

Le sport dans les réformes scolaires depuis les années 1980 : controverses et innovation éducative

- Le « sport », objet de **réforme** ? L'exemple des « 30 min d'activité physique quotidienne » et du dispositif « une école - un club » en primaire (circulaires du 12/1/2022)

L'activité physique quotidienne est à différencier de l'éducation physique et sportive (EPS), discipline d'enseignement obligatoire. Développer une activité physique quotidienne répond avant tout à des enjeux importants de santé publique et de bien-être. Ce projet est ainsi complémentaire des trois heures hebdomadaires d'EPS qui contribuent aussi à l'éducation à la santé. Par ailleurs, il est préconisé de développer les 30 minutes d'activité physique les jours où l'enseignement de l'EPS n'est pas programmé.

Pour renforcer le déploiement des « 30 min d'APQ », le MENJS souhaite favoriser une introduction aux sports en valorisant les conventions de partenariat signées entre le ministère, les comités olympique et paralympique, les fédérations du sport scolaire et le mouvement sportif. Dans ce cadre, la mesure Une école - Un club consiste à mettre en place une relation forte entre une école et une association sportive partenaire de proximité. Ce partenariat sera l'occasion de renforcer l'ouverture de l'école, de préparer l'accueil des Jeux olympiques et paralympiques de Paris 2024 et de favoriser la rencontre entre la communauté éducative et les talents sportifs de proximité. Il a vocation à être élargi à tous les temps de l'enfant, scolaire, périscolaire et extrascolaire.

- Le « sport », objet de **réforme** ? L'exemple des « 30 min d'activité physique quotidienne » et du dispositif « une école - un club » en primaire (circulaires du 12/1/2022)



franceinfo: vidéos | radio | jt | magazines | DIRECT TV | DIRECT RADIO

politique | vrai ou fake | société | faits-divers | santé | éco/conso | monde | europe | culture | sport | environnement | météo | **LE LIVE**

École : 30 minutes de sport par jour, "c'est un slogan, on préférerait que le gouvernement développe l'éducation physique et sportive", regrette un syndicat

La responsable des questions d'EPS en primaire au sein du Snuipp-FSU critique l'obligation de faire pratiquer aux enfants "30 minutes de sport" par jour alors que sur le terrain, "peu de moyens sont donnés pour qu'il y ait une meilleure éducation physique à l'école."

 franceinfo
Radio France

Publié le 01/09/2022 08:04 Temps de lecture : 2 min.

A photograph showing three children (two girls and one boy) jumping joyfully in a grassy field under a clear blue sky. The children are in mid-air, with their arms and legs spread out. The background shows a horizon line over a body of water.

https://www.francetvinfo.fr/societe/education/ecole-30-minutes-de-sport-par-jour-c-est-un-slogan-on-prefererait-que-le-gouvernement-developpe-l-education-physique-et-sportive-regrette-un-syndicat_5336698.htm

- Le « sport », objet de **réforme** ? L'exemple des « 30 min d'activité physique par jour » et du dispositif « une école - un club » en primaire (circulaires du 12/1/2022) en primaire



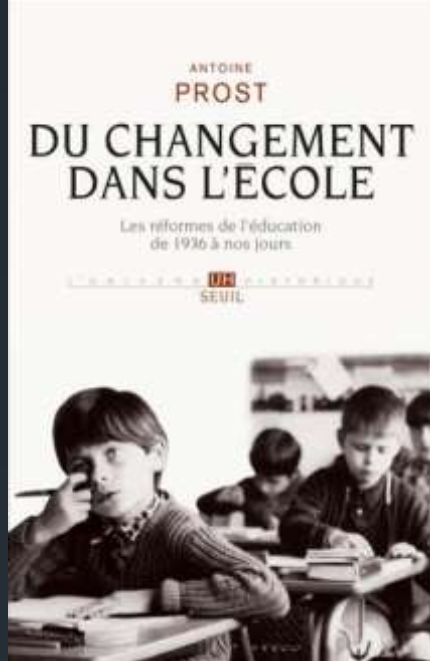
- ⇒ Si les acteurs se l'approprient peu : est-ce une « **réforme** » pour l'éducation physique ?
- ⇒ Si c'est une réforme, est-ce une **réforme disciplinaire**? une **réforme scolaire** ?
 - ⇒ *Quelle ligne politique ?*

- Le « sport », objet d'une **politique scolaire/éducative** ?

PARADOXE : **relative absence/invisibilité du sport et de l'éducation physique dans les réformes scolaires depuis la fin des années 1980**, *bien que l'importance d'une éducation corporelle profondément imbriquée avec l'éducation intellectuelle et morale demeure sous-jacente à chacune d'elles.*

Or un consensus à l'échelle européenne : le sport à l'école comme élément important de la construction d'un « espace éducatif européen » (Lawn et Novoa, 2005)

⇒ *Réflexion de nature épistémologique : « Réforme », « acteurs », ...*



Réformes scolaires (Prost 2013) : « un changement important et voulu par les autorités responsables » [*qui exclut donc à la fois « tout jugement de valeur », mais aussi tous les changements qui « n'ont pas fait l'objet d'une politique délibérée »*] et qui se traduit par des changements non pas « mécaniques » (le changement d'un programme par exemple ne modifie pas la structure du système éducatif, son fonctionnement...), **mais surtout « organiques »** (affectant l'architecture de l'école, son organisation, sans en altérer les principes de fonctionnement : collège unique) **ou « structurels-paradigmatiques »** (qui remettent en question les principes mêmes d'organisation et de gouvernement de l'institution : décentralisation, Masterisation).

INT : (Obin, 2011). La définition-même de la réforme : **appelée de toutes parts**, elle fait aussi systématiquement **l'unanimité contre elle** (« *les enseignants ont le tournis des réformes, ils ont acquis une sorte de phobie du mot et de la chose, qui incite d'ailleurs les responsables politiques à faire preuve d'une certaine imagination langagière* », p. 111).
⇒ « **Réformer ne veut rien dire** » : question première : quel sens politique/sociétal de la réforme ? (cf Emile Durkheim, *Education et sociologie*, 1922)





Réformes scolaires (Prost 2013) : « un changement important et voulu par les autorités responsables » [*qui exclut donc à la fois « tout jugement de valeur », mais aussi tous les changements qui « n'ont pas fait l'objet d'une politique délibérée »*] et qui se traduit par des changements non pas « mécaniques » (le changement d'un programme par exemple ne modifie pas la structure du système éducatif, son fonctionnement...), mais surtout « organiques » (affectant l'architecture de l'école, son organisation, sans en altérer les principes de fonctionnement : collège unique) ou « structurels-paradigmatiques » (qui remettent en question les principes mêmes d'organisation et de gouvernement de l'institution : décentralisation, Masterisation).

⇒ Pas de réforme scolaire, depuis les années 1980, qui vise prioritairement le sport, le corps, l'EP.

Exception : réforme des rythmes scolaires ?

« Les élèves pourront accéder à des activités sportives, culturelles, artistiques qui contribueront à développer leur curiosité intellectuelle et à renforcer le plaisir d'apprendre et d'être à l'école » : mais des finalités très scolaires...





Réformes scolaires (Prost 2013) : « un changement important et voulu par les autorités responsables » [qui exclut donc à la fois « tout jugement de valeur », mais aussi tous les changements qui « n'ont pas fait l'objet d'une politique délibérée »] et qui se traduit par des changements non pas « mécaniques » (le changement d'un programme par exemple ne modifie pas la structure du système éducatif, son fonctionnement...), mais surtout « organiques » (affectant l'architecture de l'école, son organisation, sans en altérer les principes de fonctionnement : collège unique) ou « structurels-paradigmatiques » (qui remettent en question les principes mêmes d'organisation et de gouvernement de l'institution : décentralisation, Masterisation).

⇒ Pas de **réforme scolaire**, depuis les années 1980, qui vise prioritairement le sport, le corps, l'EP.

Et même : peut-on parler de **réformes disciplinaires** manifestes depuis 1981 ?

- **organiques** ? (évolution de l'architecture de l'EPS ?)
- **structurels-paradigmatiques** ? (évolution des principes d'organisation et de gouvernement de l'EPS ?)

MAIS : que le sport à l'école (largement) ou l'éducation physique (en tant que discipline) n'ait pas fait l'objet de *réforme* ne signifie pas qu'il/elle n'a pas été l'objet d'un **changement**.

« le **changement** est un processus trop complexe, trop divers, pour qu'on le réduise aux réformes ; celles-ci peuvent masquer des évolutions plus longues, moins visibles, que personne n'a voulues, et dont les conséquences sont parfois plus décisives » (Prost, p. 302)

Des changements transversaux, profonds, à la convergence de...

- l'évolution sociétale
 - Les inflexions culturelles
 - Les logiques politiques
- ... et qui contiennent les réformes**

« l'histoire de l'enseignement ne se réduit pas à celle de ses réformes. A côté des changements voulus, négociés, imposés ou abandonnés par les gouvernants, il en est beaucoup d'autres qui résultent des évolutions sociales et s'imposent avec une telle évidence qu'ils passent pour inaperçus, au point qu'il est difficile de leur attribuer une date. Ainsi en va-t-il de la généralisation de la **mixité** scolaire, sans doute la nouveauté la plus radicale du siècle : pour la première fois dans l'histoire, l'école qui mélangeait les âges mais séparait les sexes, sépare désormais les âges mais ne distingue plus les sexes.

Ce changement majeur s'est produit en quelque sorte naturellement, sans que les politiques aient eu besoin de se mobiliser » (Prost, p. 7)

cf G. Pezeu, 2022 (mixité comme « impensé pédagogique »)



« elle est la modification la plus importante qu'ait connue le système scolaire depuis qu'il existe, quoi qu'elle soit passée inaperçue, elle a fait l'objet de circulaires et résulte bien de la volonté des autorités » (p. 302)

MAIS : que le sport à l'école (largement) ou l'éducation physique (en tant que discipline) n'ait pas fait l'objet de **réforme** ne signifie pas qu'il/elle n'a pas été l'objet d'un **changement**.

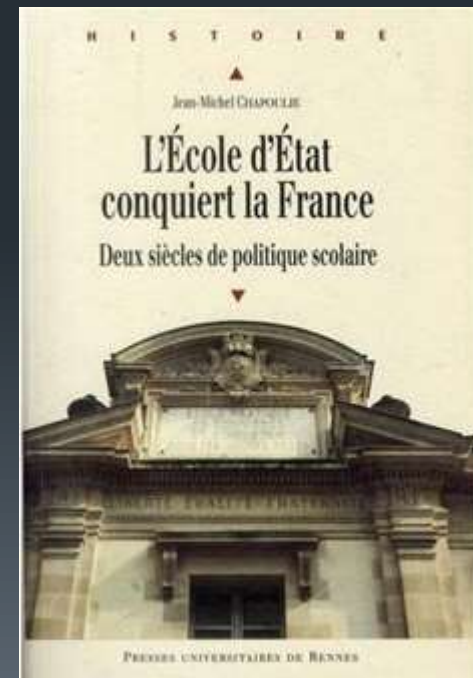
Plus loin, Antoine Savoye (2015) ; idée de « **cycles réformateurs** ». Cycles de long terme, incluant les réformes mais leur donnant une **dynamique**, dépassant les réformes elles-mêmes

- ex : - Processus de démocratisation scolaire ?
- Égalitarisation des chances ?
- **Prise en compte du corps dans l'école ???**

Cf. Chapoulie, 2010

« la **politique scolaire** ne peut évidemment jamais se réduire à des « décisions » prises à l'échelon central. Son étude inclut celle des **interactions** entre les **décisions politiques** (au sens restreint donné à ce terme par les institutions de l'Etat), les **tendances internes d'évolution propres aux unités institutionnelles**, et les **transformations de pratiques et des conceptions** de ceux qui participent à un titre quelconque au fonctionnement de l'institution scolaire »

⇒ **Réformes et changements sont le résultat de ces interactions**



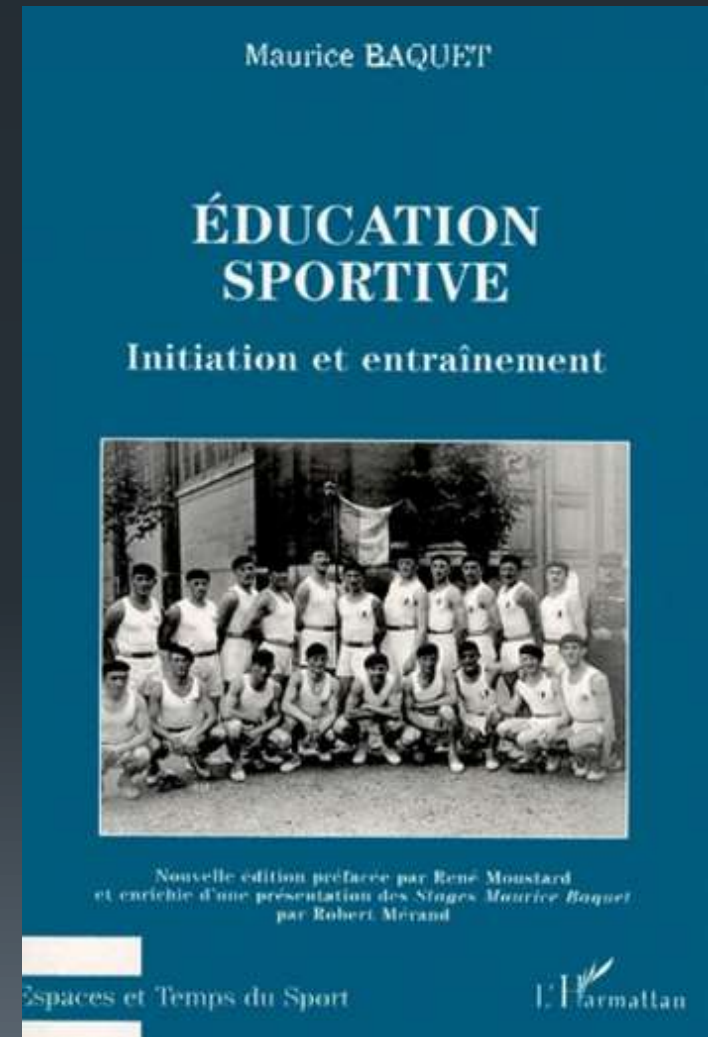
⇒ **PBLMTIQUE** : La diffusion de l'idée d'un « sport/pratique physique éducatif/ve », par le biais de l'EPS, s'impose comme un changement fondamental dans l'histoire de l'école, traduit par un certain nombre de *mesures* (bac 59, orientation vers les CA, etc...), mais sans pour autant que des réformes scolaires ne s'en emparent spécifiquement

Q : comment ce processus se déroule-t-il ??

⇒ **Interactions décisions politiques/tendances internes/pratiques conceptions**

ex : « sportivisation » progressive de l'EP de 1945 à 1967... = changement, sans réelle réforme

⇒ **ACTEURS** (Prost 2013)



⇒ ACTEURS des réformes et des changements

PROMOTEURS

Réformateurs : **Mouvements pédagogiques, d'éducation populaire**
Freinet, CEMEA, Francas, Peuple et culture, INRP (IFE),
CRDP, revue *Les Cahiers pédagogiques*, site Café
pédagogique ⇒ **une action décisive mais diffuse,
inégal dans le temps mais parfois majeure.**

Ex : CEMEA, colonies de vacances et instituteurs

« Plus encore qu'un enrichissement, nous bénéficions d'une désintoxication. La colonie produit un renouvellement dans notre comportement moral et physique, un rajeunissement. Elle est le meilleur remède aux déformations professionnelles contre lesquelles il est si difficile de se prémunir. [...] l'instituteur fait son entrée dans un monde nouveau d'où jusqu'alors les enfants l'avaient instinctivement exclu. C'est au stage, c'est à la colonie, que j'ai découvert la beauté de mon métier, que j'ai découvert la tâche importante et passionnante qui se cachait sous des dehors quelquefois ingrats, que j'ai acquis le besoin impérieux de penser à neuf mon comportement et mes méthodes ».

Livret « Les CEMÉA et les colonies de vacances », 1954

« Mission » de ces femmes et hommes de la République, : une « **interminable pédagogie** » (Jacques OZOUF, Mona OZOUF, *La République des instituteurs*, Paris, Seuil, 1992, p. 260-297).

QUI pourrait s'étonner de constater la part essentielle qu'ont prise les jeunes institutrices et les jeunes instituteurs dans ces œuvres au service de l'enfance ? Le sens même de leur vocation les conduit à accepter, voire à revendiquer leur participation la plus large à une tâche qui s'inscrit tout naturellement dans leur mission d'éducateurs. Personne ne peut plus rapidement qu'eux se hausser au niveau des responsabilités qu'elle impose. Personne non plus ne peut en tirer autant d'utiles enseignements pour l'accomplissement de leur propre tâche d'homme.

La colonie de vacances apporte au moins autant au jeune enseignant qu'elle lui demande.

Jusqu'à-là, son expérience de l'enfance était sur-

la colonie de vacances

DANS LA VIE DE L'INSTITUTEUR

tout familiale et livresque. La colonie le met brusquement et totalement au sein d'une communauté enfantine originale et vivante qui l'accueille de bon vouloir s'il est intelligent, généreux et sensible, qui le repousse lentement, obstinément, cruellement s'il ne se donne pas lui-même avec générosité.

Quelle expérience nouvelle, humaine et personnelle de l'enfance lui apporte ce contact avec des garçons et des filles de sept à quatorze ans et ces épisodes de la journée que sont le réveil et le lever, la toilette au lavabo, le repas, les jeux, les promenades, la sieste même !

Il peut juger les rapports entre les enfants révélés tout au long du jour par les rivalités, les querelles, les batailles, et aussi par les élans d'entraide, les gestes d'amitié. Il voit se constituer et se dissoudre les bandes, les groupes. Il voit s'isoler les hypersensibles et se perdre dans les activités communes les impersonnels. Il devine les peines et les angoisses des émotifs. S'il est lui-même mélancolique, il sent se glisser dans la sienne une petite main qui lui apporte la chaleur d'une timide tendresse.

Eclairé par cette expérience, il comprendra mieux ses élèves dans sa classe. Il s'en fera aussi mieux comprendre.

Il a pu mesurer pendant son séjour dans une colonie de vacances combien les moyens d'expression des enfants étaient limités, souvent maladroits et inadaptés aux circonstances.

Inversement, il a constaté l'insuffisante signification de son propre langage pour ses enfants : ordres mal interprétés, remontrances sans effet, appels sans résonance créent entre enfants et moniteurs des malentendus, des mécontentements, des parti-pris, parfois même des incidents malheureux. S'il a trop vite oublié les intérêts de son enfance

les colons lui imposent, jour après jour, les intérêts qui portent leur curiosité, leur persévérance vers certains objets, vers certaines tâches. Ni habitué, ni contrainte ne les en éloignent.

Si je marque avec tant de complaisance les avantages psychologiques, et pédagogiques aussi, qui résultent pour nos jeunes camarades de leur collaboration aux colonies de vacances, c'est que je veux les convaincre de s'y intéresser plus largement encore qu'ils le font actuellement.

Je pense principalement aux normaliennes et normaliens pour qui, spécialement, chaque année les C.E.M.E.A. organisent des stages de moniteurs. Ces stages ont toujours été en grande faveur auprès des élèves et de leurs professeurs : sujets traités, disciplines originales pratiquées, libération vis-à-vis des traditions scolaires inspirent souvent un durable enthousiasme aux jeunes éducateurs.

Des passions vivaces ont été éveillées qui durent encore après les tâtonnements obstinés, les premiers succès.

Ainsi se sont répandus, dans les colonies, des animateurs enthousiastes qui renouvelèrent les habitudes, les méthodes, l'atmosphère, qui substituèrent les activités culturelles aux passe-temps médiocres.

La colonie de vacances, par eux, devint éducative

et hygiénique et, pour eux, enrichissante.

Ceux-là, souvent les meilleurs, étaient de jeunes instituteurs, de jeunes institutrices, des élèves de nos Ecoles Normales. Quiconque avait profité d'un stage méritait son point d'honneur à demander un emploi dans une colonie de vacances. Il avait reçu le flambeau et, assurant la relève, le tendait aux jeunes.

Serait-il possible qu'on arrivât à ne plus trouver assez de mains pour le reprendre, alors que grandissent sans cesse les besoins ?

Je ne veux point y croire. L'enthousiasme qui, voilà déjà plus de dix ans, animait nombre d'entre nous assez pour leur donner l'illusion de pouvoir soulever des montagnes, ne peut avoir complètement disparu.

Le besoin de bonheur, le sens social, le souci de l'efficacité et du prestige de notre Ecole laïque sont des moteurs humains suffisamment puissants pour affermir et développer le magnifique courant qui s'est créé en faveur de l'enfance.

Est-il plus belle récompense pour un éducateur qu'un regard d'enfant heureux et confiant cherchant le sien ?

Est-il, pour un Homme, tâche plus attachante que d'apporter un peu de bonheur par un magnifique rayon de soleil dans une vie d'enfant ?

La colonie de vacances c'est aussi cela pour l'éducateur : ce don de soi, payé en retour toujours plus cher qu'il était apparemment raisonnable de l'espérer.

Comment nos jeunes camarades pourraient-ils délibérément s'en désintéresser ?

⇒ ACTEURS des réformes et des changements



Prost, p. 313. « l'encadrement local, chefs d'établissement, inspecteurs de l'Éducation nationale, et même inspecteurs d'académie, DASEN depuis 2012, compte peu dans la définition des réformes, beaucoup dans leur mise en œuvre. La lourdeur des tâches gestionnaires incombant aux rectorats est peu compatible avec une fonction d'incitation et de dialogue ».

Les changements ou réformes ne sont jamais le fruit que d'une injonction politique, mais sont un processus complexe, fruit de multiples influences, et dont la réception est variable.

⇒ la diffusion de l'idée d'un sport éducatif est aussi l'aboutissement d'un « consensus » de ces acteurs. Idée de sédimentation

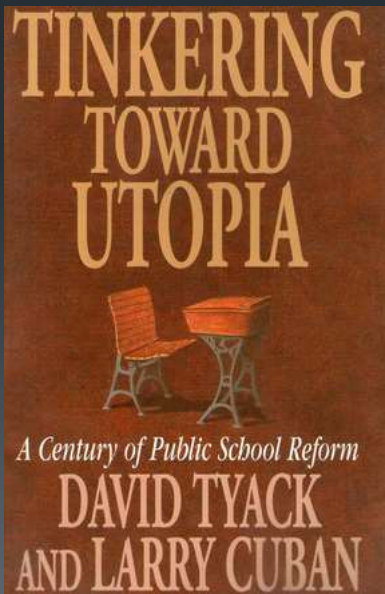
Idée : identifier la manière dont l'éducation corporelle s'immisce dans ces réformes scolaires.

Postulat : ces réformes, qui laissent toutes potentiellement une place à cette éducation corporelle, ont joué le rôle de **CATALYSEURS pour l'Éducation physique scolaire.**

⇒ **Comment les ACTEURS de l'EP se sont « emparés » des réformes ?**
Comment ont-ils interagi avec les décisions politiques et les tendances internes plus globales ?

Tyack, Cuban, 1995 :

*Bien que les discours politiques sur la réforme aient un parfum d'utopie, les réformes réelles sont généralement graduelles et progressives : elles « bricolent avec le système ». Ce bricolage est une vertu. Il est un moyen de préserver ce qui a de la valeur et de remanier ce qui n'en a pas. Les enseignants peuvent répondre aux réformes en les hybridant, en mélangeant l'ancien et le nouveau, en sélectionnant les éléments qui rendent leur travail plus efficace et plus satisfaisant. « Nous sommes favorables aux tentatives visant à apporter de telles améliorations en travaillant de l'intérieur, notamment en s'appuyant sur les **compétences des enseignants qui adaptent les réformes** ».*



Idée : identifier la manière dont l'éducation corporelle s'immisce dans ces réformes scolaires.

Postulat : ces réformes, qui laissent toutes potentiellement une place à cette éducation corporelle, ont joué le rôle de **CATALYSEURS pour l'Éducation physique scolaire.**

⇒ **Comment les ACTEURS de l'EP se sont « emparés » des réformes ?**
Comment ont-ils interagi avec les décisions politiques et les tendances internes plus globales ?

Tyack, Cuban, Tinkering, 1995

⇒ **Comment les acteurs de l'EPS ont-ils « calé » la discipline dans le sillon de réformes plus globales, par des pratiques et des conceptions au sein de la discipline pré-existantes aux réformes scolaires elles-mêmes ?**

⇒ Hypothèse : « **capacité adaptative** » des acteurs de l'EP, signe apparent d'une modernité. D'où innovations et controverses

Loin de l'image conservatrice de l'enseignant...


Faculté des acteurs à s'adapter aux évolutions des conditions d'enseignement, à intégrer ou à alimenter des tendances en cours, en vue de produire un enseignement utile et signifiant (Tyack, Cuban, 1995)

LES ENSEIGNANTS

Fournier, 2005. « Ils sont nombreux à vouloir motiver leurs élèves par des méthodes actives et novatrices. Les vraies responsables [du maintien d'une forme conservatrice dans l'école] ne seraient-elles pas alors les formes de travail auxquelles contraint la « forme scolaire » de tous les pays occidentaux ? (Pereira, 2018)

⇒ (Prost, p. 325 / CCL): « *les professeurs sont condamnés à vivre avec leurs élèves, et je ne crois pas qu'ils renonceront un jour à leurs exigences. Certes, elles se déplacent : certaines deviennent si utopiques qu'il leur faut bien les abandonner, mais ils les remplacent par d'autres, sinon ils perdraient l'estime d'eux-mêmes, et ils se placeraient en-dehors du métier qu'ils aiment. On voit ainsi les pratiques divorcer du discours identitaire collectif [...] par la force des choses, se définit ainsi peu à peu une façon d'enseigner autrement, en laquelle je veux espérer* »

⇒ force des enseignants = leur conviction, et la **nécessité de leur adaptation** face aux conditions contemporaines de l'éducation.



⇒ **Un point de départ : 3 tendances profondes des réformes scolaires** depuis les années 1980, 3 « cycles réformateurs »

Tendances qui sont le résultat d'un **processus d'harmonisation européen** et participent à la **standardisation des systèmes éducatifs** (HARDMAN, 2009)

1. La « montée des compétences »
2. L'interdisciplinarité comme opportunité
3. Les défis de l'individuation et de la diversification scolaire

1. La « montée des compétences »

Des compétences « évidentes », donc « insaisissables » : la recherche d'un modèle d'efficacité pédagogique, et l'évolution vers un standard de modernité (Renaux-Dupaux 2011).

⇒ participe du processus de « *régulation post-bureaucratique* » (Maroy, 2013) : vers un modèle d'Etat évaluateur des politiques scolaires (efficacité, accountability (responsability), après un Etat-providence surtout porté sur la question de la massification (1950-1970)

⇒ Consécration de l'idée de **curriculum** : plan d'études « considéré dans sa globalité systémique, dans sa cohérence didactique, dans sa continuité chronologique » (Forquin, 2008).

⇒ Recherche d'une amélioration du **rendement de la performance du système scolaire**

Cf. construction des indicateurs de performance des étab.



■ PISA, DESECO

Compétences et objectifs individuels et collectifs

La réussite individuelle

- Emploi rémunérateur, revenus
- Sécurité et santé
- Participation à la vie politique
- Réseaux sociaux

La réussite collective

- Productivité économique
- Processus démocratiques
- Cohésion sociale, équité et droits de l'homme
- Durabilité écologique

Exigent

- Des compétences individuelles
- Des compétences institutionnelles
- L'exploitation des compétences individuelles au service des objectifs collectifs

Concrétisation institutionnelle :

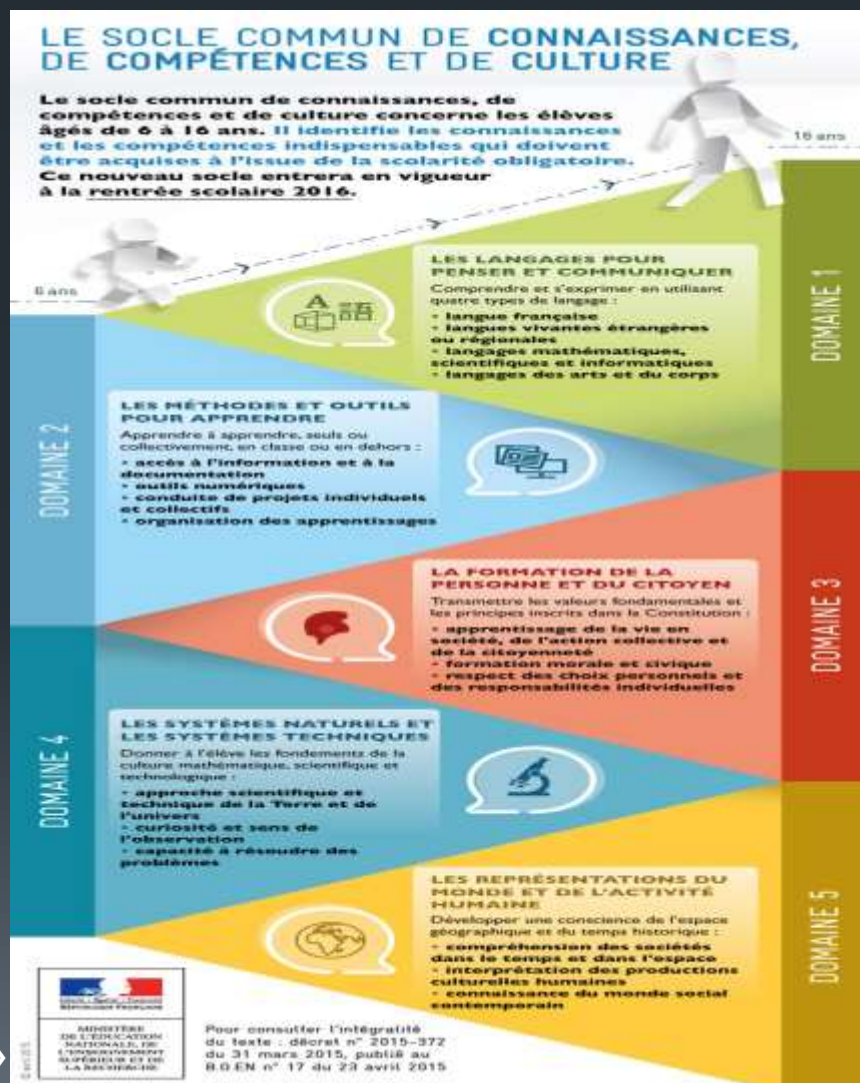
Loi Fillon (23 avril 2005) : « tendance marquée au néolibéralisme, accentuée par le choix de termes connotés comme efficacité, qualité, prime au mérite mais que s'efforce de masquer ou de compenser la référence constante à la justice et à la réussite de tous les élèves » (Robert, 2015).

⇒ formalisation du « **socle commun de connaissances et de compétences** »

Loi Peillon (8 juillet 2013) : cinq domaines de formation (rentrée 2016) :

- les langages pour penser et communiquer ;
- les méthodes et outils pour apprendre ;
- la formation de la personne et du citoyen ;
- les systèmes naturels et les systèmes techniques ;
- les représentations du monde et l'activité humaine)

⇒ le socle est « **indispensable** à la poursuite d'études, la construction d'un avenir personnel et professionnel et l'exercice de la citoyenneté »



DONC : Une « banalisation » de la notion de compétences dans l'école...

Mais une notion qui est loin d'être étrangère à l'EPS

⇒ **Dès les années 1990 pour l'EPS**

- Textes de 6^{ème} 1996 : compétences propres, spécifiques, générales

- Delignières Garsault 1993 : « ensemble structuré de ressources qui permet d'être efficace dans un domaine social d'activité »

⇒ Et même avant : 1980-1990 : synonyme d'« habileté » ou de « performance »

Ex : N. Gal, [Revue EP&S n°241, 1993](#) : « compétences sportives »

Couturier, C. (2012). Peut-on être compétent sans être performant ? Quelques points de repères sur le positionnement du SNEP, Journées AE-EPS *De la performance à la compétence*, Aix en Provence, 28 janvier.

⇒ Une notion « facilement » appréhendée en EPS, mais sur-investie ? sur-valorisée ?



LES ETAPES D'APPRENTISSAGE

Il s'agit de dépasser le « savoir-nager minimal » pour évoluer vers un « savoir-nager global ». La première étape consiste, dès les classes de 6^e et 5^e (et avant, à l'école primaire), à lier les trois logiques d'intervention précédentes (natation sportive, activité aquatique, sauvetage). A partir de la 4^e et 3^e, puis en seconde, il s'agit dans une deuxième étape, de structurer un « savoir-nager spécifique et sportif » orienté vers l'acquisition des compétences sportives (natation sportive et sauvetage). La troisième étape (1^{re}, terminale) aura pour but d'accéder au « savoir-nager terminal ».

L'intérêt des concepteurs/enseignants de l'EPS

Ex : ouvrages et thèses comportant les mots « compétence » et « EPS »

- o Arnaud Pierre, *Vers la définition de niveaux de compétence en sauts : identification d'indicateurs pertinents*, 1987
- o Klein Gilles, *Niveaux d'habileté et fabrication de hiérarchies de compétences en éducation physique et sportive*, 1988
- o Amade-Escot Chantal, *Caractérisation de la formation didactique initiale des enseignants d'EP et évaluation de ses retombées sur les compétences professionnelles*, 1991
- o CRDP des Pays de la Loire, *Connaissances compétences*, 1992
- o Bonhomme Michel, *L'éducation physique à l'école maternelle : 10 activités au service des compétences du cycle 1*, 1993
- o Cotin-Martinez Claudine, *Microgenèse de la compétence pédagogique chez les étudiants en STAPS*, 1993
- o Piednoir Jean-Pierre, *Cycles, compétences, évaluation : contribution pour une éducation physique à l'école primaire*, 1993
- o AEEPS, *Le guide de l'enseignant : éducation physique. Tome 1, Comment enseigner l'EPS aux enfants, compétences et savoirs de l'enseignant*, 1994
- o Beunard Patrick, *Education physique sport collectif : articulations des savoirs, compétences, projets*, 1994
- o CEPEC, *Pour un référentiel de compétences en EPS*, 1995
- o Equipe EPS 1 de la Somme, *Courir, sauter, lancer : pour acquérir des compétences à l'école élémentaire*, 1995
- o Équipe départementale EPS (Tarn), *L'EPS aux cycles 2 et 3: des compétences aux pratiques : nouveaux programmes, 25 unités d'apprentissage, 500 situations*, 1997
- o Cabus Chantal, *Activités physiques en maternelle : une entrée par les compétences : un essai de pédagogie de médiation*, 2000
- o ARIS, *L'intervention dans le domaine des activités physiques et sportives : compétences en mutations?*, 2000
- o CEDEPS, *Finalités, compétences, contenus : quelles articulations ?*, 2001
- o GEREPS, *Connaissances et compétences générales en EPS [Texte imprimé] : propositions de contenus*, 2002
- o Nicolas Corinne, *EPS et langage : étude des effets d'un enseignement en EPS sur le développement de compétences langagières chez des élèves en classe de 6ème à la Réunion*, 2002
- o Mercier-Seners Valérie, *Éducation physique scolaire : programmes, compétences, situations et évaluations de la sixième à la terminale. Tome V, Orienter et développer les effets de l'activité physique en vue de l'entretien de soi*, 2003
- o Nachon Michael, *Interactions en EPS : le cas du basket-ball : approche des compétences sémiolangagières et construction des savoirs*, 2004
- o Caty Didier, *Des compétences gymniques aux compétences artistiques : vers une modélisation de l'acrosport scolaire*, 2004
- o Bui Gilles Xuan, Pigeassou Charles, *Développement des compétences sociales par le sport pour des jeunes en difficulté d'intégration : manuel de l'édu-traîneur*, 2005
- o Carlier Ghislain, Renard, Jean-Pierre, *Plaisir, compétence et réflexivité : la formation continue en éducation physique*, 2007
- o Delignières Didier, *Complexité et compétences*, 2009
- o Duchêne Laurence, *Les compétences en EPS : des programmes aux contenus d'enseignement pour le secondaire : compétences méthodologiques et sociales, compétences propres, compétences attendues, CP 1, CP 2, CP 3, CP 4, CP 5*, 2012.
- o CRAP-Cahiers pédagogiques, *Développer des compétences en EPS*, 2012
- o Dupré Régis, Barras Jean-François, *Éducation physique et compétences du socle commun*, 2014

- Textes du collège 1996-1998, puis textes lycées 2000-2002, socle commun en 2005 : orientation progressive vers **la structuration des apprentissages des élèves à travers le filtre des compétences**, c'est-à-dire à « découper » les apprentissages en termes de :
 - connaissances à acquérir (cf. savoirs)
 - capacités à mobiliser (cf. savoir-faire)
 - attitudes à atteindre (cf. savoir-être)

- **Un tryptique qui convient bien à l'EPS... de même que les « compétences spécifiques » et les « compétences méthodologiques et sociales »**

- Et pourtant : dans les faits, cette orientation ne paraît pas, et en tout cas pas autant que ses acteurs ne l'auraient souhaité, **avoir permis à la discipline d'être reconnue comme pièce maîtresse du socle.**
 - **Ex** : absence de compétence liée explicitement au corps ou à l'activité physique (2005 comme 2016)



Paris, le 20 février 2008

Monsieur Xavier DARCO
Ministre de l'Éducation nationale
110 rue de Grenelle,
75357, Paris SP 07

Monsieur le Ministre,

En décembre 2005 et février 2006, le SNEP avait écrit au président du Haut Conseil de l'Éducation, pour déplorer l'absence quasi-totale de la culture physique et sportive dans le socle. Nous proposons que, sur le modèle de la 3ème compétence intitulée « les principaux éléments de mathématiques et de la culture scientifique », « la maîtrise des principaux éléments de la culture physique sportive et artistique » soit présente dans celui-ci.

Lors de l'examen du socle commun, au CSE du 8 juin 2006, nous avons à nouveau dénoncé la faiblesse de la prise en compte de cette part importante de la culture, même si quelques amendements proposés notamment par le SNEP, avaient été acceptés.

Fin août 2007, le président de la République demandait au président du HCE, Bruno Racine, de mieux valoriser la place du sport dans le socle commun des connaissances et des compétences et ce dernier annonçait qu'une 8ème compétence du socle serait consacrée au sport ou à la maîtrise du corps, l'objet changeant selon les déclarations.

Suite à cette annonce, le SNEP a poursuivi sa démarche : nouveau courrier, rencontre avec le président du HCE et envoi d'une proposition de rédaction, que nous vous joignons en annexe.

Par un courrier reçu le 13 février 2008, Bruno Racine nous a informés que le HCE vous a remis une « recommandation concernant l'adjonction d'une 8ème compétence » au socle. Nous en avons donc pris connaissance et c'est peu de dire que la lecture de cette proposition ne saurait nous satisfaire. Le titre est emblématique : « Maîtrise du corps ». En clair, c'est un refus d'intégrer la culture physique et sportive, contrairement d'ailleurs au souhait exprimé par le Président de la République, au profit d'une conception très dualiste (La maîtrise du corps a des effets bénéfiques sur les apprentissages ; prendre soin du corps ... Influence le fonctionnement du cerveau, ...). Au prétexte de la « transcendance par le socle des découpages disciplinaires », le HCE propose un texte mêlant anatomie, besoins physiologiques, métabolisme, optimisation des performances du cerveau, hygiène, alimentation, santé, sexualité, vaccinations, contraception, ménagement du dos ... tout en intégrant ici et là des références très générales à l'activité physique : effets de l'effort physique, étapes à respecter dans l'activité physique, techniques d'échauffement, connaissance des règles de l'activité, développer le goût et la conscience de l'utilité de la pratique physique, ...

En fait, transparait dans ce document une conception inquiétante pour l'avenir de notre discipline d'enseignement : l'activité physique n'aurait ni importance ni utilité en elle-même, elle ne serait qu'au service d'autres apprentissages. Les contenus propres à l'EPS, l'appropriation critique de la culture des APSA (activités physiques, sportives et artistiques) sont quasiment absents. Les débats importants menés en EPS depuis une vingtaine d'années autour des programmes de la discipline sont complètement ignorés. Les paragraphes d'explication/justification qui concluent la recommandation confirment la sous-estimation et la méconnaissance des contenus de la culture portée par l'EPS.

La proposition est en rupture totale avec les pratiques professionnelles proposées à l'école, par les enseignants, à tous les jeunes, et avec ce qui devrait être au centre de cette compétence : la maîtrise des principaux éléments de la culture physique sportive et artistique. Ceci ne signifie pas pour autant que cette compétence ne devrait concerner que l'EPS ; elle devrait également intégrer des éléments de l'enseignement des SVT, de l'histoire, de la littérature, des arts ; etc. La volonté affichée d'éloignement des compétences par rapport aux disciplines d'enseignement ne tient pas si on examine d'autres compétences du socle commun où les contenus disciplinaires sont particulièrement présents (cf. 2ème : la pratique d'une langue vivante étrangère ou 3ème : les principaux éléments de mathématiques et de la culture scientifique).

On est en droit d'attendre une autre ambition pour cette 8ème compétence. Le SNEP demande qu'elle soit exploitée très différemment et est prêt à travailler avec la DGESCO pour lui présenter son analyse, ses critiques et ses propositions pour une écriture radicalement nouvelle.

Nous aurons, Monsieur le Ministre, l'occasion de revenir sur cette question lors de l'audience que vous nous accordez le 27 février 2008.

Nous vous prions de croire, Monsieur le Ministre, à l'expression de notre considération distinguée.

Serge CHABROL
Secrétaire Général

- Une **double difficulté** dans la reconnaissance d'une compétence corporelle :
 - faire reconnaître à l'institution scolaire **son rôle dans la diffusion transversale, c'est-à-dire assumée par l'ensemble des disciplines**, de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être **corporels** qui contribueraient à équilibrer une éducation pensée souvent de manière trop dualiste autour des savoirs intellectuels.
 - **stabiliser une approche qui soit largement partagée par les acteurs** d'une discipline au sein de laquelle la définition même du concept demeure délicate (Delignières, 2009) et où les débats idéologiques concernant les finalités et les modalités de l'EPS demeurent profondément ancrés.

Delignières et Garsault, 1999 : les programmes, tournés vers l'approche par compétences, « **incitent davantage la profession à une mise en conformité terminologique des projets pédagogiques qu'à un véritable renouvellement de l'enseignement de l'EPS** »

- Omniprésente, « la compétence » paraît aujourd'hui être devenue une **mise en forme rhétorique**, un *apparat qui ne dit pas tout des pratiques enseignantes mais permet de légitimer celles-ci*.
- Une **méfiance idéologique** : un concept empreint d'une vision davantage utilitaire qu'humaniste de l'éducation



- L'approche par compétences ne désincarne-t-elle pas l'apprentissage ? Parce qu'elle « assujettit » parfois le savoir à des attitudes, elle rend l'éducation parfois abstraite.
- Ne participe-t-elle pas à un nivellement des élèves en valorisant des comportements, des savoirs-êtres davantage que des savoirs ?
- N'assujettit-elle pas trop l'école au monde réel ? or l'école n'est pas un sas de l'entreprise, elle est aussi un lieu d'épanouissement, d'ouverture...
- Ne constitue-t-elle pas une nouvelle forme d'idéologisation de l'éducation ?

Cf Bronckart, Del Rey, Hirrt, Crahay, etc...

Une Normalisation souhaitable ??

Ex : *Un idéal pédagogique commun : une finalité de formation comme une « exigence-qualité » « profil de compétences d'un jeune européen physiquement et sportivement éduqué » (enquête européenne auprès des enseignants d'EPS – EUPEA, 2005)*



⇒ La construction de « standards d'éducation » de l'EP (Behrens, 2008)

Chez les enseignants..... : un grand nombre affirment mobiliser la notion de compétence comme un *outil conceptuel fort leur permettant de renouveler leurs pratiques* – ex GAIP de Nantes



Revue n°2, Janvier 2012
La construction de compétences

PRÉSENTATION :

L'approche par compétences est au coeur de l'évolution du système éducatif. Cette bascule réaffirmée de l'acte d'enseignement n'est pas sans poser de difficultés de mise en oeuvre aux professeurs. En même temps, si elle ne s'opère pas, alors la construction de compétences ne s'observe pas. Parallèlement, des difficultés de gestion de classe apparaissent. Les pratiques enseignantes doivent donc s'adapter à cette évolution, pour la réussite des élèves mais aussi pour la quiétude des professeurs.

À la mesure de l'enjeu, les membres du GAIP offrent à leurs lecteurs un numéro d'e-nov EPS de N@ntes particulièrement consistant, 18 articles, afin de proposer un large éventail de réponses et axes de réflexion, censés guider et accompagner les professeurs au quotidien.

La première partie s'empare du concept de construction de compétences à travers le filtre institutionnel : les enjeux, clairement contextualisés par Gérard Bonhoure, inspecteur général, l'articulation des compétences, proposée par Sylvain Moreau et Didier Rigottard. Patrick Beunard réaffirme le pouvoir dont dispose la discipline EPS à développer l'intelligence humaine par sa faculté d'abstraction progressive. Francis Huot insiste sur le caractère incontournable des connaissances pour y parvenir. Enfin, Stéphane Roubieu propose une approche méthodique d'évaluation des compétences.

La deuxième partie s'intéresse de près au processus de construction de compétences. De cette progression dans la capacité d'abstraction de l'élève évoquée en amont, James Robichon en précise le processus d'acquisition. Patricia Fleuriault signe un bel article qui décrit comment la compétence se structure dans l'esprit et le corps de nos jeunes pratiquants. Parallèlement, Julie Fontes explique qu'un habitus méthodologique de la construction de compétences est à développer alors que Jean-Luc Dourin propose une démarche innovante d'identification des contenus, qui n'est finalement pas si distante de cet habitus. Guillaume Harent insiste sur la nécessaire communication qui entoure l'acte d'enseignement et Erick Paulmaz sur la construction de la juste attitude, des approches différentes, mais une volonté unique, l'efficacité de l'acte d'enseignement.

La troisième et dernière partie investit de près l'opérationnalisation: quels changements de posture et d'activité chez le professeur et chez l'élève ? Les entrées, par les connaissances de Jean-Pierre Oussénékan, par la gestion de l'estime de soi de Jérémie Gibon, par les contenus spécifiques aux compétences méthodologiques et sociales de Daphné Josek sont proposées. Jean-Pierre O. poursuit sa réflexion jusqu'à concevoir des compétences attendues de niveau 1 et 2 spécifiques à l'AS, espace de construction de compétences, encore trop peu identifié comme tel par les équipes disciplinaires. Enfin, il faut remercier Pascal Delas pour l'illustration de l'usage des TICE au service de cette démarche pédagogique et didactique.

Si créer les conditions de la construction effective de compétence appelle un regard et une attention particulière sur l'élève, tel que cela a pu être avancé au travers des différents articles de la revue n°2, alors l'acte d'enseignement d'aujourd'hui, ne peut s'entendre sans une volonté de le personnaliser. Il est de fait bien légitime de retrouver cet axe de travail comme autre fer de lance du système éducatif français. Les membres du GAIP s'attellent à la tâche. "De la personnalisation à la différenciation" constitue le thème d'étude de la prochaine rencontre d'e-nov EPS de N@ntes avec ses lecteurs, en juin 2012.

Mais...

Chez les enseignants..... : d'autres la considèrent peu utile pédagogiquement et ne s'en saisissent visiblement que comme un impératif législatif.

- Une question de formation
- Une question de génération
- Une question de conviction éducative (Gleyse, 2013)



2. L'interdisciplinarité comme opportunité

L'interdisciplinarité n'a rien de nouveau...

- 10 % commission « des sages » (dir. Pierre Joxe) 1972
- Rapport Legrand et réforme Savary (1982-1983) : projets éducatifs
- Réforme Bayrou "Nouveau Contrat pour l'Ecole" (1994) : *parcours péda diversifiés*
- Réforme Royal (1999) : la pluridisciplinarité comme un pilier pédagogique (*travaux croisés en 4^{ème} et TPE lycées*)
- Réforme Lang 2001 : IDD en 5^è-4^è

⇒ Une « **avancée significative vers une école progressiste** », cohérente avec l'approche par compétences (Baluteau, 2005).

⇒ Aujourd'hui : une **NORME** pédagogique

- Socle 2016 (réforme du collège) : l'interdisciplinarité comme **défi majeur de l'école de demain**
EPI



Idée partagée : L'EPS renvoie « naturellement » à la pluridisciplinarité : elle disposerait d'une « capacité interdisciplinaire » (corps, pratiques sociales, santé...)

D'où une activité intense déployée par ses acteurs en ce sens

Ex : multiplicité des ressources mises à disposition par les instances de formation, les rectorats, les inspections et les revues professionnelles pour construire des itinéraires de découverte, ainsi que l'implication des enseignants dans ces dispositifs (Lassiaille, 2006).

The logo features the text "EPS et société" in a bold, white, sans-serif font against a dark grey rectangular background. The letters "EPS" are significantly larger and more prominent than "et société".

Association créée par le SNEP-FSU pour démocratiser la culture physique, sportive et artistique.

Le Centre EPS & Société

Colloque EPS et Interdisciplinarité

Jeudi **10 décembre** 2015, à partir de 13h30

au SNEP-FSU, 76 rue des Rondeaux, **Paris 20è**

EPS et interdisciplinarité en enseignement prioritaire



Associer l'EPS et les Mathématiques, oui c'est possible ! Et cela peut même représenter une solution pour donner du sens à l'école. C'est un peu le message d'Etienne Barraux, Professeur d'EPS agrégé et de Philippe Poirier, Professeur de Mathématiques, tous deux au collège Politzer à la Courneuve. Ainsi, ils ont expérimenté un cycle d'enseignement en Badminton avec une classe de 3ème...

[Dans le Café mensuel](#)

Par fjarraud , le mardi 28 janvier 2014.

Collège 2016



Sites

Outils

Ressources pédagogiques

Ressources éducatives



Nous contacter

- › Accueil
- › Réforme du collège
- › Socle commun de connaissances, de compétences et de culture
- › Cycles pédagogiques
- › Nouveaux programmes
- ▼ Enseignements pratiques interdisciplinaires
- › Accompagnement personnalisé

↳ Collège 2016 > Enseignements pratiques interdisciplinaires

↳ Enseignements pratiques interdisciplinaires

référence

Les enseignements pratiques interdisciplinaires concernent les élèves du cycle 4. Ils permettent de construire et d'approfondir des connaissances et des compétences par une démarche de projet conduisant à une réalisation concrète, individuelle ou collective. [...] Chaque enseignement pratique interdisciplinaire porte sur l'une des thématiques interdisciplinaires suivantes : corps, santé, bien-être et sécurité ; culture et création artistiques ; transition écologique et développement durable ; information, communication, citoyenneté ; langues et cultures de l'Antiquité ; langues et cultures étrangères ou, le cas échéant, régionales ; monde économique et professionnel ; sciences, technologie et société. Toutes les disciplines d'enseignement contribuent aux enseignements pratiques interdisciplinaires. (Extrait du BO n°27 du 2 juillet 2015)

EPI partage : La banque d'idées des enseignants favorables à la réforme



Si une majorité d'enseignants des collèges regarde avec inquiétude ou rejet la réforme du collège, il y a aussi des enseignants qui la préparent. Sur Twitter ils échangent des exemples d'Enseignement pratiques interdisciplinaire (EPI) comme le prévoit la réforme. Signalés avec le hashtag #EPIpartage, leurs travaux commencent à prendre de l'ampleur, même s'ils doivent naviguer entre les quolibets des opposants.

On y trouve par exemple, un EPI lettres Histoire sur la création artistique en 4ème, une simulation de mise en place des EPI en 4ème, un EPI maths technologie s'appuyant sur scratch, un autre "Boxe et littérature" liant français et EPS, etc.

Hey Mr wolf!



25 et anglais

Ce jeu traditionnel anglais de jeux de récréation situés dans une classe il est possible de jouer avec enfants d'âge et à gagner dans une situation de communication plurilingue.

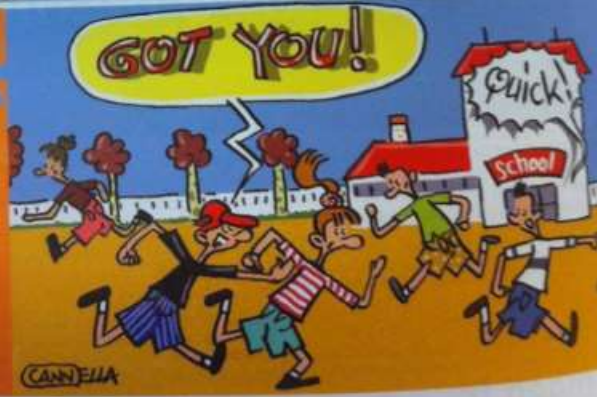
Préparer: Savoir lire et dénommer l'heure. Connaître des heures d'actions tels que « le jeu », « le sport », « le travail », « le sommeil », « le bain ».

Comprendre: Énoncer les heures du jeu en anglais en montrant les pages idées ou tous les si nécessaires) puis lancer le jeu avec un tirage d'actions pour montrer l'apprentissage, utiliser si possible un moment d'action, ou en faisant jouer un enfant qui comprend ce qui est attendu.

Noter: Organiser plusieurs petits groupes afin que tous les enfants travaillent le jeu du jeu. Proposer un groupe d'observateurs par équipe en action chaque enfant note sur une ardoise les différentes heures données par le jeu et en fin de jeu, on peut ainsi évaluer la compréhension de chacun.

Le long même les heures de jeu, on peut lui demander de les dire rapidement sur une feuille pour vérifier au fin de jeu avec les adultes des observateurs.

Remarques: Les enfants apprennent les règles du jeu à partir des heures d'actions comme sur une affiche qui peut être transmise à une autre classe.



2016, ANNÉE MATHS ET SPORT

Profitant de l'impulsion de l'année du sport de l'école à l'université, la régionale Île-de-France de l'APMEP¹ et l'IREM² de Paris ont proposé un concours scolaire sur le thème « maths et sports ».

Pour préserver, donner ou redonner aux élèves le goût des mathématiques et le plaisir d'en faire, nous proposons chaque année un concours incitant les enseignants et les élèves à ouvrir leurs travaux sur le monde qui les entoure. Ainsi, le concours 2015-2016 était ouvert aux classes ou groupes d'élèves d'Île-de-France, de la maternelle

à l'université, encadrés par un ou plusieurs enseignants. Les élèves devaient réaliser un journal consacré au thème « Maths et sports ». Sur la forme, la production de quatre pages devait comme tout journal, comporter la une, le sommaire, des rubriques, un choix d'illustrations, des auteurs... le tout dans une mise en page attrayante. Sur le fond, le jury s'est attaché à

la diversité des rubriques, à la pertinence des illustrations, à la maîtrise de la langue, à la justesse des écrits mathématiques ainsi qu'au respect du thème. Une trentaine de classes sont allées jusqu'à la réalisation de leur journal (deux tiers en collège et le reste en lycée) et l'ont proposé au jury. Les extraits ci-contre sont issus des productions des 3 classes

Échec et maths

Le journal des 2^{èmes} GTD du Lycée Carcado-Saisseval (Paris)

Histoire du ballon de foot à travers les maths

Nous sommes en direct du lycée Carcado-Saisseval, où nous avons rencontré les élèves de 2^{ème} GTD qui nous ont fait part de leurs travaux sur le cube tronqué. Les élèves nous ont indiqué :

- Un cube tronqué est un solide d'Archimède.
- Il possède 6 faces octogonales régulières,
- 8 faces triangulaires régulières,
- 24 sommets et 36 arêtes.

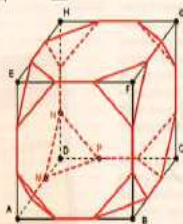
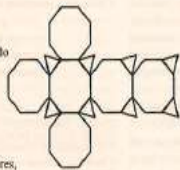
Peut-on faire un patron ? Un élève nous a répondu oui et nous a montré comment faire.

Il faut d'abord dessiner 6 faces orthogonales et 8 faces triangulaires. Un élève nous a dit qu'il existait un cube plus rond que le cube tronqué, il s'appelle le cube adouci.

Le cube adouci possède :

- 38 faces,
- 6 sont des carrés,
- 32 sont des triangles équilatéraux,
- 60 arêtes et 24 sommets.

Antoine C., Eloi, Zoé et Hugues.



Pour avoir un solide le plus régulier, il faut avoir des arêtes de la même longueur. On doit couper le cube à la distance x.

Longueur de l'arête = $\sqrt{2x^2} = x\sqrt{2}$; Longueur restant sur l'arête du cube = $L - 2x$

Hop, une petite équation : $L - 2x = x\sqrt{2} \Leftrightarrow L = x(\sqrt{2} + 2) \Leftrightarrow x = \frac{L}{2 + \sqrt{2}}$

Elsa.

La face cachée du foot

Un ballon de foot est une figure en 3D ronde, elle est composée de 12 pentagones à 5 côtés et de 20 hexagones à 6 côtés. Le ballon de foot a été construit à partir d'un solide de Platon : l'icosaèdre, en a choisi celui-ci car, il nous fait trouver une figure régulière et symétrique et avec le plus de faces (20 faces) pour qu'il soit le plus rond possible.

Cependant l'icosaèdre n'est pas tout à fait satisfaisant car ces sommets sont encore trop pointus même si on le gonfle, donc c'est pour cela qu'on lui a fait subir une tronçature, c'est-à-dire qu'on lui a tranché les pointes. L'icosaèdre est composé de 5 triangles aux pointes, ceux qui feront apparaître un pentagone à 5 côtés en les tronquant. Pour finir les 20 triangles sur l'icosaèdre sont devenus sur le ballon de foot 20 hexagones. Et les 12 pointes ont toutes été tronquées ce qui a fait apparaître 12 pentagones sur le ballon de foot.

Antoine B., Julie V., Manon et Pauline.



CoqIt

Le journal des 2^{èmes} D3 du Lycée Thibault de Champagne (Provins)

L'art du Free Style!

On voit des sauts bautes en couleur sur les pistes de ski. Nous nous sommes intéressés au mouvement de ces acrobates. Le ski Free Style est une discipline du ski alpin considéré comme un sport extrême. Cela consiste à effectuer en ski des sauts à partir de différentes structures en neige ou en métal appelées modules puis d'accomplir en l'air des figures. Donc nous avons étudié le saut d'un skieur en comparant la courbe formée par son nombril à celle de la spatule (bout du ski) droite. La courbe de son nombril forme une parabole alors que la courbe de sa spatule droite est asymétrique. Le nombril forme une parabole car il est soumis à la gravité du skieur.

Melizia.



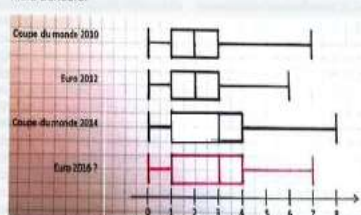
Une figure de Free Style étudiée sous Géogebra.

Euro 2016 : au but près!

Grâce aux statistiques, en observant la coupe du Monde 2010 et l'Euro 2012, nous allons faire des pronostics sur le nombre de buts marqués lors de l'Euro 2016, à partir des résultats de la coupe du Monde 2014. En regroupant les résultats, nous avons obtenu les diagrammes en boîte ci-dessous. Dans chacune des situations, on constate que le jeu est plus offensif lors de la coupe du Monde qu'à l'Euro. Cela peut s'expliquer en partie, à cause des règles de qualification à ces deux compétitions.

À l'aide des diagrammes, on a observé le lien entre la coupe du Monde 2010 et l'Euro 2012 et on a supposé que les différences observées, seront les mêmes entre la coupe du monde 2014 et l'Euro 2016. Le jeu devrait donc être plus offensif que lors de l'Euro 2012, qui avait lieu en Pologne et en Ukraine. Cela signifie de beaux matchs à venir entre les grandes équipes européennes au mois de juin!

Malu GaRudra.



Diagrammes en boîte représentant le nombre de buts marqués pour chaque compétition.

Mathathlon

Le journal des 2^{èmes} 6, Lycée Van Dongen (Lagny-sur-Marne)

Le plus court chemin n'est pas forcément le plus rapide

Pour n'importe qui, le chemin le plus rapide d'un point à un autre passe par la ligne droite.

Il existe pourtant une trajectoire qui sera plus rapide que la ligne droite. Pour la trouver nous devons tracer une cycloïde, c'est la courbe que décrit un point donné d'un cercle si on le fait « rouler » comme une roue de vélo.

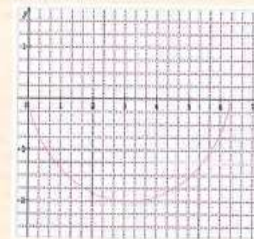
Cette courbe possède une propriété intéressante : si une bille roule dessus, elle ira plus vite que sur n'importe quelle autre trajectoire. Cette cycloïde est dite brachistochrone. « Brachistochrone » me direz-vous ? Non ; brachis-to-chrone.

Nous avons réalisé cette courbe à l'aide du logiciel *Sinequanon* avec les paramètres suivants :

$$x(t) = t - \sin(t)$$

$$y(t) = -1 + \cos(t) \text{ dans l'intervalle } [0, 2\pi]$$

Les rampes de skate-board devraient logiquement avoir cette forme... Mais les half-pipes n'ont pas cette forme sinon la prise de vitesse dans la rampe serait impossible et ne permettrait pas de faire des figures aériennes (...).



de lycées récompensées. La remise des prix s'est déroulée le 26 mai 2016 dans l'amphithéâtre Frezal sur le site des Cordeliers de l'université Paris-Descartes devant plus de 200 élèves et enseignants avec la participation de C. Hache, l'IREM de Paris étant associé à ce projet. S'inspirant des remises de récompenses du monde du sport, les professeurs et les élèves des classes

primées ont reçu coupe, diplôme, et cadeaux. En seconde partie, Florent Hivert, professeur d'informatique à l'université Paris-Sud et chercheur au LRI, a présenté un exposé liant jonglage, écritures d'enchaînements et modèles mathématiques³. Les abondantes questions qui suivirent l'exposé ont prouvé l'intérêt des élèves pour ce curieux spécimen d'humanité qu'est le mathématicien-jongleur.

Méluéine Kummer,

Présidente APMEP-Île de France.

1. Pour l'Association des professeurs de mathématiques de l'enseignement public (APMEP), faire des mathématiques, c'est s'identifier, résoudre un problème, explorer son terrain, se confronter à ses limites, construire un résultat, avoir une dimensionnalité, mettre en œuvre des outils théoriques, contrôler les résultats, observer le travail individuel et collectif des élèves.

2. Institut de recherche sur l'enseignement des mathématiques, imj-prg.jussieu.fr

3. www.univ-toronto.ca/video/jonglage-automates-et-combinatoire-hivert

UN PROJET D'ACTION ÉDUCATIVE

**GRS
MUSIQUE
MATHÉMATIQUES**

PAR J. COASNE



Le projet d'action éducative présenté dans cet article est né de la volonté de trois enseignants de mettre en évidence les relations existantes entre des disciplines apparemment très éloignées : la gymnastique rythmique sportive, la musique et les mathématiques ; ceci afin de chercher à développer les trois dimensions de la personnalité de l'élève (cognitif, affectif, moteur) à travers leur interaction et non isolément comme c'est souvent le cas avec une pédagogie de type « traditionnel ».



LE THÈME DU P.A.E.

Il peut se définir ainsi : « préparer, organiser et juger une compétition de gymnastique rythmique sportive en utilisant les connaissances, savoirs et savoir-faire relatifs à la gymnastique rythmique sportive, la musique, les mathématiques ».

LE CONTEXTE DU P.A.E.

Se déroulant dans un collège de 750 élèves, le P.A.E. a bénéficié pour sa réalisation de l'existence de conditions propices à la mise en place d'un tel projet. En effet :

- la G.R.S., discipline sportive déjà connue à Denain depuis plusieurs années, est pratiquée au sein de l'association sportive scolaire et d'un club civil ;
- le site informatique du collège est pleinement utilisé ;
- le professeur d'éducation musicale anime un groupe « chorale » très dynamique au sein du foyer socio-éducatif.

Pour réaliser ce projet les enseignants ont bénéficié d'un contingent d'heures supplémentaires de 21 heures (soit 7 heures pour chaque discipline) ; horaire qui fut largement dépassé pour mener à bien cette entreprise.



De façon plus précise, les élèves devaient :

► En gymnastique rythmique sportive :

— construire deux enchaînements : un enchaînement individuel sur une « danse mexicaine » avec un engin au choix ; un enchaînement collectif avec le cerceau, sur

Revue EPS 219, 1989

⇒ Le Roy, Trohel, Attali, 2018. Place croissante, dans la revue EP.S, faite aux croisements disciplinaires, en les associant à des enjeux éducatifs forts. La pluridisciplinarité faciliterait la formation globale, l'interdisciplinarité optimiserait l'instruction et la transdisciplinarité l'éducation de l'élève.

⇒ au moment de la création des IDD, les **acteurs de l'EPS sont prêts à accueillir l'interdisciplinarité, tant**

- **leur formation,**
- **l'histoire de leur discipline**
- **la diversité de leurs supports d'enseignement**
- **...**

les incitent à penser au quotidien des interrelations avec les autres disciplines et le monde extérieur

Antoine Maurice et Benoît Montégut (Café pédagogique), à, propos des EPI :
« il est aisé de tisser des liens avec nos actuelles compétences méthodologiques et sociales » ; ces domaines « ont d'ailleurs été bien intégrés par la profession et compris au sein des compétences attendues ».

Pour autant : **une relative difficulté à penser l'interdisc. en EPS.**

- ❑ Interdisciplinarité = initiatives pas forcément toujours stabilisées, pensées sur le LT (ex : projets interdisciplinaires multi-annuels ?). **Des « expérimentations » ?**
- ❑ Et surtout : **relative absence d'une réflexion scientifique poussée sur la portée pédagogique des dispositifs interdisciplinaires**

Ex de Thèses recensées portant sur l'étude de l'interdisciplinarité en EPS

-Dimitri Le Roy, « *Interdisciplinarité & EPS : Des pratiques pédagogiques ambitieuses et alternatives pour des élèves d'éducation prioritaire* », thèse Staps, (dir. M. Attali)

-James Marécot, « *Définition de contenus d'un enseignement interdisciplinaire mécanique-éducation physique et sportive : contribution à l'élaboration d'un CD ROM : "la science des mouvements humains"* », thèse de sciences fondamentales et appliquées, 2002 (dir. Alain Junqua et Jacques Duboy)

- Nicolas Epinoux, « *Les compétences sociales et l'apprentissage coopératif au collège : enjeux et perspectives. Apprendre à coopérer pour réaliser un projet collectif en EPS et en Sciences Physiques* », thèse STAPS (dir. Lucile Lafont), 2014

-Florian Cramarégas, « *L'interdisciplinarité dans l'enseignement secondaire en France (1970-2018) : une légitimation contrariée dans les discours, les configurations institutionnelles et les pratiques enseignantes* » (dir. Fabien Sabatier, 2021)

Et pourtant, des travaux... à l'étranger notamment (Canada, Brésil, US, etc.)

⇒ l'interdisciplinarité en EPS relèverait plutôt d'un **empirisme pédagogique efficace** que de **démarches didactiques ou scientifiques fondées ?**

Signe de **modernité péda** (apprentissage par le concret, décloisonnement, pas de hiérarchisation disciplinaire...), l'interdisc est **plébiscitée**.

Mais : **grandes critiques** :

- on ne peut pas déconnecter cette tendance du souci de professionnalisation qui imprègne l'école des années 2000 et qui, en un sens, instrumentalise les disciplines et « **utilitarise** » les savoirs.
- **difficultés matérielles ou pratiques** à mettre en place des projets, orientation vers l'interdisciplinarité davantage **par contrainte ou confort** que par **conviction pédagogique**
- difficultés pour nombre d'enseignants à penser une approche pour laquelle ils ont été largement **sensibilisés mais pas réellement formés** : **les STAPS familiarisent-ils aux projets interdisc ???**
- Une **inscription idéologique problématique** : interdisc ne serait-il pas susceptible de « tuer » les disc ?
cf entretien Claire Pontais (SNEP) Café pédagogique – 8 décembre 2015
« L'interdisciplinaire n'a de sens que s'il s'appuie sur un disciplinaire solide : c'est là que se joue l'échec ou la réussite »



3. Les défis de l'individuation et de la diversification scolaire

⇒ Une préoccupation accrue portée à l'épanouissement des élèves dans leur singularité et leur diversité :

- Bayrou (1994) restructuration des strates du collège
- Réforme Royal (1999) l'hétérogénéité et la « maison collège »
- Réforme Lang (2001) « un collège pour tous qui soit en même temps un collège pour chacun »

⇒ Puis Fillon (2005), Chatel lycée (2009) et Peillon (2012) : personnalisation des parcours pour la réussite de tous (cf. *compétences*).

+
Prise en compte accrue des enfants en situation de handicap, des élèves en difficulté ou encore promotion de la mixité sociale et de l'égalité sexuelle,

⇒ Une tendance de fond, reflet d'évolutions sociétales profondes, qui imprègne le système scolaire, des programmes jusqu'aux pratiques pédagogiques dans la classe (Bonnéry, 2008).



Dans ce mouvement, le sport et l'EPS apparaissent, dans les grandes réformes scolaires, **comme des facteurs au service de cette individuation.**

- *instauration de la 4^{ème} heure d'EPS en 6^{ème} suite à la réforme Bayrou (1994)*
- *mise sur pied du dispositif « Cours le matin, sport l'après-midi » de la réforme Chatel (2009)*
- *contenu des temps périscolaires (réforme des rythmes scolaires, ...)*

- ⇒ **orientation évidente (valorisée, voire sur-valorisée) de l'EPS vers l'enjeu de santé et de gestion de sa vie physique** : Finalité 3 1996, CA5, « parcours de formation équilibré et progressif » (prog. collège 2016), etc.
- ⇒ **importance accordée à la prise en compte de la diversité des élèves, *appréhendée concrètement par les enseignants au cours de leurs séances bien avant que les programmes ne les y engagent.***
- ⇒ **évolutions en matière de culture physique proposée aux élèves. ex: *valorisation maîtrise, investissement et progrès ou construction individuelle d'un projet de réalisation corporelle***

Mais là aussi, de vraies critiques :

- tant individualisée, l'EPS n'en deviendrait-elle pas **désincarnée**?

Forme d'intellectualisation de la discipline : ex : question du plaisir, du corps ressenti, etc ? (Morizur, Fuchs, 2019)

- Une **didactisation excessive** ?

Quel rôle pour le prof ? Un gestionnaire? Un « manager » des projets individualisés de ses élèves ?

- **Quel sens pour le collectif en EPS**, la réalisation collective, etc... ?

*Le collectif comme finalité a-t'il encore un sens ? Projet de classe vs projets individualisés ? Cf. éducation nouvelle - **Wagnon, 2019***

Conclusion

Si les réformes scolaires, depuis la fin des années 1980, semblent s'être peu souciées explicitement des apprentissages corporels et du sport à l'école, l'EPS, en revanche, a été structurée par ses acteurs dans le sillon des tendances de ces réformes, en s'appuyant sur un existant qui avait déjà préparé le terrain.

Appropriation par les acteurs

Propositions, débats, innovations et controverses au sujet de la manière dont l'EPS est susceptible d'apporter une contribution originale aux grands projets scolaires

En un sens, l'absence de réel cadrage institutionnel sur le rôle de l'activité physique et du sport dans l'école permet une liberté de réflexion et incite à la création pédagogique.

- ⇒ On peut donc regretter cette forme ***d'indifférence politique***
- ⇒ Ou considérer au contraire que **celle-ci laisse aux acteurs de l'EPS la possibilité de questionner leur discipline, d'exercer leur inventivité**, et donc d'affirmer un peu plus la singularité et la légitimité de leur discipline et, plus largement, de l'importance de l'éducation du corps dans le système scolaire.