

Les « compétences attendues » dans les APSA et les niveaux

Le SNEP revendique depuis 1996 des compétences définies par APSA. Le nouveau programme collège représente une évolution positive de ce point de vue.

Mais dans le détail du contenu, là encore, nous constatons que le travail de réflexion a été largement insuffisant. Ces niveaux de compétences représentant le contrat que l'école passe avec les élèves et les parents, leur écriture est donc primordiale. Même si l'IG a consulté certains collègues avant de demander l'avis d'experts, le SNEP a exprimé dès le début des doutes sur la méthode. Ecrire en 3 lignes des compétences attendues qui révèlent une progressivité est une véritable gageure.

De fait, l'écriture des différentes compétences est très hétérogène. Dans certains cas, il s'agit de situations (très précises) plus que de compétences (haies, relais au collège). Dans d'autres, les formulations générales donnent des indications vagues sur ce qu'il y a à apprendre. La cohérence d'écriture dans une même APSA n'est pas toujours évidente (arts du cirque en LP). Dans certaines APSA, le programme fait un choix (course de demi-fond plutôt que la course de durée), choix qui n'est pas fait dans d'autres (pas d'exigence de crawl au niveau 1 de la natation de durée). Par ailleurs, certains choix font fi des débats existants dans la profession. Par exemple, au collège, en gymnastique, le choix d'une présentation en continuité d'éléments simples sur un parcours multi-agrès (choix sécuritaire) plutôt que celui des exploits valorisant la prise de risque en milieu aménagé. En escalade, le choix d'un grimper en moulinette (sécuritaire encore) plutôt qu'un grimper en tête y compris au niveau 2 et niveau 3 de LP. Les enseignants qui réussissent à faire grimper tous leurs élèves en tête seront-ils considérés hors la loi ?

D'autre part, les rédacteurs n'ont probablement pas coordonné leurs écritures pour assurer la continuité entre les programmes primaire, collège et LP. Le programme primaire demande de « construire et réaliser un enchaînement de 4 à 5 éléments « acrobatiques » en gymnastique quand celui du collège dit « présenter en continuité des éléments gymniques simples ».

Le SNEP publiera sur le site des avis sur ces compétences. Suite aux débats, on sera peut être amené à faire des propositions nouvelles ! Il a lancé avec le centre EPS et Société un travail à long terme qui tente d'articuler, compétences, situation référence et réussite de tous, qui sera soumis à expérimentation l'an prochain (voir article de présentation du travail).

LE PROBLÈME DES NIVEAUX : LIMITER LES ÉLÈVES EN SIXIÈME AU NIVEAU 1 ? POURQUOI PAS DE NIVEAU 3 ?

Comme dans les programmes précédents, les programmes collège demandent d'atteindre le niveau 2 dans au moins une APSA de chacun des 8 groupes. La durée des cycles est toujours de 10h de pratique effective minimum. Les enseignants choisissent le nombre de cycles nécessaires pour atteindre ce niveau 2. Dans certaines APSA et avec certaines classes, les 20h indiquées peuvent suffire, dans d'autres APSA et pour certains élèves, 30h voire plus seront nécessaires. Le choix revient aux équipes. Ce qui doit primer c'est atteindre le niveau 2 et non le nombre de séances nécessaire. Le programme stipule qu'en 6^e « seul le niveau 1 est visé », pourquoi cette limitation si certains élèves peuvent atteindre le niveau 2, notamment ceux qui ont eu une EPS conforme aux programmes en primaire ? Pourquoi ne pas indiquer plutôt que « le niveau 1 doit être visé pour tous les élèves, certains pouvant déjà travailler sur le niveau 2 » ? De plus, certaines activités (la natation, la gymnastique) ne peuvent-elles pas faire l'objet d'un enseignement plus approfondi en 6^{ème} ?

La logique linéaire qui consiste à dire que le collège correspond aux niveaux 1 et 2 et le LP aux niveaux 3, 4,5) utilisée dans les autres disciplines, est-elle pertinente pour l'EPS ? En EPS, les élèves peuvent régresser dans certaines APSA (cf études de JP. Cleuziou en course longue) et les progrès sont de plus en plus difficiles au fur et à mesure que le niveau augmente. En EPS, il n'est pas rare que des élèves venant d'établissements différents découvrent certaines APSA, se soldant par une hétérogénéité des classes, plus forte que dans les autres disciplines. Il n'y a donc pas de rapport direct entre le niveau de classe et le niveau sportif, donner le niveau à atteindre en fin de scolarité alors est suffisant.

Le programme actuel des collèges offre la possibilité d'atteindre un niveau 3, pourquoi cette visée disparaît-elle dans le nouveau texte ? Si une équipe choisit de limiter le nombre d'APSA à 8, il est tout à fait possible d'atteindre le niveau 3. La notion d'approfondissement n'est-elle pas intéressante aussi bien dans l'accès à des transformations motrices que dans la construction d'un habitus de pratique ?

Claire.pontais@snepfsu.net

Annexes

LES COMPÉTENCES ATTENDUES : UN TRAVAIL DÉTERMINANT

Le SNEP et le Centre EPS engagent un travail de longue haleine autour des « compétences attendues », expression consacrée depuis les programmes lycée. Ayant critiqué la méthode de production de ces compétences qui définissent au bout du compte ce que sera « un élève physiquement éduqué » : quelqu'un qui aura acquis le niveau 2 dans 8 activités issues des 8 groupes (c'est cela la réalité, bien qu'elle ne soit pas assumée comme telle dans le texte proposé pour les collèges), nous devons proposer autre chose. C'est une manière aussi de nous mettre à l'épreuve.

Avec le Centre EPS et société, nous avons donc lancé l'idée d'un travail sur 2 ans qui aurait comme but de produire des compétences attendues dans un certain nombre d'activités. Actuellement nous avons commencé à traiter 8 activités : le foot, le volley, le rugby, l'athlétisme, la gym, l'accrosport, l'escalade, la danse.

Deux réunions ont déjà eu lieu cette année (janvier et avril) pour définir le cahier des charges et faire les premières propositions. Nous avons décidé dans un premier temps de ne s'imposer aucune contrainte sur le travail de chaque groupe par rapport à l'écriture. La seule chose que nous avons décidé, c'est du processus : analyse des problèmes et de l'existant – propositions – expérimentation dans des établissements. Le groupe réuni comporte pour l'instant des enseignants, des formateurs, des chercheurs, des spécialistes de l'activité. Lorsque nous aurons défini un peu mieux le cadre, nous élargirons le travail.

La première réunion a donné lieu à des échanges sur les différences entre les différentes APSA : la notion de compétence n'est pas facile à cerner. Nous avons choisi de laisser un peu les mots et les concepts pour nous attacher à : ce qui doit être acquis en fin de cursus (collège en l'occurrence).

La deuxième réunion nous a obligés malgré tout à avancer sur les relations : compétence/situation dite de référence, situation d'apprentissage, situation d'évaluation, pratique scolaire...

Le calendrier adopté devrait nous permettre de faire les premières propositions à la rentrée scolaire, pour une expérimentation (pas au sens de la recherche scientifique), dans des établissements avec des enseignants volontaires, pas obligatoirement spécialistes de l'activité et de tous milieux. En effet, la réussite de tous notamment en milieu difficile est au bout du compte notre objectif politique premier (voir entretien de Bonnéry, page...).

Nous sommes convaincus que ce travail est déterminant pour l'EPS. Si l'on a comme objectif la réussite de tous (et un des enjeux est de définir ce que cela veut dire), en visant un élève « physiquement éduqué », cette étape est incontournable pour identifier clairement ce qui doit être appris. Comme pour le reste, nous espérons que cette initiative en entrainera d'autres. Nous aurions préféré qu'elle soit initiée par l'institution, ou encore par les STAPS... mais à défaut, nous tentons de mettre en œuvre à notre niveau ce qui nous semble être le plus urgent pour l'EPS.

Contacts : christian.couturier@snepfsu.net, claire.pontais@snepfsu.net

ENTRETIEN, PATRICK MARLE, PROF IUFM

Apprentissages : il ne se passe pas grand-chose avant la 8^e – 10^e séance !

Q : le groupe de recherche auquel tu participes travaille sur les apprentissages des élèves en sport collectifs et vous défendez l'idée de cycles de 15 heures effectives minimum, pourquoi ?

Tout d'abord, cette idée n'est pas nouvelle, cela fait longtemps qu'empiriquement nous savons que l'apprentissage dépend de la richesse des contenus proposés mais aussi du temps de stabilisation des apprentissages. Dans mon établissement, durant quelques années, la programmation des cycles était faite de vacances à vacances (ce qui faisait au mieux 8 séances d'une heure effective) ; l'apprentissage était stoppé au moment où apparaissaient des comportements nouveaux. L'étape décisive a été, à mes yeux, une programmation de cycles plus longs (6 quinzaines, ce qui permettait de proposer des cycles d'apprentissage de 15 heures effectives environ) pour répondre d'une part aux injonctions des textes officiels (un minimum de 10 h de pratique pour chaque niveau exigible), et d'autre part d'appréhender de manière plus précise les transformations qui s'opéraient chez les élèves. Ces modifications, dans un premier temps ont provoqué quelques réticences chez les collègues (craintes par rapport aux contenus). Cependant, le facteur répétition étant important pour apprendre, proposer des situations identiques pour permettre la stabilisation d'acquis permettait de répondre en partie à ce problème.

Q : et la durée est-elle vraiment un signe d'efficacité ?

Avec l'équipe de Jean Francis Gréhaigne, nous avons accompagné ou participé à plusieurs recherches qui font toutes le même constat : il ne se passe pas grand-chose avant la 8^{ème} heure de pratique ! Les séquences filmées (puis analysées) lors des séances proposées au cours de trois cycles de sport co (cycle foot en 6^e de 15 séances de 1h30 (France), cycle de BB avec des CM2 - 6^{ème} de 25 séances de 1h effective (Chine) et cycle de HB avec une classe de seconde de 11 séances d'1h30 (Tunisie et France), confirment ce constat. Précisons que par durée effective nous entendons le temps réel d'activité (comprenant aussi bien les temps d'action que les temps d'observation ou de réflexion, du début de l'échauffement jusqu'à la phase de bilan).

Les trois classes ont fonctionné de la même manière. A partir d'une situation de jeu qui contient un problème à résoudre, alternance des temps de jeu à partir de situation à effectif réduit (3 contre 3 ou 4 contre 4) avec des temps de discussion (débat d'idées) alimentés par des relevés quantitatifs (exemple : nombre de balles jouées - nombre de balles perdues – nombre d'atteinte de la cible), sans s'interdire l'apport d'éléments techniques (en foot, la conduite de balle est nécessaire pour éviter que ce soit le ballon qui conduise le joueur). Quels constats faisons-nous ? A quels moments y-a-t-il des transformations ?

En foot, par exemple, les images montrent que les élèves commencent à modifier leurs comportements à partir de la 6^{ème} séance, (c'est-à-dire 9 heures). Le rapport balles conquises/balles perdues est complètement modifié à partir de cette séance là, en particulier chez les élèves en difficulté. La recherche en BB constate la même chose, c'est vers la 10^{ème} heure que les élèves ont commencé à modifier leurs réponses. En HB, avec des séances d'1h30, la rupture se fait à la 6^{ème} séance. Les filles modifient leur approche et atteinte de la cible, notamment avec l'apparition de passes longues pour contre attaquer.

Au fil des séances et jusqu'à 8 à 10 heures de pratique, il ne se passe pas grand-chose : une évolution peu significative de 'l'efficacité' (due surtout à la répétition de séquences jouées), qui se traduit principalement par une diminution du nombre de balles perdues. Ensuite, les relevés montrent que le nombre de balles perdues ré-augmente (ceci est le résultat de l'évolution du rapport de force); les élèves ont alors besoin de se réadapter à cette nouvelle situation. Après cette étape, le nombre de balles perdues diminue à nouveau, le nombre d'atteintes de la cible augmente, autant de signes évidents de transformations.

Pour tous, c'est environ entre 8 à 10 heures de pratique que l'on commence à voir des modifications. D'où l'intérêt de proposer aux élèves des cycles de 15 heures environ de pratique (par exemple 10 séances d'1h30 effective = 10 créneaux de 2h dans la programmation) pour avoir une chance d'avoir des comportements transformés et stabilisés.

Q : oui, mais cela suppose tout de même de la formation ?

Bien sûr, notamment sur 2 points qui nous semblent indispensables : le travail sur l'observation du jeu, et l'élaboration de situations pour, à partir du jeu permettre aux élèves d'apprendre à reconnaître les configurations simples du jeu* et construire des réponses techniques et stratégiques efficaces. C'est un enjeu important pour enfin en finir avec l'éternel débutant en EPS.

*Cf article de JF Gréhaigne dans le CDRom du Contre Pied n°18

COMMENTAIRE GYM : PAUL GOIRAND

Je trouve que le texte qui nous est proposé illustre à merveille ce que dénonce Stéphane Bonnéry : "Un dispositif trop cadré (le parcours gymnique, un exemple) qui ne cadre pas assez les enjeux de savoir". Il serait nécessaire de libérer le dispositif et de mieux cadrer les enjeux de savoir. Cadrer le dispositif facilite la mise en œuvre, le contrôle des élèves et des enseignants. Mieux cerner les enjeux de savoir oblige à une réflexion sur ce qu'on appelle savoir. Est-ce la même chose que compétence ?

Sur la gym :

1. *Pour faire simple ou ne peut faire plus simple. Ce serait une qualité si la simplicité n'était pas obtenue à la tronçonneuse. Toute la tradition gymnique y ressort coupée en morceaux : conception cumulative de savoir-faire, priorité à l'enchaînement, flou autour de ce qui est appelé « le simple », volontarisme moralisateur autour de l'aide à un camarade, sécurité avant tout, etc.*
2. *De l'activité du sujet construisant sa gymnastique, il n'en est pas question. L'activité gymnique est une activité de codification du rapport moteur à l'appareil. Quelle progressivité pour cette activité qui va de l'émotionnel au rationnel, de l'habituel moteur à un équilibre dynamique de luxe investi dans des coordinations complexes, d'un jugement subjectif à une appréciation critériée consciente ? Dans cette forêt de possibilités, il faut choisir mais laisser une certaine marge de manœuvre aux enseignants. Pourquoi un parcours multi-agrès obligatoire dont on connaît les dérives ?*

Une formulation plus précise aurait pu être :

Dans le respect des règles de sécurité :

- Assurer l'équilibre dynamique d'un déplacement gymnique incluant obligatoirement les actions de tourner et se renverser.
- Assurer la conformité de la prestation au projet annoncé
- Juger la prestation à partir d'un code gymnique construit en commun (reconnaître les actions, répertorier, nommer, hiérarchiser)
- Déterminer des critères prioritaires de hiérarchisation parmi un ensemble de possibles : plus continu, plus manuel, plus renversé, plus aérien, plus tourné, plus déployé...
- Comprendre la notion de « forme correcte » en gymnastique.

Ne faudrait-il pas préciser la situation de référence en gymnastique de la manière suivante : toute pratique gymnique organise des relations fonctionnelles entre le(s) gymnaste(s), l'appareil et une tierce personne (spectateur, entraîneur, juges, reporter, etc.).

Ce cadrage serait suffisant pour dire le caractère social de l'activité gymnique et les conditions minimales pour qu'une communication s'établisse à partir d'un code commun lors de séquence d'entraînement, de compétition ou de spectacle artistique.

COMMENTAIRE RUGBY, SERGE REITCHES, PROF EPS

Les formulations très générales n'indiquent pas pour les élèves (ni pour l'enseignant) précisément le niveau attendu :

- les acquisitions motrices techniques et motrices nécessaires à ce niveau de jeu
- le type de niveau de jeu collectif et les acquis tactiques
- le « noyau » du règlement qui permet la vie du jeu, de l'opposition, et les ressources motrices et techniques qui s'y rattachent

COMMENTAIRE NATATION : RICHARD REFFUGGI, PROF STAPS

Je ne comprends pas l'articulation et la cohérence des propositions faites entre les compétences attendues et les deux niveaux du savoir nager tels que déclinés en annexe 1 et je trouve formelle la proposition qui est faite d'intégration des compétences méthodologiques et sociales. Ceci me semble dû au fait que l'on continue à ne pas trancher sur le profil du pratiquant que l'on souhaite contribuer à former à l'issue du collège dans ce domaine des pratiques physiques et ce en tenant compte du fait que l'accès aux piscines et encore assez limité

et que le temps consacré à l'enseignement de la natation reste très souvent assez faible. Si la volonté est de faire en sorte que, en sortant du collège, les élèves puissent dans un espace surveillé¹:

- en toute sécurité et de manière responsable se déplacer et pouvoir porter secours (les premiers gestes qui peuvent sauver la vie) à autrui le cas échéant (ce qui semble être le souci du savoir nager)
- s'engager en lycée dans des apprentissages des techniques corporelles qui conditionnent la possibilité d'utiliser la nage dans des activités d'entretien et de développement de soi au même titre que la course ou le vélo... (ce qui me semble être souci des compétences visées au travers les nouvelles modalités d'évaluation de la natation au BAC)
- dans des apprentissages conduisant à de réels progrès dans la pratique de la natation sportive, dans les activités de vitesse notamment ²

Alors, il me semble souhaitable :

- de ne conserver que les activités de natation longue
- de ne considérer comme longue distance que les 500 m (150m est ridicule) et de différencier les niveaux que sur les modalités : niveau 1 en nage ventrale ou dorsale, niveau 2 en crawl)
- d'apprendre aux élèves à se servir d'un chrono mural tout en nageant, et à partager à plusieurs un espace de nage (règles de conduites), à identifier les problèmes à résoudre pour surmonter les difficultés rencontrées pour nager longtemps sans arrêt et en crawl (pour le niveau 2), à respecter le règlement intérieur de l'installation nautique, les règles d'hygiène corporelle et le rôle (et la personne) des personnels de ces établissements,³
- et en plus pour pouvoir acquérir le certificat du « savoir nager » :
 - . de savoir réaliser un parcours de 10m sous l'eau après plongeon puis d'aller chercher un objet immergé (qu'il faudrait préciser s'agit-il d'une assiette, d'un croisillon...à 2m de profondeur et de le transporter sur le dos sur 20m (les bras croisés sur la poitrine),
 - .de connaître les recommandations... (reprendre ici les 4 attitudes et connaissances du deuxième niveau)⁴

¹ La notion d'espace naturel étant trop flou, elle peut selon moi être trompeuse et dangereuse.

² L'introduction trop précoce de la natation de vitesse peut valoriser les performances sans être assuré d'une maîtrise technique fondamentale, la puissance de certains élèves pouvant faire illusion y compris avec les critères proposés en niveau 2 . De plus les acquisitions techniques que les épreuves longues supposent sont des conditions pour que les techniques propulsives puissent être travaillées sérieusement.

³ Je ne retiens pas ici le fait « d'élaborer un projet d'action par rapport aux modes de nage, l'annoncer et le mettre en œuvre car cela n'a plus lieu d'être et je trouve que cette capacité ne doit être sollicitée que lorsqu'elle devient un des moyens d'optimisation de sa performance.

⁴ Je trouve discutable de différencier deux niveaux dans le savoir nager dont le premier ne correspond même pas à celui qui permettait de différencier dans les anciens textes de collège les élèves considérés comme nageurs par l'institution des autres.