

PNF EPS : Les programmes EPS au collège : état des lieux et perspectives

Quels acquis attendus pour un élève physiquement et socialement éduqué ? Quelles adaptations de la matrice disciplinaire qui s'applique sur l'ensemble du cursus, de l'école au baccalauréat ?, Quelles évolutions des programmes d'EPS au collège? Bernard André, Inspecteur général EPS, partage ce compte-rendu de la Journée de formation et de réflexion qui s'est tenue le 9 décembre 2014 à Paris. Elle avait pour objectif, sur la base des informations recueillies grâce aux outils de pilotage académiques et des observations des IA-IPR EPS lors de leurs visites en établissement, de réaliser un bilan quantitatif et qualitatif des programmes EPS au collège depuis 2008, date de leur mise en application, et d'apprécier leurs effets sur les acquis des élèves. Ce bilan visait à envisager des évolutions souhaitables pour l'EPS, en lien avec la réflexion autour du socle et des liaisons avec le premier degré.

Une chance pour la discipline, une opportunité à saisir



En ouverture, Valérie Debuchy, doyenne du groupe d'éducation physique et sportive de l'inspection générale de l'éducation nationale, a replacé ce PNF et ses objectifs dans le contexte et le calendrier des réformes pédagogiques de la refondation de l'école. A cette date, ce PNF revêt un caractère politique et stratégique pour la discipline. Pour autant, il s'inscrit dans un processus de réflexion et de production, dont le point d'orgue a été le séminaire des IA IPR EPS de janvier 2014 et qui se prolongera lors de celui de fin janvier 2015.

A partir de constats, fondés sur l'observation des programmations (observatoires académiques et données chiffrées) et des pratiques enseignantes (5500 inspections annuelles et observations des leçons d'EPS en 5 ans par les corps d'inspection), il s'agissait de débattre, sur le fond et avec objectivité, considérant que les participants sont tous des experts des programmes et de l'enseignement de l'EPS. Cette journée a permis l'analyse des remontées de terrain, l'explicitation, l'échange et l'avancée de principes et de points de consensus. Elle a aussi permis d'identifier les points encore en débat.

Néanmoins, une problématique a fait consensus, en fil rouge de la journée : « Comment inscrire les programmes du collège en EPS dans le nouveau socle commun et dans une logique curriculaire, sans déstabiliser des professeurs d'EPS et désorganiser à l'excès ce qui les avait structurés depuis cinq ans ? »

Ce PNF avait donc pour vocation(s)

- de se décliner en académie, afin de poursuivre la réflexion, sous toutes ses formes (magistrale, groupes ressources, formation, etc.)
- de contribuer aux travaux du CSP en alimentant la réflexion et la production des sous-groupes du CSP et de l'inspection générale EPS.

En effet, en prolongement de ce PNF, l'inspection générale EPS entend bien s'inscrire dans une dynamique de réflexion et de production, au regard de l'échéancier des réformes, et des contributions à venir et attendues notamment :

- les résultats de la consultation sur le socle
- les propositions du CSP en matière d'évaluation et de validation du socle
- les propositions du jury de la conférence nationale sur l'évaluation des élèves
- la réforme du collège

Les textes EPS de 2008 : une histoire en marche



Michel Volondat, inspecteur général de l'éducation nationale honoraire, place d'emblée son intervention dans un contexte historique avant de revenir sur certains points du contenu même du programme actuel, objet de débats ou objet d'incompréhension et de dérives.

« L'histoire » du programme de 2008 relève d'une volonté partagée par trois ministres, par la DESCO puis la DGESCO et par les IG ensuite. La lettre de cadrage postulait que le programme devait être lisible, sans technicité, articulé au socle commun et en continuité avec les programmes du primaire et du lycée. Dès le départ, la lettre de cadrage a été adressée aux organisations syndicales et à l'AEEPS. Le groupe d'écriture était composé de dix personnes, groupe inter catégoriel et intergénérationnel avec deux membres de la DGESCO. Les enseignants présents dans ce groupe ont été choisis à partir de la proposition des IA IPR EPS. Michel Volondat regrette de ne pas y avoir inclus d'universitaires. Huit réunions de travail se sont tenues à Paris dont deux communes avec le groupe de la voie professionnelle. De très nombreuses séquences de télétravail ont fonctionné. Une réunion avec les partenaires sociaux (AEEPS, SGEN, SE UNSA, SNALC, SNEP FSU) a été organisée en juin 2007 à Vichy, ainsi que des « points d'actualité » sur les programmes lors des rencontres « institutionnelles » entre les syndicats et l'Inspection Générale. Les projets de programme ont été adressés aux IA IPR EPS et aux partenaires sociaux à 3 moments de la rédaction (pour information, réactions et suggestions). Une consultation d'environ 500 enseignants en poste en collège sur tout le territoire et d'une soixantaine « d'experts » a été organisée au moment du travail concernant les compétences attendues pour les APSA de la liste nationale. De nombreuses réunions se sont tenues avec des enseignants de terrain pour « tester » les différentes propositions dans les académies de Créteil, Paris, Nice, Lyon, Grenoble et Limoges (environ 600 enseignants présents).

Michel Volondat met en évidence les constats de départ suivants :

- une grande disparité dans l'écriture des compétences spécifiques ;
- un collégien traverse en moyenne 26 cycles, soit une quinzaine d'APSA ;
- certaines APSA sont très souvent programmées mais on retrouve « un éternel redoublant qui débute à chaque fois » ;
- certaines APSA sont en voie de disparition ;
- le suivi du parcours des élèves est très difficile à opérer ;
- les activités d'affrontement et de performance mesurée sont très majoritaires ;
- la discipline EPS n'atteint pas les élèves non sportifs et fragiles (petite santé) ;
- on vit davantage une EPS où le discours tourne autour de « attaque, défend, plus vite... » plutôt que « ressens, prend ton temps, ... ».

Ces convictions sont assez partagées. C'est un texte d'équilibre qui a été recherché, sur le pourquoi et le quoi de l'EPS, pas sur le comment !

La finalité, les trois objectifs et les compétences à acquérir au collège (CP et CMS) sont ce que les groupes collège et voie professionnelle ont appelé la matrice (ou la trame) disciplinaire commune à l'ensemble des programmes de l'EPS aux différents niveaux. Ce cadrage s'est inspiré des travaux du groupe d'experts lycée en 2001-2002. Cette première « unité disciplinaire » n'est pas scientifiquement établie, mais les trames des autres disciplines le sont-elles ? Ce modèle qui essaie d'accueillir à la fois la part culturelle voire anthropologique des APSA et l'idée que l'élève physiquement éduqué (à la fin du collège) possède un certain nombre de compétences (dépassant celles de chacune des APSA pratiquées) est un modèle qui peut faire avancer et évoluer notre discipline.

Le point concernant les compétences propres à l'EPS (CP) a donné lieu (et peut encore donner lieu) à des oppositions et des crispations. Les enseignants consultés n'y sont pourtant pas hostiles. Après explications, ils apprécient l'existence de cette organisation qui évite que des objectifs de l'EPS nous passions directement aux APSA et à leurs contenus. Organisation qui, par ailleurs, existe dans de nombreuses disciplines sous les vocables de domaines, champs thématiques, etc.... Les CP n'ont pas l'ambition de classer les APSA utilisées, ni de les nier ; elles se situent résolument du côté du sujet et de la construction équilibrée de ses pouvoirs d'actions et de connaissance. Ce sont les cinq grandes composantes (si on inclut le lycée) qui donnent l'armature de ce qu'est un élève physiquement éduqué ; ce qu'un élève ne doit pas rater au cours de sa scolarité.

L'inspiration n'est pas « classificatoire » mais plutôt philosophique et anthropologique. Michel Volondat pense que J. Ulmann, B. Jeu et R. Caillois sont d'une certaine façon les inspirateurs sans le savoir de cette idée des CP et conséquemment des CMS. Faire bouger une EPS « agonistique » comme dirait Caillois vers une EPS plus coopérative, plus proprioceptive, plus diversifiée sur le plan des émotions subies ou créées (CP 2, CP 3, CP 5), plus diversifiée sur le plan de la prise d'information et de la prise de décision CP 2 et CP 4, plus complète sur le rapport à autrui, plus intéressante dans la construction des règles.

Concernant les compétences attendues (CA) dans chacune des APSA, c'était la première fois dans la courte histoire des programmes du collège qu'apparaissent ces types de contenu (auparavant c'était à chacune des équipes EPS de dire ce qu'elles attendaient dans telle ou telle APSA). On peut aussi parler de repères, de passages obligés, d'obligation de résultats.

Dès le début, le programme a pris en compte la très grande disparité des conditions matérielles et l'impossibilité d'accéder, dans certains endroits, à certains types d'installations rendant impossible une programmation nationale des APSA. L'option d'identifier par APSA deux niveaux de compétences et d'en faire de facto des « obligations de résultats » permet aux équipes d'enseignants, dans le respect des règles de programmation, de mettre en place un trajet de formation cohérent et d'exploiter au mieux les équipements sportifs locaux.

Pour conclure son intervention, Michel Volondat a insisté sur les liens avec le socle commun. La problématique des compétences déjà très présente en EPS est en phase avec l'esprit du socle. L'effort porté sur les dimensions méthodologiques et sociales des apprentissages s'inspirent du socle et le découpage des compétences attendues par APSA en capacités, connaissances et attitudes est également en relation avec la nomenclature du socle.

Table ronde : Programmes EPS et scolarité obligatoire : bilan et perspectives



Cette table ronde a réuni trois IA-IPR d'EPS, (Sophie Garnier, Joël Dugal, Didier Martin) et a été animée par Bernard André, Inspecteur Général. Elle a permis, d'une part, un bilan des effets des programmes d'EPS de collège à partir de données quantitatives de trois académies (Créteil, Orléans-Tours et Corse), trois contextes différents pour des résultats cependant très proches concernant l'offre de formation et les niveaux de compétence atteints

par les élèves. D'autre part, un bilan qualitatif sur la base des observations réalisées par les IA-IPR lors de leurs visites en établissement, a mis en évidence les évolutions incontournables à opérer au regard du contexte de la refondation de l'Ecole et a permis de débattre de celles qui apparaissent comme souhaitables.

La problématique centrale qui s'est dégagée lors de cette table ronde se situe autour de la recherche d'un juste équilibre à établir entre une réécriture du programme qui s'inscrive pleinement dans la logique et au service du projet de formation de l'élève défini par le nouveau socle, et des évolutions qui tiennent compte des besoins de la profession en termes de continuité et de cohérence avec les orientations récentes (5 ans) des programmes actuels. En effet, les programmes de collège de 2008 constituent une avancée réelle en

termes de lisibilité, de cohérence sur l'ensemble du cursus et d'équilibre, et il est essentiel de maintenir les avancées de ces programmes.

Les débats ont fait apparaître divers points forts des programmes actuels susceptibles de faciliter leur réécriture au regard du cadre posé par le CSP: une approche curriculaire, une matrice disciplinaire qui organise les équipes, une formation de l'élève plus lisible et plus équilibrée, des repères concernant les objectifs d'acquisition, des référentiels d'évaluation nationaux qui explicitent de ce qui s'apprend en EPS et visent une forme d'équité sur l'ensemble du territoire, des programmes qui introduisent une marge d'autonomie des équipes et une approche par compétences. La commande actuelle nous amène néanmoins à inverser la démarche précédente « des programmes vers le socle » pour entrer dans une démarche « du socle vers les programmes », ceci afin de préciser la contribution de chaque discipline à l'acquisition de chacun des cinq domaines de ce programme éducatif global que constitue le socle. Elle nous incite à basculer d'une logique « contributive », à une logique « constitutive » au socle. Elle nous amène également à entreprendre un travail de définition d'une EPS dans le premier degré qui permette d'établir une continuité entre les cycles 3 et 4.

La logique du socle s'impose aujourd'hui comme étant le « principe organisateur » des enseignements, aussi notre terminologie doit veiller à ne pas juxtaposer des notions et des logiques différentes. Il n'y a pas d'incompatibilité entre la logique du socle et une matrice disciplinaire, mais il convient de prendre garde à ne pas superposer deux logiques différentes, notamment dans la détermination des compétences. Se posent ainsi diverses questions. Les questions posées ont concerné la nécessaire articulation à mettre en œuvre entre les programmes EPS et le nouveau socle. Des objets d'interrogation précis ont été également abordés concernant la matrice disciplinaire, la terminologie, le devenir des compétences méthodologiques et sociales, la variété de l'offre de formation, la programmation des Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA), leur place et leur organisation en huit groupes d'activités.

Concernant la question de la place des APSA, il est rappelé qu'elle doit s'analyser au regard des compétences définies par le socle, des enjeux de formation en éducation physique et de ses trois objectifs. Ces enjeux de formation doivent également guider la réflexion sur les choix de contenus dans les différentes APSA.

La question des groupes d'activités et des 4 compétences propres mérite également d'être envisagée au regard des enjeux de l'EPS et de leurs impacts sur l'offre de formation. Une offre diversifiée de formation doit rester un objectif pour les équipes (parcours complet et équilibré) mais permettre également une consolidation ou un approfondissement de certaines compétences par l'allongement de la durée des cycles.

La place de l'EPS dans le parcours d'éducation artistique et culturel, l'attestation scolaire du Savoir nager en fin de cycle 3 sont autant de questions sur lesquels ces programmes doivent se positionner. Le maintien de « passages obligés » tels que le savoir nager (fin de cycle 3), le PEAC (fin de cycle 4), et pourquoi pas de projets personnels dans des APSA (projet thématique d'entraînement, de performance, de constructions collectives ou individuelles, en intégrant les TICE,etc. en fin de cycle 4) semble indispensable pour « concrétiser » certains acquis.

Se pose également la question de l'évaluation des compétences disciplinaires devant être acquises en fin de cycle et le niveau de maîtrise attendue de celles-ci, en cohérence avec la logique des cycles d'enseignement de 3 ans, laissant ainsi le temps nécessaire pour construire, stabiliser et valider l'acquisition des compétences.

Enfin pour rendre nos programmes lisibles de l'extérieur, il convient avant tout de respecter la charte d'écriture du CSP, identique pour toutes les disciplines. La lisibilité des programmes est considérée comme un moyen essentiel pour renforcer la confiance de tous en l'École. Il semble qu'une version du programme sera élaborée à destination des élèves et des familles, et que pour les enseignants des documents complémentaires pourront être élaborés.

Un point de vue libre



Roger-François Gauthier, inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, membre du conseil supérieur des programmes. RF Gauthier souligne d'emblée les nombreux points d'accord avec ce qui s'est dit pendant la table ronde. Il précise la question un peu clé qui se pose depuis le début au CSP : qu'est-ce qu'un programme? Les questions posées dans ce PNF rejoignent les préoccupations du CSP. Il est important d'avoir ce type d'échanges dans des réunions comme celles-là. Le CSP comprend 18 personnes. Il a fallu installer une institution créée par une loi. La réflexion est engagée dans le cadre de la charte des programmes mais on est dans un temps court. La charte est peu connue.

Vous vous interrogez sur l'indépendance du CSP ? 6 parlementaires, 2 du CESE, 2 personnalités qualifiées etc... Jusqu'ici oui, il y a eu indépendance et on a travaillé avec trois ministres. Le CSP ne va pas signer les décrets mais si l'on regarde la charte, elle a été publiée sans changer une ligne aux propositions initiales. Notre travail consiste à s'accorder sur les principes : produire de la cohérence. Par exemple : les savoirs scolaires ? Ça sert à quoi ? On doit aider à se repérer dans la complexité du monde.

Dès l'élaboration des programmes, il faut penser au caractère inclusif de l'école. Est-ce qu'on reste sur les vieilles questions (instruction et éducation) ? C'est la liberté de pensée et d'agir qu'il nous faut construire donc arrêtons d'opposer les choses. Observons que la version du socle soumis à consultation a réduit la partie évaluation. Des propositions CSP ont été publiées récemment, indépendamment des résultats de la prochaine conférence sur l'évaluation. Chacun est dans son rôle. Il est important selon nous que les élèves situent leurs savoirs par rapport aux savoirs scolaires. Il convient de relire la dernière partie de la charte. Ne fermons pas la porte aux savoirs extérieurs à l'école mais l'école doit aider les élèves à se situer par rapport à eux.

Le socle a vu apparaître le mot culture. Quel sens lui donner ? C'est le rapport avec le monde (dépasser l'opposition connaissance et compétence) et (contemplation et action). Ref Cicéron. Culture aide à agir.

Le débat est ouvert concernant l'évaluation. La culture de la moyenne dans notre système fait débat. Quel sort réserver aux notes ? La réflexion sur l'évaluation est intéressante : s'il y a des objets d'apprentissage nouveaux, il doit y avoir de nouveaux modes d'évaluations. Faut-il compenser ? Pas de compensation entre les piliers, non compensation en fait mais avec raison. Non compensation entre quoi et quoi ? 5 domaines... 8 blocs de compétences « générales » (subdivision du premier domaine). Doit-on s'interroger sur le sort du brevet des collèges. La validation du socle déterminerait le brevet des collèges.

Retour sur ce qui n'a pas fait l'unanimité. Evaluation des acquis n'est pas en noir et blanc. En gros, on note à la médiane. La charte propose des niveaux de reconnaissance. Pouvons-nous proposer des niveaux identifiés au-dessus de celui du socle (« acquis remarquables ») ? Tel que le socle est écrit, il n'est pas destiné à l'usage des familles. Logique curriculaire ? C'est une condition pour sauver l'école publique dans ce pays.

Réponse à une question : Validation sans compensation : augmenter l'échec ou tromper l'évaluation ? Il s'agit de rester ferme : (blocs de compétences, c'est à nous de les définir comme raisonnable et les enseignants devront aussi le valider de manière raisonnable). Le raisonnable doit être défini...pour qu'il soit le même dans les collèges. Il existe dans votre discipline des variances locales (difficiles à admettre pour certaines disciplines, mais pas en EPS). S'il existe plus de marges de manœuvre pour les profs, il doit y avoir des systèmes de régulation. Sinon le jeu social va jouer pour produire de l'échec.

Des ateliers se sont déroulés autour de trois questions vives.

Ces ateliers d'une trentaine de personnes étaient animés par Régine Jeandrot, Régis Dupré, Jean-Luc Mourier, IA IPR EPS. Ils ont réunis des IA-IPR et des enseignants d'EPS. Les débats dans ces ateliers ont été très denses et ont montré le dynamisme de la corporation EPS.

Première question : A partir d'un bilan qualitatif, quels éléments justifient aujourd'hui une évolution du programme d'EPS au collège ?

Éléments qui font consensus :

- La matrice disciplinaire fait sens pour les enseignants ;
- La logique curriculaire est à conserver mais à aménager ;
- Les programmes de 2008 sont encore récents (5 ans d'existence), il est difficile de bousculer le texte alors même que la profession commence à se l'approprier ;
- L'impact des programmes sur les pratiques professionnelles est en cours même si des marges de progrès demeurent (enseignement par compétences ...) ; les enseignants d'EPS s'approprient progressivement la notion de compétence et commencent à bien en comprendre le sens.
- Les compétences attendues ont fait évoluer les pratiques professionnelles en permettant une meilleure identification des contenus et des éléments essentiels à travailler à un niveau donné ;
- Les APSA organisent encore l'enseignement de l'EPS
- les CP ont aidé à organiser et améliorer l'équilibre de l'offre de formation et les groupements contribuent à limiter l'abandon de certaines APSA (Act artistiques, natation, combat) ;
- Les compétences du socle restent à la périphérie de l'enseignement, elles sont convoquées de manière encore trop implicite ;
- Le nouveau socle nous engage à revisiter nos programmes et à réfléchir dans le cadre d'un parcours de formation de l'élève en relation avec les autres disciplines.
- Les élèves ont changé, ils n'agissent et ne pensent plus de la même manière, comment le prendre en compte ?

Éléments de débat :

- Le principal point de tension se trouve autour des réflexions suivantes : « 5 ans c'est jeune pour faire évoluer le programme alors que les pratiques sont en train de changer » et « on est au bout d'une logique, c'est le moment de modifier sensiblement le cadre de réflexion ».
- Tension également entre « Programmes ambitieux » ou « tenir compte de la réalité du terrain ».
- La question des niveaux de compétences ou niveaux d'acquisition: Ne faudrait-il pas les penser au regard des cycles d'enseignement (cycle 2, 3, 4, 5) ?
- La question d'une formation curriculaire liant les cycles : la formation générale de l'élève pourrait être davantage traitée et plus explicite à chaque niveau de cycle. (Ne pourrait-on pas définir et hiérarchiser les enjeux de formation pour chaque cycle ?)

- La question de la disparité entre certaines APSA : ne faut-il pas se questionner sur les temps d'apprentissage nécessaires pour atteindre les niveaux exigés dans certaines compétences ? (certaines compétences attendues requièrent peut-être plus de temps que d'autres)
- La question concernant le parcours de formation de l'élève : comment le rendre plus lisible ? Plus cohérent ? (cohérence verticale et horizontale)
- Quid du numérique et de son usage au service des apprentissages moteurs et méthodologiques des élèves ?

Deuxième question - Quelles évolutions et quelle nouvelle forme du programme d'EPS au collège peut-on envisager?

Éléments qui font consensus

- Regard sur le nouveau socle : enfin un projet de formation de la personne partagé par tous et qui décroïssonne les disciplines. Le sentiment partagé que les nouveaux programmes d'EPS devront vraiment s'inscrire dans le nouveau socle.
- Le cadre du programme EPS devra ne pas se démarquer à l'excès de celui des autres disciplines.
- Attention de ne pas se mettre trop en rupture avec ce qui se fait déjà (cf. point de tension de la question 1).
- Il est encore nécessaire d'afficher les finalités de l'EPS en préambule de nos programmes. Nous devons affirmer notre identité disciplinaire tout en participant à la culture commune (celle du SC 3C)
- Proposer un ordre de priorité selon les cycles par rapport aux 3 objectifs de l'EPS et les spécifier en fonction des cycles (ex : les ressources en cycles 2 ... donc prendre davantage en compte l'élève et les stades de développement : grande enfance, préadolescence, adolescence)
- La question des CP ? Un consensus se dégage : la notion de « champs d'expériences » semble avoir du sens pour la plupart des participants. Mais nous n'avons pas eu le temps d'aller plus loin dans cette réflexion. Plusieurs questions restent en suspens. Définition et caractérisation de ces « champs d'expériences » ? Combien ? 4,5 ou plus (7 ?) ? Comment penser ces champs d'expériences au regard des cycles d'enseignement ? Doit-on les penser à partir des 5 domaines de formation du socle ou les mettre en relation avec eux ? Quelle dénomination adopter pour ces champs d'expériences de manière à ce que cette notion garde son sens pour les enseignants d'EPS et soit lisible pour les élèves et parents (champs d'activités physiques, domaines d'activités, catégories de problèmes à poser, compétences disciplinaires...) ?
- La question des CMS. Ces CMS ont constitué un levier essentiel pour affirmer notre contribution au socle 2006 mais leur statut demande à être éclairci avec le nouveau socle... Cependant ce que recouvrent les actuelles CMS peut tout à fait s'inscrire dans le nouveau socle et s'illustrer dans la nouvelle formulation des CA.
- Ne pas réfléchir l'enseignement à partir des APSA mais à partir des enjeux de formation de l'EPS et donc, de ce qu'il y a à apprendre à travers la pratique d'une APSA, de ce qu'il y a à apprendre concernant les rôles sociaux.

- Simplifier la terminologie en évitant de concevoir les compétences à plusieurs niveaux. Une proposition serait de conserver la notion de compétences attendues mais de faire évoluer la dénomination des CP et CMS. Rendre lisible ce qui organise le programme.
- Nécessité de réaffirmer dans le programme l'exigence d'un projet EPS.
- « Charpenter » l'écriture des CA autour d'un cahier des charges.
- Dépasser l'empilement des compétences (CP/CMS/CA) ou la juxtaposition des savoirs (connaissances, capacités et attitudes) pour promouvoir une vision plus systémique des objets d'enseignement, de ce qu'il y a à apprendre en EPS.

Eléments de débat :

- Peut-on faire l'économie du projet politique, philosophique de l'éducation : quel individu former pour quel type de société ?
- Quelle contribution de l'EPS à cette formation ? La question d'un cadre d'écriture se pose ? Doit-il être le même pour toutes les disciplines ? Peut-il être différent ? Comment alors construire une culture partagée avec les autres disciplines ?
- Réduire (en CP4 par ex), maintenir, élargir le nombre d'APSA ? Ne pas définir une liste d'APSA mais faire confiance aux professeurs quant à leurs choix ?
- Le problème de la disparité des APSA dans les programmations d'enseignement. Certaines sont souvent programmées et d'autres beaucoup moins.
- Doit-on rapprocher la question des APSA à celles des savoirs scolaires de l'EPS ? On constate nos difficultés pour légiférer sur ces savoirs disciplinaires. Quels savoirs nécessaires pour s'insérer dans la société ? Véritable chantier...
- Y aurait-il des compétences plus essentielles que d'autres à travailler selon les cycles d'enseignement ?
- Doit-on parler d'objets d'étude et/ou d'objets d'enseignement en EPS ? Comment les articuler avec les compétences attendues ?
- On réfléchit souvent sur la contribution de la discipline au socle, mais en quoi le socle pourrait-il devenir organisateur de nos programmes ?

Troisième question - Quelle continuité des parcours et acquisitions attendues entre le 1er degré et le second degré peut-on envisager ?

Un certain consensus :

- Nécessité de repenser l'articulation des niveaux de compétences pour avoir un continuum plus cohérent entre les niveaux.
- Bien signifier ce qu'on attend des élèves en fin de 6eme. Identifier les acquisitions attendues pour chaque fin de cycle, en prenant en compte la durée du cycle (3 ans) et les possibilités que cela offre.
- Redéfinir 3 niveaux pour l'ensemble de la scolarité : N1 = fin cycle 3, N3 = BAC, donner du temps sur les N2 entre le collège et le lycée

Mais des inquiétudes ...

- Enseignement de l'EPS dans le 1er degré : interventions extérieures nombreuses
- Peu de lisibilité des acquis des élèves à l'entrée en 6ème
- Comment éviter une rupture en cours de cycle 3 ?
- Nécessité que des représentants du second degré travaillent avec le 1er degré dans les groupes d'écriture du CSP.

Et des points d'appui :

- Une vision transversale du 1er degré
- Les pratiques inter degrés existent en éducation prioritaire
- Appui aussi sur les conseils école-collège et leurs programmes d'action (échanges de service, travail sur les compétences, co-intervention...)
- Formation des jeunes enseignants dans le cadre de l'ESPE : installer une culture commune
- Formation inter catégorielle des cadres

Bernard André

IGEN - Groupe EPS

Voir aussi :

[Dossier : Vers de nouveaux programmes d'EPS](#)

Par fjarraud , le mardi 23 décembre 2014.