

## Table Ronde - Programme

**Yannick Lémonie, MCF Conservatoire National des Arts et Métiers, Président de l'ARIS**

**Quelles relations les enseignants entretiennent-ils avec les programmes ? Ne doivent-ils pas les « appliquer » ? Vous conduisez une recherche sur ce sujet pouvez-vous nous en dire plus ?**

La question du rapport qu'entretient le travail enseignant avec les programmes est une question importante en ce qu'elle semble, en première approche, renvoyer à une manière d'appréhender le travail en ergonomie (la discipline dans laquelle je m'inscris) entre d'une part le travail prescrit et d'autre part le travail réel. Un des grands apports de l'ergonomie de l'activité, c'est d'avoir montré que l'activité réelle ne se réduit au travail prescrit, c'est-à-dire aux procédures, aux règlements, aux programmes, aux objectifs à atteindre, etc.

Mais les programmes d'enseignement sont des prescriptions particulières : elles visent à définir, non pas ce qui doit être enseigné, mais ce qui nécessite d'être appris par les élèves. Dans le cadre des nouveaux programmes d'EPS de l'école primaire et du collège, on parle de « compétence visée ». Dans les anciens programmes, dans la partie consacrée aux adaptations nécessaires aux élèves en situation de handicap, on mentionnait par exemple que :

*L'enseignant a toute latitude pour adapter son cours, les contenus, les rôles distribués ou les outils utilisés ainsi que les modalités d'évaluation, aux possibilités et ressources réelles des élèves. Si l'aménagement dans la structure classe, qui doit être prioritairement recherché n'est pas possible, une modification de l'offre de formation par intégration dans un autre groupe classe peut être envisagée. Un regroupement de ces élèves de différentes classes peut aussi être organisé sur un créneau horaire spécifique. L'enseignant doit conduire ces collégiens à besoins particuliers à la réussite et à la maîtrise des compétences du programme.*

Dans ce cours extrait, on le voit, l'obligation de résultat se double d'une obligation des moyens didactiques et pédagogiques que l'enseignant doit mettre en œuvre pour pouvoir faire réussir ses élèves, c'est-à-dire leur faire acquérir le niveau de compétence fixée par l'institution.

En situant les caractéristiques un peu particulières de ces prescriptions, force est de reconnaître que, la définition même d'un programme « d'acquisition » incorpore une contradiction forte qui n'est souvent pas appréhendée comme telle : la prescription laisse sous-entendre dans ses implicites qu'il est possible pour l'enseignant de contrôler totalement l'activité des élèves et leurs apprentissages.

Or, l'activité des élèves, comme celle des enseignants n'est pas directement contrôlable, tout au plus la prescription en limite les marges de manœuvre ou le champ des possibles. On ne peut donc que le souligner : la formulation selon laquelle les programmes doivent être appliqués par les enseignants relève d'une cécité profonde quant au ressort de l'activité et du travail mis en œuvre par les enseignants comme par tout opérateur.

Il y a déjà quelques années, Durand et Arzel (2002) avaient identifié deux modèles bien distincts dans la conception des apprentissages. Le premier modèle, celui de la commande, imprégnée d'une théorisation cognitiviste, postule que l'action ou l'activité n'est que la simple exécution d'un plan préalable. Les travaux en sciences cognitives, notamment ceux ancrés dans le cadre de l'action située (Suchman, 1987) ont bien montré les limites d'une telle conception. L'action n'est pas réductible à des plans préalables. Au contraire, elle est toujours une forme de reconstruction en situation, exploitant et s'adaptant à la contingence de la situation vécue, c'est à dire du contexte tel qu'il est interprété par les acteurs.

Si l'action a pu apparaître comme l'application préalable d'un plan, c'est que précisément, nous pensons que la description séquentielle et après coup des actions nous apparaissent comme des récits suivant un plan (Theureau). Aussi, le deuxième modèle présenté par Durand et Arzel (2002), postule, à rebours d'une conception mécaniste qui ne fait de l'action qu'une simple exécution, que l'activité humaine est fondamentalement située, indexée à la situation vécue par les acteurs. Dans ce cadre, l'idée selon laquelle les programmes devraient ou pourraient s'appliquer représente bien d'une forme d'illusion. Relativement à l'activité des enseignants et tout au plus, les programmes apparaissent comme des artefacts culturels. C'est à la suite d'autres auteurs ce que nous avons proposé à une précédente rencontre organisée par le SNEP en 2015.

Dire que les programmes sont des artefacts culturels, soit. Mais si l'on prend les théorisations produites dans le champ de la conception des artefacts, la question demeure de savoir si ces artefacts sont, peuvent ou pas devenir des instruments de l'activité des enseignants. Pour bien comprendre cette distinction que nous faisons entre artefact et instrument, disons, à la suite des travaux de Rabardel (1995) que si l'artefact est premièrement conçu et réalisé par une personne ou une équipe de personnes pour répondre à un (des) objectif(s) précis (en l'occurrence pour les programmes, on pourrait dire par le CSP dans l'optique de répondre aux attentes du socle commun de compétences...),

l'instrument est construit par le sujet à partir de cet artefact au cours de son usage lors d'une activité. On rentre donc à partir de cette question sur la relation qu'entretiennent les enseignants d'EPS avec les programmes disciplinaires.

En prenant cette fois-ci, non pas le regard de la discipline dans laquelle je m'inscris, mais celle de président de l'Association de Recherche sur l'Intervention en Sport, je vais prendre le point de vue de différents chercheurs ancrés dans des paradigmes de recherche différents pour apporter des éléments de réponse à cette première question.

La question des relations entre le curriculum formel (les programmes disciplinaires) et le curriculum réel (celui mis en œuvre par les enseignants) a été principalement investie par les didactiques. Dans la recension qu'il fait des travaux francophones consacrés aux activités curriculaires des enseignants, Benoît Lenzen (2012) montre au travers de la soixantaine d'études recensées que les programmes n'exercent qu'une très faible influence sur les pratiques d'enseignement. Par exemple, Mathilde Musard a montré dans une recherche publiée en 2009 consacrée à l'enseignement de l'acrosport en EPS que sur 102 enseignants interrogés moins de la moitié des enseignants d'EPS mobilisent les programmes pour construire leur cycle d'acrosport.

Lors d'une autre étude, en suisse cette fois, Cordoba (1996) a montré au travers d'entretiens auprès d'enseignants généralistes d'EPS que ceux-ci ne se référaient pas au curriculum formel, mais au contraire construisait les contenus en toute liberté.

Au Québec enfin, Turcotte, Otis & Gadreau (2007) ont montré que les enseignants ne mettaient que très partiellement en œuvre l'éducation à la santé en ne mettant en œuvre qu'une EPS orientée vers le développement de la condition physique des élèves.

Quelles raisons sont susceptibles d'expliquer que les programmes ne restent qu'à l'état d'artefact sans jamais réellement devenir des instruments de l'activité curriculaire des enseignants ?

Plusieurs raisons peuvent être avancées :

- avec les travaux de Pasco et Ennis (2009), on pourrait certainement dire que certaines orientations de valeur des enseignants les poussent à résister aux valeurs contenues dans les nouveaux programmes ;
- des raisons d'infrastructure bien entendu : comment pouvoir faire en sorte que les élèves aient acquis la compétence à savoir nager lorsque la piscine la plus proche se situe parfois à 35 kilomètres de certains collèges de campagne ;
- une largeur de la prescription qui permettrait aux enseignants de pouvoir trouver dans les

textes de quoi légitimer leur propre pratique d'enseignement.

On pourrait avancer une raison sans doute plus profonde qui renvoie à une confusion conceptuelle qui s'est installée dans le champ de la formation professionnelle comme dans celui de l'EPS dès lors que celle-ci a mobilisé des référentiels de compétences pour cadrer les curricula.

En EPS, cela reste encore discutée et largement discutable dans l'usage qui en est fait. Mais au-delà de la définition que l'on entend donner à la notion de compétences, il est nécessaire de reconnaître que celles-ci sont définies par les législateurs à partir d'une analyse a priori des pratiques sociales de références. Les compétences telles qu'elles sont définies dans le cadre des programmes renvoient à ce cadre d'analyse a priori des pratiques sociales rassemblées par degré de similarité. Or, les compétences sont du côté de l'activité et les compétences nécessaires à la pratique sociale peuvent être relativement éloignées de celles visées dans les programmes.

En forçant le trait d'une telle orientation, je vais donner un exemple que j'espère parlant. Prenons un exemple vécu dans ma formation professionnelle d'enseignant d'EPS. Dans l'idée de quelques formateurs avait germé l'idée métaphorique que l'enseignant était à la fois metteur en scène et acteur d'une pièce en partie improvisée qui se jouait en présence des élèves. Filant la métaphore théâtrale, les jeunes enseignants que nous étions devions subir quelques séquences de théâtre pour nous aider à assumer ce rôle d'acteur avec les élèves. Question : les compétences d'un acteur sont-elles celles similaires à celle d'un enseignant ? Rien n'est moins sûr ! Allons plus loin : est-ce que les compétences nécessaires à l'élaboration d'un projet artistique sont les mêmes que celle nécessaire à l'élaboration d'un projet acrobatique ?

On le perçoit sans doute ici qu'il y a peut-être un renversement à adopter dans l'élaboration des prescriptions qui pourraient prendre pour référence non pas les pratiques sociales, mais à la fois l'activité réelle déployée dans ces pratiques sociales, mais également une perspective développementale de l'activité déployée au sein des cours d'EPS par les élèves. Ceci exige un vrai effort de recherche en définitive que plusieurs travaux de recherche au sein de l'ARIS contribuent à servir. En cela, la confusion entre pratique et activité est à mon sens préjudiciable dans la mesure où elle contribue sans doute à ne faire des programmes que des artefacts et non des instruments du travail enseignant.

Faire des programmes des instruments de l'activité constitue un enjeu du projet de recherche que nous menons en coordination avec deux collègues : Fabienne Brière qui a une orientation didactique et travaille à l'ESPE d'Aix-Marseille et Jean-Luc Tomas qui est psychologue du travail au Cnam. Cette recherche soutenue par le SNEP-FSU s'appuie sur l'analyse de l'activité des enseignants et des élèves

pour cerner les usages que les premiers font des programmes et des contradictions que cet usage pose en matière d'apprentissage des élèves. De manière fine et en présence d'une modification de la prescription, nous suivons à l'heure actuelle les enseignants d'EPS de collège et de lycée sur des cycles (gymnastique et danse notamment) de manière à percevoir par le biais de méthode d'autoconfrontation, d'autoconfrontation croisée et de confrontation collective (d'équipe pédagogique EPS), les développements de ces usages liés aux changements de prescription. Selon nous, cette approche permettrait sans doute d'apporter des éléments de réponse à la question de savoir en quoi l'usage des programmes est révélateur d'une nécessité pour les enseignants d'adapter leur activité curriculaire pour faire « du bon boulot ». Aux antipodes d'une conception selon laquelle les programmes s'appliqueraient, nous cherchons à cerner les usages des programmes pour apporter des éléments à une autre question : quelles caractéristiques la prescription devrait prendre pour devenir un instrument de l'activité enseignante ?

***On parle prescription de « bonnes pratiques », le système imposerait-il de « bonnes pratiques » ? Que reste-t-il alors du rôle de conception de l'enseignant ? Les enseignants ne définissent-ils plus leur métier ? Les décalages entre motivations intrinsèques, l'envie de faire un « bon travail » et des injonctions externes qui apparaissent contreproductives ne sont-ils pas sources de malaises de déprofessionnalisation ? (Entre injonctions/recommandations)***

Ces questions sont intéressantes dans la mesure où vous portez la question de la pratique ; de « la bonne pratique » et dans la mesure où j'ai évoqué auparavant la confusion entretenue avec la notion d'activité dans le champ de l'EPS: on parle d'activité physique sportive et artistique en lieu et place de celle de pratique physique sportive et artistique. L'activité au contraire c'est ce qui est réellement mis en œuvre au sein de communauté de pratique extrascolaire où pour l'élève, au sein de forme de pratique scolaire de ces pratiques extrascolaire.

Quand on dit « bonne pratique », on fait cette confusion entre activité et pratique. Et en faisant cette confusion, on mélange l'activité personnelle et l'adhérence à la prescription. Yves Clot (2005) appelle cela une forme d'orthopédie sociale : « exécuter la « bonne pratique » congelée dans des procédures ou des prescriptions à suivre et définie ailleurs ». Bien entendu, cette manière d'entrevoir les choses n'est pas sans incidence sur la santé des travailleurs en ce qu'elle nie toute activité. En cherchant à définir la qualité du travail par des standards ne s'obtenant que par le respect de procédures elles-mêmes figées, on dénie toute velléité des travailleurs de faire du bon travail malgré parfois la nécessité de s'écarter de ces procédures.

Dans un de ses derniers ouvrages, « *Le travail à cœur* », Clot part du paradoxe selon lequel, le travail aurait d'un côté une très grande importance aux yeux des travailleurs alors qu'ils s'en plaignent de

plus en plus. Dans le champ des sciences du travail, la question des risques psychosociaux s'avère particulièrement prégnante et questionne tout autant que d'autres troubles de santé liée au travail comme les TMS les questions d'organisation. Les pouvoirs publics prennent également conscience de l'importance de ces risques, mais la multiplication des rapports et des commissions ne peut résoudre le problème tant qu'ils traiteront des effets sur les salariés plutôt que de l'activité de travail.

Pour Clot, c'est d'abord la « qualité empêchée » qui est à la source du malaise : le mouvement de rationalisation et de standardisation du travail, la pression du temps, les injonctions contradictoires, ainsi que l'absence de controverse pour que le collectif échange sur ce qu'est le « travail bien fait », plongent les salariés dans une insatisfaction grandissante. Il est ainsi nécessaire de faire la distinction entre le *travail de qualité* (du côté de l'employeur) et la *qualité du travail* ou de l'activité (c'est à dire les critères que les travailleurs se donnent pour faire du « bon boulot »).

Une anecdote pour rendre compte de cet écart vécu entre un travail de qualité et la qualité de l'activité de travail. Un collègue très bon ami qui me disait son désarroi face d'une part à une évolution des élèves de moins en moins sportifs et de plus en plus sédentaires, des niveaux de pratiques définis dans les référentiels inatteignables dans les conditions scolaires et une injonction contradictoire d'avoir une moyenne de 12 au baccalauréat. Le malheur c'est la perte de sens du métier chez cet enseignant pourtant, et certainement parce que, compétent et investi ! Un travail de qualité pour l'institution c'est de faire en sorte que les élèves obtiennent en moyenne 12 au Baccalauréat. Le critère de qualité pour ce collègue c'était de faire progresser ses élèves quel que soit leur niveau de départ et de faire en sorte qu'ils aient une évaluation juste, c'est à dire réaliste au regard du niveau effectivement atteint. Que s'est-il passé : quelque coup de gomme plus tard, sa moyenne était à 12 au prix d'un renoncement à ses propres critères de ce qu'est un travail de qualité.

***Laissons de côté l'ergonomie et la psychologie du travail pour revenir à la question des bonnes pratiques plus spécifiquement dans le champ de l'EPS. Qu'est-ce qu'une « bonne pratique » ?***

Vous me parlez du système, mais je voudrais évoquer au-delà du prescripteur deux autres acteurs potentiels qui agissent sur les prescriptions ou les injonctions à ces bonnes pratiques. Le premier de ces « acteurs » concerne l'institution sportive.

Est-ce qu'une « bonne pratique » en EPS c'est celle qui adhèrent aux pratiques sociales de référence ? Lorsque vous me posez la question de savoir si le système imposerait une bonne pratique, il est légitime d'inclure dans le système non pas seulement l'institution scolaire, mais également l'institution sportive. En effet, nombre de conventions sont passées entre le ministère de l'Éducation nationale et des fédérations sportives mettant à dispositions des enseignants du matériel pédagogique clé en main.

Or, à l'exception de quelques rares études qui témoignent d'une importation brute des pratiques sportives fédérales à l'intérieur des murs de l'école, les études valident largement l'idée d'une culture scolaire de PPSA. Plusieurs études mentionnent en effet l'idée de pratiques autonomes.

Pour Thorel & David (2006) les références apparaissent multiples dans la mise en œuvre d'un cycle de danse

Musard, en 2009, note quant à elle des références composites en acrosport. Les enseignants associent l'acrosport à d'autres activités (danse, gymnastique) dans la conception de leurs cycles ainsi que dans la détermination des contenus d'enseignement.

La question de cet écart entre pratique sociale de référence et pratique scolaire des PPSA est importante, car elle implique de faire revenir la question de l'activité. Si l'on pense, dans une optique culturaliste que tous les élèves doivent avoir vécu une activité de gymnaste, il est nécessaire de se poser la question de savoir si l'adhérence stricte aux formes de pratiques extrascolaires le permet.

Donnons un exemple : dans un article récent de la revue du CEDREPS, Pezelier et Hanula (2016) proposent une forme de pratique de la natation de vitesse sur 12 secondes en décalage d'une part avec les anciens programmes qui demandait d'effectuer un 25 mètres et avec une logique fédérale et réglementaire qui impose de mesurer le temps pour parcourir une distance et non l'inverse. Ce qui m'intéresse plus particulièrement ce n'est pas de discuter de cette pratique, bien évidemment discutable, mais la justification qu'il donne ces choix.

*« la compétence attendue de niveau 1 des textes programmes de 2008 imposait de nager 25 m en natation de vitesse. En conséquence, cette épreuve n'avait pas le même sens pour tous les élèves; certains vivaient l'expérience singulière du sprint en réalisant des temps compris entre 18 et 30 secondes. En revanche, pour les autres, le 25 m devenait trop long, entraînant une forte dégradation de la technique. L'épreuve de 12 secondes nous semble davantage respecter le cadre inclusif de l'école en mobilisant notamment la valeur d'égalité et de culture commune qui s'y rapporte ».*

On le voit ici, l'adhérence à la « bonne pratique » extrascolaire constitue un empêchement à faire du « bon boulot » pour ces enseignants qui cherchent à faire ce bon boulot en s'éloignant de la prescription d'une part et en faisant vivre une activité de sprint aux élèves.

La confusion entre pratique et activité n'est pas seulement mortifère pour la discipline : elle l'est de ce point de vue à la fois du côté de l'acquisition d'une culture commune par les élèves et du côté de la santé des enseignants qui ne peuvent atteindre les résultats escomptés lorsqu'ils font ce qu'on leur

demande de faire.

Parlant d'analyse de l'activité, il est assez surprenant et peut-être désolant que la profession ait pu s'éloigner d'un héritage important : celui de Robert Mérand.

C'est bien l'activité réelle des élèves qui était centrale : activité adaptative des joueurs confrontés à un jeu de règles adapté pour le rendre scolarisable. Mais activité aussi du joueur de haut niveau. Je le cite ici à propos d'un texte qui s'intitulait (déjà !) « Contribution à la rénovation de l'EP » (1974) « *nous ne recourons pas à l'exemple de la haute compétition pour déterminer le contenu de notre enseignement, nous analysons l'activité du joueur de haute compétition à l'aide d'une démarche et d'un système de référence applicable à toute activité en situation de mouvement, donc à l'activité quel que soit leur niveau* ». Il est de ce point de vue possible de se référer à l'activité de haut niveau pour définir ce qui peut-être considéré comme significatif et « *moyennant la création de conditions stimulantes de créer chez l'élève l'émergence de réponses nouvelles, lesquelles ne sont rien d'autre que des acquis de la culture* ». Autrement dit, c'est dans le cadre scolaire, créer les conditions du développement d'une activité cultivée chez tous les élèves. C'est ce que nous nommons la conception d'environnements capacitants au sein de notre laboratoire : à la fois universels en permettant la mise en activité de tous et formatifs en permettant le développement des compétences.

Je souhaiterais terminer enfin par la question du rôle potentiel de la recherche dans la définition de ce que vous appelez des best practices. La définition de bonnes pratiques en lien avec les résultats produits par la recherche scientifique renvoie à la définition d'« Evidence Based Practices ». Bien que cette notion apparaisse délicate à définir, il est possible de dire que dans ce cadre :

« *Research should provide decisive and conclusive evidence that if teachers do X rather than Y in their professional practice, there will be a significant and enduring improvement in outcome* » (Hargreaves, 1996, p.53). En d'autres termes, il ne s'agit pas d'établir « la vérité », mais plutôt « to find out 'what works' » (Holmes, 2006, p.188)

Au regard de ces définitions, trois aspects nous semblent devoir être questionnés pour mesurer les risques d'une telle orientation.

- La définition de ce qui fonctionne n'est pas indépendant de la définition que l'on donne des attendus du travail. En EPS cela renvoie nécessairement à la question de ce que l'on définit comme
- Une telle orientation risque de conduire à terme à un alourdissement de la prescription dont on a pu évoquer les effets néfastes sur la santé des enseignants ;



- La qualité du travail enseignant est définie de l'extérieur : elle renvoie à une prescription de la qualité du travail qui rentre en contradiction avec le travail de qualité.

Les recherches que nous menons au sein de l'ARIS ne s'inscrivent pas dans cette orientation prescriptive. Elles visent à rendre compte de l'intervention comme activité.

Plusieurs questions en guise de conclusion que je vous livre sans y répondre dans la mesure où ces questions nécessitent d'être débattues. Si une bonne pratique renvoie à ce qui marche, il est nécessaire de savoir ce que ce qui marche produit comme résultats. Quels sont les résultats de l'EPS ? Qu'est-ce qu'un élève physiquement éduqué ? Au regard de cette définition d'un élève physiquement éduqué quels sont les critères que l'on se donne pour pouvoir dire que l'on fait « du bon boulot » ?

### **Références :**

- Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur. Paris : La découverte.*
- Cordoba, A. (1996). *Regard sur la construction du curriculum réel en éducation physique et sportive à l'école primaire. Bildungsforschung und Bildungspaxis, 18(1), 34-51.*
- Durand, M., & Arzel, G. (2002). *Commande et autonomie dans la conception des apprentissages scolaires, de l'enseignement et de la formation des enseignants. In M. Carbonneau & M. Tardif (Eds.), Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école (pp. 61-77). Sherbrooke : Editions du CRP.*
- Lenzen, B. (2012). *Les activités curriculaires des enseignants d'EPS, entre prescription et liberté : une revue de littérature. eJRIEPS, 27, 27-65.*
- Mérand, R. (1974). *Stage M. Baquet : Rénovation de l'EP et innovation pédagogique. Revue Education Physique et Sport n°127.*
- Pasco, D. & Ennis, C. (2009). *Les orientations de valeurs de enseignants. Une revue de question. Sciences et Motricité, 66, 85-112.*
- Pezelier & Hanula (2016). *Cahiers du CEDREPS, 15*
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Paris : Armand Colin.*
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated action. Cambridge : Cambridge University Press.*
- Theureau, J. (2004). *L'hypothèse de la cognition (ou action) située et la tradition d'analyse du travail de l'ergonomie de langue française », Activités, 1(2), 11-25 . <http://activites.revues.org/1219> ; DOI : 10.4000/activites.1219*
- Thorel, S. & David, B. (2005). *La mixité en éducation physique et sportive : pluralité des approches. eJRIEPS, 8, 103-121.*
- Turcotte, S. Otis, J. & Gaudreau, L. (2007). *Les objets d'enseignement-apprentissage : éléments d'illustration de l'inclusion de l'éducation à la santé en éducation physique. STAPS, 75, 115-129.*