

CONTRIBUTION AU DEBAT SUR LES PROGRAMMES EPS DU PREMIER DEGRE

Comme le souhaite le SNEP nous proposons, comme collègues fonctionnant ou ayant fonctionné à l'IUFM d'AIX-MARSEILLE quelques idées pour alimenter le débat.

D'abord, soulignons que nous partageons, pour l'essentiel, la critique et le positionnement de notre syndicat quant aux liens EPS-APSA qui devraient être systématiquement établis à tous les stades du cursus. Ce rapport à la culture est une condition première de l'évolution de l'EPS dans le premier degré. Quelques points nécessitent cependant d'être davantage approfondis, de notre point de vue, mais nous y reviendrons.

La partie relative aux propositions de *compétences spécifiques* entraîne, elle, des critiques plus serrées. Leur mérite ne peut se résumer à exister eu égard aux enjeux et au rôle du SNEP sur ce terrain. En conséquence, voici quelques idées sur ces questions.

LA NOTION DE COMPETENCE:

La teneur idéologique du terme, ses liens évidents avec la "mondialisation" de l'économie et ce que cela suppose de "flexibilité" du citoyen de demain, le bond qualitatif corollaire qu'il nécessite du système éducatif pour passer d'une logique de "restitution" à une logique de "compréhension", font qu'une critique plus radicale et argumentée s'avère indispensable sur cette question. Car il n'y a pas de terme plus polysémique et fourre-tout que celui-ci dans le langage éducatif, aujourd'hui. Ce qui pourrait être un outil dans le débat entre collègues, est, objectivement, dans le premier degré, un miroir aux alouettes habillant d'une terminologie "moderne" ou "in" de vieilles pratiques obsolètes et routinières.

RIEN ne permet aujourd'hui d'affirmer l'existence de *compétences "transversales"*, sinon le désir de les déclarer telles et d'y croire. Le mythe du transfert ipso-facto de savoirs construits ici et maintenant dans des problèmes de demain et d'ailleurs, pour génereux qu'il soit, reste un mythe. Prudence donc, car, nous le savons bien, le "transversal", le "général", le "transférable"... vont souvent de pair avec une compétence réduite sur le champ des APSA comme dans d'autres.

En conséquence, la déclinaison de compétences "spécifiques" nous semble-t'il, est plus fonctionnelle, et largement suffisante, en attendant des résultats signifiants de la recherche dans ce domaine. Formuler des capacités observables, donc évaluables en fin de chacun des cycles est effectivement la bonne orientation car, la plus régulable.

POUR UNE ENTREE DANS LA CULTURE.

Si, pour le SNEP et l'ensemble des enseignants d'EPS du second degré, les APSA sont bien le vecteur de l'EPS à tous les niveaux du système éducatif, cela n'est pas le cas dans le premier degré, et ce, d'autant plus que l'on s'adresse à des enfants des cycles 1 et 2. Des conditions de formations initiale et continue, un rapport personnel pauvre à la culture sportive en sont, sans doute, les causes principales, mais, à celles-ci s'adjoignent certaines "représentations" de l'enfant et de ses potentialités tendant à "l'infantiliser". Ainsi dans l'élémentarisation des savoirs cette approche réductrice et frileuse conduit-elle, le plus souvent, à des pratiques "insignifiantes" par méconnaissance et rejet des APSA comme sources et repères de l'EPS.

Cet état de fait nous impose d'expliquer et convaincre, ce qui est plus complexe que d'affirmer.

Nous allons, dans cette optique, proposer quelques idées à la discussion.

La formulation de compétences spécifiques nous paraît devoir s'inscrire dans le cadre méthodologique acceptable par lequel les cycles de l'école primaire sont définis: celui des

apprentissages PREMIERS au cycle 1, FONDAMENTAUX au cycle 2 et APPROFONDIS au cycle 3 ;

Cette approche peut constituer une aide à la construction de programme par les étapes qu'elle fixe et les nécessaires relations dialectiques qu'elle instaure entre DEVELOPPEMENT et APPRENTISSAGE. Si la question du SENS est centrale dans les apprentissages et à mettre en phase avec la référence sociale des APSA, le passage de 3 à 11 ans dans la totalité du cursus primaire balise de manière prégnante l'appropriation de cette culture et conditionne la détermination des compétences spécifiques qui la traduisent.

Ainsi:

- découvrir, apprêhender, construire des premiers rapports de sens avec toutes les "catégories" d'APSA nous semble l'enjeu essentiel de l'EPS au cycle 1, garantissant la socialisation-scolarisation du jeune enfant selon des contenus signifiants.

- vivre se confronter, réguler son activité par réduction de l'écart au but, expérimenter et évaluer son efficience sont les étapes du cycle 2, caractéristiques d'un enrichissement du vécu et d'un rapport positif à la culture sportive et artistique. Après la construction du sens des APSA, l'investigation de ses pouvoirs moteurs sur le réel doit constituer l'enjeu décisif des acquisitions visées à ce stade.

- le cycle 3 est celui de la planification plus consciente et maîtrisée de l'action. A la dimension active et fonctionnelle des pratiques, prioritaire dans le premier degré, les prémisses d'une intelligibilité de l'action doivent apparaître à ce niveau.

Voilà ce qui, pour nous, doit guider l'écriture des compétences spécifiques et organiser la démarche enseignement-apprentissage. Ce choix méthodologique a des conséquences:

- il impose de décrire, pour chaque cycle, ce qui doit être repérable chez l'élève lorsqu'il pratique telle ou telle APSA

- il impose de n'exclure aucun pan de la culture et de concevoir l'enfant comme un creuset de potentialités qu'il faut solliciter au plus, au mieux et au plus tôt pour éveiller son appétence et son goût d'apprendre

Dans cette perspective, nous pensons que le SNEP doit continuer à impulser les conditions d'une élaboration plus qualitative d'un nécessaire programme. Par exemple, il ne nous paraît pas acceptable que notre organisation écrive ceci, à propos des compétences proposées dans le registre des sports de raquettes et jeux régionaux: "ces APS peuvent attendre d'être enseignées au collège et au lycée". En effet:

les activités de renvoi où les mécanismes d'anticipation-coïncidence engagés dominent, sont des enjeux fondamentaux de l'affinement de la motricité qui nécessitent d'être sollicités le plus tôt possible. Repousser ces pratiques au collège ou au lycée c'est "mutiler" l'élève dans ses potentialités motrices et culturelles.

- éliminer cette approche du "DUEL" non conditionnée par la taille, le poids, la force ou le sexe nous paraît une option peu défendable et infondée. Certes le processus didactique à mettre en œuvre est-il délicat mais il en va ainsi de bien d'autres APSA.

Une recherche est actuellement en cours, sur ces problèmes (la pratique du badminton au CP), prouvant l'intérêt des élèves pour cette activité, mais, plus encore montrant la richesse des apprentissages acquis par ceux-ci.

Ainsi, à contrario nous affirmerions l'absolue nécessité de ces pratiques, dès le cycle 1 (y compris celle du volley étrangement absent du listing des sports collectifs concernant le premier degré!) et proposerions de définir les compétences spécifiques à construire ainsi:

Au terme du cycle 1, le maniement de raquettes adaptées aux ressources des enfants (en taille, poids et surface), et ce dans des jeux rendant le renvoi signifiant, devrait faire apparaître la construction progressive de la COINCIDENCE DE FRAPPE. En fin de GS l'activité informationnelle et décisionnelle constitutive de ce type de compétence, si elle est suffisamment sollicitée, doit permettre à la plupart des élèves ce genre d'acquisition.

- L'ENTREE EFFECTIVE DANS LE DUEL concerne, à notre avis, le cycle 2. Dans un contexte adapté, quant à l'espace, les règles de marque et la nature du matériel utilisé (balles de mousse...) l'élève doit pouvoir dépasser la seule centration sur la frappe et la charger de l'intentionnalité caractéristique du duel. Il s'agit bien de construire les compétences relatives à l'opposition et non à la coopération qui spécifie le maintien de l'échange.
- la REGULATION ORGANISEE et, peu à peu CONSCIENTISEE de l'opposition, l'activité hypothético-déductive qu'elle suppose doivent affiner et enrichir les compétences inhérentes à ce groupe d'activités à forte connotation technico-tactique. Certes à cet âge, la régulation perceptivo-motrice dominera largement encore, mais l'entrée dans une pratique mieux contrôlée analysée et délibérément régulée doit constituer un viatique minimum à développer et parfaire au collège.

Voici rapidement résumées nos remarques et propositions principales. Tout cela mérite bien évidemment, approfondissements, débat, voire expérimentation, mais les orientations générales méritent d'être , à la fois, plus "ouvertes" et plus "précises (ce qui implique un gros travail collectif!).

Nous nous tenons à disposition pour avancer dans le bon sens!

Amicalement et syndicalement, bon courage.

**Christiane Roustan et Bernard Leboulanger
La bastide des platanes, villa 8, 15/10/2001
Rue F. Arata
13100 AIX-EN-PROVENCE**