

La FPC dans l'académie de Lyon indicateur de l'évolution de la profession

Paul Goirand *

L'histoire de la FPC des enseignants d'EPS, dans l'académie, pendant la période 1975-2005, est liée à l'évolution du système scolaire et à l'évolution de la formation initiale. En effet d'un côté nous sommes passés d'un système de formation continuée fondé sur un fonctionnement auto-gestionnaire à un système où l'autoritarisme rectoral règle les problèmes dans la perspective du moindre coût, de l'autre côté nous sommes passés d'un centre de formation des maîtres présent et très actif dans le système FPC, articulant formations et recherche, à un centre isolé réglant ses problèmes selon les priorités imposées par le nombre d'étudiants et les moyens mis à sa disposition et développant une politique de recherche en dehors du champ professionnel de l'EPS.

Faire un retour sur l'histoire de la formation continuée n'est pas dans l'espoir de ressusciter le passé mais pour prendre conscience de ce qui a forgé une culture professionnelle qui échappe aux jeunes générations et qui marque les plus anciennes de blessures vives parfois nostalgiques parfois reventardes.

L'histoire de cette expérience n'est pas présentée ici comme un modèle susceptible d'être généralisé mais pour servir de référent à quiconque soucieux de concevoir son propre modèle de FPC.



Dessin de Serge Chabrol

Rentrée 2005 !

Quels principes ont guidé l'organisation de la FPC des enseignants d'EPS pendant cette période 1975-1990 ?

- C'est une formation professionnelle, c'est-à-dire ancrée sur les problèmes de la profession et essentiellement sur les problèmes d'enseignement de la discipline. Cette orientation exclusive des actions de formation a rencontré des oppositions de la part des enseignants qui désiraient bénéficier d'une formation plus diversifiée de type culturel qu'ils appelaient « formation permanente ». Cette orientation a rencontré des oppositions de la part de ceux qui prétendaient que la rénovation de l'enseignement se ferait par des formations inter ou pluridisciplinaires et demandaient que nous rejoignons les enseignants des autres disciplines dans des stages communs.
- C'est une formation de proximité et cela a deux significations : comme il est dit précédemment au plus près des problèmes rencontrés par les enseignants

dans l'exercice de leur métier mais aussi formation de proximité géographique dont l'unité de base est un secteur regroupant de 50 à 100 enseignants de tous les établissements du secteur ou séparément ceux des collèges et ceux des lycées. L'enseignement professionnel a organisé sa FPC séparément dès le début de cette aventure, produisant ses propres documents pédagogiques. Cette base d'organisation n'excluait pas la possibilité d'actions plus distancées à l'échelle de l'académie : actions d'approfondissement ou de recherche-action.

Il y avait une volonté d'imprimer un caractère régional à la vie pédagogique des enseignants d'EPS parce que le périmètre académique est fonctionnel à plus d'un titre (UNSS, examens, syndicat), et parce que cette communauté a déjà une histoire. Certains parleront même de « courant lyonnais ». Jamais cette particularité régionale ne gênera la participation aux travaux pour la rédaction des programmes nationaux.

● C'est une formation qui lie pratique et théorie selon diverses procédures au choix des formateurs, finalisée par la rénovation du système scolaire dans la perspective de la lutte contre l'échec scolaire. Certains ont trouvé à l'époque que cette orientation avait une connotation trop politique alors que certains autres estimaient qu'elle était trop pédagogique (idéalisme pédagogique). Ces débats ont souvent eu un arrière plan syndical, les représentants du SNEPS s'opposant aux représentants du SNEP, celui-ci approuvant l'orientation générale.

● C'est une formation disciplinaire EPS qui opte pour une spécificité mieux maîtrisée avant de poser la question de l'inter-disciplinarité. De ce fait le secteur FPC-EPS est la structure de base et non l'établissement.

● C'est une formation de masse qui a vocation à s'adresser à tous les enseignants et elle n'est possible que si le processus d'élaboration des contenus de formation est sous le contrôle des ensei-

* Cet article a été rédigé avec la collaboration de Charles Boutitie et Jean-Luc Bonnet, responsables syndicaux académiques pour la FPC-EPS.

gnants eux-mêmes. Durant cette période, on peut estimer à 80 %, le taux d'enseignants fréquentant les actions de formation figurant dans le PAF.

● C'est une formation auto-gérée depuis le choix des problèmes prioritaires à aborder jusqu'à la mise en œuvre des actions (organisation, choix des forma-

teurs, suite à donner). De ce fait, c'est une action collective vivante, conflictuelle souvent mais hautement responsable. L'inspection pédagogique a souvent eu des difficultés à se situer dans ce fonctionnement entre une dynamique collective, l'attaché de mission EPS auprès du recteur et le recteur lui-même. Le caractère auto-gestionnaire de l'expérience est incompatible avec un rapport hiérarchique formateur-formé, expert-non expert. Chaque action de formation (d'adultes expérimentés) est une rencontre entre différents types de compétences et de sensibilités. L'animation de ces regroupements est, de ce fait, une création perpétuelle.

● C'est une formation agréée par l'autorité rectorale (inspection pédagogique) qui lui accorde les moyens d'existence : financement, jours de formation sur le temps de service. Ces moyens ont toujours été l'objet de revendications syndicales, de négociations, voire de conflits ouverts.

1975-1990 : une structure institutionnelle qui relie la profession, la MAFPEN, l'UEREPS (UFRAPS), l'inspection pédagogique et le CRDP.

La MAFPEN (mission académique de formation des personnels de l'éducation nationale) auprès du recteur a la responsabilité d'organiser la formation continue, c'est-à-dire de programmer les actions, de prévoir leur animation et de les financer. La programmation des actions est le résultat d'une longue démarche qui prend sa source au sein même de la profession. Les enseignants organisés en secteurs géographiques ont les moyens horaires et financiers pour se réunir et émettre des vœux de formation répondant à des problèmes identifiés par eux lors de rassemblements (commissions pédagogiques de secteur, CPS) où se rencontrent en trois demi-journées par an un représentant au moins par établissement. Ces analyses et vœux convergent vers un temps fort appelé le stage de synthèse d'une semaine qui regroupe les représentants des enseignants des différents secteurs, l'UFRSTAPS, le chargé de mission auprès du recteur. L'inspection pédagogique, les syndicats d'enseignants rejoindront le stage pour entendre ses conclusions. C'est là que se fait l'analyse des difficultés d'enseignement de l'EPS, tous niveaux confondus. C'est là que se décident stratégie et actions de formation, pour l'année à venir. C'est là que se décident les niveaux de traitement des difficultés : localement c'est le stage dans le secteur, à l'échelon académique stages à recrutement académique et actions de recherche-formation. Cette présentation n'a pas de signification uni-

la FPC a-t-elle marqué ta carrière d'enseignante ?

Bénédicte Lemarié, collègue Hérouville

Dès le départ, quand j'étais maître-aux, la FPC a été un rendez-vous annuel... un contact très important avec les autres collègues. On se rend compte rapidement que la rencontre avec les autres est une nécessité de la vie professionnelle même si la vie prof, on la découvre petit à petit... Je n'ai jamais raté une FPC de ma vie et je conserve longtemps les documents de stages auxquels je participe. C'est un moment qui pousse à se remettre en question, même si c'est pas évident de changer sa pratique, entre le moment où on participe au stage et le moment où on se dit « maintenant je vais essayer autre chose ».

Ensuite, quand on m'a demandé d'intervenir comme formatrice, entre autre en GR, j'ai eu l'impression de participer au développement de cette activité.

Je vois une évolution dans les contenus ; dans les années 80, on était très pratique, on attendait des recettes, plus des contenus types, des séances, des cycles complets... En tant que formatrice, je transmettais mon expérience, je reproduisais ce qu'on m'avait enseigné. C'était l'époque des mini-enchaînements. Ensuite, il y a eu la recherche de l'aménagement du milieu (exemple : deux poteaux, un fil pour lancer-rattraper), on essayait de faire évoluer l'élève avec des contraintes extérieures. Aujourd'hui, on est plus sur la recherche de solutions à un problème donné. Par exemple, si le problème posé est le changement de plan, tu donnes des contraintes d'espace et de manipulation, et l'élève cherche des solutions ; on lui demande plus de réflexion sur l'action.

Les pratiques de formation ont évolué, on fait toujours vivre aux enseignants ce qu'ils feront vivre à leurs élèves, mais la réflexion va au delà de l'APS. Par exemple, pour la GR, on se pose des questions sur les rapports de cette activité avec les autres, en quoi c'est une activité artistique ? En quoi c'est une activité gymnique ? Et beaucoup plus de questions sur la façon dont l'élève apprend.

Et il y a un tournant relativement récent... il n'y a pas un stage maintenant où on ne relie pas nos contenus d'enseignement aux finalités et questions de l'éducation : la mixité, la motivation... On s'attache plus au public de notre secteur, on cherche des solutions pour aborder tel problème fondamental de l'activité avec tel type d'élève.

Le rôle du formateur a aussi changé. On s'est rendu compte que le stage ne devait pas être une succession de recettes. Par exemple, on travaille pendant le stage avec des élèves pour se mettre en situation d'enseignement, pour tester ce qu'on a produit.

La grande différence entre les années 80 et maintenant, c'est qu'on attend de moins en moins la vérité d'un formateur mais la façon dont il met en scène son intervention fait que les stagiaires sont réellement acteurs de leur formation. Ce n'est plus un prêt à porter ou un paquet cadeau qui arrive bien emballé. Je crois d'ailleurs que la participation à la réflexion et à la construction des situations d'enseignement par le stagiaire est le seul moyen de réinvestissement ultérieur parce qu'il s'est impliqué dans la construction de ces situations. Pourtant il existe de la part de certains collègues une envie d'avoir ce prêt à porter, mais c'est plus pour pouvoir se rassurer.

Au bout du compte, les retombées de la FPC ne sont pas immédiates dans le fonctionnement des collègues en général car on a du mal à faire évoluer sa pratique.

Aujourd'hui, je suis formatrice sur plusieurs secteurs de l'académie. Dans la vie d'un enseignant, aller voir comment les autres envisagent la FPC, c'est enrichissant et ça amène à répondre à des questions sur lesquelles on a sa propre réflexion qui se trouve modifiée par le questionnement et l'intérêt des autres. Finalement, ça rebondit toujours. C'est un enrichissement mutuel.

Mais à force de pousser le questionnement, c'est sans fin. C'est ce qui peut faire peur... ce que tu pensais, c'est remis en question par les recherches théoriques d'autres personnes... Plus j'avance, plus je me mets en cause... Être formateur a marqué ma carrière, parce que cela a été pour moi un moment où je me suis investie pour les autres.

Dans l'ensemble, je remarque toujours une forte participation des collègues à la FPC. Ça faisait partie du métier de prof d'EPS de se retrouver et c'est presque une institution ; c'est vrai que les moyens d'inscription pour participer ont changé... avant un enseignant inscrivait les autres, maintenant chacun doit faire l'effort de s'inscrire. Mais les enseignants gardent la FPC en mémoire. Quand on se rencontre, une des questions qu'on se pose, c'est « au fait c'est quand la FPC ? »

quement géographique. Ces trois types d'actions correspondent à des niveaux de traitement des difficultés d'enseignement : au niveau local, c'est plus une information technico-pédagogique, au niveau académique c'est une réflexion collective sur des sujets transversaux de la discipline telle l'évaluation ou le projet pédagogique, réflexion qui alimente les stages de secteur. Enfin, les actions de recherche-formation intéressent les enseignants qui acceptent un travail en profondeur, plus rigoureux, de vérification d'hypothèses en relation directe avec les problèmes reconnus prioritaires par la profession.

Le CRDP (centre régional de documentation pédagogique) est responsable de la réalisation et la diffusion des documents issus des différentes actions. Chaque secteur est contraint de produire un compte-rendu de son action de formation, mis à la disposition des enseignants. Il en est de même pour les actions académiques. Les actions de recherche-formation trouvent leur expression dans la revue *Spirales* ².

L'UFRAPS (c'est l'époque de transition entre UEREPS et UFRAPS), partie prenante de la commission de synthèse, anime les formations pour une grande partie du PAF ³, et est complètement responsable des actions de recherche programmées dans le PAF. C'est une relation très étroite entre l'UFR et la profession, par l'intermédiaire du PAF.

Cette imbrication entre recherche, formation initiale et enseignement, par l'intermédiaire de la FPC, permet une osmose fonctionnelle entre chercheurs et enseignants, elle résoud en partie la lisibilité par la profession des documents issus de la recherche.

Cette coordination institutionnelle et les moyens (personnels, horaires, budget) mis à sa disposition a été la base matérielle d'un fonctionnement complexe.

Les moyens mis à la disposition de la FPC académique :

dans les années 80-90 : un poste de chargé de mission à la MAFPEN était consacré à l'EPS et un poste au CRDP. L'UFRSTAPS a consacré jusqu'à un poste entier plus 400 heures d'intervention réparties sur une équipe de collègues (natation, sports co, lutte, gym, athlétisme, danse). Les responsables de secteur bénéficiaient d'un forfait HSA et l'animation (formateurs acceptés dans le PAF) des actions étaient rémunérées au tarif de l'HSE (30 heures les 5 jours). Toutes les actions (commission pédagogique de secteur (CPS), stage de synthèse, stage de formation) étaient sur le temps de service. Chacun ayant droit à cinq jours minimum pour sa formation personnelle. Un enseignant

La FPC a-t-elle marqué ta carrière d'enseignant (e) ?

Erick Lalourcey, Agon 50

Bien sûr, elle fait partie intégrante du métier ; en FPC, j'ai rarement été satisfait dans les stages où il s'agissait surtout d'écouter. La FPC, je l'ai toujours conçue comme un temps dont il fallait s'emparer ; les stages intéressants sont ceux qu'on co-anime.

Nathalie Bojko, collègue 93

J'ai fait 2 stages récemment : un sur le volley, activité que je connais bien et j'ai vraiment eu l'impression qu'il n'y avait rien de nouveau depuis 20 ans. Par contre sur la course d'orientation, que je ne connaissais pas, j'ai tout appris grâce à la FPC. On a fait beaucoup de pratique et ça me semble déterminant. Je suis incapable d'enseigner une APS si je ne l'ai pas vécue.

La FPC, c'est aussi nécessaire pour rencontrer des collègues. Tu peux lire des articles, mais ça ne suffit pas, il se faut se confronter aux autres pour vraiment avancer.

responsable de secteur cumulant les CPS, le stage de synthèse d'une semaine, sa formation personnelle (stage de secteur, stage académique ou recherche) pouvait avoir bien plus que 5 jours. Par ailleurs, nous avons toujours démontré que la FPC EPS était la moins chère de toutes celles figurant au PAF, en dépenses de fonctionnement (matériel pédagogique, déplacements, internat) ⁴. Ce rapide exposé ne tient pas compte des formations qualifiantes intéressant les enseignants en place : le capeps interne et l'agrégation interne. Cette formation est organisée en parallèle à la FPC de masse et sous la responsabilité pédagogique de l'UFRSTAPS.

Un fonctionnement académique qui articule : innovation, recherche, formations initiale et continuée, production et diffusion de documents didactiques.

Un des objectifs du système est de construire de nouvelles collaborations dans une communauté pédagogique et scientifique élargie chargée d'élaborer une stratégie et une réorganisation pour l'année à venir quant à la formation continuée des enseignants. La FPC est une occasion de contact et d'échange entre enseignants trop souvent isolés dans leur établissement. C'est un moment fort d'identification professionnelle dans un climat de convivialité et de confiance irremplaçable. Certains se sont émus (par stratégie d'évitement ou par conviction individualiste) de la recherche de cohérence entre les différentes phases de la formation voyant là, la main mise idéologique des professeurs de l'UFRSTAPS, du SNEP ou du parti communiste. Il est facile de jouer sur le sigle : formation permanente culturelle, formation professionnelle collectiviste ou communiste ou formation professionnelle continuée tout simplement. Les débats ont été parfois rudes pour maintenir l'orientation générale définie

². La revue *Spirales* est la revue du centre de recherche et d'innovation en sport (CRIS) de l'UFRAPS de Lyon.

³. PAF : plan d'action académique. Pour l'année 1986, l'UFRAPS est intervenue dans l'animation à raison de 700 heures dont 400 heures statutaires pris sur les moyens propre de l'UFR. Cette année-là, le PAF présentait une offre de formation de 37 projets de secteur et quatre projets académiques. D'où des productions didactiques de haut niveau, issues du terrain : « Gymn plus », « Atout tennis », « En avant la balle » pour le secteur Lyon sud 1 et « Enseigner dans les ZEP » pour le secteur de Lyon Est.

⁴. A l'heure actuelle, il est impossible de connaître le coût de la FPC-EPS. Aucun renseignement financier ne filtre du rectorat.

➡ par les enseignants en toute responsabilité et obtenir le respect du fonctionnement qui devait aboutir au terme de chaque action à un compte-rendu synthétique dans une forme lisible par les enseignants de l'académie et confié au CRDP pour impression et diffusion. Certains secteurs ont choisi la confection par leurs propres soins et une diffusion au niveau national. Dans le secteur de Lyon sud 1, les productions didactiques en gymnastique, volley-ball, lutte, tennis et athlétisme ont eu du succès et leur vente a permis le financement de certains formateurs nationaux. Ce fonctionnement a exigé beaucoup de travail tant dans la phase de préparation des actions que dans la phase de leur exploitation.

Pour préciser le fonctionnement du réseau retenons deux points : le processus d'élaboration de l'orientation et le fonctionnement des groupes de recherche-action

Premier exemple : comment était décidée l'orientation de la formation à l'échelon académique ?

Le stage de synthèse réunissait les représentants des différents secteurs de FPC, les représentants de l'UFRSTAPS, le chargé de mission auprès du recteur. La session durait une semaine et se situait

en fin d'année scolaire. Son objectif était de faire le bilan des actions passées, l'inventaire des problèmes d'enseignement et de rédiger un document d'orientation valable pour l'académie, pour une année. Ce document donnait sens à la formation et devenait la charte de tous les enseignants. Le stage de synthèse se terminait par la présentation à l'inspection pédagogique et aux syndicats (SNEP et SNEEPS) du document d'orientation et du plan d'action académique.

Ce document était le résultat d'échanges et d'une construction collective pendant lesquels des orientations se sont affrontées. Exemples :

dans les années 85-90 des incidents ont éclaté dans la banlieue lyonnaise (Vénissieux et Vaulx en Velin) et un peu partout l'ambiance dans les collèges s'est durcie. Il a été question alors de savoir s'il fallait réorienter la formation, c'est-à-dire abandonner pour un temps l'orientation didactique pour comprendre mieux les phénomènes de violence et d'exclusion. « Socialiser avant d'enseigner » devenait le slogan majoritaire. Orientation combattue par d'autres enseignants pour qui la lutte contre l'exclusion et contre les phénomènes de violence passait par une meilleure maîtrise de la didactique des APS. Une action de recherche-action fut même décidée sur le thème « EPS et exclusion scolaire »⁵ dont la problématique n'opposait pas le contrat didactique et le contrat social mais envisageait leur relation réciproque,

dans la période 90-95, un débat a opposé le groupe des CPD aux orientations de la formation académique et entériné une rupture entre les deux secteurs d'enseignement : le primaire et les collèges. Il s'agissait de savoir si l'éducation physique devait se décliner de compétences générales ou prendre racine dans les fondements culturels des APS donc s'organiser d'abord autour de compétences spécifiques. Le débat n'est pas tranché.

un sujet a donné lieu à controverse autour de la problématique, unité-diversité de la profession, et de la question : « fallait-il ou non un document d'orientation ? » La diversité de la profession apparaissait comme évidente à tout le monde (cycle d'étude, rural-urbain...) mais l'affirmation de l'EPS comme discipline d'enseignement (les programmes n'étaient pas encore parus) demandait que soient affirmées certaines options. Fallait-il un document ouvert sur des options multiples ou un document plus militant pour une option ?⁶ Avec le temps, nous avons tendance à mythifier l'expérience passée. Or, rien ne

Claire Pontais, responsable nationale SNEP

Quelles incidences de la loi Fillon sur la FPC ?

3 points me semblent être des ruptures avec la logique antérieure :

1. *on passe d'une FPC collective à une FPC guidé par des intérêts individuels* : l'idée d'une dynamique collective participant à la construction d'une identité professionnelle n'a plus de sens.

La FC est liée à la carrière, elle permettra d'avancer plus vite (au plan des rémunérations) surtout d'avoir accès à des postes particuliers (conseillers péda, formateurs, chefs d'établissement, etc.).

Normal... celui qui suit de la FC est « méritant » puisqu'il va se former hors temps de travail, à ses frais ! La FPC sera payée par l'institution à condition que les choix de l'enseignant-e soient en relation avec les priorités du ministère.

2. *la FPC doit coûter le moins cher possible* (leit motiv permanent) et doit répondre à des urgences : les contenus d'enseignement ne sont jamais des urgences.

Même en LV, où chacun voit une urgence, l'institution se contente que les enseignants sachent parler un anglais courant ; elle se contente d'informer (et non de former) les enseignant-es quand il y a des nouveaux programmes.

C'est aussi une FPC transversale (qui convient à toutes les disciplines, voire toute l'équipe éducative) à visée utilitariste et superficielle (exemple : plan violence). De plus, la centration sur « l'éducatif » fait que les disciplines sont minorées, la formation didactique extrêmement limitée (c'est aussi la tendance dès la formation initiale) :

3. *le remplacement des profs absents est une mesure économique, c'est aussi un moyen de « déplacer » le métier d'enseignant vers un métier d'éducateur* (permettant d'avoir toujours un maître devant une classe, peut importe ce qu'il y fait).

Ceci couplé au « socle commun » conçu comme un minimum à acquérir, nous allons vers une école intégratrice, pacifiante mais pas émancipatrice par l'accès aux savoirs et à la culture.

A terme, cette école ne peut convenir aux familles aisées et on verra se développer des écoles privées (centrées sur les savoirs) où les enseignant-es auront des formations privées (s'ils veulent garder leur emploi).

Il est donc urgent de développer une FPC militante, centrée sur les savoirs et l'accès à la culture pour tous. Le Centre EPS et Société peut jouer ce rôle, il en a les capacités.

se fait facilement dans une harmonie de rêve. La vie est débat, contradictions, conflits. L'histoire de la FPC de l'académie doit rendre compte de l'évolution des structures mais également de leur fonctionnement réel en n'occultant pas les difficultés inhérentes à toute élaboration collective.

Deuxième exemple : quelle était la méthode de travail dans les groupes de recherche-action ?

Si nous prenons l'exemple des premières recherches, leur objet est de définir les contenus d'enseignement en EPS pour le second degré, donc de participer à l'élaboration des programmes. Leur orientation est essentiellement didactique. C'est d'abord une démarche descriptive et ensuite incitative dans la mesure où les propositions de contenus ne sont proposés que comme hypothèse de travail à valider. La recherche s'organise dans le temps et l'espace selon une alternance entre travail collectif et travail individuel, intervention en situation réelle dans l'établissement et regroupement collectif pour analyse et problématisation, enfin échange de points de vue et incorporation de connaissances théoriques. L'hypothèse de recherche est le projet d'enseignement pour une classe particulière, établi collectivement, mis à l'épreuve de la réalité, elle-même observée selon plusieurs techniques (vidéo, observation directe, magnéto). C'est de la confrontation de ces expériences sur de nombreuses classes que seront proposés les objectifs planchers, eux-mêmes validés en tant que tels ⁷ par une série de tests.


Quantitativement une recherche comme celle de 1984-86 a mobilisé 60 enseignants de collège, 10 enseignants de l'UFRAPS, s'est déroulée dans des dizaines de classes. Vu son ampleur, cette recherche n'est pas passée inaperçue dans l'académie.

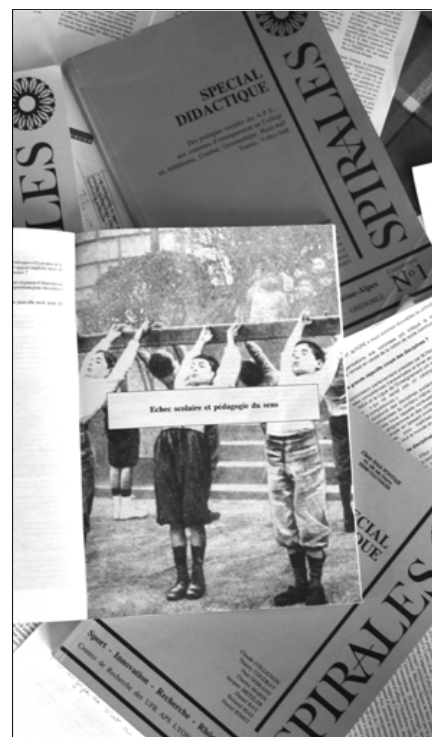
En conclusion, nous pouvons identifier notre démarche par ce que Pierre Dominicé ⁸ disait de la recherche-action : « *La recherche-action met en question les normes expérimentales de la recherche, elle s'efforce de prendre en compte la diversité des dimensions en jeu dans le processus éducatif, elle nécessite la collaboration des acteurs du terrain et l'implication du chercheur dont on exige une compétence de formateur enfin la recherche-action fournit en tant que résultat un matériel de réflexion. Fondamentalement, cette démarche relève de la logique de l'émergence et de la production d'hypothèses à vérifier* ». Nous aurions souhaité, à l'époque 1985-1995, que la production des programmes officiels pour l'EPS suivit cette démarche.

Le souvenir qu'a laissé cette période parmi les plus anciens peut se résumer par ces mots : mobilisation générale et convivialité mais qui peuvent se traduire par : engagement-confiance et recherche forte d'identité disciplinaire et professionnelle. A l'heure de faire des bilans et d'établir des comparaisons, nous devons resituer ce phénomène dans l'époque, les années 80-90

Ce dispositif prenait toute sa signification dans l'ambiance de ces années : espoir d'un changement social, rénovation des collèges, remise en cause des Instructions Officielles de 1967 puis de celles de 1985 jusqu'à la préparation des programmes de 1995. Il y avait une réelle mobilisation, un militantisme pédagogique très fort (un stage de secteur se préparait par trois ou quatre réunions entre l'équipe du secteur et les formateurs et ce bénévolement), un débat ouvert entre des personnes de sensibilité et expérience différentes plus qu'un débat entre courants de pensée. Les formateurs avaient des références possibles : stage de Sète, université d'été EPS, INRP, des revues telles que *Spirales*, débat national autour des programmes, engagement de l'IG. Cette ambiance bénéficiait dans l'académie, d'une unité de conception, de l'école élémentaire au lycée (n'a-t-on pas parlé du courant lyonnais ?) : c'est l'époque (85-90) où des équipes mixtes CPD et UFRAPS ont sorti des vidéogrammes en volley ball, gym, lutte, danse et natation à l'usage de l'école primaire. Nous étions dans une époque de consensus autour des questions disciplinaires. Aujourd'hui l'élan professionnel n'est plus le même. Mais tant il est dangereux de mythifier le passé, qu'il serait de mauvais aloi de dramatiser le présent.

Comment expliquer la naissance de cette dynamique professionnelle dans l'académie de Lyon ? L'histoire devra retenir outre les circonstances générales évoquées précédemment, la venue d'un inspecteur pédagogique, M. Icher, qui avait eu, dans l'académie de Besançon, une expérience riche de collaboration avec le syndicat des enseignants d'EPS et des formateurs de renommée nationale tel R. Mérand. L'inspecteur pédagogique Icher s'est trouvé, d'emblée à son arrivée dans l'académie en phase avec une volonté professionnelle autour d'une équipe d'enseignants de l'UFRSTAPS et du SNEP académique. La profession a fait le reste.

L'histoire, puisqu'il est question de l'histoire de notre discipline, s'arrête à aujourd'hui et nous ajouterons que le présent dépend de la perception que nous avons de demain. Alors... 



5. Lire à ce propos le n°8 (1994) de la revue *Spirales* qui rend compte de cette recherche.

6. Pendant la période 80-90, la revue *Spirales* a largement influencé les contenus de la formation continuée dans l'académie de Lyon. Il est toujours possible de se référer aux numéros de la revue mais il est possible aussi de prendre connaissance d'un ouvrage qui sera publié chez Vigot prochainement dont une partie rend compte de ce qu'on appelle dans la profession « *Le courant lyonnais* ».

7. Validation des objectifs planchers de fin de 5^e en gymnastique, *Spirales* n°1 complé- ment, 1987.

8. Pierre Dominicé, *Quelques remarques sur la recherche-action* ; in *Recherche-action, interrogations et stratégies émergentes*, Cahiers n°26, Genève, 1981.

Offre du PAF émanant des secteurs et du stage de synthèse Année de référence	Nombre de projets	Nombre de jours
1994-1995	35 projets dont 5 académiques et un projet de recherche action	166,5 journées nombre de places ouvertes : ? 9,5 journées de soutien au fonctionnement du réseau
200-2004	44 projets plus d'éparpillement sur projets à durée plus courts	166 journées nombre de places ouvertes : ?
2004-2005 les prévisions du PAF sont moins précises	36 projets dont 22 dédoublés estimés approximativement à 6 jours maximum (noté approximativement est due au fait que le PAF ne mentionne plus la durée prévue du projet)	180 jours maximum (36*5) Nombre de places ouvertes : voir plus loin

➔ Qu'est-ce qu'il reste localement du système, en 2005 ?

Un système de formation et de recherche aussi bien implanté dans l'académie, aussi bien soutenu par les enseignants, aurait dû laisser des traces et, malgré l'évolution inéluctable des institutions, inspirer les nouveaux responsables du rectorat y compris l'Inspection pédagogique. Après la période de grande activité collective qui a mené aux programmes de 1995⁹, où en sommes-nous ?

Une FPC toujours en état de marche.

La structure de base de la FPC (organisation en 21 secteurs géographiques et un secteur lycées professionnels, une commission académique) est toujours en place et fonctionne. La formation est encore animée, dans chaque secteur, par une commission pédagogique de secteur regroupant les représentants de chaque établissement se réunissant plusieurs fois dans l'année.

Le plan d'action académique pour la formation continuée des enseignants d'EPS existe toujours et est le résultat de la collecte des propositions des secteurs. Il fixe les actions de formation pour l'année en cours. Pour l'année 2004-2005, il présentera 36 projets dont 22 dédoublés¹⁰. Dans la majeure partie du PAF ce sont des projets de 5 ou 4, 5 jours. Pour leur part, les enseignants bénéficient de 5 jours maximum de formation annuelle.

Le PAF reflète le souci d'établir toujours une relation intime entre les formations et l'exercice du métier. Sa lecture démontre l'attachement des collègues aux problèmes spécifiques de la discipline et de n'envisager les problèmes plus généraux de l'éducation qu'à partir de leurs problèmes propres. Le PAF est le résultat en dernier ressort d'une concertation entre l'administration académique (rectorat,

inspection) et les représentants du personnel au sein du groupe de pilotage académique. Dans quelle ambiance, dans quel rapport de forces ? Une anecdote : lors d'une réunion au rectorat un collègue de la délégation syndicale a évoqué le fonctionnement démocratique du réseau, il a été stoppé net avec cette remarque : « *Le caractère démocratique n'a pas sa place ici.* » (voir tableau).

Le nombre de places ouvertes est un bon indicateur du volume de formation offerte en début d'année. Théoriquement pour un effectif de 1800 enseignants qui peuvent bénéficier de 5 jours de FC, le PAF devrait ouvrir 9 000 places sans compter les jours dévolus à l'organisation du réseau. Or, ont été ouvertes : 1999-2000 = 1679 places, 2002-2003 = 1135 places, 2003-2004 = 1545 places, 2004-2005 = 1362 places.

Une FPC diminuée.

Les MAFPEN ont disparu et le système qui gère la formation continuée est sous l'autorité sans cesse réaffirmée du recteur d'académie, avec des moyens revus à la baisse (moyens budgétaires et moyens en personnels : le poste de chargé de mission auprès du recteur, pour la FPC a disparu). Par ailleurs, aux dires du représentant du recteur lors d'une entrevue avec les représentants du SNEP, « *la fréquentation des actions de formation figurant au PAF EPS a été dans l'académie, en 2002-2003, de 720 sur un total de 1400 enseignants. 50 % des enseignants ont donc bénéficié d'une FC* »¹¹. On estime à près de 80 %, les enseignants d'EPS qui fréquentaient les actions du PAF, dans les années 80-90. Cette estimation ne tient pas compte de la durée de ces actions qui tendent à être plus courtes.

Les stages académiques dans leur conception première¹², ont disparu ;

de ce fait les productions écrites émanant de la FPC académique se sont tarées. Le système fonctionnel qui articulait formation initiale, formation continuée, recherche et production de documents, est remplacé par un système qui isole les formations initiale et continuée. Le choix des formateurs s'est éloigné de l'UFRSTAPS qui n'intervient plus en FPC que pour une infime partie du PAF¹³. La formation par la recherche s'est elle-même tarie (le dernier stage de ce type date de 1995). A l'UFRSTAPS aujourd'hui, le Centre de Recherche et d'Innovation sur le Sport (une trentaine de chercheurs et 30 doctorants) a abandonné toute recherche en didactique de l'EPS. Sur les 31 projets de recherche déposés en 2004 aucun n'a une orientation didactique dans le champ de l'EPS. La revue *Spirales* a disparu. Le laboratoire de didactique de l'EPS a disparu et les enseignants autrefois concernés qui sont encore en poste s'investissent uniquement dans la formation initiale.

La structure est, de fait, réduite à l'axe secteur-commission académique, défendue bec et ongles par les enseignants.

Une FPC sans cesse harcelée.

La pression rectorale sur trois plans : la pression budgétaire
Le compte-rendu de l'entrevue au rectorat des représentants syndicaux académiques (février 2004) rapporte les propos du représentant du recteur : « *La durée du droit à formation sur 5 jours n'est pas remise en cause par le recteur. Les 5 jours sont un usage admis nationalement. Revenant sur le plan financier M. Favelier signale que les problèmes budgétaires l'ont conduit à demander aux IPR-IA de déplacer leurs stages programmés en fin 2003 au début de l'année 2004 et aux formateurs de FC toutes disciplines confondues de réduire à 3 jours les stages qui dépassaient cette durée* » ;

l'organisation du réseau

« *La plupart des réseaux de FC se sont mis en place dès les années 70-75, l'idée étant de se placer au plus près des problématiques de terrain. Les moyens de fonctionnement ont été très variables : bénévolat au début, 1/2 poste de décharge mi-80 sur notre académie, 4 h dans les années 90 pour en arriver aujourd'hui à 2 h de décharge* ». *Bulletin académique* du SNEP. Les enseignants sont conscients que le système issu des années 70-75, ne subsistera qu'au prix d'une intense action militante. Le rectorat tente de briser les stages de 5 jours en deux modules 3+2. Sous prétexte de rendre plus souple l'offre de formation pour chacun, la manipulation

technique s'attaque à la formation masquée de 5 jours consécutifs. Il diminue la durée du stage de synthèse à 2 jours (il était de 3 jours en 2003 et de 5 jours en 1980). Il fait planer le doute sur la reconnaissance des réunions des commissions de secteur fixées à 5 réunions annuelles de 3 heures chacune.

La conception des contenus de formation.

Le rectorat cherche à infléchir la formation vers des actions pluridisciplinaires décidées au sein de l'établissement plutôt que des actions disciplinaires décidées au sein du secteur. Un fonctionnement en bassin en lieu et place des secteurs semble être le cheval de Troie pour faire passer une interdisciplinarité.

La pression des chefs d'établissement.

Le droit à la formation continuée est reconnu formellement mais toute formation d'un enseignant est soumise à l'approbation de son chef d'établissement qui ne la conçoit souvent que hors temps de travail. Comment concilier cette exigence avec le fonctionnement d'un stage sur 5 jours groupés ?

Une profession qui résiste.

La profession est toujours attachée à sa FPC et elle se mobilise pour que le système garde son organisation en secteurs géographiques et son fonctionnement de proximité professionnelle **14**. La FPC occupe une place importante dans la presse et l'activité syndicale. Cependant, la revendication, massive centrée sur l'existence des secteurs et leur relation avec la commission, ne touche pas ce qui faisait une des originalités du fonctionnement du réseau : personne lors de la grande réunion de février 2004 n'a regretté que les stages académiques, la formation par la recherche et les documents didactiques issus des formations aient disparu. Les enseignants arrivés dans l'académie, ces dix dernières années, manquent de repères, ils ignorent le modèle de fonctionnement des années 80-90. Une étude plus précise devrait dire sur quelle base ils sont attachés à leur FPC :

- se sentent-ils dépossédés de ce qui leur appartenait vraiment et qu'ils assumeraient avec responsabilité ; ne réagissent-ils pas contre ce qu'ils considèrent comme une prise de pouvoir qui les infantilise et, à terme, les abandonne ?
- ne sentent-ils pas qu'ils ne bénéficieront bientôt plus de ce moment fort de convivialité, bouffée d'oxygène annuelle dans un temps d'enseignement de plus en plus difficile ? Savent-ils que le ministère cherche à réduire la FPC aux formations qualifiantes (la bivalence

comme menace) sous la responsabilité de l'université, assez loin des préoccupations du terrain ?

- défendent-ils la conviction que leur formation continuée doit être avant tout une co-formation et ne rejettent-ils pas la soumission à un système d'experts qui leur serait étranger et dont les repères seraient les exigences des concours plutôt que les problèmes de l'enseignement ?

« Pour sauver notre dispositif de FPC en réseau, nous devons être présents et actifs partout où les choix sont pris. D'abord au sein du comité de pilotage académique, dans les bassins de formation, dans les formations (T1 et T2) ; dans les structures de base pour œuvrer avec le responsable de secteur. Le groupe académique doit être représenté dans les assemblées d'expertise et de formation. » Compte-rendu de la journée SNEP du 5 février 04.

Malgré l'incertitude qui pèse sur leur formation continuée, les enseignants responsables font un effort pour animer un débat pédagogique et impulser des initiatives. La dernière en date est le rassemblement des formateurs des différentes structures de formation, initiale et continuée. Des axes de travail ont été définis répondant à des difficultés repérées par les formateurs eux-mêmes.

Conclusion

La formation continuée, son organisation, son fonctionnement interne mais aussi ses relations avec la formation initiale et la recherche est un bon indicateur de l'évolution de la profession et de la discipline. Elle reflète le dynamisme de la profession et ce que le pouvoir rectoral entend en faire. L'ambiance est aujourd'hui au contrôle des enseignants par la hiérarchie en les maintenant dans l'établissement (quitte à sacrifier leur formation) à la disposition du chef d'établissement et en les contraignant dans l'exercice de leur fonction d'enseignant (programmes obligent). D'acteur responsable dans un système qui lui appartenait en grande partie, l'enseignant devient progressivement un agent d'exécution d'un système qu'il subit... en résistant.

Notre hypothèse est la suivante : il est impossible de démocratiser l'enseignement dans un système autocratique. Si les enseignants doivent être concepteurs de leur enseignement (BO n°22 du 29 mai 1997) alors l'institution doit leur accorder les moyens d'assumer cette responsabilité aujourd'hui et demain. Un enseignant est un intervenant qui s'adapte aux situations sans cesse changeantes dans son établissement ou dans sa classe, qui prend les initiatives nécessaires pour aider ses élèves

.....

9. La production de l'académie dans le cadre de la préparation des programmes collèges fut important au point que certains ont parlé de « courant lyonnais ».

10. L'expression « stage dédoublé » fait problème : il s'agit en fait de stages de 5 ou 4 jours conçus en 3+2 ou 2+2 en deux phases sur le même thème ou sur deux thèmes différents. Présenté comme donnant plus de souplesse quant au choix des enseignants, cette procédure enfonce un coin dans l'organisation collective et individualise davantage les itinéraires de formation.

11. Ces chiffres du rectorat sont contestés par les représentants du personnel : il y a dans l'académie selon les chiffres de la DAFAP 1816 enseignants. L'estimation de la fréquentation est à revoir à la baisse.

12. Cette remarque n'implique pas la disparition totale des actions à recrutement académique qui se répartissent en 2004-2005 en sport scolaire, inaptitude en lycée, entretien de soi, lycées professionnels et formation de formateurs. 5 stages sont directement initiés par l'Inspection pédagogique.

13. En 2003-2004, les enseignants de l'UFRSTAPS sont intervenus pour animer la FPC pour 30 heures et en 2004-2005 ce sera pour 20 heures. Cette remarque pose la question suivante : de quoi se nourrit la formation continuée ?

14. En 2004, une réunion syndicale consacrée à la FPSC dans l'académie a regroupé 250 enseignants et décidé d'actions immédiates auprès du rectorat.



❖ à apprendre dans les meilleures conditions et personne ne peut le faire à sa place. Ce travail demande un engagement individuel et collectif qui doit être reconnu. La FPC était jusque-là un lieu d'élaboration collective et un moment fort d'identification professionnelle. Force de proposition et force de résistance cette profession qui gérait-elle ? Déposséder les enseignants de cette marge d'initiative et ne lui demander qu'obéissance et soumission, dans un climat de suspicion, c'est à plus ou moins brève échéance tarir un élan sans lequel le métier d'enseignant perd de son intérêt et de son efficacité. Les premières victimes d'une formation malmenée sont les élèves qui ont tout à gagner d'avoir des enseignants mieux formés. De plus, casser le dispositif d'élaboration collective c'est renvoyer chacun isolément à ses difficultés et à son rapport à la hiérarchie et à la profession. L'entreprise de casse de la FPC n'est pas qu'économique, elle se fait sur un fond idéologique qui transforme progressivement le système scolaire. Dans ces conditions, le discours officiel sur la démocratisation de l'enseignement ne peut être qu'hypocrisie. Sur quelles bases reconstruire un système de formation professionnelle continuée alors que la formation initiale va subir de profonds remaniements dans un avenir très proche et que la profession va connaître un renouvellement massif ? Retenons quelques principes ouverts sur toutes les expériences à venir possibles :

- c'est une formation continuée, elle implique une formation initiale de haut niveau
- c'est une formation professionnelle, elle est en prise directe avec les problèmes de l'enseignement de la discipline ; elle se différencie des formations quali-

fiantes que chacun peut rechercher pour sa carrière personnelle, c'est un droit qui doit être reconnu à raison au minimum de 5 jours par an ou d'une année sabbatique dans la carrière de chaque enseignant, elle est organisée sur la base d'un fonctionnement démocratique (une démocratie participative) qui permet l'expression des attentes de chacun et l'analyse des besoins de la profession ; ce qui ne veut pas dire qu'elle se situe hors du cadre institutionnel disciplinaire (programmes, instructions, relation avec l'inspection, etc.), elle coordonne des actions de proximité (l'unité géographique est le secteur) et des actions plus distancées (de type académique), ces dernières prenant en charge des problèmes plus généraux de façon plus approfondie quitte à les coordonner avec des recherches de terrain elle organise, dans l'académie, la production et la diffusion des documents didactiques et pédagogiques issus des actions de formation, elle est l'occasion offerte à la profession de se regrouper, de prendre connaissance de sa réalité, de prendre conscience de son identité par sa diversité, d'apprécier sa force mais aussi ses faiblesses et de décider, sur une ou plusieurs années, des progrès à réaliser pour que la démocratisation de l'enseignement de l'EPS soit une réalité

Utopie, diront certains ! Certes, mais pourquoi l'utopie ne serait-elle pas utile et mobilisatrice si elle donne sens à toute avancée dans les registres de l'organisation, du financement, de l'orientation ? L'école, dit-on, est à une période historique de son évolution. La FPC est un domaine important de la réalité professionnelle, durement mise à mal. Elle a besoin d'un nouvel élan ❑