



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

**Alain RHETY**

**Inspecteur d'académie-Inspecteur  
pédagogique régional,  
Académie d'Aix-Marseille,**

**Quelques réflexions relatives à la  
conception des programmes d'éducation  
physique et sportive en particulier et des  
programmes d'enseignement en général**

25 août 2014

**Quelques réflexions relatives à la conception  
des programmes d'éducation physique et sportive en particulier  
et des programmes d'enseignement en général**

**1. Remarques de portée générale :**

- Nous ne savons pas si et comment les programmes sont aujourd'hui des outils professionnels. Selon notre estimation entre 1 et 2 enseignants du second degré sur 4 effectuent une exploitation professionnelle de ces textes, c'est-à-dire qu'ils les ont lus, les connaissent, et ont effectué un travail explicite de définition de stratégies d'enseignement – apprentissage susceptibles de permettre les acquisitions attendues en regard ;
- Les enseignants (second degré) ont tendance à rester ancrés sur les programmes qu'ils ont travaillés dans la perspective du concours qu'ils ont préparé ; par ailleurs, une lecture rapide tend à les conforter dans la représentation qu'ils font globalement consensus ; ils tendent alors à n'en retenir que les dimensions les plus organisationnelles et les plus contraignantes ; ils les saisissent plus rarement en regard des finalités pour lesquelles ils ont été conçus ;
- En conséquence, les effets d'un changement de programme dans le contexte et les fonctionnements actuels de l'institution n'est sans doute que de faible portée ;
- Les effets de légitimation des pratiques semblent l'emporter sur les incitations à travailler individuellement, et plus encore collectivement, les savoirs professionnels qui permettraient d'obtenir les résultats souhaités, c'est-à-dire de réussir la mise en œuvre des programmes ;

**Proposition :** réaliser une étude solide sur l'utilisation par les enseignants des prescriptions contenues dans les programmes.

**2. Quelques observations sur les programmes d'éducation physique et sportive de 2008 :**

- Une formule portant sur le « développement des capacités motrices » traverse l'introduction pour chacun des cycles. L'énoncé de la finalité est significatif de la culture langagière propre à la discipline, et historiquement admis. La réalité des pratiques tend toutefois à le contredire : aujourd'hui, l'EPS obtient avant tout des résultats éducatifs et culturels (pratiquer ensemble en contexte de classe hétérogène différents sports) et de moins en moins physique (l'hétérogénéité de ressources tend à exclure un certain nombre d'élèves des apprentissages et à les éloigner de l'objectif de développement) ;
- La formulation des compétences concourt sans doute au processus de réification constaté : « courir vite, longtemps, en franchissant des obstacles... » (réaliser une performance dans les activités athlétiques). L'interprétation immédiate de ce libellé conduit à faire faire, certes dans un contexte matériel, social et culturel identifié, plutôt qu'à faire apprendre. Dans ces conditions, ce sont les adaptations spontanées des élèves, appuyées sur leurs ressources, en l'état (acquis antécédents, niveau de développement moteur, perceptif, affectif, cognitif, motivation, etc.) qui définissent leurs apprentissages réels, et les limitent. Dans ces conditions, les élèves les moins aptes, les moins compétents, les moins insérés dans le bain culturel des

Novembre 14

pratiques physiques deviennent les laissés pour compte de l'éducation physique dont pourtant ils auraient besoin.

- En d'autres termes ce qu'il faut savoir apprendre pour agir – reste implicitement intégré dans une formule synthétique qui donne une image de l'action. Dans ces conditions, les enseignants peuvent se contenter de contenants, passer à côté des contenus, et les élèves à côté des apprentissages. Alors que la réussite de l'enseignement au regard d'une telle formulation de compétence repose précisément sur l'apprentissage de l'ensemble des éléments précis : locomotion de course différente de la marche, jeu sur les paramètres d'amplitude et de fréquence constitutifs des foulées, déroulement plantaire, etc.

### **Propositions pour dépasser ces constats :**

- Compléter la formulation des compétences par des éléments de contenus indispensables pour les acquérir et les maîtriser ;
- Présenter les compétences sous une forme double : texte + images de la compétence (3 élèves compétents mais présentant des facteurs d'hétérogénéité de façon à éviter l'écueil facile de la référence au modèle sportif) ;
- Mettre en débat la question de la primauté de tel ou tel contenus décisif au cœur de la relation professionnels / scientifiques / formateurs ;

Ces propositions sont également de nature à favoriser la lecture de la progressivité du processus enseignement - apprentissage, aujourd'hui pas évidente à lire comme à définir.

### **3. Quelques observations sur les mises en œuvre :**

- Pour être efficace, indépendamment des stratégies didactiques et des ressources des enseignants, les élèves doivent disposer d'un certain nombre de conditions de pratique ;
- Nous formulons quelques propositions pour le second degré dans l'académie d'Aix-Marseille (cf document joint). Elles peuvent être débattues ;
- Enfin, et c'est à mon sens particulièrement important pour les premiers cycles, certaines connaissances décisives doivent être traduites pour les enseignants comme pour les élèves en indicateur fonctionnel ou en principe fonctionnel.
- Quelques exemples :
  - o En mettant en jeu une motricité spécifique, les APSA sollicitent certaines ressources selon des modalités non usuelles.
  - o L'équilibre est souvent réadapté, ce qui impose des postures de tête permettant le maintien du regard sur l'horizon, pour par exemple percevoir les mouvements des joueurs en sports collectifs (rapport topologie – topographie) et rester disponible pour le contrôle de la balle ;
  - o Plusieurs APSA mobilisent le lancer d'objets. Pour atteindre la cible (zone visée en athlétisme, partenaire ou cible en sport collectif, etc.) de façon optimale, il est nécessaire de faire correspondre la visée et l'orientation du membre lanceur (désigne la cible à la fin du geste en handball par exemple, ou le point de flèche de la trajectoire en volley-ball, idem en lancers athlétiques, etc.) ;
  - o La maîtrise de ces indicateurs permet de discriminer nettement les acquisitions des élèves et donc de se centrer dans l'enseignement – apprentissage sur le développement des ressources qui permettent d'acquérir la compétence.

Proposition : élaborer un ensemble de connaissances fondamentales spécifiques (APSA) nécessaires à l'acquisition des compétences plus larges (CP). Par exemple :

Novembre 14

- En volley-ball : maîtriser les éléments frappes et trajectoires et les relations qu'ils entretiennent en fonction de l'intention tactique ;
- En badminton : accélérer la tête de raquette dans les différents plans, en relation avec les différentes formes et directions de trajectoires permettant d'accéder à la variété des cibles potentielles.

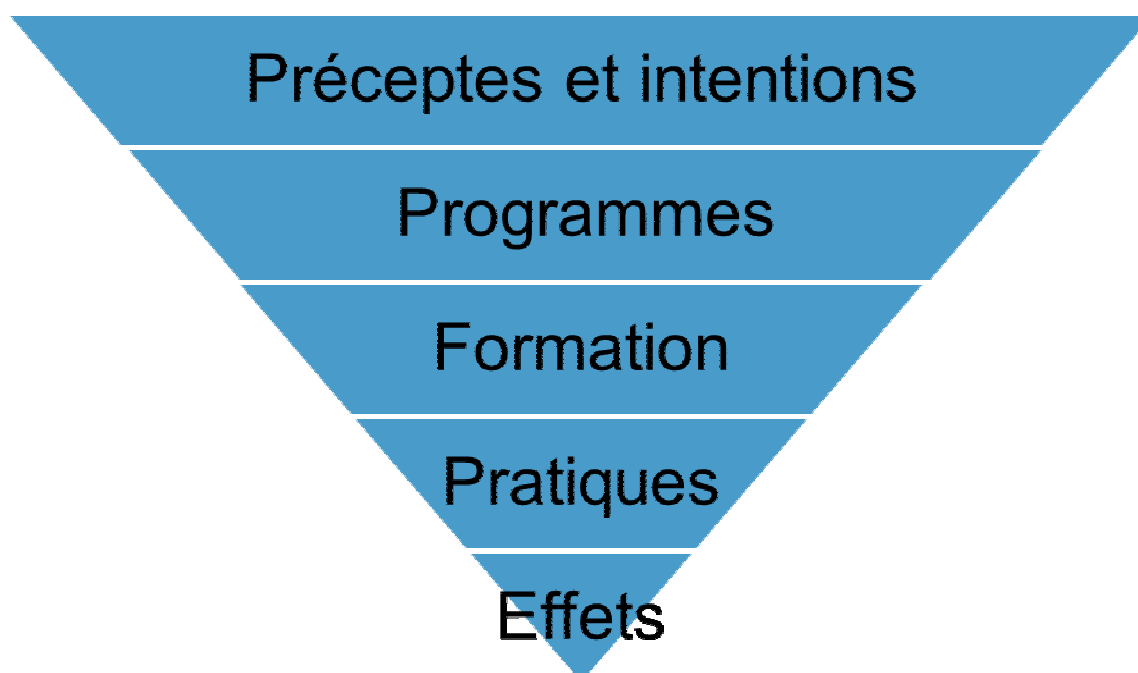
### **En conclusion :**

Ces analyses et propositions sont formulées dans la perspective d'une recherche d'efficacité de l'enseignement – l'efficacité étant définie par les acquisitions décisives par tous les élèves et considérée comme condition de son caractère équitable. Elles s'intéressent peu aux dimensions idéologiques, voire téléologiques qui sous-tendent trop souvent les programmes dans notre pays.

Il y aurait à gagner à considérer l'enseignement de l'EPS comme une « éducation aux interactions » sous toutes leurs formes. Et alors, quelles que soient les APSA, quelles que soient les objectifs et finalités, l'EPS provoque toujours les interactions entre les ressources différenciées des élèves et les contraintes de toute nature – dont inévitablement les contraintes physiques - de l'environnement spécifique. C'est toute la place du P de EPS qu'il s'agit de restaurer pour permettre à la discipline de réussir et en conséquence de développer les différentes ressources dont les élèves ont besoin pour s'exprimer de façon significative dans les APSA, accéder à une autonomie sereine dans la gestion de leur activité corporelle, leur sécurité et leur santé, enrichir leur capital de compétences personnelles nécessaire à leur insertion confiante dans le monde, gagner en confiance par des résultats solidement identifiés

Enfin, et pour répondre à la première observation relative à l'utilisation des programmes par les enseignants, il est nécessaire de faire évoluer la culture de notre système : consacrer moins d'énergie à la définition de la commande mais inciter délibérément à apprendre individuellement et collectivement à exploiter les effets des décisions et des actions portées au plus près des élèves.

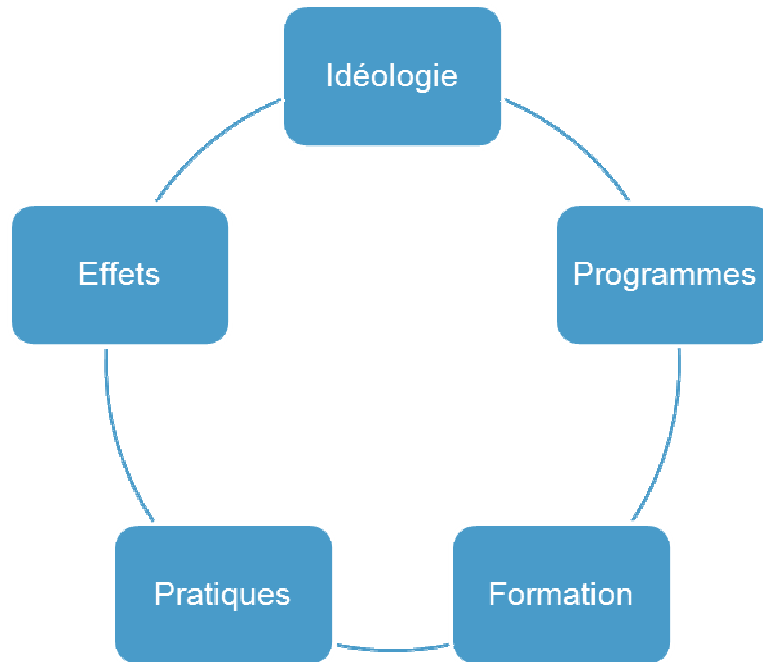
Aujourd'hui, le système éducatif semble caractérisé par un fonctionnement du type :



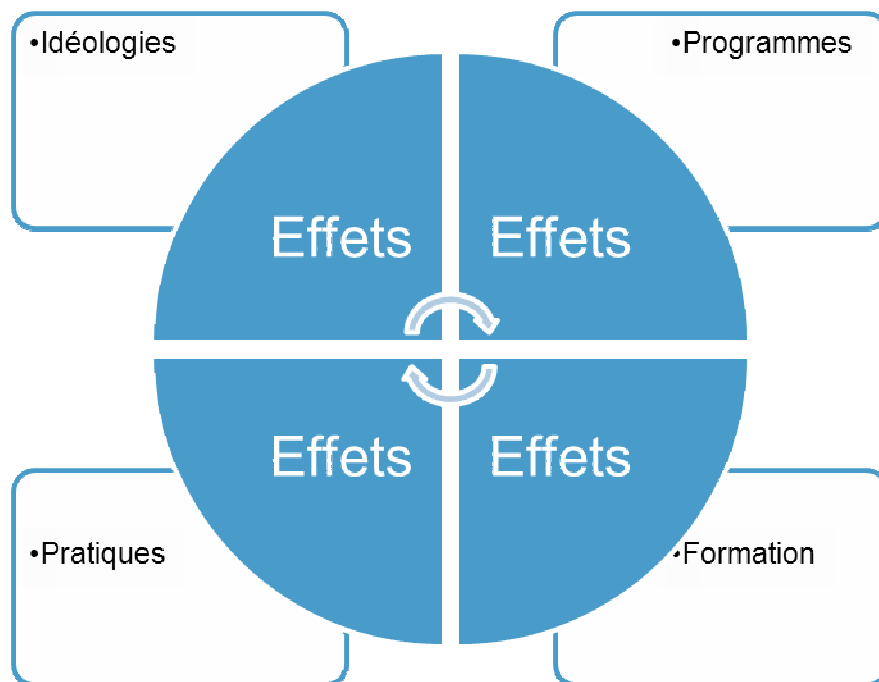
Novembre 14

La représentation pyramidale est éloquent : les effets, l'ensemble des phénomènes et des évènements qui sont pourtant au cœur des interactions au quotidien dans les classes, qui sont observés, manipulés, transformés par les enseignants, ceux qui sont les résultats temporaires des enseignements apparaissent comme écrasés par les éléments dont ils découlent. Les effets restent dans l'angle mort des conceptions et des pratiques. Les conséquences cognitives et sociologiques professionnelles sont considérables et trop ignorées.

De façon plus schématique, il semble nécessaire de développer des relations plus circulaires voire systémiques entre ces mêmes éléments :



Voire des relations plus matricielles :



Novembre 14

Faire en sorte que les effets attendus et obtenus soient objectivés à partir des mises en œuvre permettrait une représentation plus partagée des buts et des résultats entre tous les acteurs du système éducatif. De plus, les stratégies déployées aux différents niveaux trouveraient matière aux régulations nécessitées par les enjeux d'équité comme d'efficacité. Faire en sorte qu'un corpus d'effets soit mobilisé par chacun des éléments influant la conception des différentes actions.

En d'autres termes, développer une culture des résultats objectivés et discutés plus que chercher à entretenir une culture des préceptes et des intentions serait de nature à remettre en mouvement une culture professionnelle aujourd'hui sclérosée par le cloisonnement des fonctions, des organisations et des niveaux hiérarchiques.