

Entre continuité et rupture

Delphine Evain

IA-IPR EPS, Académie de Nantes

L'un des plus puissants agents d'accrochage des élèves est le professeur. Ce qui revient en premier lieu dans les propos des élèves lorsqu'ils sont interrogés c'est : « J'ai un bon prof ! » ou encore « Mon prof est sympa ! ». Par delà des formulations qui peuvent sembler un peu superficielles, il convient d'acter que dans « bon prof » est entendu que, ce qui est proposé est en phase avec ce qui fait réussir les élèves. Les contenus, les objets d'études, mais également les démarches didactiques ce qui caractérise le « prof sympa » est complémentirement lié aux démarches pédagogiques utilisées. Celles-ci, par leur pertinence, contribuent à obtenir l'adhésion des élèves en suscitant leur intérêt et en entretenant leur motivation. Le professeur transmet l'idée et construit le ressenti qu'il s'adresse à tous, globalement, et à chacun, en particuliers, quel que soit le niveau d'acquisition, de manière à ce que les uns ne soit pas perdus, et les autres ne s'ennuient pas.

Ainsi, le « bon et sympa » professeur, ce qu'il convient de qualifier d'un point de vue plus institutionnel, de professionnel compétent, ne peut l'être, a priori, que s'il sait et parvient à s'inscrire dans la mouvante éducative du moment, en avançant à son rythme. Il est toutefois une conjoncture éducative particulièrement sollicitante : le socle commun voit ses versions s'actualiser, les programmes disciplinaires changer, les textes sur les parcours par exemple s'accumuler (artistique, orientation, citoyen...). En toile de fond, les paradigmes qui font fonctionner les professeurs de longue date évoluent (évaluation, transdisciplinarité...) jusqu'à toucher l'intimité de leur mission et remettre en question leur manière de travailler (travail collectif, co-préparation-intervention, élèves acteurs...). Face à cette avalanche de transformation, comment de pas perdre les enseignants en les plongeant dans l'incompréhension, la difficulté, l'incertitude ou encore la crainte ? Comment ne pas laisser sombrer dans une certaine forme de fatalisme de l'éternel changement qui n'est qu'une lubie ponctuelle des acteurs institutionnels ? Finalement, comment ne pas décrocher les élèves par la voie du décrochage des professeurs ?

Aujourd'hui se profile la réforme du collège et avec elle, l'arrivée du « nouveau » socle commun et des « nouveaux » programmes d'EPS, entre autre. Déjà, beaucoup d'inquiétudes et de questionnements jalonnent les lectures, les gorges chaudes s'expriment, les remises en question ou au contraire les appuis s'organisent. La division même, tant dans l'interprétation que dans l'adhésion, provoque potentiellement le décrochage. Alors qu'en est-il réellement ? Quel accrochage des professeurs au service de l'accrochage des élèves ?



Ne pas se sentir décroché

Pour que les professeurs soient accrochés, il ne s'agit pas de les décrocher. Y voir clair, prendre de la distance, s'attacher aux valeurs et enjeux existants constituent les clés pour ne pas tomber dans l'idée qu'il est fait table rase des antécédents, dans tout changement qui s'annonce.

Notion de « nouveau » socle

Parce qu'un nouveau texte¹ est publié alors s'agit-il de tout recommencer ? Non ! Par ce nouveau texte sur le socle commun, l'« ancien » socle commun ne fait qu'être réaffirmé comme un concept incontournable caractérisant la formation des élèves : « tout ce qu'il n'est pas permis d'ignorer », ce qui constitue la base minimale et commune d'une vie citoyenne autonome et adaptée à la société dans laquelle l'adulte en devenir se projette. Mieux, aujourd'hui, il représente le projet national de formation du citoyen.

Il n'est plus le seuil d'acquisition de compétences, mais l'orientation de la nature des acquisitions à s'approprier. Il n'est donc plus question d'une base, mais davantage des incontournables dont le niveau d'acquisition peut s'élever à la hauteur la plus ambitieuse à laquelle chacun peut prétendre. Il est manifestement le signe d'une évolution, d'une amélioration, d'un ajustement, mais en aucun cas d'une remise en question.

Par son existence, il destitue encore un peu plus l'empilement de connaissances, sensé rendre compétent, au profit de la construction de compétences, adossées à une articulation de connaissances. Par là même, il réaffirme la pluralité des angles d'attaque, des regards qui par leur richesse, favorise l'expression de la singularité des élèves, et le respect de chacune de ces singularités. Il est plus ambitieux et exigeant car il a vocation à garantir le développement personnel et professionnel à tout âge de la vie. Plus présent, il est destiné à inonder la réflexion et la vie éducative. Néanmoins, il ne peut tromper le professionnel déjà engagé dans cette logique formative depuis maintenant plusieurs années que constitue le professeur. Ceci est une avancée à présent entérinée.

Notion de « nouveau » programme

Parce qu'un nouveau programme vient écraser le précédent alors s'agit-il de tout recommencer ? Non ! Par ces programmes à venir, au côté des autres disciplines, l'EPS n'est que confortée comme discipline scolaire à part entière au sein d'une Éducation Nationale qui donne toute sa place et sa raison à la dimension corporelle. Par son statut réaffirmé, son existence et sa présence ne sont pas remises en question. Elle offre au contraire tout son potentiel éducatif, qu'une externalisation hors de l'École appauvrirait à la hauteur de la seule pratique physique et/ou sportive pour elle-même.

Il est également acquis de longue date que l'EPS utilise ses objets didactiques, les APSA, comme des moyens au service de la formation des élèves. Penser qu'elle reprendrait l'ensemble de ces sujets comme une fin en soi renvoie à un débat d'un autre temps. Ce point de vue constitue même, un écueil majeur, dans une conjoncture où l'intégralité des autres disciplines cheminent dans le sens que l'EPS suit depuis longtemps maintenant, à l'aide de réactualisations de programmes qui s'engagent avec force dans cette logique de faire de leur objet, un moyen.

Enfin, si les répartitions, catégorisations et autres termes changent, il n'est question ici que d'un code conventionnel entre les acteurs, experts de la discipline, qui n'a vocation qu'à faciliter l'usage commun des objets ainsi éclairés, par une démarche convenue. Il n'en demeure pas moins que, quelle que soit

¹ Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015

la forme que prend le programme, les objets demeurent des « boîtes à outils » au service du développement de l'intelligence humaine, globalement, selon des domaines identifiés au travers du socle commun, en particulier et des objets d'étude corporels, de manière spécifique. Le nouveau programme disciplinaire, constitué de son accroche au socle commun, ne fait que renforcer une intention et une logique déjà en cours d'opérationnalisation. Aussi, que les professeurs aient confiance en eux, ils portent et pratiquent une EPS transversale, à partir d'une entrée spécifique que représente celle du corps. Ceci est un état de fait.



De la continuité

Des acquis

Les programmes EPS de 2008², 2009³ et 2010⁴ sont aidants et guidant. Ils permettent de réunir les membres d'une même équipe sous une même logique qui veut :

- d'une part, rationaliser le choix des supports d'enseignement selon un équilibre horizontal, la diversité, et un équilibre vertical, la complexité ; les Compétences Propres et les acquisitions de niveaux par paliers scolaires des Compétences Attendues.
- d'autre part, contextualiser par la définition des objets d'études transversaux qui colorent chacun des supports, définissant alors un plan de formation sur l'année et plus largement sur le cursus ; les Compétences Méthodologiques et Sociales (CMS), par extension les compétences du socle commun⁵.

Grâce à ces textes, la démarche de projet d'enseignement qui intéresse tous les élèves, et qui unit tous les professionnels portant la discipline, est à ce jour une conception de sa mise en œuvre bien rodée et admise. Chaque équipe, avec plus ou moins de réussite, tente d'identifier son public, de réfléchir une programmation des APSA supports et de profiler des acquisitions méthodologiques et citoyennes, l'ensemble attaché à un projet d'établissement⁶. Il est présentement une démarche conceptuelle efficace et qui fait l'unanimité. Il s'agit donc d'une pratique à ne pas perdre.

Des leviers

L'intention d'une contextualisation aux particularités locales (publics et axes de travail communs) constitue une déclinaison des programmes à l'échelle de l'établissement. En cela, le projet d'EPS prévaut sur le programme national⁷. En effet, il n'est plus question d'« appliquer un programme » ou de « faire le programme », mais de s'en servir comme une référence au service de la nature des finalités attendues. Compte tenues des caractéristiques des élèves, des avancées, des progrès constatées, des besoins particuliers, des manières d'être, de penser et d'apprendre, les programmes représentent un contenu potentiel. Son traitement dans son exhaustivité n'est pas forcément attendu si les élèves en témoignent déjà la possession, ou si l'acquisition de ce même contenu pour d'autres élèves, demande un temps dédié plus long ou récurrent. Il est toutefois incontournable dans le cadre de leur formation. Ce degré de liberté doit pouvoir être perçu comme un bénéfice permettant de se dédouaner d'un cadre qui dans un premier temps, peut être ressenti comme une contrainte mais, pour qui sait l'utiliser, devient une force et un puissant vecteur d'accrochage scolaire.

2 Programme de l'enseignement d'éducation physique et sportive pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège, Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008

3 Programme de l'enseignement d'éducation physique et sportive pour la voie professionnelle, Bulletin officiel spécial n° 2 du 19 février 2009

4 Enseignement commun d'exploration et facultatif, Programme d'enseignement d'éducation physique et sportive pour les lycées d'enseignement général et technologique, Bulletin officiel spécial n° 4 du 29 avril 2010

5 Le socle commun des connaissances et des compétences- décret du 11 juillet 2006

6 EVAÏN (D.), BARDEAU (F.), « Ne pas perdre le fils directeur de sa pensée », *e-novEPS N°6*, janvier 2014

7 EVAÏN (D.), « N'oublions pas le cœur du métier », *e-novEPS N°7*, juin 2014

Par ailleurs, les réflexions menées sur la manière dont l'EPS s'enseigne au sein de l'établissement et plus précisément, comment la mise en œuvre de son projet partagé collectivement s'articule aux compétences du socle commun, représentent une façon de penser la discipline qui n'est pas neuve. A la disparition des CMS, se substituent les domaines du socle commun. Antérieurement considérés davantage comme le prolongement logique du développement des CMS, ces domaines du socle orientent les intentions formatives transversales aujourd'hui, comme les CMS profilaient les attendus hier. Il n'est donc pas une perte, mais davantage un raccourci. « L'EPS à deux pattes » demeure. La bilatéralité, transversale et spécifique, est réaffirmée, voire même plus étayée par l'explicitation des attentes au sein de chaque domaine du socle, et par cycles considérés.

En conséquence, le socle commun et le programme disciplinaire qui l'accompagne renforcent la contextualisation, la personnalisation, le « tandem citoyenneté-motricité » et la notion d'exigence, tout en s'appuyant sur la démarche conceptuelle établie d'appréhension de la discipline, tant sur le fond que sur la forme. Ce « déjà là conceptuel », qui s'appuie sur des pratiques ordinaires issues des programmes antérieurs évite aux professeurs de décrocher pour au contraire les inviter à se servir de ce qu'ils savent faire, à partir de ce qu'ils font déjà. Confiants et rassurés, ils enseignent avec plus de sérénité, de volonté et d'engagement auprès des élèves. En miroir, ces derniers les suivent avec plus d'adhésion et de motivation, d'autant plus lorsque les orientations envisagées donnent des moyens supplémentaires de personnalisation, autre agent d'accrochage.



De la rupture

S'il y a un nouveau texte, alors il y a quelque chose de neuf institué qu'il convient de ne pas rater ou évincer.

De la contribution à la constitution

L'un des principes majeur à retenir est cette inversion de rapport entre le socle commun et le programme disciplinaire.

En effet, la conjoncture de l'écriture des programmes de 2008 se situe post 2006⁸, année de publication de la première version du socle commun. L'intention des auteurs est clairement de s'inscrire dans ce texte de référence pour, d'une part se saisir de la notion de compétence, articulant les connaissances-capacités-attitudes, d'autre part clairement orienter la mission de formation des professeurs à une contribution au socle commun. Un paragraphe entier est accordé à « la contribution de l'EPS aux acquisitions du socle commun ». De même qu'un autre précise « le lien avec l'enseignement de l'histoire des arts »⁹. Non seulement ces paragraphes sont positionnés en amont des acquisitions spécifiques de la discipline, mais en plus leur volume dépasse celui accordé aux Compétences Propres ou Compétences Méthodologiques et Sociales. Autrement dit, déjà en 2008, la mission transversale et constitutive du « citoyen soclé » est mise en avant. Il est toutefois indiqué qu'il est question d'une « contribution ». Il s'agit alors de mener une EPS dans la volonté de développer les CP et CMS avec la perspective de faciliter des acquisitions relevant du socle commun. Très objectivement, beaucoup de professeurs voient leur CMS et celles du socle se confondre ou, par une légère extension y contribuer presque naturellement. A travers ces programmes, il n'est toutefois pas question de faire de l'EPS un enseignement du socle, ni du professeur d'EPS, un professeur de socle.

Différemment, le programme en cours d'écriture, par l'impulsion du ministère et délégation au Conseil Supérieur des Programmes (CSP) fixe une toute autre hiérarchie. Il est d'abord question de revisiter et

⁸ Le socle commun des connaissances et des compétences- décret du 11 juillet 2006

⁹ Programme de l'enseignement d'éducation physique et sportive pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège, Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008

préciser les orientations des acquisitions du socle commun par cycle, le volet 1¹⁰. Puisqu'il n'existe pas de « discipline socle », ni de professeur du socle, alors il relève une obligation faite à tous les professeurs de faire de ce socle, sa discipline. Le volet 2 indique alors comment chaque discipline peut construire de manière privilégiée chacun des domaines du socle, selon une approche commune quelle que soit l'entrée considérée. Enfin, le CSP, ayant conçu un cadre d'écriture commun des programmes et chaque groupe de travail disciplinaire ayant reçu la « commande » de ne les renseigner qu'à partir de ce qui fait leur spécificité, le volet 3, nourrit le texte global de la focale exclusive qui différencie une discipline d'une autre. En EPS, l'approche corporelle est donc mise en avant.

De fait, ne s'attacher qu'au seul volet 3, identifié comme le programme, est une erreur. Il n'est qu'une partie constitutive du texte global. Il convient alors de considérer les volets 1, 2 et 3 comme indissociables. Ce n'est qu'à cette seule condition, que l'EPS trouve son équilibre « citoyenneté-motricité ». C'est ce contexte même qui crée la rupture. Les programmes ne sont plus pensés, conçus ni écrits comme autrefois, pour eux mêmes, mais dans l'ambition de servir le socle commun. La sensible évolution est bien à ce niveau. C'est en cela que les programmes invitent les professeurs, non plus seulement à contribuer, mais à s'engager davantage en le construisant collégalement, à l'aide de ce qui fait leur force et leur spécificité. La gestion de ce contexte évolutif par le professeur est d'autant mieux abordée qu'il s'ancre sur des repères et des éléments d'explicitation connus et/ou maîtrisés.

D'une entrée par l'objet d'étude à une entrée par l'élève

Actuellement, « l'entrée par l'élève » de la conception de l'enseignement est souvent une intention palpable. Pour autant encore très fréquemment les caractéristiques des élèves soigneusement éclairées restent des indicateurs qui servent surtout à réaliser les adaptations nécessaires pour que ses derniers apprennent plus et développent mieux les compétences qui leur sont demandées de construire. Il est question ici de mettre en œuvre une opération technique, qui prend son essence au cœur de la didactique des APSA, dont l'objectif est de rendre digeste le programme disciplinaire.

Certains professeurs, en passe d'une évolution certaine, caractérisent leur population dans le but de définir un véritable plan de formation qui leur correspond. Ce dernier se formalise par le choix des APSA supports - leur articulation, leur cohérence dans le temps - et la prise en compte des CMS qui, au-delà de leur seule énonciation, se déclinent en axes de travail, pour le moins à l'échelle de l'année dans leur classe, pour le mieux à l'échelle du cursus dans le projet d'EPS. Malgré ces efforts, le naturel reprend vite le dessus lorsque finalement la seule compétence attendue de l'APSA vient se plaquer comme unique objectif pour l'élève.

La rupture est à caractériser comme une bascule totale ou une persistance de l'intention de départ qui est de chercher non plus à importer les textes, mais à ne saisir que ce qu'ils offrent de pertinent au regard des besoins identifiés des élèves, c'est à dire ce qui profile leur plan de formation. Refaire faire à un élève ce qu'il sait déjà, c'est, en plus de risquer de le plonger dans un profond ennui, une perte de temps notable, autant que de faire le choix de traiter certains sujets qui ne lui correspondent pas et qui n'ont pas de sens, ni d'utilité à ses yeux. L'engager dans un chemin qu'il ne connaît pas ou trop peu, dans lequel le travail consenti ne peut que représenter une plus-value, c'est au contraire lui livrer un nouveau terrain de jeu, un nouveau challenge dont il peut se saisir avec curiosité, si ce n'est enthousiasme, en même temps qu'il développe les compétences nécessaires pour le mener à bien.

Le volet 1 des textes-programmes identifie et caractérise des compétences intimement liées à la formation du citoyen. Le volet 3 identifie des objets de travail possibles pour y parvenir. La lecture s'effectue du volet 1 à 3 et non du volet 3 à 1. L'entrée conceptuelle de l'enseignement est donc bien par celle de l'élève en construction. En cela ces textes sont plus ambitieux. Ils replacent la personnalisation au premier plan et donne la souplesse d'une contextualisation demandée et attendue. C'est sans doute là l'enjeu à ne pas rater, mais aussi la difficulté à dépasser pour une mise

10 Projet de programme pour les cycles 2, 3, 4, CPS, avril 2015

en œuvre réussie. En effet, ils nécessitent à ce que les équipes disciplinaires opèrent des choix engagés, les assument et les mettent en œuvre à la hauteur des enjeux de formation qu'ils se donnent. Encore une fois, forts de cette vision ainsi éclairée et partagée au sein d'une équipe, les professeurs, malgré cette évolution notable, sont en mesure de donner aux élèves qu'ils ont en responsabilité, le meilleur d'eux-mêmes.



Conclusion

Socles et programmes antérieurs ont amené les professeurs à développer des habitudes de travail représentant aujourd'hui une base commune. Le défi de la mise en œuvre du socle commun et des programmes à venir est d'oser aller plus loin, d'être plus ambitieux, de générer et construire des liens, de placer toutes les disciplines sur la même intention et la même exigence.

Pour ne pas se sentir décroché, il faut avoir confiance en son savoir faire :

- quitter progressivement les CMS pour les substituer aux domaines du socle commun, sans transformer la démarche de conception des projets d'EPS, mais en mettant la spécificité de sa discipline au service du développement des compétences citoyennes et motrices de l'élève.
- se distancier d'une application du seul programme pour se saisir avec parcimonie de l'ensemble des incontournables du texte (qui contient le programme) au regard des besoins identifiés des élèves et du plan de formation qui leur correspond.

Pour ne pas se sentir décroché, il n'est à considérer que ce qui s'annonce n'est qu'une montée en puissance de ce qui est déjà, un renforcement, une accélération : de la liaison école collège au cycle 3, du travail en équipe et projets transdisciplinaires aux Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI), de l'Accompagnement Personnalisé (AP) 6^{ème} à l'AP sur tout le cursus, des compétences écrites sous la forme d'un résultat à atteindre aux compétences abordées comme un pouvoir d'agir dans des contextes pluriels face à une situation qui interroge et demande par sa résolution le recrutement de connaissances construites, mobilisables. En résumé, il s'agit de passer d'une « compétence résultat » à une « compétence processus ».

Finalement, être accroché, c'est rendre service aux élèves par plus de personnalisation pédagogique et organisationnelle.

Pour ne pas se perdre, il s'agit de comprendre l'évolution du système éducatif, adopter le juste positionnement et prendre de la hauteur, exploiter sa capacité à être ingénieur pédagogique¹¹. Le législateur l'attend et accorde sa confiance à la profession, en lui laissant la main localement. Le professeur doit pouvoir s'en saisir, comprendre où sont les ruptures, se rassurer en sachant où sont les continuités¹². Il n'est là qu'un décalage optimal. Celui qui sait y voir clair n'est pas décroché, pour les autres il convient d'y apporter la plus grande vigilance par l'accompagnement. Les échanges professionnels disciplinaires autant que transdisciplinaires, élargis au collectif des personnels d'éducation dans et hors un établissement scolaire, représentent des leviers indéniables.

11 EVAÏN (D.), « Ingénieur pédagogique », *e-novEPS* N°8, janvier 2015

12 Collège, mieux apprendre pour mieux réussir, <http://www.education.gouv.fr/pid32484/college-2016.html>