

THÈME 1



1. Redonner à l'École publique et à l'EPS les moyens d'émanciper toutes les jeunes

Les temps de l'enfance et de la jeunesse doivent se réfléchir de façon articulée. L'organisation de la journée, de la semaine, de l'année doit se penser à travers tous les temps scolaire, périscolaire et extrascolaire. Il y a le temps obligatoire et le non obligatoire. Le temps libéré des contraintes scolaires prend la forme de loisirs dont font partie les activités sportives. L'éducation de l'enfant et de la jeunesse doit penser l'articulation de ces temps dans un service public qui met au cœur l'émancipation de tous et toutes.

Nous retiendrons ici quelques éléments d'analyse de ce qu'est la situation de la jeunesse en France que nous tenterons de relier à nos dossiers.

Pour une école publique renforcée et socialement juste

La ségrégation scolaire, qu'elle soit sociale, territoriale ou pédagogique, constitue un frein majeur à la réussite de tous-tes les élèves. L'absence de mixité sociale nuit aux enfants des milieux populaires alors qu'elle impacte faiblement l'itinéraire des enfants des classes moyennes et supérieures, en reproduisant des inégalités et des tensions au sein des classes et des écoles altérant le climat scolaire. Cette non mixité entraîne la reproduction des inégalités et des tensions au sein des classes. Les établissements privés sous contrat, financés à 73 % par l'État, renforcent la ségrégation sociale comme le montre la publication des IPS. Cette séparation vient peser de façon forte sur la construction d'une culture et d'une société commune et affaiblit l'idée d'une citoyenneté partagée. L'entre-soi scolaire, quel qu'il soit, pénalise l'ensemble du système éducatif et en particulier les familles les plus pauvres.

L'idée d'inciter l'enseignement privé à rechercher la mixité sociale, y compris en conditionnant les financements publics, est à rejeter, de même que les partenariats public/privé qui consistent à affecter des élèves dans des établissements privés, faute de places dans le public, au nom d'une pseudo-contribution du privé à la mixité sociale. L'argent public doit aller à l'école publique, notamment pour permettre une gratuité complète effective.

Le SNEP-FSU revendique une transformation structurelle : aller vers une nationalisation progressive de l'école privée sous contrat, pour construire un réseau unique, public, laïc et gratuit sur tout le territoire. Cette mesure permettrait de garantir une répartition équitable des moyens et une réelle mixité sociale. Le SNEP-FSU s'oppose à ce que des fonds publics financent le secteur privé.

39 Ce projet ne peut se penser sans une volonté politique forte, inscrite dans le temps long, et une
40 concertation territoriale impliquant les collectivités, les syndicats et les acteurs et actrices de terrain. Il
41 s'agit de redonner à l'école publique les moyens de sa mission : accueillir tous-tes les élèves dans des
42 établissements à taille humaine, avec des équipes pluriprofessionnelles formées, valorisées, et
43 soutenues.

44 **1.1. Inégalités**

45 La « jeunesse » ne peut être considérée comme un bloc d'âge unique. « Les rapports sociaux d'âge
46 existent, bien évidemment, mais leurs effets sont à saisir comme imbriqués parmi d'autres rapports
47 sociaux, de classe, de sexe, ou encore ethnoraciaux. »¹

48 Diverses enquêtes et études montrent que les inégalités des jeunes face aux acquis culturels au sens
49 large conditionnent leurs scolarités et leur vie future. Un jeune sur six en difficulté au collège, poursuit
50 des études supérieures contre un sur trois lorsque celui-ci était en réussite.² S'il est nécessaire
51 d'attribuer une part importante de ces inégalités aux acquis culturels familiaux, il nous semble
52 indispensable de questionner le rôle de l'École et de l'offre sportive et éducative civile. Le projet d'École
53 du SNEP-FSU doit continuer d'être porté car il propose des éléments d'organisation de « plus et mieux
54 d'École ».

55 L'inscription des jeunes dans la vie sportive et artistique connaît les mêmes lignes de rupture. Si un
56 jeune habite dans une zone urbaine paupérisée, ou une zone rurale, tout aussi défavorisée et éloignée
57 physiquement des lieux de vie sportive et artistique, si ce jeune est une jeune (fille), s'il/elle est issu-e
58 de l'immigration non européenne, si ses parents ne sont pas sportifs, il/elle a beaucoup plus de risque
59 de se trouver coupé-e des pratiques sportives et artistiques de façon durable.

60 **1.2. Jeunes et territoires**

61 Les quartiers prioritaires relevant de la politique de la ville (QPPV) concentrent un certain nombre de
62 difficultés qui touchent particulièrement les jeunes. 27,5 % des jeunes issu-es des QPPV ne sont ni en
63 situation d'emploi ni en formation contre 11,4 % des autres quartiers urbains.

64 La jeunesse rurale, malgré les différences notables pouvant exister entre les ruralités, est précarisée en
65 raison de son éloignement des formations générales et longues. Le choix de l'enseignement
66 professionnel est, comme pour une grande part de la jeunesse du QPPV, subi en raison de sa seule
67 disponibilité sur le territoire concerné.

68 Par ailleurs, la soumission, de plus en plus grande, des réformes de la voie professionnelle aux
69 exigences des employeurs conduit à une diminution du nombre d'heures d'enseignement, notamment
70 dans les disciplines dites générales (dont l'EPS). De plus, une formation à plusieurs vitesses est installée
71 avec le parcours en Y au troisième trimestre de la Terminale de la voie professionnelle.

72 L'appartenance territoriale est discriminante, surtout si elle recoupe les difficultés sociales et leur
73 concentration sur les territoires.

74 Les questions qui se posent à notre syndicalisme en termes d'orientation sont multiples: mixité sociale
75 comme moteur de développement, offre de formation, offre éducative, offre culturelle, transports etc.

76 Les politiques dites d'éducation prioritaire doivent être évaluées et permettre un nouvel élan
77 d'émancipation de tous et toutes avec des moyens supplémentaires et non pas des redéploiements
78 socialement injustes sous l'égide d'économies budgétaires.

¹ A. Durovic, N. Duvoux, Jeunes françaises contemporaines, CNRS, 2024.

² F. Vuillier-Devillers, M. Barhoumi, J. Klipfel, INSEE FOCUS N° 312, 2023.

79 Pour rappel, voici les 6 principes votés à Porticcio :

- 80 ○ Répartition nationale des établissements EP selon des critères transparents, sans quotas ni
81 mise en concurrence.
- 82 ○ Attribution des moyens partout où les besoins sont identifiés, indépendamment d'un quota
83 préalable.
- 84 ○ Séparation des enveloppes budgétaires entre EP et autres établissements pour éviter la
85 concurrence.
- 86 ○ Extension de la carte EP aux lycées généraux, technologiques et professionnels.
- 87 ○ Création d'une zone transitoire pour les établissements proches du seuil EP, avec des moyens
88 supplémentaires.
- 89 ○ Arrêt de la politique de pilotage des CLA, qui accentue les inégalités territoriales.

90 Pour notre discipline, au-delà des revendications communes, comme les 4 h d'EPS, la question se pose
91 de la priorité à donner aux territoires en plus grande difficulté sur la question des équipements par
92 exemple.

93 Les anciens « poste zone sensible » - un poste d'EPS était systématiquement ouvert en plus des besoins
94 à couvrir par la DHG dans les établissements relevant de la zone sensible - sont à rétablir pour
95 permettre de diminuer les effectifs d'élèves.

96 **1.3. Jeunes et santé mentale**

97 En 2022, 20,8 % des jeunes sont touché-es par des idées suicidaires contre 11,4 % en 2017. Si une
98 bonne part de cette dramatique augmentation est due à la crise du COVID, la fin de la crise ne
99 correspond pas à une baisse significative pour autant³.

100 Bien que les trajectoires psychologiques et sociales répondent à des causalités multifactorielles, il nous
101 revient de donner une place à la formation physique sportive et artistique dans ces trajectoires. La
102 durabilité des formations que nous souhaitons développer, aussi bien dans le cadre scolaire que dans
103 le tissu sportif civil, est un facteur de stabilité dans le développement culturel et social des jeunes.

104 Pour autant, la dépression mentale touche aussi les sportifs de HN. Il ne suffit pas de pratiquer
105 efficacement une discipline sportive pour être en bonne santé mentale. La recherche de la performance
106 doit s'articuler avec le développement total de l'individu notamment sa santé mentale et l'éducation
107 plus globale de l'individu.

108 Extrait du texte fédéral au congrès de Rennes 2025

109 *Depuis les années 70, les gouvernements successifs sont passés d'une approche moralisatrice à une*
110 *discrimination systématique envers l'enfance et la jeunesse, en stigmatisant les quartiers populaires,*
111 *avec une mise au pas, comme si cette jeunesse n'appartenait pas à la nation. Cette logique s'inscrit*
112 *dans une véritable politique du tri social...*

113 *Celle-ci (jeunesse) se mobilise pourtant sur des sujets d'avenir comme la question climatique, la*
114 *question démocratique ou encore la question des retraites.*

115 *De nombreux enseignements comme l'EMC sont instrumentalisés au service d'une vision répressive de*
116 *l'éducation et d'un renforcement de l'autoritarisme qui passe par les expérimentations sur le port de*
117 *l'uniforme, par le développement du SNU et les classes défense à marche forcée, y compris sur temps*
118 *scolaire avec les classes engagées...*

³ A. Durovic, N. Duvoux, Jeunes françaises contemporaines, CNRS, 2024.

119 *Dans le supérieur, les forces de l'ordre répriment parfois violemment les étudiant-es qui se mobilisent*
120 *notamment pour la paix en Palestine, limitant ainsi la liberté d'expression. Pour la FSU, remplacer*
121 *l'éducation par le contrôle et la répression ne peut qu'aggraver la violence sociale et favoriser la*
122 *banalisation des idées de l'extrême droite. Il faut inverser cette politique en orientant les moyens de la*
123 *politique répressive vers les politiques de prévention et d'éducation.*

124 **1.4. Service militaire et éducation**

125 Le président de la République a présenté le 27 novembre 2025 son projet de nouveau service militaire
126 « volontaire ». Ce dispositif débutera dès l'été 2026 et regroupera 3 000 jeunes de 18 à 19 ans « qui
127 auront exprimé leur volontariat lors de la journée Défense et citoyenneté ». Pour « porter l'envie de
128 servir de la jeunesse », l'Éducation nationale fera passer d'un à trois ans la durée des classes de défense
129 et de sécurité globale. Les jeunes devront participer à au moins une cérémonie commémorative par an
130 dans chaque établissement et seront incité-es à effectuer les stages de 2nde dans l'armée. Le SNEP-FSU
131 s'oppose à la création des dispositifs à caractère militarisant au sein de l'École publique. Au contraire,
132 l'éducation à la paix est ce qui doit être renforcée dans la formation de futurs citoyen·nes.

133 **2. Organisation de l'EPS dans une École émancipatrice, démocratique et** 134 **commune**

135 Au congrès de La Grande Motte, en 2017, le SNEP-FSU adoptait une contribution à l'écriture d'un projet
136 d'École alternatif de la FSU. Un texte revu et corrigé a été adopté à Porticcio en 2021, il affirme que
137 l'école de demain ne peut pas être celle d'aujourd'hui. Nous revendiquons alors les « 4 heures d'EPS »
138 de la 6^{ème} à la terminale. Cette revendication s'avère d'autant plus d'actualité au moment où les
139 inégalités sociales, territoriales, liées aux handicaps et de genre ne cessent d'augmenter.

140 Quelle organisation de l'EPS dans une École émancipatrice démocratique et commune en partant de la
141 question du temps scolaire ? L'EPS est une discipline obligatoire au sein de l'École. Elle a pour fonction
142 la démocratisation des éléments essentiels de la culture sportive et artistique. Elle vise le
143 développement des pouvoirs dans les APSA par l'appropriation des techniques et la construction
144 d'habitus permettant la continuité de l'activité en dehors de l'école. Le plaisir et le progrès dans les
145 APSA étant deux éléments clés.

146 Il n'y aura pas d'évolutions positives des fondamentaux de la culture sportive et artistique pour les
147 jeunes les plus en difficulté sans une augmentation significative du temps scolaire, ce que le SNEP-FSU
148 traduit depuis les années 80 par « Plus et mieux d'école ». Il s'agit donc bien, et de façon prioritaire, de
149 permettre à celles et ceux qui en ont le plus besoin, dont les élèves relevant de l'Éducation prioritaire,
150 de disposer du temps, mais aussi des lieux (installations sportives) nécessaires à l'appropriation des
151 éléments de savoirs jugés indispensables à un moment donné.

152 Or, le temps obligatoire, encadré par des enseignant-es formé-es, tend à se réduire. Il faut inverser ce
153 processus reposant sur des croyances, une logique comptable et des orientations idéologiques qui
154 masquent en fait une « désinstitutionnalisation » de l'école.

155 L'augmentation du temps scolaire peut prendre différentes formes qui se combinent : une scolarité
156 obligatoire de 2 à 18 ans (les difficultés scolaires s'installent dès l'école maternelle), la question de la
157 journée, de la semaine, de l'année scolaire, les Dotation Horaire Globale (DHG) et les effectifs par classe
158 et une clarification du contenu et de la fonction des différents temps scolaires.

159 La réécriture du socle commun aurait dû être l'occasion d'élargir le cercle des « fondamentaux » et de
160 rendre les programmes d'EPS cohérents. En lieu et place, les programmes de l'EPS en construction
161 continuent à minorer la culture sportive et artistique.

162 **2.1. Les dimensions du temps scolaire**

163 Le temps scolaire offre plusieurs déclinaisons : l'étude, le travail personnel, les projets et les pratiques
164 culturelles en dehors de l'enseignement

165 **2.1.1. Le temps de l'étude**

166 Le temps principal est celui de l'étude (le temps de cours), consacré à l'appropriation de savoirs, de
167 savoir-faire et à ce que cela implique (entraînement, répétitions, évaluation). L'EPS devrait être
168 enseignée à hauteur de 4h par semaine de la 6^{ème} à la terminale. Le modèle de la classe de 6^{ème} avec
169 les 2 créneaux de 2 heures permet de programmer 2 APSA différentes chaque semaine. Ainsi, ces élèves
170 ont la possibilité d'être confronté-es à un répertoire de pratiques de 6 à 8 APSA différentes dans l'année.
171 Grâce à cette heure en plus chaque année, les élèves pourront non seulement parcourir les 8
172 groupements d'activité, mais il sera également envisageable de choisir une « APSA
173 d'approfondissement » convoquée chaque année pour aller plus loin dans les apprentissages. APSA qui
174 pourrait aussi trouver un prolongement dans les activités proposées dans le cadre de l'Association
175 Sportive. Les équipes pédagogiques peuvent également organiser des semaines qui sortent de l'emploi
176 du temps « classique » pour organiser des stages massés d'apprentissage. Dans le respect et le choix
177 des personnels, les projets d'EPS peuvent permettre de varier les regroupements d'élèves et de
178 proposer d'autres formes d'organisation de l'enseignement.

179 Pour pouvoir proposer une EPS de qualité, des équipements sportifs et des piscines en nombre
180 suffisant sont indispensables.

181 **2.1.2. Le temps du travail personnel**

182 Un temps doit être consacré au travail personnel pour prolonger le temps d'étude (globalement le
183 temps consacré aux devoirs post et pré-temps de cours). Ces temps doivent être intégrés dans chaque
184 journée de classe. Le soutien aux élèves les plus en difficulté doit être organisé au sein de la classe ou
185 sur le temps d'étude : favoriser la co-intervention pour un travail en groupe. Le dispositif « 3 profs/2
186 classes » mis en place dans l'organisation des cycles de natation ou les cycles supplémentaires de
187 natation réservés aux non nageurs en sont de belles illustrations. Il est déplorable que ces organisations
188 aient été remises en cause avec la mise en place du choc des savoirs de 2024.

189 **2.1.3. Le temps des projets**

190 Un temps consacré au travail sur projet (en plus des cours) de type disciplinaire, pluridisciplinaire ou
191 interdisciplinaire, doit être inscrit dans la durée (plusieurs semaines). Ce temps serait finalisé par une
192 sortie pédagogique ou un séjour sportif et artistique à chaque niveau de scolarité. Les séjours proposés
193 par les associations sportives (AS) sont également des leviers motivationnels indéniables. Ils
194 permettent souvent de fidéliser les élèves à un moment où l'on constate une chute de la prise de
195 licences. La participation aux rencontres et compétitions de l'UNSS permet également aux élèves de
196 mettre en acte des compétences construites lors de leur scolarité : la formation au PSC1 pour les jeunes
197 secouristes, le travail autour de la presse et des médias pour les jeunes reporters par exemple.

198 **2.1.4. Le temps de pratique culturelle en dehors du temps de l'enseignement**

199 Notre modèle est unique en Europe. Une AS obligatoire dans chaque EPLE, encadrée chaque semaine
200 pendant 3 heures forfaitaires par les enseignant-es d'EPS permet à tous et toutes un accès à une
201 pratique sportive et artistique hebdomadaire à moindre coût partout sur le territoire. La mise en place
202 des différentes réformes en lycée a entraîné une captation toujours plus importante des mercredis
203 après-midi et une réduction des semaines de cours (parcours en Y en LP). Cela impacte directement la
204 possibilité des lycéen·nes de participer aux rencontres UNSS et a souvent pour conséquence une baisse
205 du nombre de licencié-es dans les AS. Les AS représentent pourtant un trait d'union en acte entre le

206 sport à l'école et le monde fédéral, surtout dans les EPLE où aucune section sportive scolaire ou des
207 options EPS ne sont mises en place. Les différents dispositifs (2S2C / 2h de sport à l'École) visant à
208 externaliser l'EPS sont à combattre.

209 Le dynamisme des AS et de l'EPS est directement lié avec la présence d'un « plus en EPS », que ce soit
210 une section sportive scolaire, une option EPS ou d'une spécialité EPPCS (Éducation Physique, Pratique
211 et Culture Sportive) en lycée. C'est pourquoi, nous revendiquons l'ouverture d'un de ces dispositifs
212 dans chaque EPLE. Une vigilance doit d'ailleurs être à l'œuvre pour que ces structures proposent autant
213 de places pour les filles que pour les garçons. Nous plaçons par ailleurs pour que la participation active
214 à l'AS apporte comme la chorale une valorisation dans le nouveau DNB et pour que la spécialité EPPCS
215 favorise l'affectation en STAPS dans Parcoursup.

216 L'ensemble de ces temps fait partie du temps scolaire que nous proposons de rendre obligatoire. Ce
217 temps obligatoire peut être allongé en le pensant différemment et en variant ses formes d'organisation.

218 **2.1.5. Des moyens pour rendre possible ce projet**

219 L'allongement des grilles horaires doit pouvoir permettre la mise en place des 4 temps ci-dessus et les
220 dispositifs qui s'y rattachent. Les DHG devront ainsi être abondées. Le SNEP-FSU revendique la sortie
221 du système créé avec la réforme de 1984 (EPL) qui permettrait de disposer des moyens des
222 établissements de manière beaucoup plus stabilisée.

223 Par ailleurs, la baisse des effectifs de classes est une autre forme d'augmentation du temps scolaire
224 pour mettre tous-tes les élèves en situation d'étudier et de travailler en groupe, et à l'enseignant-e de
225 différencier son enseignement : effectifs maximum de 24 élèves par classe en collège (16 en éducation
226 prioritaire), 28 en LGT, 20 en LP, et limité à 20 élèves lorsque des élèves à besoins particuliers sont inclus
227 dans la classe.

228 **2.1.6. Scolarité obligatoire de 2 à 18 ans**

229 Cette décision a pour conséquence majeure de repenser en totalité l'organisation de la scolarité
230 obligatoire, donc d'envisager des évolutions qui sont difficilement opérationnelles ou crédibles en
231 dehors de cette perspective. L'école maternelle doit pouvoir accueillir les enfants dès 2 ans dans de
232 bonnes conditions dès lors que les familles le souhaitent (passerelles avec les crèches). Or, le taux de
233 scolarisation en petite section de maternelle dès 2 ans - qui du fait des politiques conduites, s'était déjà
234 effondré de 33 % en 1998 à 12 % en 2016 - a encore chuté sous la présidence d'Emmanuel Macron
235 pour atteindre 9 % en 2023.

236 Le temps de scolarisation commun de l'ensemble des élèves sans mise en place de filière ou de pré-
237 orientation (3^{ème} prépa métier, prépa-seconde) est déterminant pour réduire les inégalités et éviter les
238 ségrégations précoces. De ce point de vue, les lycées polyvalents regroupant les lycées général,
239 technologique et professionnel sont un enjeu important comme premier pas de cette optique.

240 **2.1.7. Reposer la question de la journée, de la semaine, de l'année scolaire**

241 L'école est centrée sur l'étude des savoirs. Le temps de l'école doit être prioritairement consacré à cette
242 étude par tous-tes les élèves. Des formes différentes d'études peuvent être envisagées.

243 Sachant que le temps hors école contribue à accentuer les inégalités, l'école doit proposer que soient
244 réalisés en son sein, gratuitement, une aide au travail et une ouverture culturelle riche et des dispositifs
245 où les élèves pourront s'essayer à la construction démocratique de projets en conservant la visée
246 scolaire de l'étude des savoirs.

247 Cela nécessite de retravailler l'amplitude de la journée scolaire, l'organisation de la semaine et celle de
248 l'année scolaire. Nous proposons une semaine de 32 h de cours au collège comprenant les différents

249 temps : d'étude, de travail personnel et d'enseignement lié à des projets culturels (disciplinaires ou
250 interdisciplinaires au choix des équipes pédagogiques).

251 **3. Performance et évaluation**

252 Le SNEP-FSU porte l'idée de l'EPS comme une étude des APSA. Cette étude devant se traduire par des
253 transformations (apprentissage) par les techniques propres aux APSA, insérées dans un cadre culturel,
254 social et éducatif portant les marques de l'histoire des APSA, qu'il s'agisse du sport extrascolaire, du
255 sport scolaire ou bien de l'EPS.

256 Il faut apprécier la place de la performance, à la lumière de ce cadre, qui ne se limite pas aux seules
257 données mesurables, mais intègre un ensemble de productions des élèves dans leur pratique.

258 La performance, tout comme la compétition, sont des notions qui sont soumises à controverse, aussi
259 bien dans notre profession que dans le grand public. Au près d'un certain nombre de personnes
260 dénonçant les dérives et autres « traumatismes » de certain-es élèves (difficile à quantifier) lors de leur
261 scolarité en EPS.

262 Par ailleurs, les notions de performance et de compétition sont trop souvent assimilées au capitalisme
263 économique sans discernement. Gagner l'autre, devenir plus performant-e dans le sport n'a pas la
264 même portée humaine et symbolique que celle dans le monde économique. Le SNEP-FSU continue à
265 considérer que le capitalisme économique correspond à une organisation globale de la société et de ce
266 fait s'empare de toutes les productions humaines afin de générer des profits. La compétition et la
267 performance sportive n'échappent pas à ce constat. Le combat syndical contre cette dynamique
268 capitaliste s'articule au combat pour une démocratisation de la culture sportive et donc de l'accès à
269 une compétition et une performance loyale, porteuse de développement, de plaisir y compris dans les
270 efforts importants, de motivations saines, de lien social. Le perdant ou la contre performance ne sont
271 pas éliminés mais deviennent l'occasion d'apprendre et de progresser.

272 La compétition sportive est une rencontre dans un cadre codifié et correspondant à un certain nombre
273 de valeurs comme le fair-play, l'équité, l'impartialité des arbitres et des juges etc. Les pratiquant-es
274 réalisent des performances sportives qui prennent tout leur sens en tant que réalisation totale. Il n'y a
275 pas de performance physique en dehors des cadres. Les APSA garantissent ce cadre grâce à une
276 sédimentation historique longue des règlements, des pratiques, des méthodes etc.

277 **3.1. Quelle performance en EPS ?**

278 Pour que l'EPS préserve un sens social, elle doit reposer sur un cadre culturel. Il en est ainsi dans toutes
279 les disciplines scolaires. Le SNEP-FSU défend le cadre des APSA comme celui de l'étude et de la
280 transformation par les apprentissages spécifiques aux contraintes et ressources de ce cadre.

281 Contrairement à un certain nombre de croyances, la performance réalisée en EPS correspond à un
282 degré important de complexité. Si elle intègre les dimensions chiffrées, mesurables, calculables, elle ne
283 peut être considérée en dehors des réalisations techniques, des émotions complexes qu'elle engendre,
284 de l'activité réalisée y compris dans ses parts invisibles.

285 De fait, s'opposer à la performance comme élément central en EPS équivaut à se résigner à la réduction
286 de la portée de son enseignement.

287 **3.2. Comment l'évaluer ?**

288 Le SNEP-FSU est porteur des exigences communes par niveau d'enseignement et par APSA. Le SNEP-
289 FSU a publié des exemples, travaillés par des équipes militantes, des évaluations possibles dans les
290 fiches APSA des « programmes alternatifs ». Le cœur des évaluations, quelles que soient les modalités

291 et organisations, porte sur les savoirs, les techniques, enseignés. L'effort a été effectué pour que les
292 contextes d'évaluation, terminale et certificative notamment, soient connectés aux fondamentaux des
293 APSA présents dans leur évolution historique et matérielle (règlements, techniques...).

294 Reprendre le principe d'une épreuve type dans chaque APSA ;

295 Identifier les critères pour juger la prestation au regard du niveau que l'on fixe pour une fin de
296 scolarité ;

297 Construire les principes de transformation de ces critères en note, sans tomber dans une complexité
298 inutile⁶.

299 Le tout en précisant les conditions matérielles et temporelles minimales pour que l'épreuve soit
300 réalisable.

301 **3.3. Quel rapport des élèves à l'évaluation et à la notation ?**

302 De la même manière que la compétition et la performance, l'évaluation, ou plus exactement la
303 notation, sont l'objet de critiques, historiquement présentes, car traumatisantes pour un certain
304 nombre d'élèves.

305 Le SNEP-FSU défend l'idée d'un enseignement devant être « sanctionné » par une évaluation à
306 caractère institutionnel, à valeur sociale au sens large (culturel, professionnel, etc.). C'est une obligation
307 dans une école porteuse de valeurs socialement partagées mais aussi tournée vers l'émancipation. Si
308 l'évaluation à partir d'une référence à soi ou aux élèves de sa classe peut être un outil pédagogique et
309 didactique est intéressante, dans le cadre d'une évaluation qui débouche sur une notation, elle ne peut
310 constituer la part principale de la note. L'émancipation s'insère dans une dialectique de développement
311 individuel pour un développement social et l'intégration du social et culturel dans le développement
312 individuel. Couper l'évaluation des acquis scolaires de la dimension sociale et culturelle et donc des
313 normes socialement et culturellement admises, équivaut à enlever à l'École une part de sa dimension
314 émancipatrice.

315 La notation est le mode de validation des acquis à valeur sociale et culturelle tout comme d'autres
316 modalités d'affichage des résultats peuvent l'être (couleurs, échelle de compétences, etc.). Les
317 expériences menées, en milieu scolaire, des évaluations débouchant sur d'autres modalités, si elles ont
318 pu être vécues positivement par un certain nombre d'élèves, n'ont pas invalidé pour autant l'intérêt
319 d'un mode commun. L'évaluation du socle commun au DNB est l'exemple flagrant d'un échec de
320 l'abandon de la notation.

321 **3.4. Quelle place au progrès dans l'évaluation ?**

322 Depuis très longtemps, les professeur-es d'EPS intègrent la notion de progrès dans la notation. Ceci
323 constitue un repère indispensable de la qualité du travail effectué par l'élève en cours. De plus, il s'agit
324 d'un élément de motivation extrinsèque, à forte valeur sociale, qu'il est important de valoriser.

325 Concernant l'évaluation, nous nous efforçons de distinguer l'évaluation formative, l'évaluation
326 débouchant sur une note et l'évaluation en vue d'une certification. La part du progrès peut être très
327 différente selon le type d'évaluation. Dans tout le processus de formation, les évaluations de type «
328 autoréférencées » permettent aux élèves de se situer. Il nous faut articuler ce type d'évaluation avec
329 les normes référentielles, par APSA qui doit rester l'attendu commun pour tous et toutes, de façon à ce
330 que le processus aboutisse à une notation et une certification cohérente pour l'élève. La part accordée
331 aux référentiels des attendus dans l'APSA doit rester la part majoritaire de la notation.

332

333 **3.5. Quelle place aujourd'hui à l'égalité filles-garçons dans l'évaluation ?**

334 Le SNEP-FSU plaide pour une sortie définitive de l'enseignement genré des APSA en EPS. Toutes les
335 filles et tous les garçons pratiquent toutes les APSA programmées. Il n'y a pas d'APSA « réservées »
336 davantage aux filles et d'autres aux garçons. Concernant la dimension évaluative, il est important d'aller
337 vers des évaluations identiques pour l'ensemble des élèves.

338 Les politiques compensatoires ne sont pas la solution, il s'agirait plutôt de favoriser la réussite des filles
339 en leur donnant les moyens d'apprendre, d'acquérir de nouveaux savoirs et de développer de nouveaux
340 pouvoirs moteurs. Les filles ont moins accès à la pratique sportive que les garçons au niveau
341 extrascolaire. Des différences se créent ainsi majoritairement par le niveau d'entraînement.

342 Dans un certain nombre d'APSA, un débat fort existe au sein de la profession quant à la nécessité pour
343 une partie de la note, ou pas, de recourir à des barèmes différenciés, notamment en raison du poids
344 des ressources physiologiques des élèves dans leur performance.

345 Ces arguments semblent peu valables, pour les deux premières années de collège.

346 Dans tous les cas, dès le début de la scolarité, il faut que l'enseignement de l'EPS pèse pour augmenter
347 la « sportivité » des filles afin de pallier les différences constatées dans des études.

348 **3.6. DNB (DNB alternatif, nombre d'APSA)**

349 L'EPS vient de faire son retour dans les disciplines évaluées au Diplôme national de brevet (DNB).
350 Cependant, elle n'a pas intégré le giron des disciplines bénéficiant d'une évaluation spécifique avec une
351 épreuve terminale de type CCF. Elle fait partie des 40 % des notes issues du contrôle continu via les
352 bulletins trimestriels des élèves.

353 Le SNEP-FSU continue à réclamer une évaluation spécifique en EPS spécifiquement organisée comme
354 épreuve DNB, à travers trois APSA, issues des différents groupes d'APSA (voir préambule aux
355 programmes alternatifs), enseignées au moins deux cycles en collège et obligatoirement programmées
356 en classe de troisième.

357 **3.7. Baccalauréat : évaluation, nombre APSA, première + terminale**

358 L'évaluation certificative a pris depuis longtemps une place dominante au lycée. Elle est à la fois une
359 mise en œuvre du new public management et une construction d'une EPS en rupture avec le modèle
360 de transmission de l'école comme lieu d'étude des savoirs.

361 D'un point de vue de sa légitimité, que l'EPS ait des épreuves pratiques nationalement déterminées
362 dans les APSA au DNB et au Bac est fondamental, -mais un regard critique sur la place que vient occuper
363 la certification dans le pilotage de l'identité de l'EPS est à interroger. En effet, il semble contestable que
364 le poids de la certification dans le curriculum de formation des élèves devienne organisateur de la façon
365 de penser l'EPS. Il semble exister une confusion de genre entre une évaluation sommative des classes
366 de seconde et première et une évaluation certificative qui vient attester et fixer un niveau d'acquisition
367 en vue d'avoir un diplôme.

368 Une « bonne » EPS doit nécessairement être équilibrée. L'élève devra étudier plusieurs APSA au cours
369 de sa scolarité pour ouvrir et diversifier ses références culturelles. Nous nous inscrivons dans une école
370 culturelle, c'est-à-dire qui pense l'EPS comme le lieu d'acquisition de la culture des APSA. Il faut
371 considérer la culture comme la boîte à outils de notre humanité pour agir et comprendre. Dans
372 l'ensemble de ces créations humaines, la société doit faire un choix de ce qui va s'étudier à l'école. Cela
373 constitue l'enjeu clé de l'école, celui de la démocratisation de la culture. L'enjeu de démocratisation de
374 la culture se situe aussi dans la volonté de changer les rapports sociaux existants.

375 Il est souvent mis en avant que la conception dominante d'une EPS de qualité serait un équilibre entre
376 3 cycles de 10 séances et un parcours de formation dans les 5 champs, pour reprendre la classification
377 en lycée.

378 Nous devons entrer en rupture avec ce projet qui n'a produit que des éternel·les débutant·es et
379 l'accentuation des inégalités dans les connaissances acquises.

380 Si l'EPS doit au cours de ces 7 années dans le secondaire permettre aux élèves d'étudier une diversité
381 d'APSA, une ou deux APSA d'approfondissement qui soient enseignées tout au long du lycée (60 h de
382 formation, 3 cycles de 20 h), choisies par les équipes en fonction de la réalité, de leurs compétences,
383 de leurs installations sportives devraient être programmées. Dans la perspective d'un
384 approfondissement en classe de terminale, forts de cette expérience, les élèves ne réaliseraient que
385 deux APSA. Cela pose des problèmes de formation et d'organisation, ainsi que la tension avec notre
386 lutte pour « récupérer » le troisième trimestre de l'année de terminale.

387 **3.8. Comment l'EPS peut aider à une analyse longue de l'état physique, mental et social de la** 388 **jeunesse ?**

389 Le ministère a imposé à coup de communication des tests physiques en EPS comme outil de lutte contre
390 la sédentarité des jeunes. Une batterie de tests simples a été expérimentée puis amplifiée à la rentrée
391 2025.

392 Le SNEP-FSU estime que l'EPS n'a pas besoin des tests coupés des APSA pour attester de certaines
393 qualités physiques des jeunes. D'ailleurs, la note de la DEPP de 2025 donne des résultats qui
394 corroborent les analyses syndicales depuis plusieurs années.

395 Si la nécessité d'une évaluation plus approfondie des qualités physiques des jeunes s'avère nécessaire,
396 après un travail de débat et de concertations larges et représentatives, alors il faut que l'enseignement
397 des APSA en EPS soit le support de celle-ci afin de permettre aussi bien à l'EN qu'au tissu sportif civil
398 d'exploiter les données, mais aussi à l'État, à plusieurs niveaux, d'ajuster un certain nombre de
399 décisions en vue du développement de la pratique physique, sportive et artistique, des jeunes.

400 De manière plus large, la santé des jeunes ne peut se résumer à quelques qualités physiques isolées ni
401 les mesures prises dans l'École pour l'améliorer, à la mise en place des dispositifs tels que 30 minutes
402 d'activité physique quotidienne (APQ). La santé et l'activité physique sont utilisées ici comme des
403 leviers pour les politiques néolibérales et destructrices des services publics. Le SNEP-FSU est porteur
404 d'une vision à long terme de développement de la pratique physique sportive et artistique pour tous
405 et toutes, garante de multiples effets positifs sur la santé : physiques, psychiques, sociaux...

406 **3.9. Formation des enseignant·es**

407 Qu'il s'agisse de la formation initiale ou de la formation continue, les réformes en cours ou passées
408 n'ont cessé de déboucher sur une baisse continue du nombre d'heure de formation couplée à la forte
409 diminution de la place des APSA dans les maquettes.

410 Le déplacement des épreuves du CAPEPS en L3 aggravera les choses par le changement inévitable de
411 la nature et des contenus des épreuves. Des enseignements de fond, comme l'histoire de l'EPS et des
412 APSA risquent de se trouver négligés.

413 **4. Liberté pédagogique**

414 **4.1. Quelle place aujourd'hui à la liberté pédagogique ?**

415 Les programmes lycées de 2019, mais aussi l'architecture des programmes collège, ont supprimé la
416 définition des savoirs en déléguant cette mission aux équipes pédagogiques, à l'échelon de

417 l'établissement... L'un des arguments qu'utilise régulièrement l'institution, les IPR et l'inspection
418 générale est de répondre au besoin de liberté pédagogique des enseignant·es au motif qu'un cadrage
419 des savoirs dans les programmes réduirait les enseignant·es au statut d'applicateurs. Ils mettent ainsi
420 en tension la volonté de sortir de prescriptions trop fortes pour redonner de la place à la conception
421 des enseignant·es et à l'adaptation aux besoins des élèves. Cette tension dessine deux modèles : d'un
422 côté, le projet d'une école libérale qui, au nom de la liberté pédagogique dévoyée et instrumentalisée,
423 ne définit pas nationalement les savoirs à soumettre à l'étude des élèves et laisse dès lors chacun·e là
424 où il/elle est avec ses prédispositions que sa condition sociale, son appétence lui ont données. De
425 l'autre, le projet d'une école qui porte comme moteur l'émancipation par la culture et se donne donc
426 pour ambition de structurer les programmes autour de la définition des savoirs. Une école qui pense
427 que l'acquisition de la culture est le projet politique majeur pour réduire les inégalités et déconstruire
428 les rapports de domination. Donner aux élèves les clés pour comprendre les fondements des
429 dominations qu'ils subissent et disposer des savoirs et du jugement qui leur permettront d'exiger
430 l'égalité et la justice sociale. Le SNEP-FSU s'inscrit dans ce projet d'école et a proposé des projets de
431 programmes plus précis dans les savoirs visés dans chaque APSA. Il défend la liberté de construction
432 des moyens pour les atteindre. La liberté pédagogique reprend sa place non pas dans la définition des
433 savoirs visés, mais dans les chemins pour les construire.

434 **4.2. Liberté pédagogique et New Public Management**

435 La liberté pédagogique est instrumentalisée par l'institution pour se décharger de sa responsabilité
436 dans la définition des savoirs attendus. Plutôt que d'imposer un cadre clair sur ce qu'une classe d'âge
437 doit maîtriser, l'institution renvoie cette responsabilité aux enseignant·es sous couvert de liberté. Ce
438 processus s'inscrit dans une logique de New Public Management : en individualisant la gestion des
439 parcours, on transfère aux enseignant·es la charge des échecs éducatifs. Pour gérer cette tension, les
440 enseignant·es vont baisser le niveau attendu pour ne pas risquer de mettre les élèves en échec et ainsi
441 en être responsables. Cette injonction paradoxale transforme la liberté pédagogique en un instrument
442 de gestion des inégalités scolaires et un outil de responsabilisation des enseignant·es. Elle déplace la
443 responsabilité institutionnelle vers l'individu, en invisibilisant les contraintes systémiques qui pèsent
444 sur l'école et ses acteurs. Ainsi, plutôt que d'être un levier d'émancipation, la liberté pédagogique
445 devient une arme à double tranchant, risquant de conforter les inégalités qu'elle prétend combattre.
446 La liberté pédagogique ainsi traitée permet à l'institution de mettre en avant l'expertise des
447 enseignant·es et de leurs statuts d'expert·es et concepteur·rices dans un discours faussement
448 valorisant, tout en les prenant au piège des conditions d'exercice de leur métier, tant humaines que
449 matérielles. Par ce tour de passe-passe, adossé à des politiques scolaires très concrètes, les
450 enseignant·es se voient culpabilisé·es et assigné·es à une position inextricable qui les conduit à recréer
451 artificiellement une réussite formelle en déplaçant le curseur de l'exigence et en réorientant leurs
452 attentes vers des contenus moins complexes d'une part, et souvent organisés autour d'objectifs de
453 méthodes et d'attitudes d'autre part.

454 **4.3. Liberté pédagogique et service public**

455 L'institution choisit à dessein de valoriser et flatter la liberté pédagogique et à travers elle la dimension
456 conceptrice du métier. Le service public de l'éducation se trouve dans une tension pour trouver les
457 solutions pour la démocratisation des savoirs auprès des enfants qui n'ont que l'école pour apprendre
458 ces savoirs. Elle doit s'inventer sans déni de la question sociale, mais sans déni non plus de la question
459 pédagogique. Les enseignant·es, cadres A de la fonction publique, doivent être concepteur·rices de
460 leur métier pour garantir l'appropriation des savoirs déterminés par l'institution sans se laisser piéger
461 par le mécanisme de gestion du métier qui vise en réalité à déconstruire le service public. Si la
462 différenciation pédagogique est nécessaire pour permettre la réussite de tous et toutes dans la
463 construction du savoir visé, le management du service public l'utilise pour gérer l'hétérogénéité sans

464 poser la question des moyens dédiés à la gestion de cette hétérogénéité, et donc sans réduire in fine
465 les écarts. En fin de compte, l'enseignant-e devient responsable de l'échec de ses élèves, accusé-e de
466 ne pas avoir su analyser leurs besoins ou adapter son enseignement à leur contexte, sans aucune
467 remise en cause du système ou d'autres facteurs, comme le nombre d'élèves par classe, qui pèsent sur
468 les inégalités. La réduction des inégalités passe par un travail à la fois sur les questions pédagogiques,
469 mais aussi sur le nombre d'élèves par classe, une redéfinition de la carte scolaire et l'engagement d'un
470 processus de nationalisation des écoles privées.

471 **4.4. Une liberté pédagogique au service de l'émancipation**

472 La liberté pédagogique peut devenir un outil de lutte contre les inégalités. Il ne s'agit pas seulement de
473 donner plus de liberté aux enseignant-es dans leurs choix didactiques, mais de permettre aux élèves
474 de devenir conscient-es des rapports de domination, et de s'affranchir des oppressions par l'éducation.
475 Ainsi, pour reprendre Paulo Freire, la liberté pédagogique est avant tout une responsabilité sociale et
476 politique : elle doit permettre aux apprenants de devenir acteurs de leur propre libération et non de
477 simples consommateurs de savoirs imposés. Les enseignant-es doivent se ressaisir de cette réflexion et
478 instituer des collectifs de travail.

479 Dans ce cadre, les journées de l'EPS dans les académies, les stages syndicaux articulés avec l'étude
480 d'une APSA sont autant de pratiques syndicales qui peuvent être investies pour exercer notre liberté
481 pédagogique et conserver notre ambition de la démocratisation de la culture sportive et artistique
482 pour tous·tes les élèves.