

EPS : CONSULTATION DES ENSEIGNANTS SUR LES PROGRAMMES LYCEE. INSPECTION PEDAGOGIQUE REGIONALE LILLE. JANVIER 2001.

Synthèse de l'étape septembre 2000 → décembre 2000

I – DEMARCHE GLOBALE

L'Education Physique et Sportive dispose à LILLE, d'un réseau de Formation Continue dans le cadre de l'IUFM Nord Pas de Calais. Parmi les éléments de ce réseau, la mise en place d'un dispositif dit « Correspondant Programme en Etablissement pour l'EPS » (C.E.P.) favorise la diffusion et le retour réflexif collectif sur les textes officiels. Au cours de l'année 1999-2000, nous avons ainsi permis la rencontre de tous les enseignants de lycée avec les textes programme seconde d'août 99, modifiés cette année.

Raymond Dhellemmes, membre du GTD à l'époque, et en appui sur un groupe de pilotage (IPR et formateurs académiques) ont ainsi communiqué à la DESCO et au GTD EPS les contenus de cette première consultation. Notre Académie a donc largement contribué à cette deuxième version du programme, plus adaptée, mieux comprise par notre communauté éducative.

Cette année, la consultation se réalise en 3 temps (*). Le premier concerne un échantillon large de lycées visités en cours du premier trimestre 2000-2001 par les 3 IA IPR EPS (environ 40) et soumis à des interrogations relatives à la mise en œuvre des programmes. Le second, sur cette même période s'appuie sur le fonctionnement de Groupes de Travail Thématique (dits G.T.T.***) pour les lycées d'enseignement général et technologique et les lycées techniques. Leur première activité a consisté à solliciter à partir de questions guide les participants à ces groupes, en appui sur leur travail d'équipe. Le troisième temps, en dehors de la période possible de consultation, consistera en « journées CEP lycées » organisées dans la dernière semaine de janvier. Les enseignants seront alors sollicités sur la transformation de leur activité de planification d'enseignement suscitée par les textes récents.

Ainsi les principes de formation qui nous guident : continuité, massification, incorporation des problématiques disciplinaires « officielles » actuelles aux problèmes professionnels, aux pratiques des enseignants, se trouvent réaffirmés. On trouvera ici d'abord sous une forme ramassée les données essentielles issues des divers types de recueil de données avant un bilan synthétique qui ramassera l'essentiel des faits repérés.

(*) Cf notre courrier du 13 novembre 2000 à Monsieur le Doyen des IPR de Lille

(***) structure de la Direction de la Recherche et du Développement de l'IUFM

II – ELEMENTS PRINCIPAUX QUI RESSORTENT DE LA CONSULTATION

- **Ces éléments sont organisés autour de 4 thèmes qui synthétisent les réflexions des enseignants :**

1 – ce qui est considéré comme un apport déterminant

2 – ce qui suscite incompréhension, difficultés

3 – ce qui paraît produire des projets, des mises en perspective en terme d'activité concrète professionnelle

4 – les interrogations, discussions, ce qui fait débat.

Sur chacun de ces thèmes, il nous a semblé nécessaire d'en traiter les contenus, en fonction du degré de professionnalité des équipes consultées. Même si cette dichotomie est discutable (équipe peu structurée, équipe fortement structurée), il nous paraissait nécessaire d'introduire cette donnée parce qu'elle constitue un facteur essentiel de la réception des textes chez les enseignants, en fonction de la « structure d'accueil » dont ils disposent. On diminue ainsi les risques d'amalgame, de simplification excessive, ou d'interprétation hâtive.

- **Avant une présentation sous forme de tableau, signalons ici quelques ambiguïtés souvent relevées par les collègues**
 - à propos des calendriers des programmes seconde, première, terminale et de leur applicabilité effective : qu'est ce qui peut encore changer ou non ?
 - à propos de l'absence de documents d'accompagnement, non publiés à cette heure et qui devraient lever bien des difficultés
 - à propos de la persistance des formes évaluatives actuelles aux examens qui peuvent être contradictoires avec la conceptualisation récente des contenus de programme EPS.
- **Enfin, rappelons l'essentiel de la formalisation des contenus de programme EPS, telle qu'elle apparaît dans les B.O. spéciaux n° 6 et 7 (août 2000).**

les propos généraux prescrivent les finalités, objectifs et thèmes d'enseignement au lycée.

-
Ces propos portent sur

→ la **double composante des activités** proposées aux élèves de lycée : culturelle et méthodologique.

→ **chacune de ces composantes est déclinée** en 4 champs (4 compétences culturelles, 4 compétences méthodologiques)

→ **les connaissances sont organisées en 2 champs**. Le premier concerne les informations (connaissances déclaratives). Le second porte sur les connaissances dites procédurales, elles-mêmes divisées en 3 sous champs : les techniques et tactiques – les connaissances sur soi – les savoirs-faire sociaux.

→ une liste de « **compétences attendues** » appartenant en propre à une APSA (volley ball, danse contemporaine par exemple) est formulée pour deux ensembles de spécialités : un ensemble commun (ce qui est le plus pratiqué en EPLE) ; un ensemble complémentaire (activités moins courantes globalement mais pouvant appartenir à une culture locale ou d'établissement).

- d'autres données prescrivent le nombre d'APSA à proposer aux divers niveaux de classe et posent les principes d'une évaluation formative ou de bilan.
- la mise en évidence de 3 types d'enseignement en EPS (commun, d'option, de détermination).

- Les documents annexes,

Ils n'ont pas de caractère d'obligation. Ils constituent des exemples construits par des experts qui illustrent comment s'articulent les diverses « notions-cadre » du texte général. On y trouve sous forme de tableau et par APSA, à 3 niveaux:

- une situation de pratique qui sollicite chez les élèves le développement de la compétence attendue dans une APSA
- une liste organisée des connaissances et contenus que les élèves doivent construire pour exprimer la compétence attendue dans l'APSA pratiquée.

Tableaux synthétiques

Dans les tableaux qui suivent, on limitera les propos aux aspects massifs des réponses qui peuvent faire écran, on le sait, à d'autres interrogations. Celles-ci seront débattues au cours de nos journées « C.E.P. ». Nous pourrions en faire état ultérieurement

1 – ce qui est considéré comme un apport déterminant

Equipe peu structurée	Equipe fortement structurée
<ul style="list-style-type: none"> - stabilisation d'un vocabulaire souvent ressenti antérieurement comme « abscons » (ex : connaissance) - tableau annexe par activité facilement adopté par tous (mais diversement compris). [faudra-t-il donner un mode d'emploi concernant les relations entre les éléments de ce tableau ?] 	<ul style="list-style-type: none"> - formulation de compétences attendues d'APSA (mais certaines restent trop ouvertes pour être utiles) - contraint à renoncer à vouloir tout enseigner d'une APSA, à réaliser des choix pertinents - fiche bilan de suivi individualisé élève
<p>En commun :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le cadre qui organise les connaissances en 4 champs est bien accepté. Il contraint les enseignants à intégrer des dimensions réduites jusqu'alors, aux acquisitions motrices. - les composantes culturelles et méthodologiques permettent enfin l'intégration des visées éducatives aux acquisitions motrices. - Les enseignants se sentent libérés d'une conception « pesante » de ce qu'est la référence à des pratiques sociales 	

2 – les incompréhensions, difficultés

Equipe peu structurée	Equipe fortement structurée
<ul style="list-style-type: none"> - le sens de l'articulation entre les « notions cadre » essentielles du programme : situations / composantes (culturelles, méthodologiques) / connaissances (à travailler en formation continue) - difficulté à considérer plus la démarche induite par le texte que son « applicabilité » - ambiguïté sur ce qui est vraiment exigible et ce qui ne l'est pas (dans le texte) – doutes sur les marges de liberté. Statut des diverses parties du texte. - Incorporer véritablement les composantes méthodologiques aux activités proposées aux élèves 	<ul style="list-style-type: none"> - les emplois multiples du terme de compétences qui change de signification dans les différentes parties du texte - la progressivité non explicite mais induite d'un niveau de classe à l'autre - le télescopage de la terminologie programme avec celle de l'arrêté sur l'évaluation (95) - les questions fortes autour des formes évaluatives. Exemple : contenu culturel évalué de façon ponctuelle (en cours de formation) contenus méthodologiques évalués de façon continue ? - Concevoir des formes de pratique qui intègre réellement les deux composantes du programme (culturelle et méthodologique)
<p>En commun :</p> <p>Incertitude de terminologie dans les annexes, inégalité de traitement (certaines prétendent traiter toute l'APSA, d'autres relèvent d'un niveau inadapté); non faisabilité dans le contexte des lycées, des propositions d'expert. Il serait par contre indispensable de révéler les attendus de ces propositions pour permettre aux enseignants de réaliser les adaptations nécessaires.</p>	

3 – ce qui met en projet, produit des changements de pratique, des mises en perspective.

Equipe peu structurée	Equipe fortement structurée
<ul style="list-style-type: none"> - l'aide à l'organisation des APSA de la seconde à la terminale ? Quelles durées effectives de pratique pour atteindre les objectifs ? - les propositions dans les annexes de situations auxquelles les enseignants peuvent se référer et qui donnent sens aux textes . Elles sollicitent également des pratiques novatrices. 	<ul style="list-style-type: none"> - incorporation systématique dans les formes de pratiques proposées de dispositifs sociaux, matériels qui intègrent les savoirs faire sociaux, la connaissance de soi : l'innovation est sollicitée. - Aide à la planification collective de l'enseignement pour mettre en cohérence ce qui est enseigné, et repérage de ce qui est réellement « enseignable » - Compréhension collective qu'il faudra aller vers une auto-organisation progressive des classes en activité de réalisation, d'apprentissage
<p>En commun :</p> <ul style="list-style-type: none"> - si la démarche est acquise, les enseignants veulent moduler, réorganiser (éliminer, choisir, transformer) les connaissances des tableaux, les reconstruire en fonction des contraintes locales, des niveaux des élèves... - il faut que les connaissances soient véritablement « encapsulées » dans les actions, activités mises en perspective (sinon risque de juxtaposition ou de discours sans effet). 	

4 – Interrogations, discussions, débats

Equipe peu structurée	Equipe fortement structurée
<ul style="list-style-type: none"> - confusions entre composantes (culturelles, méthodologiques) et champs de connaissance (exemple : savoirs faire sociaux = composante méthodologique). - 4 compétences méthodologiques pour une même APSA, c'est impossible à enseigner en seconde - Attente et peur d'un référentiel national permettant de caler les niveaux de pratique. - On n'est toujours pas fixé sur ce qui est légitime d'enseigner ou pas dans une « APSA ». La liste dite des « compétences attendues » est-elle limitative, obligatoire ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Les niveaux de pratique exprimés dans les annexes comportent une grande différence d'exigence (ex : hand-ball faible ; volley ball forte). - Discontinuité du paradigme disciplinaire EPS entre collège et lycée - Pourquoi 4 composantes culturelles avec oubli des aspects culturels relatifs au développement, contrôle physique (yoga, relaxation,) - Absence de repères précis relatifs à ce qui est attendu du lycéen physiquement éduqué en fin de cursus - Les présupposés de traitement didactique des spécialités ne sont pas exprimés, mais sont révélés par les annexes dans leur aspect parfois discutables (Cf; en sport collectif la valorisation des acquisitions collectives)
<p>En commun :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'absence d'une approche qui intègre la complexité de l'enseignement en lycée professionnel (un document d'accompagnement est suggéré. Il est amorcé dans notre académie). - La composante dite méthodologique est « trop froide » exprimée comme cela (se mettre en projet suppose des attitudes, de l'affectivité, du vécu, de « l'expérientiel ») - Y-a-t-il une hiérarchie dans les compétences méthodologiques ou sont-elles sur le même plan ? - Toutes ces compétences sont-elles enseignées chaque année ? ou doivent-elles être couvertes au cours de la scolarité ? 	

III – BILAN SYNTHETIQUE – PROLONGEMENTS

Si les contenus du texte paraissent en continuité avec la culture professionnelle quotidienne de la communauté composite des enseignants EPS des ruptures apparaissent. Certaines d'entre elles nous paraissent structurantes et devraient faire évoluer les pratiques professionnelles.

- Exemple :
- intégrer aux aspects « culturels » les visées éducatives (gestion de sa vie physique, développer des attitudes citoyennes)
 - rechercher une forte articulation entre les objets à enseigner, les pratiques proposées, les dispositifs physiques et sociaux supports (situations, tâches, organisations).
 - Incorporer à l'enseignement d'autres connaissances que celles qui relèvent de la technique, de la tactique...

Mais d'autres ruptures introduisent des incompréhensions, des questionnements peu féconds dans le contexte actuel :

- Exemple :
- réduction de la dimension du développement de la personne (aspects sociaux et individuels) à une composante dite méthodologique.
 - organisation des activités physiques scolaires en 4 champs (dits culturels) qui apparaissent arbitraires et sont souvent confondus avec une « classification » d'APSA dans le champ des pratiques sociales.
 - Abandon de la notion de contenu présente dans les programmes du collège.
 - Utilisation inconsidérée du terme « compétence », en rupture avec le sens précisé dans les documents d'accompagnement EPS pour la classe de troisième.

Le risque « d'habiller de neuf » des pratiques qui ne bougeraient pas est persistant si on ne met pas en place des formations continues centrées sur des évolutions d'enseignement, en appui sur une appropriation critique des programmes qui en fait ressortir une démarche de construction de pratiques novatrices pour les élèves.

Par ailleurs, on peut regretter que les dates de parution, les échéanciers ne paraissent obéir à aucune logique perceptible par les enseignants (décalage textes accompagnement, évaluation, etc.) qui posent des questions dont les réponses sont contenues dans les publications à venir (c'est le membre du GTD qui s'exprime). Cela conduit certains à des postures d'attente néfastes pour une dynamique du changement, et facilite les attitudes des « détracteurs habituels ».

Enfin, nous préconisons la mise en place d'observatoires des pratiques qui permettraient des régulations permanentes et réalistes à partir des mises en œuvre réelles des enseignants (en relation avec les structures de la recherche et du développement de l'IUFM). Ces structures incluraient bien entendu les corps d'inspection.

Pour les Inspecteurs d'Académie
Inspecteurs Pédagogiques Régionaux
En Education Physique et Sportive
R. DHELLEMES

Ces données seront transmises directement au Groupe d'experts EPS du CNP via R Dhellemmes, consultant de ce groupe, et communiquées à la DESCO via le site Eduscol (note du 12 octobre 2000 – B.O. n° 37 du 19 octobre 2000).