nombre de passes limité; quatre étant un indicateur assez fiable permettant d'assurer une montée de balle réellement rapide). Bien entendu, c'est une valeur qui peut tout à fait être modifiée en fonction des élèves et de leurs possibilités d'adaptation.

On perçoit bien dans cette brève illustration que les programmes disciplinaires nécessitent de la part des équipes enseignantes un véritable travail collectif autour de la clarification des objets d'enseignement encapsulés dans les formes de pratique scolaire.

Ici se pose alors l'épineux problème du ciblage de ce qui mérite d'être enseigné lors de la construction de la séquence (Ubaldi, 2004). Effectivement toute construction scolaire doit être en cohérence avec le volume horaire qui lui est attribué.

Force est de constater que les programmes de collège de 2008, notamment dans l'écriture des compétences attendues de niveau 2, avaient occulté cette dimension essentielle du métier (Le Meur, 2013) tant le niveau d'exigence était élevé au regard du temps dont disposent les enseignants. Faisons alors le pari que la nouvelle architecture des programmes fera comprendre à la profession qu'une des compétences importantes chez les enseignants est d'identifier avec clairvoyance les objets d'enseignement alimentant la durée de la séquence. Comme tout ce qui s'apprend ne peut être enseigné au même moment, les enseignants doivent nécessairement hiérarchiser les objets d'enseignement et définir des priorités claires en matière de transformation.

Par exemple sur une séquence qui ambitionnerait d'amener les élèves à construire une compétence attendue autour de la montée rapide de balle (nous nous centrons ici exclusivement sur la dimension motrice, sachant que toute compétence intègre nécessairement des dimensions méthodologiques et sociales), nous proposons de découper le volume horaire autour des éléments suivants : le démarquage, l'occupation rationnelle des espaces en largeur et en profondeur, la capacité à faire des choix simples entre passer et/ou dribbler. Ces objets (au nombre de trois) structureront les progrès des élèves et sont potentiellement atteignables dans le temps imparti de la séquence. Plutôt

que de s'éparpiller en multipliant les objectifs par leçon, il semble essentiel de confronter les élèves à un temps d'apprentissage conséquent qui demeure connecté aux transformations attendues.

Témoignage de Luca, deux ans d'ancienneté

«J'enseigne au lycée polyvalent de Goussainville dans le Val-d'Oise.

Cette information n'est pas anodine car la pluralité des publics scolaires m'amène à concevoir différemment mon enseignement et de fait, ma relation aux programmes. La relation au socle, je l'effectue à plusieurs niveaux de ma conception.

Dans un premier temps cette relation s'effectue collectivement. En effet, le caractère très global des objectifs généraux (OG) et, de surcroît, la liberté pédagogique qui nous est offerte pour atteindre ces derniers nous amènent, mes collègues et moi, à concevoir des formes de pratiques scolaires (FPS). Des FPS articulant les finalités des programmes, avec le fonds culturel de l'APSA support et surtout les caractéristiques de nos élèves. Cette prise en compte des caractéristiques des élèves apparaît, selon nous, fondamentale car elle nous permet d'être au plus près de leurs besoins. Constituant, en ce sens, un véritable tremplin vers la progressive construction des attentes des programmes. De fait, cette FPS encapsulant ce rapport triadique constitue le fil rouge directeur de mon enseignement.

Dans un deuxième temps, cette relation au socle s'effectue lors de la conception, au préalable, de ma séquence d'enseignement. Celle-ci articule les différents éléments prioritaires que je vise avec mes élèves dans une APSA particulière. En ce sens, ces éléments prioritaires guident et échelonnent ma pratique.

Puis, dans un dernier temps, en prenant en compte les caractéristiques saillantes de mes classes, je tente de rendre concrets les fondements institutionnels d'une manière pragmatique à travers la conception de mes leçons. En prenant appui sur les FPS construites collectivement, mais aussi à travers des situations d'apprentissage contextualisées et/ou décontextualisées, je fais éminemment référence aux objectifs généraux fondamentaux traversant le lycée. Par exemple : lors de la transmission de contenus moteurs, je fais explicitement référence à l'objectif général 1 (développer sa motricité), etc.

Toutefois, certaines classes de lycée professionnel changent totalement la relation que j'entretiens avec les programmes. En effet si certaines finalités sont amorcées au sein du curriculum formel : les programmes, la réalité du curriculum réel en demeure bien différente. Pour

certaines classes, ma seule préoccupation relate la mise en activité et l'occupation outrancière de ces derniers. En somme, bien que présente, la relation aux programmes apparaît légèrement plus implicite.

Pour conclure, si mon rapport aux programmes semble prendre une place plus ou moins prépondérante en fonction des caractéristiques des élèves et de la classe, cette hiérarchisation et cette cartographie des éléments constitutifs des programmes (éléments prioritaires, AFL ou AFLP, OG) ne s'effectuent pas de manière individuelle. Elles s'étalonnent à différents niveaux de ma conception : au niveau macroscopique (avec l'équipe pédagogique), mais aussi au niveau microscopique (mes séquences, mes leçons).»

« Moi étudiant » au regard des enjeux et de l'organisation de l'EPS

L'idée, quand des modifications structurelles importantes apparaissent, est d'essayer d'en comprendre l'origine pour donner du sens à ces évolutions et être à votre tour capable de les restituer dans un discours à l'oral ou à l'écrit. C'est un enjeu essentiel quand on choisit la mention « éducation et motricité » : faire la preuve d'une maîtrise des textes généraux de l'école et des programmes de la discipline tout en arborant un point de vue critique. Plus qu'une connaissance livresque de l'institution, il s'agit de connaître les attendus des programmes et de cerner leur logique de construction. Sur ce point, la mise en stage professionnelle peut être considérée comme un premier niveau de compréhension et de mise en œuvre des exigences du métier.

Commençons par quelques chiffres (ministère de l'Éducation nationale, loi de refondation de l'école 2013) :

- 1 élève sur 5 est en difficulté face à l'écrit en début de sixième, près de 20 % des élèves de 15 ans sont en grande difficulté à l'écrit, un chiffre qui a augmenté de 30 % entre 2000 et 2009 ;
- la France a régressé dans tous les classements internationaux en mathématiques et en sciences ;
- 72 % des élèves d'une génération obtiennent le baccalauréat et 36 % le baccalauréat général.

Durs constats d'une école qui faillit dans ses missions premières, celles d'instruire, d'éduquer et de former. Le terme « refondation » semble alors bien choisi au regard de l'urgence à modifier et à réformer en profondeur ce qu'il convient d'enseigner pour permettre une meilleure

insertion sociale et professionnelle. Refonder, ce n'est pas juste changer à la marge, c'est fonder sur de nouveaux principes, de nouvelles bases. L'entrée par le socle, et non par les disciplines scolaires, fait bien partie du projet de refondation de l'école qui consiste à élever le niveau de chacun en sélectionnant les apprentissages qui paraissent les plus fondamentaux. C'est aussi une volonté de décloisonner les disciplines d'enseignement afin d'inciter les différentes matières à fonctionner en synergie pour donner plus de sens au terme « compétence » qui irradie l'ensemble des programmes. Ainsi plusieurs disciplines peuvent concourir à la construction d'un même domaine du socle, incitant les acteurs à plus de communication et de travail en équipe.

Cette entrée par les compétences a pour ambition de former un individu adaptable à un monde qui change de plus en plus rapidement et ce n'est pas en se focalisant sur une accumulation exponentielle de connaissances que l'on pourra créer cette logique d'adaptabilité en situation. Cette nouvelle organisation pose donc clairement la question de l'évaluation. L'école n'attend plus des élèves une simple restitution de connaissances, mais plutôt la capacité à les exploiter pour résoudre des problèmes spécifiques inscrits dans des contextes singuliers. Si la compétence « est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée, un ensemble de ressources pour résoudre une famille de situations-problèmes » (Roegiers, 2001), alors la question de l'évaluation s'en trouve aussi renouvelée par l'émergence de situations complexes permettant aux enseignants de valider les compétences construites par les élèves.

Une situation complexe n'est pas nécessairement « difficile », mais plutôt « ouverte », la complexité étant liée à un ensemble composite de ressources à solliciter (Delignières, 2019). Ici c'est bien le niveau d'adaptabilité des individus que l'on mesure et non la simple régurgitation de connaissances car ce modèle d'évaluation nécessite de construire une réponse adaptée sans la puiser dans un répertoire de réponses préprogrammées. Par exemple, en escalade, si l'on souhaite évaluer l'efficacité du grimpeur sur la construction de lignes d'appuis, alors il semble opportun de modifier l'ouverture des voies pour que les élèves fassent la preuve de leur adaptation à un milieu moins connu que celui auquel ils ont été confrontés durant la séquence d'enseignement. Ne pas le faire revient à évaluer des élèves sur une logique de reproduction et non d'adaptation en situation. Nous pouvons faire le même constat en handball où il serait judicieux d'organiser des interclasses sur des demi-journées banalisées afin que les élèves soient confrontés à des adversaires qu'ils ne connaissent pas; l'idée d'incertitude étant centrale pour faire la preuve que l'on est capable de réinvestir ce qui a été appris.

Bien entendu, le pari n'est pas gagné d'avance! Quand on sait que la France se classe 27^e sur les 34 pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) du point de vue de l'équité scolaire; que l'incidence de l'origine sociale sur les résultats scolaires y est particulièrement forte; que les écarts entre résultats scolaires selon les lieux de scolarisation sont considérables²⁷; que les enfants d'ouvriers ne représentent que 6 % des étudiants en classe préparatoire aux grandes écoles contre 51 % pour ceux dont les parents sont cadres supérieurs ou exercent des professions libérales (CNESEO, 2016)... Quand on sait tout cela, tenter de modifier les pratiques enseignantes par une refonte structurelle de l'offre de formation n'est pas une gageure.

« Moi candidat » au regard des enjeux et de l'organisation de l'EPS

Bien entendu, le candidat qui prépare le concours du CAPEPS doit maîtriser le discours précédent et montrer qu'il est en mesure de concevoir une pratique qui ait du sens pour ses élèves et qui soit respectueuse des exigences des programmes.

Il devra à l'évidence affiner le diagnostic qu'il pose sur les élèves pour questionner le sens de leur activité afin de mesurer qu'un enseignant ne fait jamais du « prêt-à-porter didactique », tel que l'on peut le voir dans certaines copies de concours. Il s'agira donc d'expérimenter lors des stages en situation la mise en pratique de ce discours institutionnel, de connecter la réalité des élèves aux choix faits pour répondre à l'enjeu républicain d'éducation : le minimum pour tous et le maximum pour chacun.

Il devra donc démontrer sa capacité à porter les valeurs de notre institution en articulant les exigences nationales à un niveau local.

Par exemple dans un contexte où les attitudes des élèves révéleraient un repli sur soi et/ou de l'individualisme, il sera urgent de connecter les compétences sociales recherchées aux choix de formes scolaires de pratique permettant de les construire. Nous voyons ici une occasion de faire des pratiques coopératives et collaboratives une véritable porte d'entrée de structuration des formes de pratique scolaire afin que chaque élève construise un rapport positif à l'activité physique en vue d'un futur réinvestissement.

²⁷ En classe de CE1, le pourcentage d'élèves n'ayant pas atteint des acquis suffisants en français est deux fois plus élevé dans certaines académies que dans d'autres.

Débattre, s'entraider, conseiller, travailler en équipe, accepter les critiques, se mettre en projet sont ainsi des compétences qui peuvent être au cœur des démarches didactiques. Ces compétences constituent en quelque sorte une finalité dans la formation des étudiants et sont représentatives des besoins et des exigences qui émanent du fonctionnement de notre société.

Pour autant cette vision sociale de notre discipline ne doit pas supplanter son objet central d'étude : celui de la construction polyvalente de l'usage du corps en articulation à l'accès culturel des pratiques physique, sportive, artistique et d'entretien.

C'est toute cette problématique de l'articulation entre l'atteinte des finalités éducatives et la construction de capacités motrices efficaces et adaptées au cadre culturel des APSA que le candidat devra mettre à jour pour tenir un discours cohérent et clairvoyant.

J'insiste sur ce dernier point qui me paraît central et qui est au cœur de notre métier. Vous êtes nombreux à reprendre les propos de Bernard André (inspecteur général honoraire) quant à l'idée qu'un enseignant est un polytechnicien des APSA et un ingénieur de la motricité. Une belle formule qui est bien souvent obsolète dans vos copies. Pour que cela ne reste pas qu'à l'échelle du discours, il me semble crucial de connecter les données théoriques issues de la formation et de la recherche à votre pratique quand vous êtes devant les élèves. Il s'agit donc bien de se poser la question de possibles transformations des élèves en termes de mobilisation de ressources pour poser les contraintes d'apprentissage les plus adaptées. Les formes de pratique scolaire ne peuvent donc pas être déconnectées d'une volonté profonde de transformer les élèves du point de vue de l'usage de leur propre corps et d'un ancrage culturel fort. Cela passera nécessairement par la construction de situations d'apprentissage réellement porteuses de sens et de contenus pour les élèves.

C'est à ce prix que nous pourrons répondre aux grands défis de la discipline : construire des individus plus actifs, en meilleure santé, capables de réinvestir ce qu'ils ont appris en EPS en dehors de la sphère scolaire.

Astuce

Il y a aujourd'hui une véritable cohérence et unité dans l'architecture de l'offre de formation de l'EPS au collège, au lycée et au lycée professionnel.

Les modifications de paradigme ont diffusé sur l'ensemble des programmes du second degré.

Ainsi toute action éducative partira de l'analyse des besoins de formation des élèves en lien au socle (collège) ou aux objectifs généraux (lycée et lycée professionnel).

Les attendus des programmes sont tous rédigés pour être construits sur une durée de trois ans même si le terme de cycle n'apparaît ni au lycée général et technologique, ni au lycée professionnel et que la formation des élèves en certificat d'aptitude professionnelle (CAP)

s'organise en deux ans. Des règles de programmation des champs d'apprentissage sont édictées pour envisager un parcours de formation équilibré et cohérent. Quand une APSA est programmée pour alimenter un champ d'apprentissage, les équipes pédagogiques se réunissent pour décliner les AFC au collège et les AFL ou AFLP au lycée.

Des repères plus précis sont donnés au lycée puisque les AFL sont déclinés en éléments prioritaires. Cette déclinaison se construit par le biais de la construction de formes scolaires de pratique prenant en compte l'activité et l'expérience des élèves.

Des documents d'accompagnement publiés sur Éduscol permettent de percevoir la construction des AFC au collège en termes de repères de progressivité qui permettent de bien identifier l'agencement de ce qui mérite d'être enseigné sur la séquence mais aussi sur le cycle de formation.

Des documents d'accompagnement publiés sur Éduscol permettent de percevoir la construction des AFC au collège en termes de repères de progressivité qui permettent de bien identifier l'agencement de ce qui mérite d'être enseigné sur la séquence mais aussi sur le cycle de formation.

Des documents d'accompagnement publiés sur Éduscol permettent de percevoir la construction des AFC au collège en termes de repères de progressivité qui permettent de bien identifier l'agencement de ce qui mérite d'être enseigné sur la séquence mais aussi sur le cycle de formation.

Des documents d'accompagnement publiés sur Éduscol permettent de percevoir la construction des AFC au collège en termes de repères de progressivité qui permettent de bien identifier l'agencement de ce qui mérite d'être enseigné sur la séquence mais aussi sur le cycle de formation.

Des documents d'accompagnement publiés sur Éduscol permettent de percevoir la construction des AFC au collège en termes de repères de progressivité qui permettent de bien identifier l'agencement de ce qui mérite d'être enseigné sur la séquence mais aussi sur le cycle de formation.

Questions

1. Quelle est la place de la liberté pédagogique lors de la mise en œuvre des programmes de l'EPS ?
2. Quelles sont les grandes caractéristiques d'une FPS ?
3. Pourquoi est-il essentiel de partir des besoins de formation des élèves pour concevoir ses séquences d'enseignement ?
4. Quelles sont les différences entre l'architecture du programme collège et lycée ?