

# EDITORIAL

L'enseignement de l'E.P.S. et la formation en E.P.S. dans l'académie de LILLE, sont riches de la diversité et de la masse de leurs acteurs. Ces deux caractéristiques constituent à la fois un handicap et une ressource. Ressource par la multiplicité et la variété des voies utilisées pour résoudre les questions professionnelles posées dans différents lieux. Handicap, si, de cette diversité naît, l'incohérence, la confusion, l'éclatement.

CINESE se veut un moyen pour favoriser la communication, les relations qu'imposent les évolutions disciplinaires actuelles. Distribuée dans chaque établissement de l'académie, cette revue veut illustrer une façon originale d'exprimer des connaissances professionnelles : en communiquant des pratiques innovantes formalisées, analysées, et au mieux " théorisées ".

***Il ne s'agit donc pas d'un écrit de plus qui viendrait s'ajouter à la pléthore de productions E.P.S. en rapport avec une tentative d'écriture du programme : il s'agit de décrire des unités d'enseignement enseignées*** ( des cycles), pour mettre en évidence leur contenu. Parallèlement les auteurs expliqueront le sens de leurs choix et les effets réels obtenus en termes contradictoires (gains et pertes).

Nous espérons ainsi lutter contre 3 tendances qui freinent à notre sens la compréhension réciproque entre enseignants :

- la croyance qu'une tâche ou une situation pourrait produire " en soi " des apprentissages
- l'opposition caricaturale entre ce qui est vrai et ce qui est faux, entre le " bon " et le " mauvais " qui fait l'impasse de l'analyse et de l'argumentation.
- l'illusion que la pratique est simple, la théorie compliquée qui conduit à affirmer le concret recevable et l'abstrait condamnable. De ce point de vue nous postulons qu'il n'est rien de plus " pratique qu'une bonne théorie ", lorsqu'elle est comprise.

Bien entendu, les pratiques choisies pour être décrites devraient apporter des réponses du point de vue du traitement des A.P.S. ou de l'A.P.S. elle même, dans le cadre des programmes E.P.S.. Elles devraient également avoir une portée générale et être totalement recevable du point de vue de l'A.P.S. : leurs contenus culturels, techniques, devraient être actualisés et pertinents. Cette vigilance sera exercée à l'intérieur des groupes de travail composés de spécialistes ( experts de l'A.P.S.), enseignants, formateurs si possible en relation avec des structures de recherche.

Cette exigence devrait également constituer une originalité et rompre ainsi l'opposition stérile entre les enseignants dits " généralistes " et ceux qui seraient spécialistes.

Cette publication veut également intégrer les composantes essentielles de l'enseignement de l'E.P.S., et parmi celles - ci les activités relevant de l'U.N.S.S. Pour cette raison, ses colonnes sont ouvertes à ses acteurs.

Enfin l'appellation CINESE qui signifie mouvement a été choisie non seulement parce qu'il s'agit **d'éducation à et par la motricité**, et parce que nous voulons créer du mouvement , mais également parce que nous pensons que les supports vidéos devraient constituer progressivement les moyens privilégiés de la communication professionnelle que nous sollicitons.

CINESE donc..... de cinéma, vidéogrammes diffusables entre enseignants, présentant des processus didactiques donnant ainsi à chaque équipe, les moyens d'augmenter sa compétence globale. Cette perspective qui n'est qu'un projet constitue une orientation à développer, CINESE pourrait devenir progressivement un document d'accompagnement de ces vidéos.

La périodicité prévue de la revue est de 4 à 6 numéros par an. Les deux premiers numéros se complètent en présentant d'une part le compte rendu de la consultation programme ( formation dite C.E.P.), et d'autre part une production du groupe GEPEP APPN à propos de la course d'orientation.

Nous souhaitons à tous une lecture “ critique ” et à chacun, une compréhension des enjeux de l’effort déployé ici par les formateurs du réseau MAFPEN que nous remercions chaleureusement pour leur engagement.

R.Dhellemmes : I.P.R./I.A. EPS. Académie de Lille

J. Lemaire : responsable du réseau E.P.S. de la MAFPEN Lille

# LE PROGRAMME D'E.P.S. : LA CONSULTATION 94 / 95

## Introduction

La consultation nationale mise en place à l'initiative de l'Inspection Générale de l'E.P.S. du ministère a fourni l'opportunité d'une action de grande envergure : dite formation CEP<sup>1</sup>, elle a permis une sensibilisation de masse aux questions qui traversent actuellement l'ensemble de la profession. Il s'agissait d'élargir et de renforcer le réseau que constituent les établissements scolaires, le dispositif de formation professionnelle et continue (IUFM, MAFPEN...) et l'Inspection Pédagogique Régionale. Le projet initial, mis en place par l'équipe MAFPEN de formateurs Académiques<sup>2</sup> a été coordonné par Raymond DHELLEMMES IPR - IA, au moyen de sessions antérieures et postérieures aux formations des équipes intervenant dans les journées C.E.P.

L'idée centrale accompagnant cette action était de permettre que s'installe un dialogue, une réciprocité, des interactions entre la "périphérie" que constitue l'ensemble des E.P.L.E.<sup>3</sup>, et les structures centrales que représentent les institutions de formation (IUFM, MAFPEN...), de suivi - évaluation (I.P.R.), d'animation (U.N.S.S.).

Ainsi l'information ne doit pas être "descendante" mais interactive (propositions, attentes, demandes). Le contrat stipulait qu'un retour vers les collègues atteste de cette démarche dialoguée. Ce CINESE N°1 devrait constituer la preuve du respect de ce contrat. Nous voudrions également qu'il inaugure une série de publications à destination de l'ensemble des collègues attestant de la validité et de la pérennité d'une démarche que chacun perçoit comme un enjeu essentiel pour l'évolution qualitative et quantitative des pratiques d'E.P.S. pour tous les établissements de notre Académie.

## L'opération C.E.P.

### 1) Description

Cette opération devait concerner l'ensemble des 531 établissements de l'Académie, chacun déléguant un correspondant. La prise de responsabilité de ce collègue devait, dans notre esprit, s'accompagner d'un travail collectif au sein de l'équipe enseignante. Si cette proposition a été majoritairement retenue, ce ne fut pas partout le cas.

---

<sup>1</sup> C.E.P. : correspondant d'établissement pour les programmes EPS.

<sup>2</sup> Branly Gisèle - Duirat Mireille - Berly Gilles - Lemaire Jacques - Tribalat Thierry

<sup>3</sup> E.P.L.E. : Etablissement public

Cette action s'est déroulée en trois phases :

- la première consacrée à la formation du CEP.
- la seconde centrée sur la consultation des équipes pédagogiques.
- la troisième consacrée au retour de la consultation par secteur
- 

## **2) Les produits de la consultation académique.**

### 2.1) Le déroulement de la consultation

472 établissements étaient présents<sup>4</sup> lors des 3 journées de consultation, soit 89 % de participation. Compte tenu que certains établissements type Cité scolaire ou regroupement Collège - Lycée, n'ont pas souhaité envoyer deux représentants, ce chiffre donne tout son sens à cette consultation académique.

#### **Réunions de concertation :**

Il n'est pas possible de donner une réponse précise de ce qui s'est réellement passé dans l'académie. Les chiffres suivants, issus de deux centres (sur 18) sont donnés à titre d'exemple.

Nombre d'établissements concernés : 59 ( les pourcentages sont donnés par rapport à ce chiffre)

#### **Question :**

Quelle forme a pris votre intervention dans votre établissement ?

52 réponses utilisables (88%).

7 non réponses ou réponses incompréhensibles (12%).

3 n'ont rien fait (2 sont seuls dans leur établissement). (5%)

13 se sont contentés d'une information le plus souvent écrite, ou au cours de réunions dites informelles (notamment quand l'équipe est réduite). (22%)

36 ont provoqué des réunions de travail (61 %) : Dans tous les cas ces réunions ont été précédées d'une distribution de documents écrits, fournis lors des stages.

#### **Durée :**

De 2 à 6 heures. (De façon majoritaire 1/4 journée).

#### **Type de réunion :**

24 réunions du conseil d'enseignement.

12 réunions autres : réunion UNSS (1), lors d'un GFE<sup>5</sup> (1), réunion de secteur (1) sur temps libre (9).

11 établissements se sont réunis 2 fois.

1 établissement 3 fois.

### 2.2.) Réponses aux questions du M.E.N.

Les différents centres n'ayant pas obligatoirement utilisé l'enquête du M.E.N., la réponse quantitative n'a été calculée que sur 8 centres<sup>6</sup> (représentant 576 enseignants, environ 25% de l'Académie, chiffre statistiquement fiable).

Texte adopté sans modifications :

17

3 %

---

<sup>4</sup> Présent = participe au moins deux journées sur trois.

<sup>5</sup> Groupe de formation en établissement.

<sup>6</sup> Roubaix 1 et 2, Arras, Henin, Calais, Dunkerque, Maubeuge et Cambrai.

Texte adopté avec modifications :	209	36.3 %
Texte adopté avec propositions contradictoires :	350	60.7 %
TOTAL :	576	
L'adoption du texte nécessite une formation :	511	88.7 %

## Point de vue sur les concepts essentiels proposés dans le schéma directeur

### 1) NIVEAU DE DEVELOPPEMENT

Cette notion semble nécessaire pour assurer la cohérence et le suivi des apprentissages, notamment dans la liaison inter cycle et dans la liaison inter - établissements pour améliorer le suivi des élèves et éviter les "éternels débutants".

La notion de "niveau de développement" est considérée comme centrale et en liaison étroite avec le choix des contenus d'enseignement.

Leur détermination permettrait de fixer les compétences attendues (minimales) à la fin de chaque étapes du cursus scolaire, par APS et / ou par domaine.

Le niveau de développement devrait être défini non seulement par classes d'âge, mais aussi par rapport au vécu antérieur conditionné par le volume horaire d'enseignement. Pour éviter les confusions avec les niveaux de classe, de développement et de réalisation. On constate trop de prise en compte des problèmes issus de l'activité elle-même et non du niveau de développement des élèves (notamment dans un classe hétérogène).

#### Propositions contradictoires

- des compétences spécifiées par niveaux avec souplesse dans les mises en oeuvre.

La demande attendue, de définition des compétences par niveau ne doit pas être une contrainte ou un carcan, mais doit rester ouverte. Proposition d'un système permettant de tenir compte du contexte de l'établissement notamment en lycée professionnel. **Sans cette mesure un même programme pour tous ne serait un programme pour personne.**

- Groupe de niveau et hétérogénéité des classes.

Comment concilier des groupes de niveau avec les choix des menus proposés aux élèves, et l'augmentation de l'hétérogénéité des groupes classe ?

- Des exemples concrets, mais rejet de produits formels.

Il existe une forte demande d'exemple de niveau mais en parallèle, on constate une critique de ceux qui sont proposés dans les annexes parce que trop généraux et donc inutilisables dans la pratique.

#### Analyse des contradictions

Une définition fine des compétences souhaitées aux différents niveaux de la scolarité est à mettre en relation avec la volonté affirmée de liberté pédagogique.

Les interrogations sont de l'ordre de l'intérêt en terme de gain et de perte pour organiser l'enseignement et la pratique des activités sous jacentes aux savoirs à privilégier.

Le problème de la faisabilité d'un programme d'enseignement est posé et organise le questionnement en rapport avec les effectifs, les moyens et les installations parfois déficitaire notamment dans le département du NORD.

## **Pistes de résolutions**

Il apparaît comme nécessaire de proposer une réactualisation des portraits d'élèves confrontés à des A.P.S. à partir de connaissances scientifiques récentes. Ces portraits permettraient à l'enseignant d'effectuer des choix pertinents, en fonction des éléments spécifiques sur lesquels il pourra s'appuyer. Il faudrait notamment préciser le potentiel physiologique des individus, ses ressources énergétiques, en fonction des différents âges et par rapport aux différentes pratiques d'APS. La définition des compétences à développer par niveau doit être faite en relation avec une analyse fonctionnelle de l'individu, "*nous souhaitons un référentiel centré sur les acquisitions motrices et non sur les APS*" (LT Pasteur HENIN BEAUMONT)

## **2) DOMAINES**

Cette notion nouvelle est accueillie favorablement par la majorité des équipes consultées. D'une part, au regard des finalités assignées à la discipline, elle facilite le choix des A.P.S.E., support de la programmation.

D'autre part, élargissant davantage l'éventail des champs d'expérience motrice, offerts aux élèves, elle laisse présager un E.P. " complète et équilibré " pour tous.

Cependant cette notion risque de demeurer purement formelle tant qu'elle restera confondue avec le concept de classification, et tant que les critères ayant présidé à son élaboration n'auront pas été explicités. Elle devrait constituer avant tout un moyen pur choisir les activités scolaires en E.P.S. de **façon équilibrée**.

## **Propositions contradictoires**

Si les collègues sont sensibilisés à la nécessité de se préoccuper de l'enseignement des savoirs transversaux ( P.A, P.G), ils s'inquiètent que ceci se réalise non pas au profit, mais au détriment de ce que les A.P.S.E., illustrant le domaine, peuvent présenter de spécifiques (P.O.).

Si la définition des domaines permet d'accueillir, sous couvert de traitement didactique approprié, toutes les A.P.S.E. de référence, d'aujourd'hui ou de demain, la question d'A.P. fondamentale ou de base reste toujours posée. En l'état actuel, aucun domaine, aucune A.P.S.E. illustratrice d'un domaine n'est considérée comme prioritaire.

## **Analyse des contradictions**

- Les collègues doivent comprendre qu'il n'y a pas lieu de dissocier le spécifique du transversal.  
" le transversal au service du spécifique
- " le spécifique (P.O.) pour donner corps au transversal ( P.A.)
- Les 2 postulats sur lesquels s'appuie la notion de domaine sont et seront interrogés par les pratiques d'enseignement.

## **3) OBJECTIFS GENERAUX**

### **UN CONCEPT UTILE ET NECESSAIRE**

Les objectifs Généraux sont considérés, dans l'ensemble des réponses, comme utiles et nécessaires pour fonder l'unité de la discipline, pour définir sa spécificité et donner du sens à l'action de l'enseignant de l'E.P.S.





Cependant, les remarques des collègues font apparaître :

- un souhait de prendre en compte tous les aspects présents dans les pratiques actuelles de l'enseignement de l'E.P.S. ; en particulier, il est proposé un 4ème Objectif Général qui intégrerait la dimension socio - affective.
- une demande de re - formulation de l'Objectif Général 3 ( la gestion de la vie physique) afin de faciliter son opérationnalisation et de lever les confusions possibles avec les savoirs d'accompagnement.
- une absence d'articulation, clairement définie entre les Objectifs Généraux et les Finalités d'une part et entre les Objectifs Généraux et les Contenus d'autre part.

Le désir profond chez les collègues de voir définies à la fois la spécificité de l'E.P.S. et son " utilité ", passe semble - t - il par une meilleure définition des Objectifs Généraux.

Il faut noter le coté paradoxal d'une approche qui consiste à mieux définir l'unité de la discipline par une étude exhaustive de chacun de ses champs, quitte à en rajouter.

Par ailleurs cette approche paraît non seulement insatisfaisante puisque se pose toujours le problème de l'articulation entre O.G et contenus, mais de plus, elle conduit de nombreux collègues vers ce qui nous semble être des dérives :

- la première consisterait à ne pas prendre en compte simultanément l'ensemble des O.G. mais à les décliner séparément, d'où le risque d'un retour à une E.P.S. ou psycho - motrice, ou sportive ou hygiéniste selon que serait traité l'un ou l'autre des O.G..
- la seconde consisterait à tenter d'opérationnaliser chaque O.G. par des contenus spécifiques. Ainsi n'est - il pas rare de voir le 1er O.G. se décliner en P.O. et le 3ème en P.G.

L'absence de références, dans le texte, à l'articulation Finalités - OG, est nous semble - t - il avant tout perçue comme un recul ( la contribution de l'E.P.S. à la Santé, Sécurité.....n'est plus qu'évoquée !!!) ; elle est aussi considérée comme un des chaînons manquants à l'opérationnalisation des contenus d'enseignement. En effet comment et quoi opérationnaliser sans prendre en compte les enjeux de notre société moderne dans des domaines comme la solidarité, la responsabilité..... ?

Parmi les esquisses de solutions proposées il apparaît nécessaire d'accompagner la relation Objectifs Généraux - Contenus, d'une réelle méthodologie.

Celle - ci devrait en particulier mieux définir une double articulation :

- celle des objectifs généraux entre eux afin de définir ce qu'est réellement l'action de l'E.P.S.
- celle entre les finalités et les objectifs généraux afin de définir la contribution spécifique de l'E.P.S. à la formation fondamentale de l'individu.

#### **4) CONTENUS**

La notion de contenu est en général mal comprise et mal reçue parce que les concepts sont importés et n'ont pas été, semble - t - il, forgés par la profession ( RA = psychologie, PG = économie). Le vocabulaire employé (PO - PA - PG) est très majoritairement rejeté, il est souhaitable d'utiliser une autre terminologie sous forme de verbe d'action (Réaliser...) compréhensible par tous, enseignants, parents et élèves.

Pour de nombreux collègues, ce n'est pas un concept nouveau, on a simplement changé les mots (objectifs de maîtrise, d'attitude...), les interprétations sont diverses, les confusions sont multiples et entretenues par les textes eux-mêmes (cf. Annexe du schéma directeur).

## **Type de confusion**

### - Confusion objectif / contenu.

Exemple, dans le schéma directeur à propos des PG "remettre en état le matériel après usage", n'apporte pas de réponse sur ce que l'élève doit apprendre pour atteindre cet objectif.

### - Confusion tâche / contenu.

C'est la tâche en elle même qui tient lieu de contenu, "mettre la balle hors de portée de l'adversaire" n'indique pas comment l'élève doit s'y prendre pour réussir.

## **Propositions contradictoires**

La séparation de la notion de contenu en 3 rubriques (PO - PA - PG) se justifie parce qu'elle différencie ce qui relève du comportement observable et des procédures utilisées. Mais s'éloigner du concret (visible) pose aux collègues des problèmes d'identification et d'évaluation. Cette nouvelle approche de la notion permet de sortir du "REALISER".

## **Analyse des contradictions**

Il n'y a pas de difficulté pour accepter la notion de "réaliser" parce qu'il y a un rapport direct avec le concret observable, dans l'immédiat (savoir technique de l'A.P.S.) cf. PO du schéma directeur en volley-ball, les difficultés surviennent quand il s'agit de s'attacher aux façons dont s'y prennent les élèves pour réussir et apprendre, AVANT - PENDANT et APRES l'action. (Apprécier - identifier - gérer).

## **Pistes de résolutions**

Pour quelques collègues des contre propositions reprennent la notion de contenus en termes de :

- \* savoirs théoriques
- \* savoir faire - savoir être
- \* savoir moteur - affectif - cognitif
- \* Principe d'action - règle d'action.

Le projet de Programme 6ème interprète la notion de contenus en terme de connaissances, savoirs et compétences.

Le professeur doit permettre à l'élève d'établir des relations entre ce qu'il fait et différents indices qu'il prend dans l'action ; il faut mettre l'élève en "activité" d'identification de ce qu'il réalise, pour l'aider à résoudre le problème auquel il est confronté.

## **5 ) EFFETS**

UN MOT CONFUS PEU UTILISABLE PROFESSIONNELLEMENT.

Par les sens multiples que peut revêtir cette notion, elle apparaît comme l'une des plus confuses du texte. Cependant elle est perçue intuitivement comme nécessaire pour préciser et cadrer l'acte d'enseignement en E.P.S.

S'agit - il d'effets à obtenir sur les aspects fonctionnels de nos élèves (une fréquence cardiaque qui baisse plus rapidement dans un temps de récupération) ou s'agit-il de repères techniques dans le cadre de la pratique d'une A.P.S. (moins de perte de balle).

Le mot effet renvoie-t-il à un indicateur observable ou à un objectif à poursuivre ?

Est-il un savoir à acquérir ou un indicateur de son appropriation ?

***L'absence de définition rigoureuse multiplie les interprétations possibles.***

## Pistes de résolutions

En terme de propositions, il s'agirait de définir par domaines, les grandes catégories de problèmes physiques auxquels les élèves devront être confrontés au cours de leur scolarité, les acquisitions nécessaires à la résolution de ces grandes catégories de problèmes. Les effets seraient alors des indicateurs observables que des compétences répondant à ces problèmes ont été acquises.

C'est dans ce sens que le programme pour les classes de 6ème soumis à consultation a été conçu. Et c'est dans ce sens également, que la rédaction des programmes généraux pour l'E.P.S. paraît s'orienter.

## Autres points avancés par les collègues

Malgré une très forte attente des collègues, il n'existe pas de liens explicites entre les propositions du programme (94) et celles contenues dans les textes sur l'évaluation (93). L'imprécision entre **niveaux de développement**, **niveaux de classe** et **niveaux de réalisation** rend encore plus difficile le traitement de l'évaluation. Le contenu de l'évaluation devrait être puisé dans les propositions du programme, or celles-ci restent elles-mêmes équivoques et incomplètes.

Par ailleurs, l'importance que les enseignants attachent à l'Association Sportive, notamment depuis 1967, ne trouve pas d'écho dans les nouvelles propositions de programme E.P.S. Les heures forfaitaires (parfois équivalentes à 1/3 de service) ne font pas l'objet d'une articulation avec l'enseignement obligatoire.

Dans un système éducatif qui se destine à devenir pluridisciplinaire, on peut s'étonner de ne voir apparaître aucun lien avec les projets d'établissement. De plus, l'EP en tant que discipline de vie scolaire semble faire peu d'allusion à des notions tant recherchées dans l'enseignement telles que motivation, plaisir. Au delà de la sécheresse de l'écriture doit transparaître les aspects émotionnels des pratiques.

## Les niveaux de responsabilité

### 1) Responsabilité centrale

- Un cadre notionnel stabilisé, mieux défini et davantage illustré ( cf. annexe 4 : " les concepts clés " ).
- Pour chaque étape de la scolarité secondaire, dans tout le domaine :
  - \* dégager les objets d'enseignement essentiels et incontournables
  - \* décrire les compétences minimales attendues

## **2) Responsabilité académique**

Par le biais de la formation professionnelle, initiale ou continue, armer chaque collègue afin de le rendre concepteur du programme, et non un applicateur " formel " d'un texte étranger à sa pratique

Aider chaque équipe d'établissement, à fonder des choix locaux contextualisés, respectant les exigences nationales du programme.

Diffuser des propositions " expérimentées ", aux questions posées par le programme, et auxquels il ne répond pas.

## **3) Responsabilité locale**

- Choix des A.P.S.E. supports de la programmation
- Choix des O.E. répondant aux profils d'élèves ( niveau d'apprentissage, niveau de développement...) ainsi qu'aux orientations du projet d'établissement.
- Harmonisation des formes de pratiques retenues
- Elaboration des outils d'évaluation certificative

## **4) Responsabilité de l'enseignant**

- Rendre explicite à des fins de communication, voir d'échanges, les contenus, ainsi que les éléments essentiels de la démarche d'enseignement que suppose leur mise en oeuvre.

# **Besoins de formation exprimés**

Une des questions du document ministériel interrogeait les collègues sur les activités de formation pouvant accompagner les propositions du schéma directeur. Sur ce point particulier, il nous paraît nécessaire d'informer les collègues de l'Académie des orientations générales décelables dans leurs réponses. Nous le ferons en évoquant d'abord l'appréciation globale de l'opération CEP, puis en dégageant les attentes de formation.

## **1) Appréciation de l'opération CEP**

*(à partir d'un échantillon représentatif d'une centaine de réponses)*

Le choix opéré par l'Inspection Pédagogique Régionale et la MAFPEN de mettre en place une formation massive d'un représentant par établissement, pour que la communication avec l'ensemble des collègues puisse s'établir, est appréciée très positivement.

### 1.1.) Premier intérêt.

Il est de réduire la distance et le temps entre les lieux de production des textes professionnels et leur lieu d'utilisation. Rappelons que 540 collègues représentant l'ensemble des établissements publics du Nord - Pas de Calais ont bénéficié de l'apport de 18 collègues (9 doublettes) dans une période réduite. Ces 18 collègues se sont formés au cours de 3 journées de préparation coordonnées par l'Inspection Pédagogique Régionale.

### 1.2.) Second apport.

Ce second apport apprécié se trouve dans le découpage temporel de la session (2 jours d'apport, un jour de travail commun, une journée de retour). Le principal avantage de cette formule se trouve dans la possibilité de régulation, au cours de la dernière journée d'un travail intermédiaire. La fonction de mise en réseau trouve ainsi tout son sens, la diffusion interagissant plus directement avec l'utilisation. A ce niveau de nombreux collègues évoquent une possibilité "d'ouverture" des équipes d'enseignants pouvant conduire à une motivation au changement.

## **2. Attentes de formation**

*(Exprimées dans les réponses à la 4<sup>e</sup> question du document ministériel)*

La quasi totalité des réponses indiquent une nécessité de formation. A partir d'un échantillon représentatif, nous pensons dégager les traits dominants suivant, assez contradictoires comme on pouvait s'y attendre.

### 2.1.) Des formations doivent fournir des éléments qui ne relèvent pas de la responsabilité des équipes sans imposer ceux qui appartiennent à ses choix.

Les propositions relatives aux divers niveaux de responsabilité (central, académique, établissement et enseignant) font clairement apparaître par exemple :

\* Que des objectifs généraux, des contenus génériques et des indications sur les critères de certification relèvent du niveau central, alors que les choix d'objets ou de thèmes d'enseignement appartiennent aux équipes d'EPS.

\* Que les enseignants doivent appuyer ces choix sur des travaux "d'experts enseignants" dans lesquels ils puisent les éléments d'innovation incorporables à leur pratique.

### 2.2.) Une exigence de clarté des notions véhiculées actuellement par la profession

Cette exigence ne s'accompagne pas pour autant que soit demandé un alignement, une stabilisation qui paraîtrait asséchantes à de nombreux collègues.

\* On voit ici une demande ambivalente qui d'un côté vise à réduire l'inquiétude provoquée par l'effervescence des propositions actuelles, et de l'autre voudrait conserver la marge de liberté offerte depuis longtemps aux équipes.

\* Stabiliser le matériel conceptuel professionnel ne s'oppose pas au contraire à la possibilité pour chaque équipe de concevoir et de mettre en oeuvre une programmation d'enseignement cohérente et valide au regard des ressources locales. Cette option, déjà engagées dans les formations actuelles sera poursuivie et approfondie.

### 2.3.) Une demande pour que les équipes d'établissement puissent s'engager dans un travail autonome

Ce travail doit pouvoir s'inscrire dans la durée (temps de réunion officiels, séquences banalisées, méthodes de travail). De nombreuses interrogations sur l'efficacité des réunions font écho à cette attente.

\* Ici encore les demandes contradictoires rendent impossible la formulation de solutions toutes faites qui s'appuieraient sur un consensus illusoire. Travail autonome d'équipe certes, mais "accompagné" pour qu'il soit efficace. Travail de production mais devant partir de la transformation des pratiques, seule garantie de la rénovation disciplinaire que suggèrent les écrits institutionnels.

\* La confrontation des productions de diverses équipes est perçue comme un moyen très efficace d'évolution des conceptions de chacun comme en atteste les évaluations des journées CEP. Mais en même temps apparaît une demande de validation institutionnelle de la conformité des projets, qui légitimerait des choix locaux.

Cet ensemble de considérations conduisent nécessairement à interroger les dispositifs de formation actuels : tels qu'ils sont conçus actuellement, en quoi répondent-ils ou non aux attentes décelables dans les propositions de nos collègues ?

## Conclusion générale

Etait - il utile de rendre compte de cette consultation aux collègues de l'académie alors que l'effervescence est retombée, et les programmes officiels en passe d'être publiés ? Cette question doit être posée au terme de cette présentation. Nous avons répondu par l'affirmative en appui sur les arguments suivants :

- Ce travail constituait un élément clé du contrat qui nous liait à nos collègues dans le cadre du dispositif C.E.P. Ce dispositif sera de nouveau activé pour d'autres actions. Il s'agissait alors d'être crédible sur l'ensemble de l'opération prévue. Seule cette synthèse pouvait clore un travail ouvert il y a un an, et rendre valide tout projet ultérieur.

- Notre synthèse permet ensuite de donner la mesure du temps qui passe.....

Posions - nous de bonnes questions ? Sont - elles toujours d'actualité ? Les poserions - nous différemment maintenant ? Peut - on distinguer dans toutes ces propositions l'essentiel de l'accessoire ?

- Enfin les interrogations qui apparaissent dans le décours de ce compte - rendu peuvent constituer les moyens d'une lecture active des textes à paraître, pour en faciliter leur appropriation pratique..... et critique.

Rester proche des contrats établis avec nos collègues, inscrire notre travail dans la durée, favoriser l'appropriation pratique et critique des publications officielles, trois arguments donc qui justifient l'effort que vous venez de réaliser pour nous lire.

Trois fondements également sur lesquels le réseau E.P.S. MAFPEN entend poursuivre son travail, dans une collaboration de plus en plus étendue à tous les acteurs d'une nécessaire évolution disciplinaire.