



TABLES RONDES P.7

LES PRATIQUES P.12

QUESTIONS VIVES P.14

**DIALOGUE
PRATICIENS/CHERCHEURS** P.19

CONTROVERSES P.21



Colloque EPS et réussite pour tous
17 et 18 novembre 2016



MARRAINES & PARRAINS



Muriel Hurtis

Championne du monde du relais 4 × 100 mètres en 2003, Championne d'Europe du relais 4 × 400 m. Elle est Conseillère au Conseil Economique et Social et Environnemental depuis 2015. ■

Emmanuel Petit

Footballeur, membre de l'équipe de France qui a remporté la Coupe du monde 1998 et le Championnat d'Europe des nations en 2000. Il a récemment réagi aux propos méprisants de F. Hollande envers les sportifs. ■



Louis Radius

Athlète français qui court en valide et en handisport. Médaillé de bronze au 1500 m (catégorie T38 hémiplegique) aux Jeux paralympiques d'été de 2016, médaillé d'or et d'argent également en 2015 aux championnats du monde. Professeur de sport rattaché au ministère des sports, il travaille sur « les politiques de handicap et de santé publique ». ■



REMERCIEMENTS À JEAN-PAUL JULLIARD

Nous avons sollicité Jean-Paul Julliard, ex prof EPS au STAPS de Lyon et réalisateur de films « Dis Maîtresse » et « Ils ne savaient pas que c'était une guerre », pour faire des interviews des intervenant-es. « On peut dire que tu n'as pas rigolé avec nous. Tu nous as pris très au sérieux, tu as débarqué avec ton petit studio et a réalisé une série d'interviews pour la chaîne TV du SNEP-FSU. Tu es même allé au-de-

là de nos attentes, en suggérant des débordements et en travaillant les marges. Nous percevons à présent la différence entre bricolage et travail professionnel. Nous allons maintenant être exigeants sur l'avenir. Merci de ton travail et de ton efficacité ». ■

B. Cremonesi



Retrouvez toutes les vidéos du colloque sur : <http://snepsu.net/ActesDuColloque/videos/>
Et encore plus de vidéos sur la chaîne TV du SNEP-FSU...

SOMMAIRE

Marraine et Parrains du colloque p.2

- Remerciements à Jean Paul Julliard

Édito p.3

Allocution d'ouverture du colloque p.4

Éducation et Émancipation p.5-6

- Quel projet d'École pour quelle Société
Michelle Riot-Sarcey, Stéphane Bonnery

Tables rondes p.7-11

- École utilitaire ou École des savoirs
Catherine Kintzler, Nico Hirt
- Quelle école pour ceux qui n'ont que l'école pour apprendre ?
Christine Passerieux, Alain Becker
- « Tous capables », mais de quoi ?
Odette Bassis, Jacques Bernardin
- École et émancipation, le cas de la philosophie
Francis Vergne, Evelyne Rognon
- Temps scolaire, temps hors école, temps libre et loisirs, faut-il un ministère du temps libre ?
Marion Fontaine, Jean Lafontan

Les pratiques p.12-13

- Comptes rendus de pratiques...
20 ateliers d'une heure, pour exposer et débattre de 20 comptes rendus de pratiques

Questions vives p.14-18

- Art / sport
Philippe Danino, Sylvaine Duboz
- Inégalités de classe, inégalité de genre et EPS
Joanie Cayouette-Remblière, Carine Guérandel
- Programmes : entre prescription et conception
Christian Laval, Yannick Lémonie, Paul Devin
- Les contenus et les méthodes
Marc Cizeron, Léo Cantiié
- Programmes et évaluation : les effets des prescriptions sur l'activité enseignante
Vincent Grosstephan, Stéphane Brau-Antony

Dialogue praticiens-chercheurs p.19-20

- Ingrid Verscheure, Bruno Lebouvier, Nathalie Gal-Petitfaux, Caroline Ganière, Mathilde Musard, Marie-Paule Poggi, Antoine Thépaut, Adrián Cordoba, Bernard Poussin, Teddy Mayeko, Olivier Vors, François Potdevin

Controverses p.21-25

- Classification / programmation
Didier Delignières, Christian Couturier
- Cycle 3
Pierre Garnier, Andjelko Svrclin
Les mandats du SNEP-FSU
- L'interdisciplinarité
Lucas Simon-Malleret, Pierre-Yves Pothier
- Éducation Prioritaire
Laurence Raymond-Quirion, Marc Douaire
- Formation de qualité et recherche
Anne Roger, Fabienne Brière

La fabrique des programmes p.26

- un petit retour en arrière

Remerciements, témoignages p.27

Centre EPS et Société p.28



EDITO

UN COLLOQUE POUR L'AVENIR

Syndicat disciplinaire, le SNEP-FSU s'est toujours attaché à porter des réflexions et revendications sur les contenus de l'EPS. C'est parce qu'il considère que les activités physiques, sportives et artistiques font partie intégrante de la culture commune nécessaire aux élèves pour comprendre et agir sur le monde, que les savoirs sont émancipateurs, que leur démocratisation passe par un haut niveau d'exigences pour toutes et tous, que la lutte contre les inégalités est incompatible avec des définitions locales de ce que l'élève doit appréhender, ... qu'il a protesté contre les nouveaux programmes en EPS. Sur cette base, il a alerté la profession en publiant et en partageant l'ensemble des problématiques liées à ce curriculum. Dès 2015, 30 journées de réflexions, réunissant des milliers de collègues on été organisées. Puis, à la suite de la publication des programmes, le SNEP-FSU a lancé des opérations visant à les contester : « opération Cartons Rouges dans toute la France », rencontres avec la profession, pétition « EPS en danger ! Donnons du corps aux études » et a été à l'initiative d'un appel pour une meilleure prise en compte de l'enseignement de l'EPS dans le système éducatif, qui a rassemblé 250 personnalités.

Fidèle à son orientation et à sa vision d'un syndicalisme de métier qui ne se limite pas à la simple contestation, le SNEP-FSU s'est engagé à travailler à la définition d'un « programme alternatif », travail ambitieux et complexe. Ce programme a été discuté, une deuxième version vient d'être publiée suite à de nombreuses rencontres professionnelles et sera finalisée lors de notre congrès national de mars 2017.

Le colloque « EPS et réussite de tous », dont vous retrouverez la dynamique dans ce bulletin, a été un temps fort de cette campagne, avec des problématiques qui traversent le système éducatif : émancipation, inégalités, réussite de tous, évaluations, management... Plus de 400 enseignants d'EPS, des étudiants, des chercheurs, des parents, invités et intervenants ont, pendant deux jours, contribué à la réflexion collective pour enrichir les propositions, dégagé de nouvelles pistes...

Une formidable réussite qui devra trouver des suites pour qu'on puisse réellement engager le système éducatif sur la voie de la résorption des inégalités, pour la réussite de tous et pour une prise en compte réelle des apports de notre discipline à ce vaste dessein. La bataille doit donc continuer. C'est le rôle de l'action « je veux que ma note compte pour le DNB » qui pose, par rebond, la question des contenus à enseigner !

Chacun-e doit y prendre toute sa place, contribuer à la réflexion et dire ce qu'il / elle veut pour son métier, sa discipline. Nous sommes toutes et tous des « expertes et experts » de notre enseignement. Ne nous laissons pas dicter par d'autres, les voies à suivre !

benoit.hubert@snepsfu.net

OUVERTURE DU COLLOQUE

■ Par Claire Pontais, secrétaire générale adjointe du SNEP-FSU

Ce colloque a pour thème la réussite de tous nos élèves, avec comme fil rouge l'émancipation et l'égalité. Réussir en EPS, oui, mais quoi ? Réussir comment ? Réussir pourquoi ? Ces questions peuvent paraître banales à n'importe quel parent qui ne doute pas que l'EPS, c'est pour apprendre à nager, à jouer collectif, à courir longtemps, à s'exprimer avec son corps, à faire des efforts... mais pour notre profession, cela n'a rien d'évident. Notre inspection générale par exemple, dans un séminaire sur les valeurs de la République en 2015, disait que « On passe aujourd'hui d'un curriculum disciplinaire à un curriculum interdisciplinaire pour une école du socle ». En clair, l'originalité de chaque discipline et donc de l'EPS, devrait être fondue dans un vaste ensemble.

La société va mal, jamais les inégalités n'ont été aussi grandes, la grande pauvreté gagne du terrain. L'école en subit les conséquences. Ce constat devrait déboucher sur la nécessité de renforcer l'investissement public. Or, depuis maintenant une vingtaine d'années, les politiques successives, sous le signe de l'austérité, en profitent pour casser les repères nationaux, pour diminuer l'offre scolaire... et par conséquent, renvoyer ce qui ne se fait pas à l'école vers les familles (celles qui peuvent payer évidemment) et pour proposer des réformes qui, à leur tour, aggravent la situation. Ce n'est pas vrai que nos dirigeants veulent réduire les inégalités, ils veulent juste que tout le monde les accepte !

Pour faire passer ce projet, ils mènent campagne, frontalement ou insidieusement, pour combattre tout ce qu'ils considèrent comme des freins. Dans le second degré, les disciplines notamment, (considérées comme très coûteuses, sclérosantes et génératrices d'échec) sont dans le collimateur, et les savoirs porteurs d'émancipation minimisés au profit de diverses « éducation à », plus ou moins inconsistantes...

Ce projet n'est pas le nôtre. Alors, nous résistons ... Ce colloque est un de ces moments de résistance, grâce à la réflexion collective.

Les programmes scolaires sont au cœur de cette réflexion.

Sur ce sujet, la capacité de notre hiérarchie à tenir aujourd'hui le discours inverse d'il y a un an est remarquable. Hier, il fallait des contraintes très fortes (sur les compétences attendues, sur la programmation, etc.), aujourd'hui, elle déclare révolutionnaire le fait de ne plus en avoir... avec l'objectif que nous devenions profs de socle !

Dans le dernier numéro de revue EPS, l'IG nous demande de : « faire le deuil des compétences attendues des programmes nationaux » et elle insiste, « pour que chaque équipe reconstruise ses propres attendus »

Nous refusons la stratégie de l'adaptation, qui consiste à dire : « Faisons rentrer dans les programmes ce que nous voulons ». Cette absence de cadre, qui peut paraître alléchante, est un piège. Immanquablement, elle renforcera les inégalités. Chacun aura peut-être l'EPS qu'il veut... mais il aura surtout celle qu'il peut ! Au contraire, nous disons « Construisons ensemble un cadre commun, national, et des exigences d'acquisitions non pas pour quelques-uns, mais pour tous et toutes ». C'est tout l'enjeu de nos programmes alternatifs.



Terminons en insistant sur la formation. Faire réussir tous les élèves, c'est-à-dire 100% des élèves - et tout prof sait que ça change tout quand on se fixe cet objectif - demande non seulement d'investir dans des conditions d'études meilleures, mais aussi dans un haut niveau de formation, notamment didactique. Or, celle-ci ne cesse de se dégrader, malgré l'investissement des formateurs et formatrices. La place des APSA en Staps et Espé ne cesse de diminuer. Or, on le sait, ce qui fait la force des profs d'EPS dans les établissements, dans le dialogue avec les parents, avec les partenaires de l'école, c'est leur formation, c'est leur capacité à analyser les difficultés de leurs élèves, à concevoir des dispositifs qui permettent d'embrasser les nombreux objectifs dans un même acte : faire progresser dans l'APSA, faire travailler ensemble filles et garçons, rendre autonomes, etc .

Plutôt que de jouer les oppositions qui divisent : les finalités contre les APSA, le développement de la personne contre l'accès à la culture, les contenus contre les méthodes, etc..., nous voulons « travailler » ces tensions, les dépasser, dans le but de réunir, y compris dans les débats et l'esprit critique.

Si demain les profs EPS n'avaient plus cette capacité-là, à coup sûr leur crédibilité serait mise en cause, et à terme, leur existence même. C'est pourquoi le SNEP organise régulièrement des colloques : comment former des jeunes « critiques » si nous-mêmes nous absorbons tout ce que le pouvoir nous impose, sans rien dire ? ■

ÉDUCATION ET ÉMANCIPATION

Quel projet d'École pour quelle Société ?

Pour débiter le colloque, Bruno Cremonesi, secrétaire national du SNEP-FSU a sollicité le regard croisé de deux chercheurs pour répondre à la question suivante : Par l'école, peut-on démocratiser l'accès à la culture et peut-on émanciper les élèves ? Pour Michelle Riot-Sarcey, historienne, les idéologies progressistes ont failli, l'émancipation a été occultée et le système actuel développe une servitude volontaire. Pour Stéphane Bonnery, sociologue, nous ne sommes pas sans levier de transformations. Repérer les contradictions permet de trouver les ressources pour avancer collectivement. Voici des extraits de leurs interventions.

Michelle Riot-Sarcey

« La situation est grave. Nous avons vécu jusqu'alors dans une illusion totale, en pensant que l'École peut permettre l'ouverture vers l'égalité. C'est une illusion, voire un mensonge. Nous ne sommes pas dans une société égalitaire et ne préparons pas une égalité future.

Vous, enseignants d'EPS, avez la lourde tâche de penser l'émancipation du corps (qui ne peut être séparé de l'esprit).

L'émancipation a pour but de libérer les hommes de la servitude et de la souffrance et de les rendre souverains. C'est en s'appuyant sur le livre de La Boétie, « la servitude volontaire », que le monde des lumières est né. « La lumière », disait Kant, « c'est la sortie de l'Homme de la tutelle dont il est responsable ». Il est impossible de libérer les individus contre leur volonté, ils doivent se libérer eux-mêmes.

Mais on nous a détournés du chemin de l'émancipation en faisant croire que chaque individu pouvait accéder à la liberté, l'égalité, la fraternité. Or, ces trois principes n'ont jamais été réellement appliqués depuis 1789 !

Essays de comprendre pourquoi l'émancipation a été occultée.

La montée du fascisme dans les années 30/40 a posé la question : « comment l'esprit d'émancipation qui existait au 19^{ème} a-t-il pu sombrer dans la barbarie ? ». Cet esprit d'émancipation, n'a à aucun moment été sauvé, car on l'a détourné en imaginant qu'accéder au bien-être social suffisait. La philosophie du progrès a voulu faire croire, notamment au 19^{ème} siècle, que le progrès permettrait d'accéder au bonheur. C'est oublier que les utopistes d'hier, comme Fourier, pensaient qu'il n'y avait pas de progrès compatible avec l'exploitation de l'Homme et l'exploitation de la Nature. Or, la révolution industrielle a accentué celles-ci. Zola, dans *Germinal*, a montré comment l'Homme n'était plus maître de sa propre personne.

Avec « l'ubérisation » de la Société, on incite maintenant les gens à s'exploiter eux-mêmes. Au 19^{ème}, on était libre de se faire exploiter en désignant celui ou celle

qui apparaissait supérieur dans ses capacités, aujourd'hui, on est suffisamment aliénés pour croire que l'on peut s'émanciper en s'exploitant soi-même ! Le modèle social n'est plus l'émancipation !

On a écrit l'histoire à l'envers. Les idéologies ont failli. L'idée d'une transformation sociale est étrangère aux trois quarts de la population qui pensent qu'il est impossible d'échapper au libéralisme. On a renversé l'espoir. L'esprit d'émancipation a embrasé l'ensemble de l'occident au 19^{ème}, et à cette époque, des gens savaient ce que connaissance voulait dire. Actuellement, les réseaux sociaux comme les systèmes publicitaires nous contraignent à écouter l'opinion avant d'accéder à la connaissance.

Or, la connaissance c'est ce qui est fondamental.

Actuellement, les réformes scolaires mettent l'accent sur les compétences, mais que sont celles-ci si elles ne sont pas associées à l'apprentissage de connaissances ?

L'important c'est de faire prendre conscience aux élèves de ce qu'ils ne savent pas, et les faire accéder par l'apprentissage de la connaissance. Le professeur doit aider l'élève à d'abord identifier ce qu'il ne sait pas et à développer la capacité à chercher lui-même, mais pour cela il lui faut un cadre de connaissances auquel ne peuvent être substituées des compétences.

Il ne peut y avoir égalité si les hommes et les femmes ne sont pas libres. Le mot liberté, qui a été défini par celles et ceux qui n'étaient pas libres, veut dire « pouvoir agir intellectuellement, matériellement, moralement, éthiquement ». Les révolutions du 19^{ème} siècle (1830, 1848, 1870) étaient portées par la volonté d'achever les promesses de la révolution française (et notamment le pouvoir d'agir), mais elles ont été masquées par la philosophie du progrès. La bataille centrale en 1948 a été d'abolir le marchandage (embauche de quelqu'un à moindre prix pour sous-traiter un travail), on doit constater qu'aujourd'hui se développe une servitude volontaire, telle Uber, qui revient au marchandage ! ►►

► Le 20^{ème} siècle, avec ses catastrophes successives (guerres de 14-18, 39-45, ...), n'a pas répondu aux appels de l'émancipation. Les idéologies ont fait croire que les partis pouvaient se substituer aux masses. La liberté ne peut pas être défendue par un discours politique, mais des expériences comme « Nuit debout », montrent que la démocratie commence par se libérer soi-même, respecter l'autre.

Condorcet disait « Celui qui vote contre le droit d'un autre, quelle que soit sa couleur, sa race, sa religion, a dès lors abjuré les siens ». La liberté c'est respecter l'autre et il n'y a pas de liberté individuelle sans liberté collective et c'est cela qui est le plus difficile ».

Stéphane Bonnery

Peut-on, par l'école, démocratiser l'accès à la culture et peut-on émanciper les élèves ? Il n'est pas possible de répondre par oui ou par non à cette question, et il est nécessaire de revenir à l'histoire de l'École.

J.Ferry, c'est à la fois de grandes conquêtes comme l'accès de tous les jeunes aux mêmes connaissances quels que soient les territoires, mais en même temps, c'est une école primaire, au sens de « primitive », qui n'a pas le même objet que le lycée (qui recrute dès 6 ans à l'époque) et qui est réservé à la bourgeoisie ! Il y a eu démocratisation certaine, mais pas égalité.

Même chose ultérieurement lors de l'accès pour tous au collège ou lors de la massification de l'accès au lycée. S'il y a un mouvement de démocratisation, il y a aussi des résistances et les inégalités perdurent. Il n'y a ni à se rassurer ni à désespérer, mais à travailler sur les contradictions repérées, pour trouver des ressources pour avancer. Pourquoi cette situation ?

Des exigences scolaires plus élevées

Il existe un écart entre la culture familiale des milieux populaires et la culture scolaire, et celui-ci s'est accru. Non seulement les enfants du peuple sont confrontés aux exigences qui étaient autrefois celles pour les enfants des classes favorisées, conniventes avec l'école, mais les exigences scolaires sont en accroissement. Aujourd'hui, on n'enseigne plus la vie du temps de Louis XIV de manière narrative, mais on enseigne le concept de monarchie absolue, ce qui représente un saut qualitatif important. Il y a une tendance à l'intellectualisation croissante, à une ver-

balisation par l'élève lui-même, tendance qui n'est pas à critiquer, car il faut des exigences élevées. Mais quels efforts a fait l'École pour accompagner cela chez les élèves et ne pas se contenter de le requérir et d'évaluer la proximité de la famille avec la culture scolaire ? On dévoile de plus en plus vers la famille, l'apprentissage de contenus de plus en plus complexes.

L'évolution de la société nécessite une augmentation des exigences. Pas question de « faire du simple » pour certains élèves (stratégie du socle minimal) et du complexe pour d'autres. Le fait que ceux qui proposent des politiques inégalitaires prennent pour prétexte la lutte contre l'échec scolaire montre bien que nos exigences pèsent. La bataille menée pour que tous les savoirs comptent, pour que les exigences soient les mêmes sur tout le territoire, pèse. Nous ne sommes pas sans leviers de transformations.

Que faire ?

La question est : comment mettre au centre de l'apprentissage commun ce qui permet d'acquérir du pouvoir de compréhension du Monde, d'action sur le Monde et sur soi ? Comment faire pour faciliter l'accès aux exigences communes scolaires, de tous et toutes et particulièrement des enfants des milieux populaires ?

- Avoir du temps pour apprendre est indispensable.
- Refuser la déscolarisation de certaines activités scolaires, qui deviennent alors des activités ludiques, sans logique d'apprentissage.
- C'est bien parce que les exigences sont élevées qu'il est nécessaire que les enfants puissent apprendre à l'École, car ce n'est pas ailleurs qu'ils pourront acquérir des savoirs complexes.
- Pour faire apprendre des choses difficiles aux élèves, il faut une formation des enseignant-e-s de haut niveau et spécialisée.
- Il faut aux équipes, du temps pour réfléchir ensemble. La formation continue devrait être ce lieu, alors qu'elle a été massacrée.

Il faut se poser en permanence la question de la capacité des élèves à apprendre et du comment on les accompagne, sinon on aura comme actuellement des exigences élevées d'un côté, des élèves de l'autre et au milieu des enseignants qui rament !

Il est indispensable de questionner les formes pédagogiques proposées, car



bon nombre posent problème, notamment pour les enfants de milieux défavorisés qui, s'ils n'ont pas compris en classe, ne disposent pas à la maison de l'aide nécessaire. Et il ne suffit pas de faire innovant, pour que les élèves s'approprient les savoirs et pour démocratiser.

Les élèves sont souvent mis en activité dans des formes qui ne leur permettent pas (sauf aux « têtes de classe ») d'acquérir les savoirs. Trop souvent, l'enseignant axe les consignes sur le « faire » et non sur ce qui aide à comprendre ce qui est important pour l'apprentissage. Beaucoup d'élèves se contentent alors de respecter les consignes au pied de la lettre, et ne passent pas spontanément de la tâche aux savoirs. Apprendre sans faire n'est pas efficace, mais on peut faire sans apprendre. Donner du pouvoir d'agir aux élèves et aussi aux enseignants, ce n'est ni faire l'autruche, ni nier les problèmes, ni les bombarder de prescriptions sans les accompagner. Mais les solutions ne sont pas simples, d'autant que les problèmes ne sont pas identiques selon les disciplines.

En EPS, on est à la fois sur l'apprentissage par corps et l'apprentissage par l'étude, et il faut conserver et articuler les deux. Comment faire pour que les élèves apprennent sans être en rupture totale avec les activités qu'ils connaissent dans la cité ou le village, et sans pour autant se contenter d'importer ce qu'ils savent déjà faire ? Je m'interroge par exemple sur les choix d'APSA où les activités de contact, de défi physique, plutôt pratiquées par les milieux populaires (comme le foot, le rugby...), disparaissent dans certaines programmations, au profit d'activités avec moins de contacts (comme l'ultimate...), où sont valorisées des éthiques du corps plutôt classes moyennes ou favorisées. Il est nécessaire d'articuler les deux pour résoudre la contradiction ». ■

Compte rendu établi
par Serge Chabrol

ÉCOLE UTILITAIRE OU ÉCOLE DES SAVOIRS

■ Avec Catherine Kintzler, Philosophe et Nico Hirtt, Professeur, chercheur, syndicaliste.

Ce forum avait une double ambition : celle de contester et de condamner la conception utilitariste du système scolaire à savoir que l'école, depuis les années 80, doit former des jeunes capables de s'intégrer le mieux possible à la société et celle de démontrer qu'une approche, centrée sur les savoirs, serait la voie de formation à suivre pour les futures générations.

Ces deux voies ne devraient - en principe - pas s'opposer. Le problème est qu'aujourd'hui, la première a le monopole, tandis que la seconde est considérée comme élitiste, ringarde. La réforme du collège, par exemple, met au-devant de la scène la transmission de valeurs citoyennes, considère l'approche par compétences comme le graal pédagogique et relègue les savoirs à l'état d'accessoires. En tant que professeurs, concepteurs critiques de notre enseignement et plus largement citoyens soucieux de l'avenir de la société, nous nous interrogeons : Quelle conception d'école pilote ces réformes ? Pourquoi ? Quels contenus faut-il enseigner pour viser la démocratisation et l'émancipation ?

Catherine Kintzler

Elle a apporté un regard philosophique sur la question de l'école, en faisant référence à ses travaux sur **la modernité de la pensée de Condorcet**. Elle a réactivé, ce qu'elle considère être la théorie la plus puissante de l'école républicaine : une pensée nécessaire pour résister et créer, faire des propositions. Condorcet nous apprend en effet que « les citoyens ne peuvent être libres qu'en s'appropriant les objets du savoir désintéressé formant l'humaine encyclopédie. Il appartient à la puissance publique d'organiser cette appropriation, afin que chacun puisse se soustraire à l'autorité d'autrui et cultive sa perfectibilité, afin aussi que les décisions politiques qui s'imposent à tous ne soient pas le fruit de l'ignorance. La finalité de l'école n'est pas l'adaptation sociale ou économique, mais la liberté en chaque individu : l'école publique doit instruire et non imposer une éducation qui tend toujours à une sorte de conformation ».

Pour Catherine Kintzler, en Éducation Physique et Sportive, nous pouvons retrouver les grands principes du concept d'instruction développé par Condorcet :

- **La liberté** qui suppose qu'on échappe à l'asservissement et accède à des pouvoirs avec et sur son corps.
- **L'élémentarité** qui consiste à ordonner les savoirs, les rendre intelligibles à l'élève qui doit comprendre pourquoi il exécute tel ou tel mouvement, pour accroître le plaisir de l'effectuer.
- **La perfectibilité** qui renferme et traite un paradoxe : plus l'instruction s'étend, plus elle favorise la liberté, plus aussi elle fait apparaître des inégalités qui ne se seraient pas révélées en son absence. Cependant, pour Catherine Kintzler, toutes les inégalités n'ont pas à être pourchassées (force, beauté...). Seules celles qui entraînent une dépendance d'un groupe d'homme à un autre sont à condamner et à réduire. L'instruction doit favoriser le déploiement maximal de l'excellence, pourvu que personne ne soit tenu dans un état de dénuement intellectuel (ou physique pour ce qui nous concerne) qui le livrerait à la tutelle d'autrui.

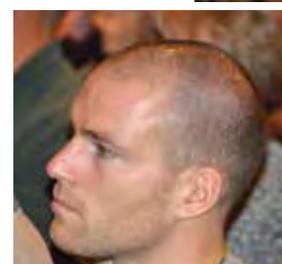
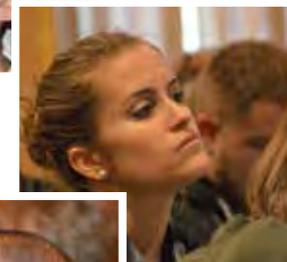
Nico Hirtt

Les pays capitalistes ont imposé **l'approche par compétences**, comme un outil destiné « à armer le futur producteur de cette capacité d'adaptation aux savoirs nouveaux qui doit assurer son employabilité tout au long de la vie ». L'enseignement doit donc s'adapter à une double évolution des marchés du travail : la flexibilité et la polarisation des qualifications (croissance des emplois à faible niveau de qualification d'un côté et à très haut niveau de qualification de l'autre). Dans ce contexte, il est jugé irréaliste de poursuivre sur la voie de la démocratisation d'un enseignement général. L'OCDE confirme « Tous n'embrasseront pas une carrière dans le dynamique secteur de la « nouvelle économie » - en fait la plupart ne le feront pas - de sorte que les programmes scolaires ne peuvent être conçus comme si tous devaient aller loin ». Et le rapport Thélot 2004 :

« la notion de réussite pour tous ne doit pas prêter à malentendu. Elle ne veut certainement pas dire que l'École doit se proposer de faire que tous les élèves atteignent les qualifications scolaires les plus élevées. Ce serait une illusion pour les individus et une absurdité sociale, puisque les qualifications scolaires ne seraient plus associées, même vaguement, à la structure des emplois. »

C'est clair. Pour nos dirigeants, la finalité de l'école est "l'employabilité". Opposons leur l'accès de toute une génération au plus haut niveau de culture et de savoirs.

Alex Majewski



QUELLE ÉCOLE POUR CEUX QUI N'ONT QUE L'ÉCOLE POUR APPRENDRE ?

■ Avec Christine Passerieux (GFEN), spécialiste de l'école maternelle et Alain Becker (Centre EPS & Société)

Les enfants apprennent évidemment ailleurs qu'à l'école (famille, centre aéré, ...), mais apprendre à l'école c'est différent, surtout pour celles et ceux qui n'ont que l'école pour entrer dans les apprentissages scolaires.

Alain Becker

Critique d'une conception molle de l'École où « l'épanouissement » se substitue au « transmettre et apprendre ».

Bernard Lahire a écrit : « L'École a une responsabilité pédagogique et politique considérable vis à vis des enfants qui n'ont que l'École et que le temps passé à l'École, pour entrer dans la culture scolaire et se l'approprier. Pour ces enfants-là, tous les moments retirés à l'action pédagogique, au travail pédagogique, à l'entraînement, constituent autant de remises en cause de la progression dans l'appropriation des savoirs scolaires des élèves. Il faut du temps pour « transmettre » un capital de connaissances, pour faire acquérir des techniques ou des manières de penser ou d'agir. »

Les élèves dotés d'un capital culturel conséquent, savent que s'épanouir c'est passer d'abord par la case savoir et si l'École reste performante pour eux, elle est en difficulté face aux élèves des milieux populaires. Et c'est eux que vise cyniquement cette idée qu'on peut être heureux sans entrer en culture, sans savoir. Cela relève de la vieille idée qu'une partie des élèves, naturellement ou culturellement déficitaire, ne serait pas initialement dotée des outils lui permettant de s'engager dans une activité intellectuelle, dans l'abstraction...

Cela s'inscrit dans les politiques qui, depuis le socle commun de 2005, tentent de décrédibiliser le savoir lui-même, avec des campagnes répétées contre les disciplines. On veut nous faire croire que le sens des apprentissages ne trouverait de réponses que dans la trans ou

l'interdisciplinarité. On écarte l'hypothèse que l'on pourrait trouver des éléments de réponse dans une réflexion sur le savoir disciplinaire lui-même (pour nous dans l'APSA).

Le « système » Education Nationale a sa part de responsabilité

L'École continue d'être organisée sur un mode concurrentiel, individuel et inégalitaire, à très tôt, classer, orienter, diviser les élèves entre eux, ... Cela a des effets sur les comportements scolaires des élèves et sur les pratiques enseignantes. Il y a un incontestable effet « prof » : les ambitions affichées ou pas pour tous et toutes, les représentations sur leurs capacités ou non à réussir, les choix de contenus, de pédagogies mises en œuvre, d'évaluation, etc.

Une nécessaire transformation structurelle de l'École pour la rendre plus commune.

Il faut ouvrir un grand débat national sur la nature des savoirs et compétences qui s'imposent pour toutes et tous, penser leur organisation, leur cohérence, leur nature, leurs relations dans un cadre renouvelé à la fois disciplinaire et pluridisciplinaire. Le but étant l'émergence d'une culture commune scolaire émancipatrice, exigeante et accessible.

Il faut révolutionner la formation tant initiale que continue des enseignants et développer les recherches en enseignement.

Christine Passerieux

L'école doit doter tous les élèves des outils cognitifs et langagiers requis pour répondre aux attentes scolaires. Sinon, elle creuse les écarts.

Tous les enfants ont la capacité d'apprendre et réussir. Ceci bouscule les mentalités qui assimilent les déterminismes socioculturels à une fatalité.

Si certains enfants ont une socialisation familiale proche de la culture scolaire, d'autres n'entretiennent pas le même rapport au monde, donc à l'école et aux apprentissages.

On peut identifier 3 phases de l'apprentissage : une consiste à se centrer sur l'action concrète ; une consiste à se décentrer de l'action concrète ; une consiste à penser le faire. Ainsi, à l'école, lancer un ballon, c'est réussir

un geste, mais aussi s'interroger sur l'efficacité de ce geste, les stratégies plus pertinentes pour atteindre sa cible...

Nombre d'enfants qui arrivent à l'école n'ont pas construit cette mise à distance de l'expérience, du vécu et sont dans l'immédiateté du faire. Prendre en compte les différences, c'est faire des choix pédagogiques qui conduisent progressivement à l'autonomie d'action et de pensée.

Une réflexion sur les conceptions du savoir et les modalités de leur transmission s'impose.

Il est nécessaire de proposer des outils langagiers et des situations d'apprentissage qui sollicitent leur engagement dans des problèmes à résoudre.

Cela suppose d'annoncer clairement le but de l'activité, construire collectivement le sens des consignes données, définir les critères de réussite, dissocier la tâche de l'activité, rechercher collectivement les moyens à mettre en œuvre pour résoudre le problème, mettre en partage les procédures, engager les élèves dans des pratiques cognitives du langage où ils apprennent à catégoriser, comparer, anticiper, argumenter, réfléchir avec d'autres, ...

Peut-on parler de disciplines scolaires dès la maternelle ?

Plus que de disciplines, Christine Passerieux préfère parler de savoirs et conteste que ce terme demeure étranger à l'univers de l'école maternelle où domine une approche transversale des apprentissages, sans référence explicite à la culture. Or, identifier les références culturelles permet aux enseignants de définir clairement ce qu'ils veulent que les élèves apprennent et aux élèves, d'avoir un cadre qui permet de se projeter dans une action ou une réflexion.

En l'absence de référence culturelle, il ne peut y avoir de construction du sens des apprentissages scolaires, de la fonction de l'école, et donc pas d'émancipation, car les enfants les moins connivents avec l'école ne peuvent que tenter de répondre à ce qu'ils vivent comme une injonction arbitraire de l'enseignant, sans pouvoir découvrir que savoir c'est pouvoir. ■

Compte rendu établi par Serge Chabrol

« TOUS CAPABLES », MAIS DE QUOI ?

■ Avec Odette Bassis et Jacques Bernardin, Président du GFEN.

Face à l'échec de nos politiques scolaires, qualifier les enfants de « doués » ou de « non doués » ne résiste pas à l'analyse. Mais le fatalisme ne disparaît pas pour autant. A cela, Odette Bassis et Jacques Bernardin du GFEN opposent des apprentissages vécus comme des conquêtes collectives.

54% des jeunes des quartiers populaires témoignent d'un manque d'accès aux savoirs, contre 37% en centre-ville. Près de 41% disent manquer d'activités culturelles ou de loisirs, contre 25% en centre-ville. Ces chiffres sont révélés par la dernière étude de l'Unicef auprès de 22 000 enfants de 6 à 18 ans en France.

Un ressenti des jeunes que vient confirmer le rapport réalisé par la CNECSCO ou PISA, qui atteste que l'école française amplifie les inégalités.

A partir de cette réalité se construisent deux politiques.

Une première qui considère que l'école demande trop aux élèves et qu'il est nécessaire de se limiter aux fondamentaux. Christian Saint Etienne, économiste membre de l'UDI, proposait récemment dans « Les échos », de réduire la scolarité obligatoire à 14 ans, de scinder l'orientation des élèves à la fin de l'école primaire en deux systèmes : ceux qui maîtrisent les savoirs dits fondamentaux iraient au collège et les autres vers des classes d'en-



seignement primaire. Se dessinerait alors une école française qui institutionnalise la séparation des jeunes, suivant le capital culturel et économique des familles. C'est l'abandon pur et simple de la visée de démocratisation initiée depuis les années 60.

Une autre conception défend l'éducabilité de tous et toutes. Plus qu'un simple slogan ou un rêve, le « tous capables » fait partie intégrante des droits humains, et en aucun cas des droits différents selon l'origine sociale. Par exemple, l'INSEE révèle que lorsque les familles issues de l'immigration ont 200 livres ou plus, le niveau des enfants en français est multiplié par 4 par rapport à une famille qui n'a pas de livre. Preuve pour ceux qui en douteraient encore, que les résultats scolaires ne sont pas inhérents à la personne ou à l'origine d'immigration, mais dépendants du capital culturel et social.

Continuer d'affirmer et de montrer que tous les enfants sont capables d'apprendre et de progresser, c'est non seulement défendre un projet d'école, mais aussi de société.

Odette Bassis

Elle a, au travers d'une démarche d'auto-socio-construction des savoirs en mathématiques, fait la démonstration concrète que nous sommes tous capables d'apprendre en maths. Elle rappelle la conclusion du dernier ouvrage du GFEN, « S'appropriation des savoirs, une aventure humaine ». : « Le Tous capables et plus précisément la pratique de démarche de construction du savoir, met en jeu au cœur même du savoir en gestation, la nécessité de croiser sa pensée avec celle d'autrui ». Et « l'exercice conjugué de ses propres potentiels, la mise en partage des différences, ouvre tant sur un autre rapport à soi-même que la perspective d'une citoyenneté en devenir. »

Jacques Bernardin

Ajoute : « Ce principe d'éducabilité, qui traverse l'Education Nouvelle, est assis sur une conception dynamique et optimiste de l'humain. Vision humaniste qui a peiné à s'imposer, tant elle bousculait les mentalités fatalistes jusqu'alors dominantes, assises sur la théorie des dons. »

« Les « dons » n'existent pas, la diversité des aptitudes intellectuelles n'est pas du tout la conséquence fatale de la diversité des données biologiques et, (...) bien que ces données biologiques aient naturellement une certaine incidence sur le développement psychique, ce sont les conditions sociales de ce développement qui décident de tout. »

Lucien Sève « Les « dons » n'existent pas » (L'école et la Nation, octobre 1964).

Mais le sentiment de fatalité n'a pas disparu, il s'est déplacé sur l'idée de handicap socio-culturel, remplaçant ainsi « un fatalisme de l'hérédité par une fatalité de l'héritage ».

Il poursuit : « Le poids du regard porté sur les élèves a bien plus d'incidences qu'on n'imaginait. Les attentes professorales se traduisent par des modifications inconscientes du comportement qui participent à l'autoréalisation des prophéties ». Parmi tous les facteurs déterminant les attentes professorales, les stéréotypes sociaux dominant. Se substituant à la sagesse humaniste, le « tous capables ! » est davantage porteur de radicalité, c'est un défi pédagogique à résonance sociale. »

Voilà qui vient questionner les nouveaux programmes EPS, sans cadre national, leur définition risque de reproduire les stéréotypes sociaux réelle analyse des difficultés des élèves Le « Tous capables » reste donc bien une idée déterminante. Jacques Bernardin conclut, « C'est à travers des apprentissages vécus comme **conquêtes collectives** que le « Tous capables » prend forme. C'est une aventure solidaire, s'inscrivant par ses conquêtes dans la dynamique émancipatrice de l'humanité ». ■

¹ Michel Brossard (1974), « Diversité culturelle et inégalités de développement », *L'échec scolaire, doué ou non doué*

² David Trouilloud, Philippe Sarrazin (2003), « Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs », *Revue Française de Pédagogie N°145, oct.-nov.-déc. 2003.*

ÉCOLE ET ÉMANCIPATION, le cas de la philosophie



Est-ce que ce sont plutôt les concepts ou plutôt les démarches d'enseignement qui émancipent ?

Evelyne répond que l'essentiel, c'est le chemin que l'on prend en fonction des élèves pour manipuler les concepts. Mais pour manipuler les concepts, il faut apprendre à les maîtriser !

Les textes des philosophes sont importants, non pas parce qu'ils transportent

de la vérité, mais plus parce qu'ils permettent de s'ouvrir à d'autres champs. Ils permettent de se libérer de nos préjugés. Dans la situation intitulée le « Colloque des philosophes », l'élève se met dans la peau d'un philosophe et défend ses arguments. Cette approche est émancipatrice, car elle pousse à entraîner sa conscience à penser comme un autre, puis à penser avec un autre,

en enrichissant son dialogue intérieur pour sortir de sa pensée mécanique, à se libérer de la solitude et de l'isolement. S'émanciper, c'est également se libérer d'une tutelle extérieure ou sortir de la servitude volontaire (« il est si aisé d'être mineur » Kant). C'est penser par soi-même.

Les programmes de philosophie sont des programmes de notions qui évoluent très peu. Chaque enseignant aborde ces concepts à sa manière. Cette liberté est à la fois positive et un problème, car elle laisse la place à l'implicite.

Même si Evelyne est consciente que l'on essaie de limiter le pouvoir d'agir et d'enseigner des enseignants, elle pense que la philosophie continue d'échapper à cela. Elle reste notamment hermétique à l'approche par compétences. Toutes les tentatives dans ce sens ont échoué : on ne peut pas philosopher sans notions et savoirs de philosophie.

En conclusion, nous pouvons dire avec Francis Vergne, l'émancipation intellectuelle et sociale est donc enjeu de lutte. ■

Laurence Raymond-Quirion,
animatrice du débat

Alors que l'émancipation devrait être une des fonctions premières de l'École, avec les dernières réformes, le doute s'installe. L'émancipation est-elle encore possible dans l'École d'aujourd'hui, lorsque tout pousse à former uniquement des individus capables de s'adapter au monde économique ? Francis Vergne, chercheur, a répondu à cette question en tant que co-auteur de « La nouvelle école capitaliste » et Evelyne Rognon, présidente de l'institut de recherche FSU, en tant que professeure de philosophie aux Ulis (Essonne).

Les politiques libérales s'éloignent des visées émancipatrices

Francis Vergne

L'école républicaine a longtemps porté des objectifs d'émancipation intellectuelle par la diffusion la plus large de la connaissance, notamment pour s'émanciper des préjugés religieux et des obscurantismes, avec pour horizon un progrès des sociétés vers plus de liberté et d'égalité. L'École de ces 30 dernières années a cependant pris un virage libéral qui s'éloigne de la visée émancipatrice, même si cela n'est pas dit.

Pour plusieurs raisons :

- L'émancipation suppose un accès à l'école égal pour tous et non une mise en concurrence entre filières, enseignants, élèves, établissements.
- L'émancipation passe par l'accès aux savoirs et la culture et non par la seule « fabrique de l'employabilité ».



- L'émancipation est liée à une pédagogie des façons d'apprendre, de s'approprier les savoirs de façon critique, qui s'oppose aux « bonnes pratiques » validées par des experts, extérieurs au champ éducatif.

- L'émancipation a à voir avec un fonctionnement démocratique de l'école, à tous les niveaux, qui est incompatible avec le New public management et la mise en marché institutionnalisée de l'école-entreprise.

En quoi cette analyse impacte-t-elle le quotidien des enseignants ? L'École d'aujourd'hui est-elle condamnée à juste s'adapter à ces politiques ?

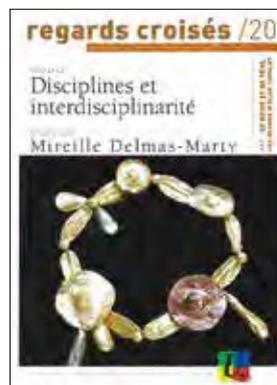
L'exemple de la philo : une discipline qui ne sert à rien et libère de tout.

Evelyne Rognon

Tente tous les jours de mettre en œuvre un enseignement de la philosophie qui vise l'appropriation de savoirs, de concepts et démarches émancipatrices.

La philosophie a cette particularité qu'elle doit faire la preuve de son utilité aux yeux des élèves. Elle arrive tardivement dans la scolarité des élèves et passe furtivement dans leur conscience. Evelyne répond souvent à ses élèves que la Philosophie ne sert à rien et libère de tout. La philosophie commence par ces débats. Partir du plus évident, pour essayer de progresser vers le plus pertinent.

Qu'est-ce que servir ? Quelle utilité pratique, intellectuelle ou morale ? A quoi cela ne sert pas ? « À avoir le bac, à gagner de l'argent, à avoir son permis ». « Cela ne sert à rien dans la vie ! » Et un élève en conclut : « Finalement la philosophie sert à ne pas avoir besoin de servir à quelque chose ». La philosophie libère de la soumission à l'utilité, l'employabilité. La philosophie est un oasis de non utilitarité, de non rentabilité, de liberté.



TEMPS SCOLAIRE, TEMPS HORS ÉCOLE, TEMPS LIBRE ET LOISIRS

Faut-il un ministère du temps libre ?

La dernière réforme des rythmes s'est appuyée sur une demande sociale forte d'École mais aussi de loisirs éducatifs. Au final, l'EPS voit sa position brouillée dans différents temps. Pour y voir plus clair, Marion Fontaine, auteure d'une étude sur le ministère du temps libre, a défini les termes du débat par une approche historique. Jean Lafontan, président du Centre EPS & Société, a montré comment l'EPS a gagné sa place dans le temps scolaire.

Marion Fontaine

Depuis le début de l'industrialisation, nous sommes dans une véritable révolution des temps qui va dans le sens d'une diminution du temps travaillé et d'une augmentation du temps non travaillé.

Lorsque l'on parle de temps libre, temps travail, il faut établir un certain nombre de distinctions. Contrairement au sens commun, le temps libre n'est pas synonyme de temps non travaillé. Et le temps de travail n'est pas fondamentalement un temps contraint. Le temps scolaire par exemple, contraint (obligatoire), est toujours pensé comme un temps d'émancipation. À l'inverse, le temps non travaillé n'est pas forcément du temps libre (transport, travail domestique,...). Le chômage n'est pas non plus du temps libre. Ces distinctions sont importantes pour penser la question.

Au cours du XX^e siècle, c'est la gauche qui a pris en charge cette réflexion. Pas simplement celle de la réduction du temps de travail, mais aussi une réflexion profonde sur ce que peut être le temps libre, et à quelles conditions le temps est véritablement libre.

Une mise en application concrète s'est faite sous le Front Populaire avec un sous-secrétaire

d'Etat à l'organisation des sports et loisirs, Léo Lagrange. Travail et loisirs sont alors pensés comme deux temps d'émancipation. Avec l'idée fondamentale qu'on ne peut pas libérer l'un sans l'autre. Et aussi que le temps libre, cela s'apprend. On ne sait pas spontanément utiliser le temps libre dans un sens d'émancipation et d'épanouissement.

Dans les années 70, la gauche poursuit la réflexion, car elle craint que ce temps libre soit organisé par la sphère marchande de manière très individuelle. Mais réduire le temps de travail ne suffit pas. Il faut diminuer le temps contraint pour que temps travaillé et non travaillé soient véritablement des temps libres, émancipateurs. Cela se traduit par la création du Ministère du Temps libre en mai 1981.

Mais, deux conceptions du temps libre s'affrontent. D'un côté, une conception indéterminée et multisectorielle chapeauté par un ministère qui engloberait l'ensemble des secteurs éducatifs, sportifs, culturels, de l'autre, différents ministères qui prendraient en charge spécifiquement les acteurs de ces différents champs du temps libre. C'est cette deuxième conception qui prédomine et l'idée d'une politique générale du temps libre meurt avec le ministère en 1983. Aujourd'hui, cette capacité d'invention collective des différents temps avec pour objectif l'émancipation s'est étiolée.

Il faut que les enfants aient les moyens de construire, imaginer leurs temps libres vers l'émancipation et, ceci bien au-delà du secteur marchand.

Jean Lafontan

De 1970 à aujourd'hui, onze réformes de l'école ont vu le jour. L'EPS s'est installée difficilement dans l'école (1981), elle a résisté aux politiques d'austérité et à de nombreux projets visant à la dénaturer. Cela n'a été possible que par les luttes menées par le SNEP-FSU

En effet, l'EPS a toujours été l'objet d'une ten-

tative d'aspiration par le hors scolaire au nom du fait que l'EPS et le sport ne seraient, soit pas fondamentalement différents, soit complémentaires, soit tellement étrangers que des substitutions étaient jugées possibles. Bien souvent, les réformes des rythmes scolaires ont servi de cheval de Troie à ces opérations, notamment dans le primaire. Cela s'est accompagné d'un arsenal idéologique qui n'a fait que brouiller une vision claire de l'EPS. La réforme Peillon a ajouté de la confusion. L'EPS, objet volontairement mal identifié, est ballottée, entre divers intervenant.es.

Ce n'est pas nouveau, mais c'est un pas supplémentaire vers une marginalisation possible. Ce constat nous oblige à mieux penser la spécificité, c'est-à-dire à comprendre ce qui la différencie, la rend unique dans ses contenus, dans son contexte et dans ses temps d'interventions.

Un des enjeux des luttes menées par le SNEP-FSU est de fédérer les différents acteurs, en définissant les spécificités de chaque secteur.



Pour cela, il est nécessaire d'instaurer un dialogue sur les contenus du temps scolaire et des autres temps avec des spécialistes. Il est également primordial d'animer des structures permanentes de débat, au niveau local comme au niveau national. C'est le sens des luttes que le SNEP-FSU a mené et continue de mener.

Pour finir, une question à débattre : une des missions d'un Ministère du temps libre serait-elle de définir et différencier temps et acteurs, afin de renforcer la place de l'EPS à l'École ?

Armel Gontier, animateur de cette table ronde

COMPTES RENDU

« Faire réussir tous mes élèves... Des pratiques à contre-

20 ateliers d'une heure, pour exposer et débattre de 20 comptes rendus de pratiques

La commande passée aux participant.e.s : « Vous présentez une EPS de la réussite du quotidien, une pratique qui vous est familière (il ne s'agit pas obligatoirement d'une innovation) comme si les collègues étaient dans votre équipe EPS. Vous avez envie de les convaincre, soit d'enseigner cette APSA qu'ils n'enseignent pas encore, soit de modifier leurs pratiques pour mieux faire réussir tous les élèves (donc les plus faibles, des deux sexes).

L'exposé doit permettre de comprendre ce que les élèves doivent faire et apprendre et comment vous vous y prenez pour y arriver. Cela suppose d'exposer une situation (consignes, contraintes (règles, milieu...), la réflexion attendue des élèves, rôles sociaux, etc., ainsi que son évolution sur plusieurs séances. Ce que les élèves réussissent doit pouvoir être mis en relation avec les programmes (officiels et/ou alternatifs du SNEP-FSU). Pour vous faire comprendre : photos, vidéos, schémas, etc.... L'idéal est une vidéo de départ et une d'arrivée, mais chacun-e fait ce qu'il-elle peut.

Au final, les collègues pourront percevoir le pourquoi de vos choix didactiques (souvent, ce ne sont pas vos choix initiaux, c'est suite à des problèmes rencontrés que vous avez modifié votre pratique). Dire en conclusion pourquoi vous estimez que cette pratique (habituelle pour vous) représente pour vous une approche « culturelle » et ambitieuse de l'EPS. Il y aura ensuite un débat avec la salle.

C'est sur cette base ambitieuse, qu'au final, 20 collègues ont été sollicités dans 20 APSA différentes. Plus de la moitié des collègues n'avaient jamais été confrontés à l'exercice. Ça n'a pas été facile de les convaincre, même en promettant de l'aide du groupe péda du SNEP-FSU pour préparer ! Malgré le stress, ils ressortent grandi.e.s de cette épreuve, « régénéré.e.s » comme dirait Bernard Jeu. A la fin du colloque, une participante té-

moigne : « Je trouve l'initiative positive et courageuse, notamment pour les collègues qui ont exposé leurs pratiques. Je les remercie tout particulièrement ».

En tout cas, merci à ces collègues qui racontent l'EPS d'aujourd'hui et proposent des pistes pour celle de demain.

Vous pouvez retrouver tous les comptes rendus de pratique sur le site du colloque ou sur celui de Contrepied.



PAROLES DE...

Christophe :

Avant le colloque, « Voilà mes 3 lignes de présentation ... pourvu que ce ne soit pas trop vendeur et qu'il y ait trop de monde pour m'écouter! »

Après le colloque :

« Laissez-moi vous dire ma petite fierté personnelle d'avoir un moment été en face des collègues pour présenter ma réflexion de prof de terrain. Et mon plaisir encore plus grand, d'avoir écouté vos interventions. Il n'y a que mon syndicat qui fait ça ! »

Anna :

Avant le colloque, « Je suis énormément stressée. Je n'arrête pas de m'entraîner et je ne fais que bafouiller ! En tout cas, c'est un vrai défi pour moi de parler devant 50 personnes...qui a eu cette idée ? »

Après le colloque :

« Ça s'est bien passé, on a eu plein de questions. Maintenant, j'ai le cerveau en ébullition ! Je veux surtout vous remercier de m'avoir permise de m'ouvrir ! »

Comment caractériser ces pratiques qui font réussir les élèves ?

Tout d'abord, elles sont guidées par une conviction : celle que tous les élèves sont capables d'apprendre et de progresser, que le sens que les élèves vont donner aux apprentissages est déterminant, que les apprentissages sont sociaux et qu'un

élève n'apprend jamais seul et, qu'en conséquence, l'analyse didactique de l'activité doit être fonctionnelle et non pas formelle (pour éviter le technicisme), qu'il faut être ouvert à diverses modalités de pratiques, y compris celles qui – au départ – peuvent sembler éloignées de la pratique « fédérale », et également qu'il ne faut pas avoir peur d'aller à contre-courant de la pensée dominante. N'ayant pas la place de développer toutes les pratiques ici, nous vous en donnons un aperçu à travers différentes lignes de force. Dans la logique des programmes alternatifs du SNEP-FSU, la première distingue et met en avant la spécificité des arts. Côté sports, elles prennent toutes à contre-pied les pratiques dominantes : les sports collectifs jouent avec un règlement vivant, dans certaines APS, on engage les débutant.es dès le début des apprentissages dans ce qui est considéré, a priori, comme le plus difficile et soi-disant le moins abordable et, enfin, dans d'autres APS les collègues inventent des formes de compétition qui permettent à tous et toutes de concourir, donc encouragent et développent des apprentissages.

Les pratiques artistiques

Que cherche-t-on quand on va à un spectacle de cirque, des émotions fortes, avoir la chair de poule, s'émerveiller des prouesses des circassiens et circassiennes, la beauté du spectacle, la force du propos, la poésie des images... **Bruno Armengol**

US DE PRATIQUES...

quels contenus, quelles démarches ? » pied des pratiques dominantes

nous a livré sa démarche associant un processus de création et l'apprentissage de techniques d'équilibre, de jonglage... avec des livres... sur un cycle, pour des élèves de cycle 4, qui lie assurément écriture artistique et prouesse. Preuve des prouesses réalisées, la vidéo de ses élèves !

Yves Le Coz a donné à voir le film d'un de ses cycles de danse produit par FR3. Ce film est époustoufflant... On y voit des élèves d'un quartier populaire de Paris danser dans la rue. On voit l'ensemble de leur travail, y compris la première séance où un garçon dit « c'est pas du sport ça Monsieur » et le prof de rétorquer « Ah, c'est sûr, ce n'est pas du sport ». Il met en place un processus de création pour se mettre en confiance et pour entrer en relation avec l'autre, chercher des gestes qui expriment une intention : (« ce qu'on est ! »), d'aller voir un vrai spectacle de K. Attou au théâtre de Chaillot, répéter et encore répéter pour pouvoir être fier.e de sa production collective. Bref, un grand moment d'émotion. Avec un collègue qui n'en revient pas lui-même : « Je reviens ébahi par la qualité de ce que vous avez programmé ces deux jours et un peu en colère contre moi de ne jamais avoir assez mesuré la puissance de réflexion ET de propositions qu'est le SNEP-FSU. Encore merci. Ce fut un moment inoubliable. A bientôt bien sûr. »

Construire des règles vivantes en sports collectifs

Sans que cela soit voulu au départ, il est intéressant de voir que les pratiques de sports collectifs qui font réussir portent toutes sur le même sujet : la co-construction des règles où les élèves sont associés à une démarche dans laquelle les règles sont avant tout ce qui permet le jeu et non des interdits. En hand-ball **Jenny Bouchez et Anna Augustin** ont développé un « hand-ball de course », avec comme première situation, le droit de courir avec la balle et un immense but, sans gardien ! Progressivement, en analysant le rapport de forces, les élèves deviennent tous et toutes « traverseurs »,

marqueurs, voleurs de ballon, gardiens, savoirs essentiels de sport co. La même démarche a été exposée par **Pascal Grassetie** en rugby avec des élèves de CM1 et **Florian Ouitre**, avec des professeurs des écoles, pour qu'ils se détachent d'une vision traditionnelle des sports co (« faire des passes », « apprendre à dribbler, « passer avant de pouvoir jouer »). **Julien Gout**, en football, a, grâce à une démarche similaire, mis en évidence des relations renouvelées entre technique et tactique. **Séverine Bertrand et Corinne Perier** l'expérimentent aussi en Basket-ball : l'objectif recherché, c'est tous et toutes marqueurs ! C'est aussi par le règlement et un rapport renouvelé entre tactique et technique que **Frédérique Yon et Cathy Girre** permettent à leurs élèves de pratiquer un jeu de volley-ball en mouvement.

Tous et toutes ces collègues prouvent que jouer ainsi avec le règlement (épaisseur culturelle/ressources des élèves) engage les élèves, en particulier les plus éloigné.es de la culture sportive, dans des apprentissages technico-tactiques réussis. Cela vient percuter des représentations complètement erronées du courant « culturaliste » perçu comme le gardien de règles fédérales. Cela revalorise les apprentissages techniques qui ne sont plus technicistes dès lors qu'ils sont ancrés dans un contexte tactique élucidé.

Enseigner en priorité ce qui est difficile à apprendre

Avec le renversement en gymnastique (**Serge Reitchess**), les figures dynamiques en acrosport (**Emmanuelle Courtelarre**), intégrer le visage-cible en boxe (**Fabrice Nogueira**), aller au contact de l'autre en lutte (**Christophe Ansel**), les effets en tennis de table (**Julien Giraud**), parier sur la vitesse, la maniabilité et la précision en badminton (**Sophie Deslaurier**), naviguer et pas seulement s'orienter en C.O. (**Céline Lemerrier**). Ces collègues considèrent que ces appren-

tissages, aussi difficiles soient-ils, font partie du patrimoine culturel que l'école doit transmettre. Ils s'y attèlent, en faisant des choix didactiques très ciblés (le choix de l'ATR pendant 15 séances étant emblématique). Ils montrent comment des repères de progressivité explicites, permettent, en donnant du temps aux élèves, d'être ambitieux et exigeant. Dans un registre un peu différent, **Laurent Fouchard**, « père » de « l'ASSN », a exposé les fondements de cette nouvelle certification en natation et comment il permet à tous ses élèves de l'obtenir. **Eric Valls** a exposé la façon dont il conçoit son mur d'escalade et sa démarche d'enseignement pour inciter ses élèves à entrer dans la logique de l'activité et à surmonter leurs difficultés.

Des formes de compétition qui permettent les apprentissages

Isabelle Vanneau, en gymnastique, permet à l'élève le plus faible en gym de rapporter au moins autant de points à son équipe, voire plus, que le plus fort, et de l'embarquer dans une dynamique d'apprentissage. **Laurent Perrot et Rodolphe Boutier**, en relais, proposent une démarche collaborative dans laquelle chaque élève, quel que soit son niveau, prend part à la production de performance ; la compétition est organisée pour maintenir l'incertitude de résultat sur chaque course. **Emmanuel Testud** propose une approche collective du demi-fond par des apprentissages en peloton, conduisant à savoir exprimer ses ressources à son plus haut niveau personnel et à construire une activité athlétique adaptative de « coopération / affrontement ».

*Sylvaine Duboz,
 Clara Peladan, Claire Pontais,
 Laurence Raymond-Quirion,
 responsables de la séquence
 « Comptes rendus de pratiques »*

ART / SPORT



Formation artistique, formation sportive. Le SNEP-FSU, dans ses programmes alternatifs a fait le choix de bien distinguer ces deux piliers de l'EPS. Quels points communs, quelles différences entre art et sport ? Quelle serait la spécificité d'une pratique artistique et quels apports originaux à la formation ?

Cette table ronde a rassemblé de nombreux participant.e.s, montrant l'intérêt pour le sujet, mais aussi l'appétit de nos collègues pour la réflexion et la controverse, pour « l'exigence intellectuelle » quand celle-ci s'applique à éclairer les enjeux professionnels du quotidien. Deux exposés constituaient la matière de la table ronde. Celui de Philippe Danino, philosophe, celui de Sylvaine Duboz, professeur d'EPS et membre du Centre EPS et Société. Des images vidéos et des extraits d'interviews de chorégraphes sur la création en danse présentés par Jean-Pierre Lepoix ont donné chair et émotion à cette discussion.

Philippe Danino

Est revenu sur un article publié dans le Contre Pied « acrosport » et intitulé ; « Sports et arts corporels ». Sans vouloir « ni opposer ni hiérarchiser », il s'engage sur un sujet où peu se sont avancés. C'est aussi dans le sigle APSA, la distinction qu'il matérialise (questionnant dans le sigle ce « et »), tant usité mais finalement peu réfléchi, qu'il aborde du point de vue de sa signification disciplinaire. Il récuse toute confusion et tout relativisme culturels entre les deux domaines, leurs

conséquences ségrégationnistes probables sur l'enseignement et interroge les représentations spontanées, les mots utilisés pour en parler. Il pointe donc ce qui fondamentalement différencie art et sport, mais explore simultanément, et c'est nouveau, ce qui peut les lier. Ce faisant, il bouscule la vieille idée convenue d'une EPS « en miettes » (les APSA) et ouvre une réflexion prometteuse sur une unité disciplinaire, d'ordre culturel et social, posée comme non contradictoire avec la diversité de ses contenus.

S'il aborde la question de l'hybridation des pratiques, de celles qui sont au confins des choses et qui se cherchent du point de vue de leur signification humaine, (par exemple le patinage artistique), s'il accepte qu'il y a du « sport » dans certaines APSA et de « l'art » dans certains sports, si l'effort, l'entraînement, la performance, organisent les deux, s'il convient qu'il y a mobilisation de ressources souvent communes, c'est pour conclure « qu'on ne va pas au spectacle comme on va voir un match de rugby ! » Que s'il s'agit d'être le meilleur dans l'un et meilleur dans l'autre, les deux cherchent à être meilleurs en fonction de fins qui leur sont propres.

Sylvaine Duboz

S'est faite l'avocate des arts corporels et particulièrement de la danse, comme culture à transmettre à l'École, mais avant cela, bien en prise avec le réel, elle s'est d'abord faite procureure en dénonçant la longue évolution des programmes et la confusion culturelle qu'ils installent entre sport et art. C'est le cas, particulièrement dans les derniers, où, sous prétexte de l'existence d'un « champ d'apprentissage » intitulé : « s'exprimer devant les autres », les enseignant.e.s sont tenu.e.s de « mobiliser (chez les élèves) les capacités expressives du corps pour imaginer,

composer et interpréter une séquence artistique ou acrobatique. ». Au-delà de la conception spontanéiste de l'éducation qui filtre de ces propos, Sylvaine Duboz, dénonce une pédagogie officielle, consistant à confondre volontairement les fins artistiques et celles du sport, ici la gymnastique, rendant pauvre, non ambitieuse et non authentique « l'expérience » culturelle scolaire pourtant promise dans les deux cas aux élèves.

Et c'est une Ecole libérale, instrumentale, qui se dessine ici, c'est encore une politique scolaire autoritaire et technocratique qui est promue par une inspection et une administration de plus en plus politisée. Une « catastrophe » dit l'intervenante. Suit un plaidoyer argumenté pour l'enseignement des arts corporels à l'École, la fréquentation des œuvres du patrimoine, l'entrée de toutes et tous les élèves dans un univers corporel imaginaire, poétique, créatif, comme mode de développement des individus. Venant de la salle, fusent des questions que nous vous soumettons (à vous d'y répondre).

L'enseignement des arts n'est-il pas en soi subversif ? Pourquoi cette peur, face à la danse ? N'y a-t-il pas création aussi en sports ? L'art s'enseigne-t-il ?

Une proposition est faite par un participant, sur laquelle nous vous laissons méditer : « Pourquoi le SNEP quand il propose deux piliers pour l'EPS, les sports et les arts corporels, ne va-t-il pas au bout de sa logique en proposant une EPSA, un cursus universitaire STAPSA, en proposant une UNSSA ? ■

Alain Becker

¹ Les interventions des deux intervenant.es seront publiées in extenso sur le site du SNEP

² De la même manière, extraits d'œuvre et interviews seront publiés sur le site du SNEP

INÉGALITÉS DE CLASSE, INÉGALITÉ DE GENRE ET EPS

Deux sociologues, Joanie Cayouette-Remblière (Institut National d'Études Démographiques) et Carine Guérandel (université de Lille), dont les recherches croisent des données quantitatives et ethnologiques, nous aident à décrypter la façon dont l'école traite de la question des inégalités

Joanie Cayouette-Remblière

Auteure de « L'école qui classe », tente de comprendre, d'objectiver les trajectoires scolaires dans le contexte des années 2000, à partir de deux cohortes d'élèves, issus de deux collèges d'une même ville, sociologiquement comparables, soit le suivi d'une génération de 530 élèves de la 6^e à la terminale. Cette méthode de recherche (suivi de dossiers scolaires, entretiens) sur la durée, permet de voir les inégalités en fin de parcours, mais surtout les inégalités en train de se faire. Le constat est que les écarts se creusent, notamment avec le décrochage des élèves les moins favorisés.

L'explication développée ici est la distance importante entre les dispositions sociales (manière de faire, de parler, d'être) des enfants des classes populaires et les exigences de la forme scolaire (spécifiques à l'école). Il ne s'agit pas ici de focaliser sur les difficultés ou les manques des élèves. Ici, on n'interroge pas seulement ce que sont les élèves mais aussi ce que fait l'école et comment les deux se rencontrent. L'échec ce n'est ni l'élève ni l'école.

La notion de « formes scolaires » (Guy Vincent, Daniel Thin) est explicative. Apprendre à l'école ce n'est pas du oui-dire ni du voir faire, c'est autre chose. L'école c'est un lieu à part, éloigné des adultes, on n'imité pas. On planifie des exercices séparés de la pratique. A l'école on a des règles, une occupation incessante, un maintien de l'ordre. En fonction de leur milieu social, les élèves sont à inégale distance de cette forme scolaire. L'analyse des



bulletins scolaires le montre. En conformité totale avec l'institution, les reproches écrits des enseignant.es s'appuient sur des dispositions sociales peu partagées dans certains milieux sociaux et en partie chez les garçons perturbateurs, plus sanctionnés par l'institution (on parle de « disposition sexuée »).

Carine Guérandel

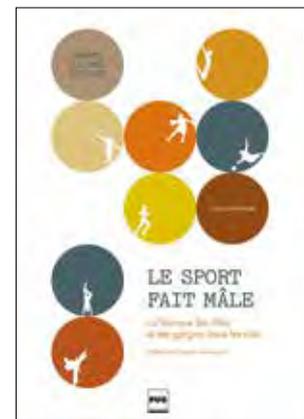
Auteure du « Le sport fait mâle », a discuté l'importance d'articuler les rapports sociaux de classe et de genre pour comprendre les inégalités à l'école, notamment les conditions de l'engagement des filles et des garçons des cités en EPS.

En effet, l'EPS est une rare discipline où les filles réussissent encore moins bien que les garçons. Le niveau social des parents influence la pratique sportive des enfants et particulièrement celle des filles. Mais la variable « quartier » accentue les disparités liées aux origines sociales. Appartenir aux classes populaires et vivre dans une cité est doublement discriminant pour la pratique des filles.

Trois éléments explicatifs ont été développés :

1. L'engagement des filles en EPS renvoie aux stéréotypes sexués de la pratique sportive qu'elles ont intériorisés autour de leur pratique familiale et sociale d'où, un certain rapport au corps, à l'école, au sport.
2. Le contexte interactionnel influe sur les dispositions sociales (Bernard Lahire) et ici, il est fortement marqué par l'ordre du genre en vigueur dans les cités (Isabelle Clair).
3. L'engagement de ces jeunes est dépendant du contexte d'enseignement.

- a) La classe place les élèves sous le contrôle permanent du groupe de pairs, notamment dans les situations qui mettent en scène le corps.
- b) Les normes sexuées du quartier transposées au sein de la classe mixte mettent en danger les formes de féminité et de masculinité dominante.
- c) Des modalités organisationnelles et pédagogiques mises en œuvre, peuvent, de manière plus ou moins intentionnelle, maintenir, diminuer ou produire des inégalités sociales et sexuées. La mixité spontanée, non réfléchie, peut constituer une véritable épreuve pour certains adolescent.es qui se désengagent des situations d'EPS, source de vulnérabilité. Les enseignant.es issus principalement des classes moyennes, pas toujours formé.es aux questions de genres et aux caractéristiques des publics des cités, méconnaissent généralement les processus qui pèsent sur les élèves.



La présentation de ces deux recherches a suscité de nombreux échanges car, au delà de la prise de conscience des inégalités sociales et de genres, ces travaux montrent pour partie, le rôle des enseignant.es sur le développement ou la réduction des inégalités. Les enseignants souhaitent agir sur les variables dont ils/elles dépendent. Pour pouvoir aller plus loin, il y a urgence à rapprocher davantage le travail des chercheurs et celui des enseignants. ■

Sébastien Molenat,
animateur de cette « question vive »

PROGRAMMES :

entre prescription et conception

Alors que nous sommes enseignants concepteurs, le New Management Public multiplie les injonctions. Que révèle cette logique ? Christian Laval, sociologue, Yannick Lémonie, ergonomiste et Paul Devin, inspecteur, ont porté des regards croisés sur ces questions.

Christian Laval

Une mutation libérale qui percute nos valeurs de fonctionnaires

Pour ce chercheur, les logiques libérales, idéologiques et économiques, entendent « produire » des individus au service de l'économie de marché (employabilité, flexibilité). Pour réussir ce projet, il faut changer de paradigme scolaire : passer d'une école à visée émancipatrice (acquisition des savoirs et de la culture, construction de la citoyenneté, qualification professionnelle), à une école utilitariste, centrée sur la fabrique de compétences (« employability skills ») et non l'acquisition de savoirs, de culture, et encore moins d'esprit critique.

Pour mettre en œuvre cette mutation idéologique, une arme : le New Management Public qui consiste à faire rentrer la culture de l'entreprise, la concurrence, au sein du service public : indicateurs de performance, indicateurs de gestion, prescriptions, se surajoutent ou se substituent à la culture professionnelle. Ce nouveau taylorisme se crée en dehors des acteurs, de façon très centralisée. Les enseignants, mais aussi les hiérarchies, sont soumis à la tyrannie de ces indicateurs qui, pour ne pas être contestés, doivent avoir l'apparence d'une certaine objectivité scientifique. De même, les discussions doivent porter uniquement sur « comment réaliser le contrat d'objectifs », jamais sur les finalités politiques.

Cette idéologie percute les valeurs du fonctionnaire et la professionnalité de l'enseignant.e. Les programmes n'échappent pas à ce mouvement. Il faut donc avoir une extrême vigilance sur les évolutions programmatiques... conclut notre intervenant.

Yannick Lémonie

Les « bonnes pratiques » vont à l'encontre de l'expertise professionnelle

Pour ce chercheur, l'école n'est pas une « fabrique d'objet », on ne peut pas lui appliquer la logique de l'entreprise. Le travail de l'enseignant ne peut pas se contrôler par ses résultats, car l'apprentissage des élèves est conditionné par de très nombreux critères. Si l'enseignant a une obligation de moyens (mettre tout en œuvre pour faire réussir les élèves), il ne peut pas avoir une obligation de résultat. Il est donc essentiel de comprendre la complexité du métier et ne pas croire qu'il suffit d'appliquer*.

La recherche menée avec les collègues EPS confirme le décalage entre le travail prescrit et le travail réalisé : 50 % des enseignants prennent en compte les programmes, les autres 50% les construisent en toute liberté. Autre point important : les valeurs portées par les enseignants sont déterminantes, bien plus qu'un texte qui se veut prescriptif. Dans ce paysage, quelle similitude avec les indicateurs de performance du New Public Management et l'insistance sur les « bonnes pratiques » ? Construites à l'extérieur du praticien puis prescrites, les bonnes pratiques nient sa capacité à faire du « bon travail », par lui-même. De plus, vouloir faire appliquer des « bonnes pratiques » est une impasse. Exemple : des collègues proposent de faire nager vite leurs élèves : 12 secondes et non pas 25 mètres (programme 2008), parce que « pour certains élèves le 25m est déjà un marathon ! ». Cette réinterprétation intéressante des programmes ne devient pas pour autant une bonne pratique. Cette « trouvaille » a besoin d'être discutée, proposée à la controverse des acteurs qui la réinterpréteront en fonction des besoins de leurs d'élèves, dans le contexte singulier de leur classe. La FPC qui a été supprimée jouait pourtant ce rôle primordial, la conservation de notre pouvoir de conception et le développement de l'efficacité de notre mission d'intérêt général : mettre en réussite les élèves.

* Yannick Lémonie, chercheur au CNAM, mène avec Fabienne Brière une recherche collaborative avec le SNEP-FSU. Le but est de comprendre la façon dont les enseignants d'EPS mettent en œuvre les programmes (ceux de 2008), et notamment identifier le décalage entre le travail prescrit et le travail réalisé.



Paul Devin

Penser les programmes sur un axe de tension liberté / obligation

Pour cet inspecteur, il est essentiel qu'un cadre national soit donné à tous, défini par la nation sur la fonction de l'école et la réduction des inégalités. Les programmes sont donc une prescription nécessaire. Par contre, il dénonce, comme les deux autres intervenants, la sur-prescription par la hiérarchie. Ni réglementaire, ni utile, elle ne permet pas l'amélioration du service public et peut même amener à un rejet complet de la hiérarchie et des prescriptions. Pour lui, les programmes doivent se penser sur un axe de tension liberté / obligation. La prescription n'est pas forcément un obstacle mais une chance. D'ailleurs, un fonctionnaire, citoyen en responsabilité de l'intérêt général, a simultanément le devoir de « mettre en œuvre » et de concevoir (indépendance par rapport au pouvoir, enseignant concepteur).

Les programmes nationaux ne sont pas des textes sacrés. Une application stérile dessaisirait l'enseignant de sa professionnalité. Une visée émancipatrice de l'école nécessite donc de résister à l'applicationnisme, comme à la logique d'injonction et de contrôle. Inventer une nouvelle culture professionnelle passe par le renforcement de la collégialité et des collectifs, par une véritable formation (initiale et continue) et un nouveau rôle de la hiérarchie. Une nouvelle fonction d'accompagnement des enseignants est prévue dans PPCR, il y a une chance à saisir pour construire un rapport nouveau entre enseignants et hiérarchie.

Remerciements à nos trois intervenants. ■

Alain Briglia, Alain de Carlo

LES CONTENUS ET LES MÉTHODES

S'il est une question vive en EPS, c'est bien celle des contenus et des méthodes et, plus particulièrement, celle de leur rapport. Souvent objet de positions caricaturales et caricaturées, il était important d'y revenir. Marc Cizeron, maître de conférences en STAPS à Clermont et Léo Cantié, enseignant d'EPS à Carcassonne, ont traité de la question, à partir de leur expérience dans des secteurs d'intervention différents.

Marc Cizeron

Constate en premier lieu que subsistent, depuis les années 90, des oppositions formelles entre un matèrio-centrisme mal compris (le technicisme) et un pédo-centrisme lui aussi mal compris (l'enfant serait au centre, indépendamment du rapport qu'il entretient au savoir).

Cette opposition a été renforcée par une formalisation superficielle entre une option dite culturaliste et une option dite développementaliste. Cela aboutit à une EPS qui piétine et peine à définir ce qu'il faut faire apprendre, donc ce qu'il faut enseigner. Le guidage des élèves dans les apprentissages revient trop souvent à présenter des situations aux élèves et à les laisser s'y débrouiller.

Face à ce constat, il propose une option anthropologique : la technique n'est pas seulement un moyen, parce qu'elle permet à l'homme de se réaliser en tant qu'être humain. La technicité n'est pas et ne peut pas être en opposition avec les finalités. La technicité des « conduites motrices » est constitutive de la discipline d'enseignement EPS. Il découle de cette approche, que l'objectif général prioritaire est de faire entrer les élèves dans une activité technique conçue comme une entité totalisante, englobant de fa-

çon inséparable des aspects « moteurs » et des aspects méthodologiques et sociaux, les uns et les autres étant inséparables et consubstantiels de l'activité du sujet confronté aux contraintes de l'APSA.

Marc Cizeron a pris pour exemple l'activité de ses étudiants confrontés à l'apprentissage et au perfectionnement de l'appui tendu renversé.

Léo Cantié

Son expérience de membre du groupe interdisciplinaire d'experts pour le cycle 4 (GEPP 4) a constitué le fil rouge de son intervention.

Partant du constat que l'EPS n'était nulle part dans le socle de 2006, il a montré que nous étions confrontés actuellement à une double rupture :

- Rupture du socle de 2015 par rapport au précédent : il définit pour toutes les disciplines des finalités et objectifs généraux que l'EPS avait traditionnellement dans ses programmes spécifiques. La dimension méthodologique et sociale est commune et intégrée principalement dans les domaines 2 et 3. L'EPS y a toute sa place.

- Rupture du volet 3 (réécrit au cours de l'été 2015, sans participation des membres du groupe de travail initial) par rapport au socle et au volet 2 du programme du cycle 4. Les 5 compétences travaillées, rebaptisées dans les discours institutionnels compétences générales EPS, sont en fait la contraction des 3 objectifs généraux et des compétences méthodologiques et sociales des programmes de 2008. Parmi les 20 items, un seul fait référence à la motricité comme objet d'apprentissage : « acquérir des techniques spécifiques ». Le volet 3 EPS ne dit plus ce qu'il y a à apprendre dans chaque APSA, contrairement aux

précédents programmes et entérine un déséquilibre entre contenus et méthodes, au profit de ces dernières.

La mise en correspondance stricte entre 1 domaine du socle et 1 compétence générale EPS éloigne du sens initial du socle voulu par ses rédacteurs. Si on fait, un travail minutieux, on voit qu'en fait, l'EPS avec son programme n'est pas cohérente avec le socle.

Deux exemples pris dans les documents d'accompagnement (champ d'apprentissage 4, le badminton) ont montré que la démarche des programmes officiels (découpage artificiel des attendus du champ d'apprentissage + référence à un seul domaine du socle) fait quasiment disparaître la dimension complexe de l'activité du sujet confronté aux contraintes de l'APSA, et la réduit à l'utilisation de micro compétences.

A l'inverse, en partant d'un dispositif connu par bon nombre d'enseignants, le jeu des Jokers (choix d'une zone où la marque est valorisée si le volant y tombe), Léo Cantié a montré que la mise en place

de la situation problème, sa compréhension, la manipulation – expérimentation des variables à disposition des élèves comme de l'enseignant, l'activité réflexive pendant et avant/après l'action, pouvaient être directement mises en relation avec le contenu du socle :

c'est bien au cœur de ce qui se passe dans la pratique de l'APSA qu'on pouvait comprendre et formaliser un rapport prometteur et ambitieux entre contenus et méthodes.

Ces deux approches nous invitent à ne pas s'en tenir à la surface des choses : les savoirs, les méthodes, sont au cœur de l'activité technique requise en EPS. Les mettre en opposition n'est pas fructueux pour le développement de la discipline. ■

Alain Goudard



PROGRAMMES ET ÉVALUATION :

les effets des prescriptions sur l'activité enseignante

L'évaluation pilote-t-elle l'EPS ? Comment les professeurs d'EPS composent-ils avec les multiples prescriptions ? L'intervention de Vincent Grosstephan, enseignant chercheur à l'université de Reims, a permis de comprendre ce qui influence les choix des enseignants lorsqu'ils évaluent. Les débats ont été traversés par l'actualité : quel avenir pour l'évaluation certificative avec des programmes vides de contenus ?

Vincent Grosstephan et Stéphane Brau-Antony cherchent à comprendre l'activité enseignante. Ils mènent actuellement une recherche organisée conjointement avec un groupe d'enseignants militants SNEP-FSU, dans le cadre d'une « recherche intervention ». L'enjeu de cette étude est de mettre en évidence les phénomènes liés aux prescriptions qui s'appliquent aux enseignants lors des évaluations certificatives. En observant ces dispositifs évaluatifs aux examens, à partir des référentiels APSA, et lors des délibérations évaluatives au baccalauréat, ils tentent de révéler un des aspects qui participe au pilotage de l'EPS par l'institution.

Que font les enseignants des multiples prescriptions censées guider leur travail ?

Les prescriptions peuvent être liées à la mise en œuvre de choix programmatiques, sous forme d'instructions hiérarchiques. Elles peuvent être induites par des conditions d'enseignement ou dépendre de conceptions sur le métier de la part des enseignants et de leurs compétences professionnelles.

Les débats avec la salle ont montré que, loin d'être rejetées, les prescriptions - qui as-

surent malgré tout un cadre commun - sont approuvées, mais à condition qu'elles ne se confondent pas avec des injonctions qui neutralisent les initiatives.

Cependant, la recherche met en évidence que ces prescriptions font nécessairement l'objet d'une réappropriation de la part des enseignants.

Les conséquences de cette adaptation se révèlent dans le détournement des outils prescrits qui conduit parfois à un réaménagement de l'épreuve, en fonction d'un environnement particulier ou d'enjeux de formation assumés par l'enseignant.

Pour les chercheurs, l'enjeu réside alors dans la nécessaire acceptation de ce phénomène, en reconnaissant une marge de manœuvre aux enseignants. En leur permettant de s'approprier les outils et d'effectuer leur travail avec toute la variété des situations auxquelles ils sont confrontés. Il est également nécessaire de mieux les former à l'usage de ces outils, en considérant justement les points de tensions et les controverses, comme des objets de formation.

La prescription, lorsqu'elle est retravaillée par les collectifs, les équipes pédagogiques, donne du crédit à ces outils dans une perspective fonctionnelle.

Pour la conception des référentiels, Vincent Grosstephan propose l'articulation de diverses expertises au sein des groupes de travail : en associant des expertises issues des APSA, celles des enseignants d'EPS eux-mêmes en confrontation avec le terrain et le point de vue extérieur des chercheurs. La diversité de points de vue semble favoriser la conception d'outils et leur exploitation en situation d'évaluation.

La co-évaluation en question

Les activités délibératives sous forme de co-évaluation, pourraient faire penser a priori, que le dispositif facilite la mise en œuvre de l'évaluation. Mais la recherche met en évidence que l'analyse de l'activité théoriquement coopérative,

fait émerger des enjeux interpersonnels, qui influencent le positionnement des évaluateurs entre eux. Toute délibération induit alors des comportements périphériques qui agissent sur les choix évaluatifs.

Cette donnée a été soulevée lors des discussions avec les collègues, notamment sur l'obtention du socle commun, qui prendra désormais en compte les avis de divers enseignants pour aboutir à une validation commune des acquis. Les mécanismes de positionnement seront, là aussi à l'œuvre, et prendront probablement une dimension plus hiérarchisée où le statut des disciplines influencera probablement la prise en compte des avis exprimés. L'EPS aura alors à faire valoir ses spécificités, sans se départir de ses enseignements qui contribuent à la formation des élèves, en termes d'apprentissage.

L'activité délibérative lors de la détermination des notes au baccalauréat a également été questionnée, au regard des réunions d'harmonisation qui donnent le sentiment aux collègues d'être dépossédés de leur rôle.

D'après les avis exprimés, c'est surtout la dévalorisation du contenu à enseigner qui suscite des interrogations vis-à-vis de l'évolution possible de l'évaluation. Avec des programmes essentiellement centrés sur le socle, qui négligent les APSA, l'évaluation tend à se déplacer vers des aspects utilitaires annexes qui prennent le pas sur l'activité motrice, dans lesquelles les enseignants d'EPS ne se retrouvent pas forcément. Avec la disparition de l'épreuve d'EPS au DNB, c'est une inquiétude supplémentaire sur le statut à venir de notre discipline ■

Emmanuel Roehrig et Hugo Pontais



DIALOGUE PRATICIENS-CHERCHEURS

Le SNEP-FSU a toujours été attaché à la recherche universitaire et à la démocratisation des savoirs produits. Depuis quelques années, nous interpellons aussi les pouvoirs publics sur le développement d'une recherche en/sur/pour l'éducation, que pouvait laisser espérer la « mastérisation » de la formation. Malheureusement, les moyens ne sont pas à la hauteur et ces recherches ne sont pas encouragées.

Depuis de nombreuses années, nous défendons l'idée d'une recherche articulée aux problèmes de l'enseignement de l'EPS. Il faudrait aussi travailler à la diffusion des savoirs, particulièrement dans les instituts de formation et développer des recherches-actions qui permettraient aux enseignants de participer aux travaux de recherche.

Faute de réelles possibilités sur ce plan, le colloque a décidé de faire œuvre d'éducation populaire en organisant « une mise en circulation » des connaissances produites par la recherche, à partir de l'observation de la pratique de l'enseignement. Nous avons donc choisi des recherches qui s'appuyaient sur l'analyse et l'observation de l'EPS et de son enseignement. Nous avons demandé à chaque chercheur.e de présenter une partie de ses travaux, en s'appuyant sur une APSA.

L'exercice n'est pas facile, car la partie descriptive d'une recherche peut être fastidieuse si on s'appuie sur les canons universitaires. Parfois aussi, le praticien peut trouver le sujet trivial et donc inintéressant. Nous avons donc demandé aux chercheurs de jouer le jeu de se décaler des interventions qui développent la méthodologie et d'aller à l'essentiel, présenter les conclusions. Un débat devait ensuite s'instaurer entre les enseignants et les chercheur.es.



Nous avons conçu cette séquence dans un double mouvement : la recherche comme questionnement de la pratique et réciproquement. Après une présentation assez courte, présentant la recherche, nous avons sollicité un ou une collègue pour une première série de questions, avant de lancer la discussion avec la salle. 5 débats ont été menés en parallèle.

Ingrid Verscheure - Intérêt d'une double valence des tâches (masculine/féminine) pour faire réussir en EPS

Certaines APSA tendent à être considérées comme plus féminines (GR, danse), d'autres comme plus masculines (rugby, foot) ou bien alors neutres (bad, volley). Ingrid Verscheure montre le risque de ne pas déconstruire ces stéréotypes sexués si l'on ne prend pas en compte cette dimension dans les contenus. Sa recherche met l'accent sur l'intérêt d'introduire une double valence des tâches (féminin/masculin) pour faire évoluer les représentations des élèves. Par exemple,

en rugby, un même dispositif permet de valoriser plusieurs types d'activités (percussion et contournement / évitement) pour réussir la même tâche.

Bruno Lebouvier - Quel rôle de la problématisation dans le traitement d'un problème technique en badminton ?

Il s'intéresse aux apprentissages par problématisation et à la manière dont l'enseignant aide les élèves à résoudre un problème posé par une situation. L'étude présentée portait sur les activités collaboratives et les échanges entre des élèves confrontés à un problème technique en badminton.

Nathalie Gal-Petitfaux - Comment construire des savoirs et guider les apprentissages en natation ?

Pour sa première partie d'intervention, elle a présenté le mode de construction d'une recherche en science de l'intervention et l'usage qui peut être fait des résultats. Elle s'est ensuite centrée sur les formes de guidage auxquelles recourent les enseignants d'EPS en natation, en les classant en 3 modes : flash, suivi et arrêt. Les enseignants utilisent de façons différentes ces modes, lors des leçons de natation pour accompagner, corriger, réguler, l'activité des élèves. Ces guidages « en situation » ne font pas émerger les mêmes apprentissages. ▶▶



►► Ceux-ci dépendent du degré de difficulté que l'enseignant-e perçoit chez les élèves, ainsi que du degré d'implication des élèves de la classe.

Caroline Ganière - Comment analyser la motricité pour faire réussir tous les élèves en gymnastique ?

Elle s'est appuyée sur sa thèse, récemment soutenue, pour catégoriser un cadre d'analyse de la motricité d'élèves en gymnastique. Sa recherche montre qu'en travaillant sur l'intention du pratiquant, l'enseignant-e d'EPS est susceptible de développer sa compétence diagnostique pour un guidage propice à la réussite en EPS.

Mathilde Musard - Quelles perspectives pour réduire les écarts entre curriculum officiel et curriculum réel ?

Elle est partie de deux cas, l'acroport et l'athlétisme en Terminale, pour montrer comment enseignant et élèves (re) construisent le curriculum. Les différenciations qui émergent progressivement au cours des situations d'apprentissage, amènent à envisager la notion de curriculum différentiel. Son travail

tiques et la construction des inégalités ?

Sa présentation s'appuie sur une perspective à la fois didactique et sociologique. Elle vient questionner la construction des inégalités dans les choix en matière d'APSA, de contenus enseignés, de stratégies d'enseignement, de formes de groupement ou d'interactions didactiques.

Antoine Thépaut - Quels apprentissages en jeux collectifs à l'école primaire et au collège ?

Les professeurs des Ecoles sont polyvalents. Quel impact sur l'EPS à l'école élémentaire ? Leviers et obstacles à un enseignement de qualité ? La contribution a présenté la similitude des problématiques didactiques des divers degrés d'enseignement, ainsi que l'intérêt de croiser les didactiques disciplinaires pour éclairer les spécificités de l'enseignement en primaire.

Adrián Cordoba, Bernard Poussin - Quels contenus en acrosport ? Influence de la référence culturelle et des instructions officielles en Suisse

Les activités gymniques sont de plus en plus enseignées dans le système scolaire primaire genevois. Les deux chercheurs ont montré comment les enseignants sélectionnent les contenus d'enseignement et s'y prennent pour les transmettre aux élèves en classe. L'étude met en évidence les tensions entre les pratiques de référence, les instructions officielles et les contenus

questionne le type de programme nécessaire pour aider l'enseignant à proposer des contenus exigeants, sans accentuer les inégalités.

Marie-Paule Poggi - Quels liens entre les choix didac-

des formations initiales et continues. Leurs travaux résonnent avec l'analyse que nous faisons dans le contrepied sur l'acroport, d'une pratique d'EPS hybride qui ne s'appuie pas vraiment sur l'analyse de la pratique sportive de référence.



Teddy Mayeko - Quel est le poids des injonctions institutionnelles sur les gestes didactiques d'un professeur d'EPS débutant ?

La recherche a montré, en tennis de table et en demi-fond, comment les injonctions institutionnelles influencent et font varier les choix verbaux et non verbaux, des gestes didactiques du professeur d'EPS. Son travail essaie d'identifier les gestes de l'enseignant en fonction des élèves, de leur niveau scolaire et de la spécificité des savoirs mis à l'étude.

Olivier Vors et François Potdevin - Outils pour faire apprendre en gymnastique : des fiches aux vidéos-Feedback

Cet atelier a présenté des recherches sur l'usage, l'intérêt et l'impact des outils que les enseignant-es utilisent pour aider à apprendre en gymnastique et en EPS en général : fiches d'exercices, de co-évaluation et vidéos feedback. L'étude porte un regard critique : les nouvelles technologies sont-elles un effet de mode ou des outils d'apprentissage réel. De même, les deux chercheurs ont questionné la place des fiches en REP+ qui sont plus une sur-intellectualisation de la discipline, sans réel effet du point de vue de l'apprentissage, si elles ne sont pas accompagnées.



CLASSIFICATION / PROGRAMMATION

Est-il pertinent de disposer d'une classification des objets mis à l'étude au sein de la discipline EPS ? Quel lien entre classification et programmation ? Didier Delignières, Professeur d'Université, président de la conférence des directeurs d'Ufrstaps, et Christian Couturier, secrétaire national du SNEP-FSU en charge des questions pédagogiques, ont débattu de la question.

Cette controverse est en pleine actualité avec la publication des nouveaux programmes d'EPS (2015) et le chantier engagé par le SNEP-FSU d'une écriture concertée de programmes alternatifs. Au milieu des points de convergence (nombreux), la séquence a permis d'identifier un point majeur de divergence.

Les options de départ

L'option défendue par Didier Delignières part d'un constat : les classifications ont marqué toute l'histoire de l'EPS. Leur persistance dans les programmes n'a finalement pour objet principal que de satisfaire une vieille habitude dont elle a du mal à se défaire. Il n'est donc pas du tout persuadé que ce problème soit le plus pertinent à mettre en avant à l'heure actuelle.

Pour Christian Couturier, la dernière classification introduite dans les programmes à partir de 2008 (les compétences propres) a eu comme fonction de piloter la programmation pour diminuer la place de certaines APSA (sports co, raquette) et, en lycée, d'imposer les activités d'entretien. La classification est basée sur une certaine conception de l'EPS, discutable.

Deux points de convergence apparaissent

Pour Didier Delignières « une classification n'a de sens que si elle permet de mettre de l'ordre dans un objet d'étude ». Elle repose sur deux principes essentiels, l'exhaustivité et

l'équilibre entre les catégories, qui induisent une exigence principale : celles-ci doivent être abordées sans qu'aucune ne soit privilégiée.

De son côté, Christian Couturier développe la fonction politique : une classification est une organisation des savoirs issus du champ culturel de référence. C'est ce que font d'ailleurs toutes les disciplines d'enseignement, en ordonnant leurs contenus autour de grands blocs ou champs de savoirs. Depuis 1996, les 8 groupes d'APSA, n'ont pas d'autre valeur que fonctionnelle et professionnelle : ils « parlent » à la fois à la profession et à notre environnement : élèves, parents, collègues des autres disciplines. C'est aussi un outil qui permet également d'identifier clairement les besoins de la discipline en matière d'installations sportives.

Les deux intervenants se rejoignent aussi sur la lecture du socle :

un document important de clarification des finalités et objectifs généraux assignés au système éducatif « à prendre en compte de manière synchrétique plutôt qu'à le disséquer en catégories cloisonnées » (D. Delignières). Mais aussi sur celle des programmes de 2015 : « en définissant des « compétences générales » déclinant le socle en 5 entités distinctes et en correspondance de terme à terme avec les domaines du socle, en définissant des champs d'apprentissage, décalque des compétences propres, les programmes introduisent une classification qui n'a pas grand-chose à voir avec les finalités du socle. Cette classification segmente l'enseignement de l'EPS sur des critères qui me semblent étrangers à la philosophie du socle commun » (D. Delignières).

Le vrai point de divergence

porte sur la pertinence de disposer ou non d'un programme d'EPS (au sens classique ou scolaire du terme) ou du moins, du contenu qu'on lui donne.

D. Delignières penche plus pour un texte général de cadrage (un format type Instructions Officielles), renvoyant, à

chaque enseignant, la charge de définir concrètement l'enseignement. Toute classification engendre une programmation et, de facto, une approche « jacobine » : une EPS « complète et équilibrée », décidée d'en haut, qui occulte la dimension « aventure humaine » des activités sportives et artistiques. Les APSA ne participent pas aux finalités éducatives. Elles sont en acte la citoyenneté, la santé,... L'important n'est pas tant de déterminer ce qu'il faut enseigner, que de repérer ce que les élèves apprennent réellement. C'est donc à l'échelon local (l'enseignant, l'équipe EPS) que doit être entièrement dévolue l'opération programmatique.

Pour C. Couturier les deux opérations de classification et de programmation pourraient être distinctes.

La classification établit un repérage des objets culturels, en essayant d'établir des proximités anthropologiques entre eux. La programmation donne les priorités en termes d'éducation. On peut programmer sans

classifier, par exemple imposer la natation à tous et toutes, et on peut classer sans donner de priorité. L'erreur a été de créer des classifications pour légitimer une programmation (les ex « CP »).

Le localisme, désormais de mise, ne créera que des « assignations à résidence » et renforcera les inégalités : une programmation pour les filles, pour les pauvres, etc. Alors que l'enjeu politique devrait être de créer du commun.

Le SNEP-FSU porte donc un projet politique qui vise à articuler l'objectif de créer du commun, avec la prise en compte du travail de conception de l'enseignant. Pour cela, la profession doit disposer d'un outil permettant d'identifier toute l'épaisseur culturelle des objets d'étude que sont les APSA. C'est le travail ambitieux entrepris avec le programme alternatif du SNEP-FSU. ■

Alain Goudard



CYCLE 3

Quel est l'enjeu du cycle 3 ?
 Quelles visées politiques
 derrière cette réforme présentée
 comme pédagogique, mais dont les IG constatent
 « une richesse des initiatives
 de terrain mais à faible
 impact pédagogique¹ » ?
**Pierre Garnier, secrétaire
 national du SNUipp-FSU
 et Andjelko Svrclin ont
 introduit le débat, qui a porté
 sur les enjeux de l'EPS et de
 ce cycle 3, à partir des
 spécificités de l'école primaire
 et celles du collège.**

A l'école primaire, on sait que l'horaire EPS n'est pas assuré totalement (moins de 2 heures par semaine), pour de multiples causes (pression du « lire-écrire-compter » ; manque d'équipements et de formation...).

Pierre Garnier

A tout d'abord rappelé l'importance de développer l'EPS à l'école primaire, tout en insistant sur l'attachement des professeurs des écoles à la polyvalence. Le SNUipp considère que les programmes de l'école maternelle sont intéressants, mais que ceux des cycles 2 et 3 n'aideront pas les PE. Concernant le cycle 3, il pointe que des projets entre école primaire et collège existaient déjà, qu'il est important de réfléchir à la continuité des apprentissages, et que ce « nouveau » cycle peut être l'occasion de les développer, dans le respect des spécificités et des statuts de chacun des degrés.

Andjelko Svrclin

A, de son côté, argumenté pour une EPS de qualité de la maternelle au lycée et plaidé pour que nous revendiquions des postes d'enseignants d'EPS spécifiques à l'école primaire, comme cela se fait dans de nombreux pays. Ceci, pour garantir aux élèves un enseignement effectif et éviter de



multiplier les intervenants extérieurs et, à terme, la déscolarisation de cette discipline vers l'extérieur de l'École.

Une collègue d'EPS a lancé le débat en expliquant que, dans le cadre du cycle 3, elle intervient désormais dans les écoles primaires de son secteur, à raison de 2 heures dans son emploi du temps. Ceci en accord avec le CPC et les PE concernés. Ce débat a permis de problématiser les deux questions.

Faut-il des profs d'EPS dans le primaire ? A cette question, des participants ont répondu que le problème n'était pas lié au statut des enseignants, mais aux conditions à réunir pour que cet enseignement soit effectif. Les formateurs d'ESPE et CPD présents ont notamment témoigné que :

- les problèmes qui se posent pour l'EPS ne sont pas spécifiques à l'EPS, mais concernent toutes les disciplines, et donc, que la question de l'EPS ne peut se régler sans prendre en compte l'ensemble².
- des expériences de « formation à dominante » ont été fructueuses, mais supprimées sans avoir jamais été évaluées. Or, un.e PE spécialiste dans chaque école pourrait être une personne ressource pour dynamiser le projet d'EPS, jouer le rôle de coordonnateur, faire l'interface avec les collectivités territoriales (équipements) et les professeurs du collège dans le cadre du cycle 3. A partir de là, toutes les collaborations, dans le respect des spécificités de chacun seraient possibles. Pierre Garnier a rappelé que le SNUipp s'oppose aux postes à profil, et que cette solution est à réfléchir dans le cadre de la revendication « plus de maîtres que de classes ».

Sur le cycle 3, l'expérience de la collègue a fait débat. Si les heures utilisées pour le primaire sont prises sur la DHG du collège, cela pénalise les élèves de collège, puisque ces heures leur sont dédiées. Les chefs d'établissements peuvent, en contrepartie, demander aux PE de venir faire des heures au collège. Le mandat du SNEP a été rappelé (voir encart). De plus, les collègues sont dubitatifs sur ce que les « conseils de cycles » pourront produire, sans moyen et sans for-

mation commune dignes de ce nom. Pour le moment, c'est surtout une surcharge de travail qui apparaît souvent inutile. Les deux aspects de cette réforme ont été rappelés.

Sur le plan pédagogique, si la continuité des apprentissages est nécessaire, il ne faut pas oublier que le passage entre primaire et collège est une « rupture » qui fait grandir. C'est cette tension continuité/rupture qui est à travailler. Au plan politique, ce cycle 3 est un cheval de Troie pour imposer de manière insidieuse « l'école du socle » et progressivement, des enseignants polyvalents dans le collège.

Au plan syndical, proposer des stages SNEP-SNUipp, pour que PE et PLC se rencontrent, est un moyen de rester vigilant, tout en faisant des propositions alternatives communes. ■

Claire Pontais

¹ Rapport des IG (juillet 2016). Expertise sur la continuité entre l'école et le collège

² Cf. l'exposé d'Antoine Thépaud (séquence recherche)

MANDATS DU SNEP-FSU

« La liaison école-collège prend déjà aujourd'hui différentes formes pour les élèves (rencontres entre élèves, vécu d'événements en commun, rencontres entre AS, USEP-UNSS), la plupart du temps en co-intervention PE /Professeur d'EPS, parfois avec l'intervention d'un professeur d'EPS en surnombre sur quelques heures dans l'école (natation par exemple). Cela suppose que des moyens spécifiques et des postes supplémentaires de professeurs d'EPS soient créés dans les collèges, pour que le temps consacré à ces projets soit intégré dans le service des enseignants. Le SNEP-FSU propose que les équipes d'école et de collège aient la possibilité d'innover en la matière, que des recherches puissent se développer, et qu'un bilan soit fait dans le cadre d'observatoires académiques, dans lesquels CPD et formateurs-trices STAPS et ESPE doivent avoir toute leur place » ■

L'INTERDISCIPLINARITÉ

Historiquement, les enseignants d'EPS ont toujours fait du travail collaboratif. Aujourd'hui, les EPI sont imposés, sans moyens spécifiques, 90% disent y participer*. Comment sont-ils réalisés ? Sont-ils un moyen de réduire l'échec scolaire ? Lucas Simon-Malleret, membre du CRIEPS** à Créteil et Pierre-Yves Pothier, co-secrétaire académique du SNEP-FSU de Nantes ont apporté deux points de vue complémentaires. L'un à partir de la mise en œuvre d'un EPI dans son collège et l'autre, en se centrant sur une analyse plus politique et sur les enjeux de l'interdisciplinarité.

Les deux intervenants convergent sur leur postulat en se référant à deux auteurs :

- Pour Yves LENOIR, l'interdisciplinarité met « en relation 2 ou plusieurs disciplines scolaires en direction des élèves. L'enseignant y établit des liens de complémentarité ou de coopération, d'interpénétrations ou d'actions réciproques entre-elles »
- Pour Jean Pierre ASTOLFI, l'interdisciplinarité n'a de sens que si elle repose sur des disciplines solides (La saveur des savoirs, 2008)

Lucas Simon-Malleret

De son côté, il défend l'idée que les projets interdisciplinaires peuvent être une plus-value pour les élèves si certaines conditions sont respectées :

- Les projets doivent émerger des besoins identifiés chez les élèves.
- Les enseignants impliqués doivent avoir envie de travailler conjointement.
- La réussite du projet passe par des compétences existantes ou en développement.

Dans ce cadre-là, les élèves de Lucas ont produit un livret photo contenant des clichés pris en 1/2 fond et des textes autobiographiques travaillés en français. Au regard de l'expérience vécue dans son établissement, Lucas reste critique sur les modalités de cadrage des EPI. Il dénonce d'une part, les horaires imposés (2/3h par semaine) qui sont source de rigidité dans l'organisation du temps scolaire et induisent à fortiori un affaiblissement des contenus disciplinaires et d'autre part, l'imposition des thématiques, qui peut entraîner la disparition de projets ambitieux déjà existants.

Pierre-Yves Pothier

Constate pour sa part, que le contexte politique actuel n'est pas favorable à une conception culturelle des disciplines. En effet, la réforme des collèges entraîne une diminution des horaires disciplinaires globaux, tout en intégrant au sein des disciplines l'Accompagnement Personnalisé (AP) et des EPI.

De plus, il précise que si les EPI sont justifiés par l'institution comme un moyen de lutter contre l'échec scolaire, plusieurs études ont démontré l'inverse. Elisabeth Bautier (chercheuse au laboratoire Escol de Paris VIII) a observé que l'interdisciplinarité au lycée, avec la mise en place des TPE « (...) laisse les plus faibles sur le bord de la route ». Elle ajoute même qu'« avec la généralisation de telles méthodes, les écarts vont se creuser (...) ». Plus les élèves sont en difficulté, plus les attendus et les dispositifs disciplinaires mis en place sont nécessaires. Les travaux de Yves Reuter confirment combien il est important que les élèves aient « une conscience disciplinaire » et combien les disciplines « sont un espace de vie et d'émotions ».

Un point de divergence avec Lucas apparaît alors sur le degré d'acquisition des connaissances et compétences à avoir, pour faire réussir les élèves dans le cadre de l'interdisciplinarité. Pour Pierre-Yves, les savoirs doivent être stabilisés pour qu'il y ait apprentissage.



Sur le plan politique et les enjeux cachés de la réforme, Pierre-Yves évoque deux hypothèses :

- D'un point de vue idéologique, l'Institution cherche insidieusement à réduire des ambitions de l'École pour les élèves les plus fragiles. « L'école du Socle Commun » en est un symbole.
- D'un point de vue économique, à terme, déstabiliser les disciplines permettrait de justifier des enseignants plus polyvalents, des professeurs de Socle interchangeable entre eux et donc, moins coûteux. ■

Clara Peladan

*Enquête SNEP-FSU, septembre 2016

**Groupe de Réflexion et d'Intervention en EPS

TÉMOIGNAGE

« Cette séquence m'a vraiment éclairée sur les points positifs de l'interdisciplinarité, mais aussi sur les dérives liées aux EPI. Les points de vue de nos deux intervenants étaient vraiment très intéressants et se complétaient parfaitement en se situant à différents niveaux d'analyses.

J'ai bien compris que les EPI pouvaient générer des difficultés pour les élèves et même les renforcer pour les plus en difficulté. Pour éviter cela, il faut inscrire le travail collaboratif dans un projet partagé et réfléchi, en sus des horaires disciplinaires, au travers d'un cahier des charges. Moi qui pensais que le SNEP était contre l'interdisciplinarité, j'ai bien compris que le SNEP y était favorable en complément des horaires d'EPS.

Cette séquence m'a donné envie de mettre en place de l'interdisciplinarité dans mon établissement, mais je me dis qu'il faut être très impliquée et avoir du temps libre à y consacrer. Peut-être y a-t-il ici une nouvelle bataille à mener pour le SNEP, pour revenir aux dotations spécifiques allouées au travail collaboratif, qui existaient dans les années 70 ? » ■

ÉDUCATION PRIORITAIRE

Depuis leur création en 1982, les ZEP font l'objet de controverses. Suite au rapport du CNESCO du 27 septembre 2016 qui titrait, « L'éducation prioritaire : une discrimination devenue négative », des politiques souhaitent le dépôt de bilan des ZEP. La lutte actuelle des Lycées voulant être classés REP se situe dans ce contexte. Regards croisés entre Laurence Raymond-Quirion, enseignante EPS, responsable des questions pédagogiques au SNEP-FSU et Marc Douaire, Président de l'Observatoire des Zones d'Education Prioritaire (OZP)

Laurence Raymond-Quirion

Au regard de son expérience professionnelle et syndicale, constate, en s'appuyant sur des travaux universitaires, que la politique en faveur des ZEP n'a pas produit les effets attendus. Plusieurs causes :

- Le temps des apprentissages scolaires en EP est notablement raccourci (problèmes de discipline, exclusions et absences des élèves, des enseignants non remplacés). De plus, les dernières réformes ont diminué le volume d'heures d'enseignements.
- La taille des classes, les recherches le montrent, est déterminante pour l'amélioration des résultats scolaires, à condition que la réduction soit importante dès le primaire. Ce n'est pas le cas aujourd'hui.
- La carte scolaire est un levier puissant qu'aucun politique ne veut prendre à bras le corps. La relation entre absence de mixité sociale et moindre performance scolaire est prouvée. Agir sur la mixité sociale au sein des écoles est nécessaire, pour sortir de la seule logique de compensation.



Laurence a rappelé 4 propositions du SNEP :

1. Une baisse significative des effectifs à 16 élèves par classe.
2. Une augmentation du temps scolaire dans les établissements REP, pour du temps d'apprentissage et d'accès à la culture supplémentaire, pour faire les devoirs,...
3. Une véritable formation des enseignants au public en difficulté scolaire. Certaines pratiques pédagogiques sont discriminantes, les implicites scolaires ont une importance cruciale avec les élèves en difficultés et la plupart du temps, les enseignants n'en ont pas conscience.
4. La mise en œuvre du « plus d'enseignants d'EPS que de classes », pour favoriser les projets pédagogiques.

Marc Douaire

À partir d'éléments historiques de la politique des ZEP, il nous montre la permanence de controverses.

En 1981, Savary constatant des poches de pauvreté où l'école ne peut plus faire face à ses missions éducatives, établit pour ces territoires une mesure dérogatoire avec des moyens supplémentaires. Ce dispositif ciblé devait se limiter dans le temps. Dès l'origine, des adversaires idéologiques des ZEP existent au nom de : l'égalitarisme républicain ou bien du refus d'une aide supplémentaire aux « défavorisés ». Pour l'OZP, le projet n'est pas « Donnons plus à ceux qui en ont moins » formule de charité méprisante, mais « donnons le meilleur aux jeunes les plus éloignés de la culture scolaire ».

La politique de l'EP, quels que soient les gouvernements, a été marquée par du

« Stop and Go ». Au gré des événements sociaux (ex : émeute de 2005) et politiques, les périodes de relances de l'EP succèdent aux périodes d'arrêt, voire de stigmatisation. Certaines mesures ne sont pas conduites à terme, ou bien leur application cesse soudainement. Cette absence de continuité complique le travail des enseignants sur le terrain et discrédite l'EP auprès des familles et des collectivités. Le manque de politique durable, problème majeur pour l'OZP, contribue à la polémique.

Cependant, pour l'OZP, en 2012, avec la dernière concertation nationale regroupant différents acteurs de l'EP, des points de consensus se sont dégagés : maintien de la labellisation ; politique territoriale et non centrée sur l'élève ; politique Nationale (voire interministérielle) et non locale ; nécessité de recentrer les moyens sur les premiers apprentissages ; développement de la culture du réseau Ecole Collège. Des distensions existent encore : faut-il augmenter l'EP à plus de 20% des effectifs nationaux ? Faut-il garantir les moyens dans la durée ? Pour l'OZP, le réseau est majeur, les moyens doivent être affectés au réseau qui détermine seul son utilisation (co-intervention, baisse des effectifs,...).

La nécessité d'une politique volontariste suivie en matière d'EP fait accord. Certaines divergences sont apparues dans nos échanges, dès lors que l'on rentre dans le détail de la mise en pratique de cette politique. Cette séquence collective du colloque va alimenter, lors de notre prochain congrès, les mandats du SNEP-FSU sur l'Education Prioritaire. ■

*Sébastien Molenat,
animateur de la séquence*

FORMATION DE QUALITÉ ET RECHERCHE

Pour former des enseignants concepteurs, le lien formation-recherche est essentiel.

Mais est-il possible dans le cadre actuel ? Débat introduit par deux enseignantes-chercheuses, Anne Roger secrétaire nationale du SNESUP, responsable du master MEEF EPS à Lyon1, et Fabienne Brière, formatrice à l'ESPE de Marseille. Avec Salomé Lebas de l'ANESTAPS.

En 2013, la réforme de la formation est mise en place en affirmant qu'enseigner est un métier qui s'apprend. Elle réaffirme l'ambition d'un niveau de qualification élevée, accompagnée notamment d'une initiation à la recherche.

Pour mener à bien cette réforme, les ESPE sont créées et les enseignants stagiaires sont replacés à mi-temps devant élèves, complétés par un mi-temps de formation. La décision parallèle est de placer le concours en fin de première année de master.

Cela crée des tensions entre les différents axes de la formation : préparation au concours, formation au métier, formation à la recherche. Comment allier les 3, alors que les moyens ont diminué et qu'il n'existe pas de cadrage national des maquettes de master MEEF.

La formation à la recherche

Anne Roger

Explique qu'au regard des conditions d'enseignement, notamment du manque de moyens, les formateurs font des choix et notamment, celui de faire réussir les étudiants au concours en première année. Quant à la deuxième année, les stagiaires, malgré la réduction de leur temps de service face aux élèves, sont submergés par le travail qui leur est demandé, notamment dans la préparation de leurs cours. Les initier à la recherche, notamment prendre du temps sur l'écriture du mé-

moire, est problématique, tant du point de vue des stagiaires que des enseignant.es. En effet, les moyens alloués à la formation ont considérablement diminué, donc les heures de formation ont baissé, mais le travail des formateurs est resté constant et il faut donc « caser » en moins de temps ce qui se faisait avant ! Un formateur qui s'occupait précédemment d'un mémoire pour 10 stagiaires, en a aujourd'hui une vingtaine ! Le travail approfondi est alors plus compliqué à réaliser et les stagiaires ont parfois du mal à comprendre et faire les liens entre pratique et recherche.

Fabienne Brière

Explique pourtant, qu'un des enjeux du master MEEF était bien de faire du lien formation-recherche, un moyen privilégié de formation aux pratiques réflexives. De plus, développer la recherche en éducation, suppose que certain.es étudiant.es s'engagent dans des thèses. Mais elle souligne aujourd'hui le manque de lien entre les différents axes de formation et le manque d'unité sur l'ensemble du territoire. Cette disparité pose problème quant au caractère national du recrutement des enseignants, qui se trouve ici mis à mal.

ESPE-Université la confusion et une collaboration aléatoire ?

La mise en place des ESPE est confrontée à un problème structurel qui génère confusion et tensions entre les structures ESPE et université, mais aussi avec les recrutements. Ce manque de clarté structurelle, corrélé aux baisses de moyens humains,

induit des tensions permanentes sur les enjeux de formation et ne permet pas une liaison cohérente entre formation universitaire et formation professionnelle.

Pourquoi pas un concours en L3 pour faire disparaître une partie des problèmes soulevés sur la formation ?

Problème soulevé par la représentante de l'ANESTAPS, celui-ci est toujours d'actualité. Former est un métier exigeant qui s'apprend et qui doit permettre à chaque lauréat de concours, de pouvoir faire réussir les élèves et notamment, ceux qui n'ont que l'école pour apprendre. La deuxième garantie d'une formation de haut niveau, est l'assurance que chaque enseignant formé puisse être concepteur de son enseignement. La formation de haut niveau étant une reconnaissance du métier d'enseignant, dans le rôle que la société veut bien lui accorder.

La place du concours soulève de très nombreux problèmes et il est tenant de trouver des solutions peu coûteuses. Pour lier ambition pour le métier et assurer la mixité sociale ; la proposition faite par le SNEP FSU depuis plusieurs années, est celle de pré-recrutements dès la Licence, pour permettre aux étudiant.es qui s'orientent tôt vers le métier, d'être rémunéré-es pour poursuivre des études exigeantes et réussir le concours. ■

Coralie Benech



LA FABRIQUE DES PROGRAMMES :

un petit retour en arrière

Plutôt que terminer le colloque sur l'actualité, largement évoquée tout au long des deux jours, nous avons souhaité évoquer le passé, peut-être pour en retenir quelques leçons. Gilles Klein qui avait piloté les programmes pour les lycées en 2000 et Alain Hébrard, qui l'a fait pour sa part de 83 à 2008, ont accepté de se prêter au jeu. Christian Couturier, secrétaire national, l'a fait au titre de sa responsabilité au SNEP-FSU.

Chaque participant devait répondre à une question : que retirez-vous d'essentiel de ce que vous avez vécu sur cette « fabrique des programmes » ? **Alain Hébrard**¹, dans le document envoyé, est très clair et très synthétique, en phase avec la logique institutionnelle actuelle : « Je pense aujourd'hui que ce fut une erreur pour l'EPS comme pour les autres disciplines, de vouloir, dans un souci fort louable de rationalisation et dans une volonté d'homogénéisation, mais aussi d'amélioration qualitative de l'enseignement, décrire minutieusement « ce qu'il y a à faire » et ne pas s'en être tenu à fixer (seulement) les objectifs socialement souhaitables ». Il chute alors sur un avis sur les nouveaux programmes : « Je constate avec satisfaction, que les textes récents ont su corriger la dérive inflationniste des années 90 ».

Gilles Klein, quant à lui, après avoir précisé qu'il n'avait en rien suivi la dernière période, nous livre sa conception, à partir de son expérience en 1999 et 2003. Un programme doit avoir une ambition adaptée, assumée et partagée dit-il. Le programme

est un contrat politique qui mérite attention. Impossible de traiter ça à la légère. Il ne peut y avoir, selon lui, de programme que concerté. Il est illusoire de penser qu'un programme imposé « d'en haut », puisse avoir une quelconque chance d'être utile. Enfin, il plaide

pour que la responsabilité de l'écriture des programmes soit confiée à des universitaires, parce qu'ils ont la caractéristique d'être indépendants du pouvoir politique.

Christian Couturier dégage trois tendances qui se répètent au fil de l'histoire. Tout d'abord, le fait que la nature de ce que doit être un programme, ce qu'il doit contenir ou pas, n'a jamais été discutée en préalable. Doit-il s'aligner sur les autres disciplines, indiquer ce qu'il faut apprendre, ou, comme le dit A. Hébrard, lister uniquement les grands objectifs ? Ce débat, toujours implicite, génère dès le départ des confusions. Ensuite, la profession et ses représentants ne sont jamais entendus. Ils ont été écoutés (sauf pour la période récente), mais pas entendus. Si bien qu'il a toujours fallu imposer, par ce qu'on appelle classiquement un « rapport de force », l'expertise professionnelle. Enfin, la place des APSA est toujours au cœur de ce combat : l'institution, pour diverses raisons au cours de l'histoire, cherchant à en diminuer la valeur, le SNEP au contraire, rappelant que c'est en leur sein que se construisent les savoirs et se jouent les apprentissages.

L'échange a ensuite pointé quelques questions cruciales. Celle du bilan des programmes précédents est aujourd'hui un point aveugle. A. Hébrard nous écrit : « Personne n'a aujourd'hui une représentation pertinente de ce qu'est l'EPS en France. L'enseignant n'observe que la pratique de quelques collègues. L'élève et les parents n'ont d'autre représentation que leur vécu personnel. L'inspection pédagogique pourrait produire régulièrement un état des lieux, à partir des centaines d'observations annuelles, mais leur observation est biaisée par



leur tâche d'appréciation de l'écart perçu par rapport à un modèle idéal des « bonnes pratiques », construit sur les programmes et circulaires organisationnelles. On doit regretter que les Facultés des sciences du sport n'aient pas à ce jour développé des laboratoires de recherche, permettant des études de sociologie/ethnologie approfondies, méthodologiquement rigoureuses, des pratiques enseignantes débouchant sur un observatoire national, fort utile pour répondre aux problématiques inspection/évaluation/formation. »

En tout cas, une chose est sûre : l'institution ne produit jamais l'analyse de l'existant, qui permettrait de donner une orientation à la réécriture lorsqu'elle doit se faire.

La question de la place des APSA, en écho à l'intervention de Christian Couturier, a bien sûr retenu l'attention de l'auditoire. Gilles Klein, suite à une remarque d'un collègue a indiqué que pour le GTD de l'époque, « nous avons la conviction que les APSA étaient au cœur de l'enseignement ». Il a surtout rappelé que la logique qui a conduit à l'écriture des « composantes » des compétences (CC), avait comme fonction d'identifier ce qu'il fallait vivre à l'occasion de chaque APSA. Il n'y avait pas de recherche classificatoire, au contraire. C'est lors d'une circulaire sur le BAC, en 2003, que l'inspection générale a mis en correspondance ces « CC » avec les groupes d'APSA, annihilant ainsi 4 années de travail !

C'est malheureusement ce qui est resté par la suite... ■

Christian Couturier

¹ Alain Hébrard a dû, pour raisons médicales, se décommander au dernier moment. Il nous a envoyé un document écrit, disponible sur notre site.

**MARION :**

« Frustrée parce que pas le temps d'assister à tous les ateliers. J'ai bien aimé les controverses. Tu prends de la hauteur. ... »

HÉLÈNE :

« Ce colloque a été un moment exceptionnel dans une carrière d'enseignante. Quelle richesse !!! Que de sujets de réflexion !!! Que de contenus d'enseignements ! ... »

CHRISTINE :

« Je suis épatée par la diversité des sujets. Tu es dans un débat sur une situation d'apprentissage du double-pas au Basket et 10 minutes plus tard, tu parles de Condorcet ! »

GEOFFREY :

« Bravo pour ce colloque très instructif, c'est génial ! Je ne pensais pas apprendre autant de choses »

NATHALIE :

« Bouillant d'idées. Très enrichissant d'écouter autant de personnes différentes. ... »

BLOG DE CATHERINE KINTZLER :

« Merci aux professeurs d'éducation physique de m'avoir invitée ; merci à eux de rappeler, inlassablement, que l'éducation physique fait partie des humanités. J'ai pu partager avec eux et avec Nico Hirtt un beau moment de réflexion sur l'école... et aussi quelques inquiétudes sur une politique scolaire qui ne songe qu'à l'adaptation, à l'immédiateté, à la « proximité », en congédiant la libéralité des savoirs, la gratuité, autrement dit la grâce, tant des esprits que des corps. »



Ce colloque, c'est plus de 400 professeurs d'EPS, c'est 70 intervenant.es. Ce sont des chercheurs et chercheuses qui ont accepté de venir au contact des enseignants. Ce sont aussi près de 30 enseignant.es qui ont exposé leurs pratiques quotidiennes, souvent pour la première fois, ce qui est loin d'être facile.... Ce sont des invité.es aussi divers que l'ANESTAPS, l'USEP, le CDOS, la FSGT, les syndicats de la FSU (celui du 1^{er} degré, des inspecteurs et des chefs d'établissement), les Professeurs EPS de la ville de Paris (PVP), le CNAM, la revue EPS.... Ce sont enfin une bonne soixantaine de collègues et des employées du SNEP qui ont assuré l'animation des débats et l'organisation. Merci donc à toutes ces personnes de donner de leur temps pour cet acte militant.



Avec un remerciement particulier à Bruno Cremonesi qui a coordonné l'ensemble et à Corinne Humbert et Jade Khali nos collaboratrices, qui ont fait le travail nécessaire pour que ces deux journées se passent dans les meilleures conditions. Enfin, un grand merci au conseil départemental du 94 pour son accueil et son soutien à l'initiative.

le cnam

JOAN :

« Diversité des idées développées. Ça permet à tout le monde de se faire sa propre idée, de construire ses propres arguments-contre arguments... »

LISE

« Ça te remue, ça remet en question tes pratiques. C'est frustrant de n'avoir pas pu tout suivre. Formidable ! Passer du général au spécifique est très intéressant. ... »

SOPHIE :

Je suis sortie de ces deux jours de travail en ayant la sensation d'avoir évolué dans mes réflexions professionnelles, avec l'envie de changer certaines de mes approches tout en ayant renforcé aussi certaines de mes convictions... et surtout avec l'envie et l'énergie de continuer ! Les présentations sur les APSA ont déclenché des discussions dans mon équipe.

STÉPHANE :

« À chaque fois, tu sors de là, tu as le cerveau à l'envers ! Tu es reboosté à bloc. J'ai bien aimé la conclusion de Klein, j'ai été surpris, je ne m'attendais pas à ce qu'il dise ça. ... » Heureusement qu'il y a des moments comme ça.

Lisez le dernier mot, en bas, avant la signature... puis, revenez en tête !

Chaque témoignage qui passe nous montre la lente et inexorable pénétration de la revue *Contrepied* dans l'existence professionnelle de chacune et chacun. C'est réconfortant. Mais ! Oui mais, cela redouble les exigences à notre égard, de toujours produire plus et mieux de savoirs que la demande scolaire fait naître et que l'administration fuit comme la peste. On pourrait parler des programmes, de la formation continue, des installations. Etc.

Le Centre EPS & Société a été créé pour exprimer des choix, des engagements, portés par l'exigence qu'une autre école, plus démocratique, donc plus égalitaire, plus instructive, donc plus éducative, plus exigeante, donc plus socialisée, est possible dès aujourd'hui, si ces perspectives s'inscrivent dans l'acte quotidien d'enseignement. C'est ce qui structure le contenu de sa revue *Contrepied*.

Nous sollicitons votre réflexion, vous qui lisez chaque livraison. Nous sollicitons également vos avis sur cette revue que vous lisez ...un peu, beaucoup, passionnément... ? Normal. Le débat professionnel est intarissable et c'est une juste dynamique. Encore faut-il qu'il soit porté. Et, lorsqu'il est porté, encore faut-il soutenir les porteurs !

Ces porteurs, ce sont l'association Centre EPS & Société, qui – si elle a été créée par le SNEP-FSU-, doit vivre par ses propres forces qu'un minimum de vie associative réclame. En clair, la revue *Contrepied* n'existe que si le Centre EPS et Société a des adhérent-es. Vous avez compris le bout du raisonnement : sans votre adhésion, notre vie se

transforme en survie.

Nous comprenons fort bien que, adhésion au SNEP accomplie, recevoir « gratuitement » une revue, avoir un accès gratuit au site, renverse la logique habituelle où, une adhésion donne droit à une prestation. Dans notre logique, nous faisons de chacune et chacun d'entre vous, un.e adhérent.e du projet du Centre dont il ne lui reste plus qu'à s'acquitter de l'adhésion ! En clair, l'inverse des pratiques habituelles. Tel est notre pari d'associer toutes et tous à l'existence de la revue et du projet qu'elle porte.

ADHÉREZ ! FAITES ADHÉRER !

Jean Lafontan, Président

Je soutiens !

Je suis syndiqué-e au SNEP, je choisis de verser la somme de : 10€ - 20€ - 30€ - 40€ - 50€ - Plus (à préciser) :

Je ne suis pas syndiqué-e au SNEP, je choisis de verser la somme de 20€ - 30€ - 40€ - 50€ - Plus (à préciser) :

NOM-PRÉNOM : _____

Adresse : _____

Code postal-Ville : _____

Mél : _____

2 possibilités

En ligne sur notre site
www.epsetsociete.fr
(paypal)

Par chèque à l'ordre
de « EPS et Société »,
au CENTRE EPS ET SOCIETE,
76 rue des Rondeaux,
75020 PARIS