

Dietrich Kurz

## **L'éducation physique sous le signe du pilotage nouveau Expériences d'Allemagne**

(Exposé lors du 7e Q-Event «Plans d'étude: élément central de l'assurance qualité», Macolin, 1<sup>er</sup> septembre 2009)

(Discours d'introduction)

Je suis heureux d'avoir été invité à prononcer le discours d'introduction de ce colloque. En effet, depuis 1997, je me sens d'une certaine manière personnellement concerné par le développement des plans d'études en Suisse. C'est en 1997 que Walter Bucher m'a fait parvenir le premier tome de sa nouvelle méthode d'éducation sportive avec pour thème les bases suisses avec des origines allemandes («Schweizerische Grundlagen mit Wurzeln aus Deutschland»). Par origines allemandes, il faisait probablement référence à ma proposition de distinguer six significations («Sinnrichtungen») dans le domaine du sport et de s'en servir comme fil conducteur dans les documents didactiques de l'enseignement de l'éducation physique (approche multiple; «Mehrperspektivität»). En 1997, j'ai participé pour la deuxième fois à l'élaboration de plans d'études en Rhénanie-Du-Nord-Westphalie. Nous venions de décider de faire de cette approche multiple un principe destiné à l'enseignement sportif. Votre méthode nous a alors été d'une grande utilité. Les premiers tomes de notre plan d'études ne sont parus qu'en 1999, soit deux ans plus tard. Il y a peu, notre plan d'études occupait certes encore une place prépondérante dans la recherche menée dans le domaine de l'enseignement sportif en tant que prototype d'une nouvelle génération de plans d'études (Deutscher Sportbund 2006, 21). Mais il m'est arrivé, aussi en Allemagne, de souligner que c'est plutôt votre méthode qui mérite ce qualificatif.

### **1. Mandat de formation de l'éducation physique**

Un rapide aperçu de ce que je voyais à l'époque comme nouveau et que je considère aujourd'hui comme innovant pour l'éducation physique et sportive dans votre méthode (depuis 1997) et nos plans d'études (depuis 1999) devrait suffire pour comprendre mes réflexions. Pour cela, je fais la distinction entre *contenu*, *thématisation* et *mandat de formation*.

*Contenu (matières)*: le contenu s'élargit par rapport aux anciens plans d'étude. L'élément décisif et controversé n'est pas la multiplication des types de sports proposés dans l'éducation physique, mais l'idée que le domaine plus large de la culture du mouvement peut et doit faire partie intégrante de l'enseignement. Le contenu des nouveaux plans d'études est complété par exemple par les disciplines «course, saut, lancer», pour ce qui autrefois était désigné par «athlétisme». Mais il ne suffit pas de se contenter de changer d'appellation. Il s'agit également d'exprimer que la course à pied doit, en tant qu'activité physique possible pour l'homme, faire partie d'un contenu multiple qui va au-delà de ce que l'on avait l'habitude d'entendre par athlétisme dans le cadre d'un entraînement ou d'une compétition. Par

analogie, il en va de même pour l'ensemble de la discipline appelée dorénavant plus correctement «activité physique, jeu et sport» dans les nouveaux plans d'études.

*Thématisation:* dans l'éducation physique, en particulier en sport, ce contenu élargi ne doit pas seulement être considéré sous l'angle sportif à proprement parler, en particulier sous celui de l'éducation sportive, mais sous celui des différents sens à donner au sport («Sinnrichtungen»). Les élèves doivent être amenés à réfléchir sur la signification d'un type de sport dans l'enseignement, comme par exemple la course à pied: pas uniquement en tant que défi sportif en athlétisme ou que technique utile à d'autres types de sports, mais en tant que pratique importante pour la santé, qu'instrument de mouvement esthétique ou source d'expérience corporelle.

*Mandat de formation:* en Allemagne, il faudrait que je précise ce que l'on peut entendre par double mandat de l'éducation physique. Ici, je peux me baser sur le concept de «capacité à agir» («Handlungsfähigkeit»), le pendant pragmatique du terme de formation («Bildungsbegriff»). L'éducation physique ne doit plus se contenter d'enseigner aux jeunes la culture du sport en développant leur capacité à agir. L'enseignement doit en même temps être conçu de manière à stimuler le développement des élèves de façon complète, et ce avec des effets bénéfiques également au-delà du domaine sportif en particulier car ils apprennent à appréhender l'ambivalence du sport, c'est-à-dire à reconnaître que le sport n'a pas automatiquement un effet bénéfique pour tous les sens donnés au sport. En effet, celui-ci peut aussi être néfaste pour la santé.

Il s'agit donc pas d'enseigner de quelle manière et dans quelles conditions l'activité physique, le jeu et le sport contribuent à bien vivre (non seulement pour soi-même mais aussi pour les autres). Par «bien vivre», je ne pense pas uniquement à une vie saine, mais aussi à une vie heureuse, épanouie, équilibrée et responsable. C'est là le l'élément central du mandat de formation de notre branche.

Tels sont les principaux nouveaux éléments de nos plans d'études depuis 1997. S'ils n'étaient pas fondamentalement nouveaux pour la plupart des enseignants, ils n'étaient pas systématiquement appliqués car beaucoup les considéraient comme compliqués et y étaient opposés. Le peu d'études visant à mesurer la réalité de l'éducation physique en Allemagne selon cette nouvelle exigence montrent qu'il y a encore du chemin à parcourir. Lorsqu'un nouveau plan d'études entre en vigueur, son effet n'est perceptible que sur la durée et doit être soutenu par des mesures d'accompagnement: qualification des enseignants, développement de matériel didactique de tout genre, etc. Les plans d'études ne sont qu'un instrument parmi d'autres, qui permet de faire évoluer la qualité de l'enseignement et de la garantir.

Cela m'amène au thème de notre colloque: les plans d'études comme élément central de l'assurance qualité. En Allemagne, il ne serait aujourd'hui pas possible de donner un tel titre à un colloque, du moins pas sans point d'interrogation. En effet, les plans d'études y sont considérés comme un

instrument typique du pilotage basé sur les connaissances («Input-Steuerung»), aujourd'hui obsolète. A moins qu'ils soient formulés de manière à en faire un instrument de pilotage basé sur les résultats («Output-Steuerung») et de les appeler «plans d'études centraux», qui eux sont d'actualité.

Hermann Lübbe, philosophe à l'université de Zurich, a montré, avec de beaux exemples, qu'il est parfois judicieux de ne pas se précipiter aveuglément dans ce qui est généralement considéré comme un progrès. Si le progrès tourne en rond, les plus lents finissent par se retrouver en tête. Depuis le choc de l'étude PISA, qui concernait surtout nos politiciens dans le domaine de la formation, l'Allemagne a particulièrement hâte de se retrouver devant, mais nous ne savons pas vraiment ce qui s'y trouve, ni à quoi reconnaître si nous avançons dans la bonne direction. Il serait judicieux qu'en Suisse, vous preniez plus de temps. L'Allemagne vous rattrapera alors en remontant la course.

Voici où je veux en venir: j'aimerais vous faire part de mes propres expériences faites en Rhénanie-Du-Nord-Westphalie depuis la publication des derniers plans d'études, en tant que conseiller scientifique dans le cadre d'une campagne de promotion de la qualité de l'éducation physique et en tant que membre de divers cercles et groupe de pilotage dans ce domaine et, plus récemment, d'une commission de plans d'études, et je vous encourage à prendre votre temps et à tirer des leçons de nos erreurs.

Mon principal point de référence est l'idée selon laquelle la totalité du système éducatif, en particulier les écoles avec leur ensemble de branches, pourrait être piloté de façon plus efficace, c'est-à-dire à partir des résultats (output). Les standards de formation constituent l'instrument central de ce pilotage. Cette idée a été largement adoptée par notre conférence des ministres de la culture (KMK) et par le ministère compétent depuis 2003, année où a été publiée l'expertise Klieme sur le développement de standards de formation nationaux (« Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards », Klieme 2003). Cette expertise décrit déjà dans ses grandes lignes le programme sur lequel se base notre politique de formation. Depuis, d'importants moyens sont mis à disposition. Johannes Bellmann et moi-même appelons ce programme *Pilotage nouveau* (« Neue Steuerung »). C'est ainsi que j'y ferai référence dans ce qui suit. Johannes Bellmann en a analysé en détail le concept sur lequel repose ce programme en jetant la lumière sur les risques qu'il présente et les conséquences possibles (e.a. Bellmann 2006). Je vais vous présenter ce qui pourrait avoir des implications pour notre branche.

La suite de mon exposé se divise en quatre parties:

Premièrement, j'expliquerai l'objectif fondamental de ce Pilotage nouveau, sans oublier de préciser qu'il n'a jamais été aisé de mesurer les résultats (output) de l'éducation physique pertinents pour la formation.

Puis, je ferai la distinction entre différentes fonctions attribuées aux standards de formation, en évoquant le danger d'un instrument unique.

Ensuite, je vous donnerai mon point de vue sur la façon dont le programme du Pilotage nouveau a été mis en œuvre jusqu'à présent en Allemagne.

Enfin, j'aborderai certains problèmes en particulier qui se posent dans l'élaboration de plans d'études pour la discipline sportive et soulèverai la question de l'efficacité des plans d'études centraux pour l'évolution de la qualité de l'éducation physique.

## **2. Mesure erronée**

L'idée qui ressort du titre de cette partie ne vous est pas inconnue; je peux donc me permettre de me contenter d'allusions: il existe un large fossé entre le contenu de la didactique spécialisée et des plans d'études, et les effets de l'enseignement observés chez les élèves (Grupe e.a. 2004). Les causes se trouvent peut-être des deux côtés: il est possible, d'une part, que le mandat de formation soit formulé de manière impossible et que, d'autre part, des procédures de contrôle appropriées fassent défaut. A la fin des années 60, il y a déjà eu une tentative pour refermer ce fossé, avec le programme d'opérationnalisation (« Operationalisierung ») des objectifs de formation et d'enseignement basé sur ces objectifs (Robinson 1967). En Allemagne, il s'agissait du premier élan, à l'échelle nationale, pour orienter l'enseignement sur les résultats (output), c'est-à-dire développer la qualité de l'enseignement sur la base de ceux-ci. C'était il y a plus de 40 ans; je me souviens très bien de l'euphorie déclenchée à l'époque, mais aussi de la désillusion qui a suivie peu après et à laquelle j'ai contribué avec mes premières publications sur la pédagogie du sport (p. ex. Kurz 1971).

En effet, nous avons vite reconnu ce que ce programme peut avoir comme conséquences pour notre branche: nous devons commencer par axer l'enseignement sur les résultats et à l'évaluer sur la base de ces résultats, et ne donner de valeur pédagogique aux performances ou à ce qui aura été accompli uniquement si le résultat est vérifiable<sup>1</sup>. Mais même en faisant cela, nous devons reconnaître qu'il n'est de loin pas possible de définir comme objectif de formation tout ce que l'on souhaite obtenir comme résultat. Dans la branche du sport, il a rapidement été reconnu que ce premier programme visant à axer l'enseignement sur les résultats renforçait une tendance existante qui considère les performances individuelles réalisées dans des conditions normalisées comme le résultat escompté et à en faire un critère décisif d'évaluation. Les premiers critères utilisés pour définir les exigences de la maturité sportive publiés dans cet esprit dans les années 70 montrent bien qu'il n'est pas facile de définir des standards pour les performances en

---

<sup>1</sup> Mon professeur, Ommo Grupe, a toujours souligné les dangers d'une telle restriction de l'éducation sportive, qui ne donne de valeur qu'à un enseignement planifié en fonction des résultats, notamment dans une expertise, très influente à l'époque, adressée au conseil de formation allemand (Grupe, Bergner et Kurz 1974). Dans les années 70, les pédagogues spécialisés dans le sport étaient d'avis que l'éducation sportive ne devait pas, du moins pas uniquement, être axée sur le produit.

équipe, le comportement en société, l'aptitude à trouver des solutions créatives et bien d'autres choses (contrairement à une performance au 100 m); et qu'on aurait tendance à oublier ces aspects (Kurz & Grupe 1977).

Nous abordons aujourd'hui à nouveau ce problème qui dure depuis 40 ans, mais d'une manière plus tranchée. Le programme d'opérationnalisation des objectifs de formation était recommandé pour améliorer l'enseignement dans le cadre de ce nous appellerions aujourd'hui « étude interne de la qualité » (« schulinterne Qualitätsarbeit »). Ses effets n'étaient perceptibles que dans ce cadre là et uniquement de façon limitée. Du point de vue de la politique de formation, les standards de formation doivent être un instrument d'un pilotage plus efficace - car central - du système d'éducation scolaire (Klieme e.a. 2003). L'idée est la suivante: élaborer des tests pour évaluer ces standards de formation; mesurer les performances des élèves à l'aide de ces tests; transmettre les résultats à différents niveaux, où ils pourront servir à développer la qualité (Köller 2007; Merkens 2007). Pour qu'ils deviennent un instrument de pilotage axé sur les résultats (« Output-Steuerung »), il ne suffit donc pas de définir ces standards de formation et de les transmettre aux acteurs du système éducatif; il faut les mettre en œuvre dans des tests. Pour cela, les tests doivent pouvoir être utilisés dans le cadre d'une évaluation externe. Les tests se font alors sur la base de critères de qualité plus sévères, ce qui augmente les risques que l'ensemble des résultats mesurables selon ces critères soit encore plus restreint<sup>2</sup>.

Cette tendance se renforce encore en cela que la priorité de la politique de formation est d'obtenir de meilleurs résultats en comparaison internationale. Davantage d'importance est donc accordée aux résultats mesurables par des tests effectués à l'échelle internationale. Il faut donc systématiquement éviter les contenus trop « culturels » dans les tests tels que PISA, TIMSS et IGLU. Dans une analyse des épreuves PISA, Fuchs (2003) met en garde contre une uniformisation de la formation. Von Hentig, parle de McDonaldisation de l'école.

### **3. Pourquoi des standards de formation?**

Cela m'amène à mon troisième point: la fonction des standards de formation. Dans les textes programmatiques de la conférence des ministres de la culture (KMK) et du gouvernement allemand (Klieme e.a., 2003, KMK, 2005) et, d'une manière déterminante, dans les travaux des scientifiques impliqués (Klieme, 2007; Klieme & Leutner, 2006; Köller, 2007), les attentes vis-à-vis de ces standards sont différentes. Dans ma réflexion, je peux me contenter de distinguer trois fonctions principales en fonction du niveau auquel les résultats des tests sont transmis et où la qualité doit être développée.

*Monitoring de la formation.* Cette fonction porte un regard sur le système éducatif selon la perspective de Vogel. Köller (2007, 66) la décrit comme ceci:

---

<sup>2</sup> « critères de qualité plus sévères »: les tests utilisés dans le cadre du pilotage axé sur les résultats semblent devoir répondre à des critères et des standards relevant de la recherche quantitative empirique; voir Bellmann (2006).

le contrôle des connaissances chez les élèves doit générer des connaissances utiles au pilotage à l'échelle du système. Par système, il faut surtout penser à la politique de formation et à l'administration scolaire, à qui les tests doivent permettre de tirer des conclusions et préparer des mesures pour améliorer la qualité. Il ne s'agit pas uniquement de permettre une comparaison internationale. Les tests peuvent aussi révéler (comme l'a montré l'étude PISA B) des inégalités entre Länder et régions, mais aussi entre types d'école et groupes sociaux et, ainsi, fournir des données à une politique visant une meilleure égalité des chances<sup>3</sup>.

*Encouragement de la qualité des écoles.* Ici, les standards de formation profitent directement au travail des différentes écoles. L'idée est la suivante: des organismes indépendants fournissent aux écoles, à intervalles réguliers, les résultats des tests des élèves. Sur cette base, les écoles peuvent garantir les résultats de leurs travaux et réagir de manière professionnelle (Klieme e.a., 2003, p. 43). Pour remplir cette fonction, il ne suffit plus, comme pour le monitoring de la formation, de tester des échantillons représentatifs avec des intervalles de plusieurs années. Il s'agit plutôt de tester d'année en année l'ensemble des écoles et des élèves (au moins au cours d'une année déterminée). Il n'est alors pas obligatoire de baser ces tests sur des standards de formation internationaux. Les plans d'études des Länder peuvent eux aussi servir de cadre de référence, c'est-à-dire d'horizon normatif des attentes. Les évaluations du niveau de formation, aujourd'hui menées dans tous les Länder pour quelques branches importantes, sont un bon exemple pour cette fonction.

*Diagnostic des compétences* (Klieme & Leutner (2006): cette fonction se situe au niveau des processus individuels d'apprentissage. Elle sert à mettre au point des tests pour développer les standards de formation, fournir des données sur la base desquelles des mesures d'encouragement peuvent être mises en œuvre de manière ciblée et efficace. L'idée est la suivante: évaluer tous les élèves d'une année déterminée dans une école et pouvoir utiliser les résultats au cours d'une étape du parcours scolaire où l'encouragement individuel a encore des perspectives prometteuses. Cette fonction n'exige pas que les tests soient centralisés ou menés à l'échelle nationale dans toutes les écoles et selon les mêmes standards. En principe, chaque école pourrait choisir de passer les tests qui conviennent à son profil, en les adaptant si nécessaire.

En distinguant ces trois fonctions, je souhaite souligner que les exigences des tests varient selon la fonction qu'elles doivent remplir; les tests varient donc eux aussi. Se pose alors la question de savoir qu'est-ce qui justifie la création de standards de formation permettant de développer la qualité à tous ces niveaux, pour toutes ces fonctions? Ce doute va croissant si l'on attend des standards de formation qu'ils garantissent la comparaison des examens finaux, c'est-à-dire qu'ils fournissent un cadre de référence aussi pour l'évaluation des performances<sup>4</sup>. En effet, dans ce cas, les standards

<sup>3</sup> Voir aussi l'expertise Klieme (BMBF, 2007, en particulier p. 43s.)

<sup>4</sup> La KMK a mandaté sa commission pour le sport de préparer une vision générale pour la formulation de standards de formation pour les examens finaux et des recommandations pour l'évaluation des performances dans l'éducation sportive (KMK, 2004). Ce programme a toutefois été interrompu. Selon l'expertise de Klieme

moyens ou les standards minimaux ne suffisent plus; il faudrait alors les échelonner, ce qui n'est pas impératif pour les autres fonctions. De plus, si pour ces autres fonctions les tests peuvent, dans certains cas, être limités à des domaines particuliers (en sport, p. ex. l'aptitude à se mouvoir), cette approche unilatérale devient très problématique pour le rapprochement des systèmes de notation.

J'en conclu que la tâche fastidieuse de développer les standards de formation répondant aux besoins d'une branche et remplissant toutes les fonctions devrait revenir aux branches que notre politique de formation choisit pour une comparaison à l'échelle internationale, ces dernières bénéficiant de suffisamment de moyens en recherche et développement. En notre qualité de pédagogues sportifs, nous devrions observer calmement mais attentivement comment ces branches y parviennent et voir ce que nous pourrions en tirer pour notre propre branche. Nous devons toutefois commencer par nous demander, en tenant compte des moyens à disposition, quelles sont les fonctions pour lesquelles il serait profitable à notre branche de définir, dans les meilleurs délais, des standards de formation et pour lesquelles il vaut la peine de nous joindre aux discussions et aux recherches.

---

(Klieme e.a., 2003, p. 39), les standards doivent être un critère pour les résultats de chaque école, chaque classe et chaque élève. Ils ne faut toutefois pas les confondre avec des règles de notation ou d'examens, encore moins avec des règlements sur le passage dans une école supérieure.

#### 4. Vers un pilotage axé sur les résultats (output) dans la branche du sport?

Dans mon quatrième point, je soulève la question de ce que le programme qui consiste à axer la qualité de la formation sur les résultats a apporté comme bénéfices pour notre branche<sup>5</sup>. Je constate tout d'abord que mes recommandations de modestie et de calme, avec lesquelles je viens de conclure le point précédent, semblent dépassées par l'évolution de notre branche, du moins en Allemagne. Il ne fait aujourd'hui aucun doute que les standards de formation définis pour le sport à l'échelle nationale viendront à disparaître. L'Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) de Berlin, pourtant bien équipé, est débordé par les travaux d'élaboration de standards pour les branches principales, dans lesquelles l'Allemagne souhaite s'améliorer en comparaison internationale (PISA, TIMSS), et ce pour plusieurs années. Mais du chemin a été parcouru dans les Länder où les petites branches continuent d'avoir leur importance et, comme je le constate en ce moment en Rhénanie-Du-Nord-Westphalie, cela continuera d'être le cas.

Depuis l'expertise Klieme en 2003, les ministres compétents d'au moins huit Länder ont – souvent dans la foulée de révisions de plans d'études –, publié des textes visiblement influencés par le nouveau concept de pilotage axé sur les résultats (output)<sup>6</sup>. Le terme de standards de formation n'est utilisé que dans le Bade-Wurtemberg et en Basse-Saxe; ailleurs, on parle par exemple de standards, comme à Berlin, ou de profils d'exigences dans le domaine de l'activité physique (« bewegungsfeldspezifische Anforderungsprofile »), comme à Hambourg. On notera tout de même que l'on s'est efforcé partout de formuler les résultats de l'enseignement de manière à ce qu'ils soient observables chez les élèves et pour qu'ils répondent à une exigence posée par l'expertise Klieme: ces résultats doivent servir à définir les matières et pouvoir être évaluées grâce à des tests (Klieme e.a., 2003, p. 13).

Observer de plus près comment sont formulées les attentes en matière de résultats peut comporter quelques surprises. Notons tout d'abord qu'elles sont largement basées sur les activités physiques ou sportives que les élèves doivent être capables d'exercer. Cela concerne la plupart du temps les activités qui permettent d'évaluer les capacités des élèves, comme par exemple les techniques de départ et de virage<sup>7</sup>. Des formulations qui expriment que l'objectif de l'enseignement n'est pas le comportement en soi, mais une aptitude reconnaissable à celui (can-do-Standards) sont plus rares. Exemple: maîtriser la technique de base d'un type de natation (ibid). Dans les deux versions, l'on constate toutefois que l'on évite de donner une

<sup>5</sup> Pour plus de détails au sujet du débat autour des standards de formation, voir Kurz 2007.

<sup>6</sup> Jusqu'à fin 2007, dans l'ordre chronologique: Hambourg, Bade-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Poméranie-Occidentale, Basse-Saxe et Hesse. Entre temps également: Rhénanie-du-Nord-Westphalie avec nouveau plan d'études pour l'école primaire.

<sup>7</sup> Berliner Rahmenlehrplan, Jg. 7-10 ([http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1\\_sport.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_sport.pdf)).

description précise spécifique à la branche pour les capacités, plus précisément le comportement sur la base duquel celles-ci peuvent être évaluées. Exemples de formulation caractéristiques: sauter loin et haut (ibid.). Il n'est pas donné de dénomination précise aux aptitudes motrices (p. ex. pas de technique); les mesures quantitatives sont-elles aussi presque totalement inexistantes. Beaucoup de Länder exigent dans leurs textes que les élèves soient capables de courir un certain nombre de minutes (p. ex. 10) sans faire de pause, ou qu'ils soient capables de parcourir une certaine distance dans l'eau.

Quiconque souhaite donc obtenir de ces textes une information au sens du Pilotage nouveau, sur les résultats que les élèves doivent avoir acquis à un moment donné de leur formation, sera doublement déçu. Premièrement, les attentes formulées ici en matière d'acquis ne montrent pas clairement le lien avec le mandat de formation de la branche. Deuxièmement, elles ont beau être formulées de manière à pouvoir être appliquées dans des tests, il n'y a aucune indication sur la manière d'y parvenir, ni sur le but.

Ce que l'on peut lire dans ces textes au sujet de la progression dans l'apprentissage, c'est-à-dire le point où l'on souhaite amener les élèves au cours de leur scolarité – où le sport est l'une des branches à laquelle est consacré le plus d'heures – est plus surprenant encore. Certains domaines sont ajoutés au contenu « course à pied, saut, lancé », par exemple le parcours de petits obstacles, mais l'on n'ose visiblement pas s'attendre à ce que ce qui est déjà acquis soit développé ou approfondi. Souvent, ce qui a été formulé les années précédentes est repris tel quel. L'échelonnage des standards souffre de la même timidité (Möhlmeier, 2007).

Cette constatation, qui se vérifie dans notre branche dans tous les textes depuis la mise en place du nouveau système de pilotage, permet de faire différentes interprétations et estimations. Dans la ligne des explications données jusqu'ici dans mon exposé, on peut aisément constater que ces textes remplissent avant tout une obligation. Notre branche a maintenant elle aussi ses standards. Mais il s'agit en fait d'une étiquette trompeuse, car ces standards ne sont pas applicables à notre branche pour le développement de la qualité selon le concept du Pilotage nouveau. Cela nécessiterait des tests réguliers effectués sur la base de ces standards. Or, après l'échec de la carte sur les aptitudes physiques (« Fitnesslandkarte »)<sup>8</sup>, de tels tests ne sont plus prévus ni en Basse-Saxe, ni dans aucun autre Land. Ainsi, il ne sert plus à rien de s'alarmer: ces textes ne contiennent aucun instrument de pilotage axé sur les résultats (output). Ils sont ce que les plans d'études ont toujours été: des instruments typiques du pilotage axé sur les connaissances (input), créés dans l'espoir d'être lus et mis en œuvre par les enseignants. La seule différence réside en cela que les textes dans lesquels ils sont formulés ne sont plus des plans d'études, mais des plans de

---

<sup>8</sup> <http://www.fitnesslandkarte-niedersachsen.de/>. Etat le 7.1.2008. Le ministère de la culture de Basse-Saxe conseille à toutes les écoles de passer un contrôle régulier standardisé « Bewegungs-Check-up ». Les résultats peuvent être consultés en ligne et comparés à l'aide de valeurs standards. Les enseignants remettent en question l'utilité de cette carte pour le développement de la qualité de l'éducation sportive et critiquent les importants moyens disproportionnés mis en œuvre. Leur participation est donc limitée.

résultats, plus précisément des plans sur les résultats attendus. Ces plans expliquent aux enseignants ce qui est attendu de l'enseignement, sans indiquer comment ils doivent s'y prendre. Comme, de plus, les attentes en matière de résultats sont formulées de manière peu précise, il y a peu de chances que les textes soient lus, encore moins appliqués. Les enseignants qui s'attendent à une aide pour orienter ou soutenir leurs cours devront chercher ailleurs.

### **5. Vers une prise en compte des compétences dans l'éducation sportive?**

Doit-on en rester là? Le changement vers un pilotage axé sur les résultats (output) n'existe-t-il que dans des documents qui n'auront aucun effet sur l'enseignement? Je ne suis pas certain que rien n'ait changé. Dans cette dernière partie, je vais vous présenter les travaux poursuivis en ce moment en Rhénanie-Du-Nord-Westphalie en matière de plans d'études. Depuis 2007, des petites commissions, principalement composées d'enseignants, élaborent, accessoirement et en suivant un calendrier serré, des plans d'études pour tous les niveaux d'enseignement, aussi dans le domaine du sport. Pourquoi cette urgence? En Rhénanie-Du-Nord-Westphalie également, le gymnase a été raccourci d'un an pour avancer la présence des élèves sur le marché du travail. Les plans d'études seront donc plus sévères. Les premiers élèves à terminer leur formation en huit ans atteindront le niveau supérieur en été 2010 déjà, après avoir été soumis aux anciens plans d'études. (Ne me demandez pas comment cela se fait.) Il a explicitement été demandé aux commissions de ne pas réinventer la roue, c'est-à-dire de ne pas se poser trop de questions sur le mandat d'études des différentes branches mais de le reprendre tel qu'il existe dans les plans d'études existants. Ces petites commissions, sévèrement dirigées, avaient plutôt pour tâche de définir les compétences de l'enseignement, la description des attentes en matière de compétences étant devenue le noyau déterminant du plan d'études.

Les nouveaux plans d'études de l'enseignement primaire ont déjà été publiés en 2008. Des projets existent pour l'enseignement supérieur (gymnase); pour des raisons politiques, ils ne seront utilisés qu'à partir de 2013. Les plans d'études pour l'enseignement secondaire I (« Sekundarstufe I ») seront vraisemblablement prêts l'année prochaine, soit une fois que la première vague d'élève soumis au nouveau régime (huit ans au lieu de neuf) aura déjà passé ce niveau. Mais les problèmes y sont si nombreux, surtout dans la branche du sport, que je doute que le calendrier pourra être maintenu.

Depuis novembre 2007, je travaille en tant que conseiller dans le domaine du sport et que membre officiel de la commission de l'enseignement secondaire (Kommission für die gymnasiale Oberstufe). Les travaux portent sur la troisième génération de plans d'étude en Rhénanie-Du-Nord-Westphalie. Le calendrier n'a jamais été aussi serré et les ressources aussi limitées. Dans ce contexte, je me suis sérieusement demandé si je voulais me lancer une nouvelle fois dans cette entreprise. Au début, j'avais l'espoir de

pouvoir contribuer à ce que cela ne se passe pas aussi mal que beaucoup le craignaient. Aujourd'hui, je pense que cela représente un défi intéressant, voire des opportunités, pour notre branche, mais je crains que nos moyens limités et le peu de temps dont nous disposons ne constituent un obstacle infranchissable. (D'autant plus que le gouvernement de Rhénanie-Du-Nord-Westphalie, dont les élections sont prévues en 2010, souhaite définir avant cela les piliers de sa politique de formation).

Avant de terminer mon exposé, je souhaite encore aborder un point qui, du point de vue didactique, me semble être le plus intéressant. Il concerne les compétences et la représentation que l'on se fait des matières et que les élèves doivent pouvoir maîtriser. Selon ce concept, les nouveaux plans d'études (centraux) doivent être explicitement axés sur les compétences. Les instructions que toutes les commissions doivent suivre dans leur travail se basent sur une interprétation large de ce que l'on entend par compétences (Weinert, 2001, et Klieme et al., BMBF, 2007), comprises comme les capacités et les aptitudes à résoudre certains problèmes ainsi que les dispositions et les capacités (en termes de motivation, de volonté et de comportement social) à utiliser de façon efficace et responsable (BMBF, 2007, p. 73; cf. Weinert, 2001, p. 27s). Pour la branche du sport, ce concept pose problème parce que les aptitudes physiques et motrices ne sont pas explicitées. Pour que ce concept basé sur les compétences puissent être utilisé, il faut que:

- les compétences soient décrites comme des dispositions à maîtriser les situations exigeantes concrètes d'un domaine<sup>9</sup>. Elles doivent donc être formulées explicitement dans un contexte, contrairement aux qualifications générales (« Schlüsselqualifikationen »);
- ces dispositions complexes ne reposent pas uniquement sur *le savoir* (parfois inerte) ou *les connaissances* (parfois aveugle), mais sur la combinaison des deux (BMBF, 2007, p. 78s), que les cours soient axés sur les capacités et l'action (Köllner 2007, p. 16) et que les matières soient définies en conséquence (Klieme, 2007, p. 78).

Idéalement, les compétences sont ainsi acquises dans le cadre d'un enseignement qui consiste à se pencher activement sur un problème. Pour la branche du sport, cela représente à la fois un défi et une motivation. La motivation réside en cela que les connaissances sont présentées comme quelque chose qui ne s'acquiert pas uniquement au travers de textes, mais aussi par l'action, et le défi en cela que les compétences acquises de cette façon par des examens oraux et écrits doivent pouvoir être testées, et ce avant le niveau gymnasial et aussi dans le domaine du sport.

Selon nous, une première tâche constitue à formuler, dans l'optique du mandat de formation tel que je l'ai mentionné au début de mon exposé, des compétences qui permettront d'acquérir la capacité à agir

---

<sup>9</sup> Tiré du classeur des matières (Materialordner) destiné à toutes les commissions chargées d'élaborer les plans d'études, cf. « Standards und Kompetenzen », p.3.

(« Handlungsfähigkeit ») que nous souhaitons promouvoir dans l'éducation physique. Les premiers exemples encourageant existent déjà. J'aborde ce sujet plus en détail en prenant comme exemple la thématisation de l'endurance (Kurz 2008, voir aussi Balz 2008).

Les effets de l'entraînement dans l'enseignement du sport ne suffisent plus à eux seuls, déjà au niveau de l'enseignement secondaire I, à améliorer l'endurance de façon continue. Les projets d'enseignement visant à améliorer systématiquement l'endurance font toutefois partie de l'éducation sportive jusque dans l'enseignement supérieur. Il peut donc se révéler judicieux et instructif de mesurer leurs effets sur la base de tests appropriés. Les résultats mesurés ne peuvent toutefois pas servir d'indicateurs de la qualité de l'enseignement sportif au sens du Pilotage nouveau, mais ils peuvent donner un élan au développement d'une compétence. Ce développement peut être encouragé et assuré, systématiquement et avec une progression claire, surtout sous l'aspect des connaissances, dans le cadre de l'enseignement. Il s'agit tout d'abord des connaissances techniques, de savoir-faire (know-how), mais, au fil des ans, également de savoir-pourquoi (know-why), c'est-à-dire des connaissances grâce auxquelles les élèves connaissent le « pourquoi » des techniques enseignées et sont en mesure d'expliquer le sens de ce qu'ils font. Il ne s'agit donc plus uniquement d'apprendre comment améliorer efficacement leur endurance et quels sont les effets auxquels ils peuvent s'attendre, combien de temps il faut, quels efforts ils doivent fournir pour cela et quelles sont les alternatives à la course, mais également de savoir pourquoi l'entraînement n'a pas le même le même effet sur tous les élèves, pourquoi, par exemple, la plupart des garçons ont plus d'endurance que la plupart des filles, de savoir ce que l'endurance apporte en terme de santé mais aussi pour les sports qu'ils aiment exercer et de connaître les conditions dans lesquelles l'endurance leur permet de réguler leur poids.

Dans les années supérieures, ces connaissances peuvent et doivent de plus en plus constituer un savoir scientifique. Si, dans l'enseignement supérieur (gymnase), elles revêtent un caractère propédeutique, alors les tests oraux et écrits nécessaires pour passer la maturité n'amènent aucune nouveauté dans l'éducation sportive; il s'agit alors bien plus de la suite logique devant répondre aux mêmes exigences que les autres branches dans le même degré d'enseignement. Ce type d'enseignement est le seul qui permette de maintenir le privilège des écoles allemande, presque unique au monde, de l'enseignement obligatoire du sport jusqu'à la maturité.

La deuxième grande tâche en matière de plans d'études selon le concept du Pilotage nouveau consiste à agencer les compétences de manière cohérente. Nous étions conscients qu'avec nos moyens il ne serait pas possible de le faire sur la base d'un modèle de compétences théorique et empirique. Notre petite commission ne serait pas en mesure d'élaborer en quelques mois un procédé pour la branche du sport, pour lequel l'Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) de Berlin a besoin de trois ans.

Le développement d'un modèle de compétences répondant aux exigences de la KMK, est un processus exigeant et long (Klieme & Leutner 2006). Un modèle de compétences fondé sur des connaissances scientifiques avec un agencement systématique des compétences n'existe pour l'instant pour aucune branche scolaire. Dans toutes les branches, il faudra, dans un avenir proche, travailler avec les projets existants<sup>10</sup>. Les textes concernés recommandent toutefois de développer rapidement les standards et les modèles de compétences en tenant compte de l'état de la théorie et des connaissances de la didactique spécialisée (BMBF, 2007, p. 75), c'est-à-dire de partir de la compréhension des différentes branches (BMBF, 2007, p. 23).

Notre commission de l'enseignement primaire, comme toutes les commissions existant jusqu'ici dans les autres Länder, a agencé les attentes en matière de résultats en fonction des types de sports, c'est-à-dire par matière. Cela mène presque inévitablement à la disparition du mandat de formation de la branche; c'est alors la structure spécifique à un type de sport qui donne le ton. Il n'est pas non plus possible de répartir par domaine les compétences dans notre branche, comme des catégories interdisciplinaires et hors contexte (p. ex. compétences personnelles, techniques, sociales et méthodologiques) et d'attribuer à ces domaines des compétences techniques de manière plausible ou arbitraire (Oelkers 2007, p. 29). Pour la branche du sport, il semble bien plus judicieux d'essayer de délimiter des domaines de compétences ou des significations (« Sinnrichtungen ») du sport. En voici les principales raisons:

1. Le principe de l'enseignement selon une approche multiple (« Mehrperspektivität »), et les perspectives pédagogiques qui y sont liées, sont reconnus dans les discussions didactiques actuelles et reflètent donc l'état de la théorie et des connaissances de la didactique spécialisée.
2. Les compétences qui doivent être acquises selon des perspectives pédagogiques sont spécifiques au domaine. Elles concrétisent les attentes générales dans la branche du sport.
3. Les enseignants du domaine connaissent la systématique des perspectives pédagogiques; celle-ci forme et soutient de différentes manières et de plus en plus une réalité de l'enseignement où l'accent est mis sur la pédagogie. Il serait incompréhensible et confus de présenter maintenant dans les nouveaux plans d'études centraux les attentes en matière de compétences selon une nouvelle systématique non spécifique au domaine.

Le travail sur les plans d'études suit son cours en Rhénanie-Du-Nord-Westphalie. Celui du sport pour l'enseignement supérieur au gymnase est prêt mais il est encore confidentiel, ce qui pour moi est incompréhensible. Je

---

<sup>10</sup> Pour une bonne vue d'ensemble des différentes approches, voir Labudde, 2007, p. 211-314.

cite toutefois deux exemples issus du domaine de compétences appelé « connaître, comprendre et estimer la performance »:

Les élèves:

- expliquent les performances sportives et leur évolution sur la base de dispositions (talent), d'exercices (entraînement) et de leur mode de vie.
- commentent, à l'aide d'exemples, comment, dans le domaine du sport, les actions sont évaluées en tant que performances (critères de qualité, normes de référence, prescription en matière de notation) et essaient différents systèmes d'évaluation, aussi ceux qu'ils ont eux-mêmes conçus.
- analysent et dissèquent le lien entre prestation sportive et reconnaissance sociale et évaluent le sport dans ce contexte.

Ce qui est remarquable pour les praticiens de la commission, mais aussi inquiétant, c'est que, comme le laisse entendre le concept basé sur les compétences, le mandat de formation pour la branche du sport dans l'enseignement secondaire au gymnase – comme pour toutes les autres branches – est interprété comme un enseignement de structures cognitives. Il nous est ainsi plus simple de légitimer notre branche en tant que discipline d'examen équivalente aux autres branches de l'enseignement supérieur (gymnase). Contrairement aux autres branches, nous essayons d'exploiter systématiquement le fait que le sport est une branche pratique. Cela peut aussi comporter des avantages pour le transfert de connaissances, car il est plus facile de les maintenir et de les comprendre lorsqu'elles sont acquises par l'action. Si nous parvenons à définir les matières en conséquence, alors les autres branches pourront elles aussi profiter des expériences de la branche du sport.

Si pour conclure vous me demandez ce que cela a encore à voir avec le Pilotage nouveau, je dois admettre que pour un pilotage externe basé sur les résultats (output), ces plans d'études (centraux) ne conviennent pas mieux et pas moins bien que les anciens. Ce n'est que là où, comme pour la maturité, les matières d'examens doivent permettre une comparaison que ces plans d'études fournissent une meilleure base. Sinon, ils restent un instrument basé sur les connaissances (input), comme les anciens plans d'études, et leur effet (limité) est surtout déployé dans le cadre de l'assurance qualité d'une école indépendante. Il faut attendre quelques années avant de pouvoir dire si, dans ce contexte, il vaut la peine de fournir tant d'efforts pour les développer.

### **Bibliographie**

Balz, E. (2008). Welche Standards für den Schulsport? *sportpädagogik*, 32 (3), 14-18.

Bellmann, J. (2006). *Bildungsforschung und Bildungspolitik im Zeitalter „Neuer Steuerung“*. Zeitschrift für Pädagogik, 52, 487-504.

Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF] (Hrsg.) (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Expertise*. Berlin und Bonn.

Deutscher Sportbund (Hrsg.) (2006). *DSB-Sprint-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland*. Aachen usw.: Meyer&Meyer.

Fuchs, H.-W. (2003). *Auf dem Weg zu einem Weltcurriculum? Zum Grundbildungskonzept von PISA und der Aufgabenzuweisung an die Schule*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49, 161-179.

Grupe, O., Bergner, K. & Kurz, D. (1974). *Sport und Sportunterricht in der Sekundarstufe II*. In *Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), Spiel und Kommunikation in der Sekundarstufe II (Gutachten und Studien der Bildungskommission 40, S.109-140)*. Stuttgart: Klett.

Grupe, O., Kofink, H. & Krüger, M. (2004). *Gegen die Verkürzung von Bildung auf Bildungsstandards im Schulsport*. *Sportwissenschaft*, 34, 484-495.

Hentig, H. von (2003). *Die vermessene Bildung. Die ungewollten Folgen von TIMSS und PISA*. Neue Sammlung, 43, 211-233.

Klieme, E., u.a. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin: BMBF.

Klieme, E. (2007). *Bildungsstandards, Leistungsmessung und Unterrichtsqualität*. In P. Labudde (Hrsg.), *Bildungsstandards am Gymnasium. Korsett oder Katalysator?* (S.75-86). Bern: h.e.p.

Klieme, E. & Leutner, D. (2006). *Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 876-903.

KMK (2004). *Perspektiven des Schulsports vor dem Hintergrund der allgemeinen Schulentwicklung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.9.2004. Zugriff am 07.02.2008 unter [http://www.kmk.org/doc/beschl/Perspektiven\\_des\\_Schulsports\\_2004.pdf](http://www.kmk.org/doc/beschl/Perspektiven_des_Schulsports_2004.pdf).

Kurz, D. (1971). *Curriculumentwicklung als Werkstattarbeit. Überlegungen zum Sport an einer Gesamtschule*. *Sportwissenschaft*, 1, 197-213.

Kurz, D. (2007). *Bildungsstandards für das Fach Sport*. In P. Labudde (Hrsg.), *Bildungsstandards am Gymnasium. Korsett oder Katalysator?* (S.293-303). Bern: h.e.p.

Kurz, D. (2008). *Der Auftrag des Schulsports*. *sportunterricht*, 57, 211-218. Eine aktuelle und ergänzte Fassung in H.P. Brandl-Bredenbeck & M. Stefani (Hrsg.). (2009). *Schulen in Bewegung – Schulsport in Bewegung* (S. 36-51). Hamburg: Czwalina.

Kurz, D. & Grupe, O. (1977). *Abiturprüfung im Fach Sport - ein Wettkampf mit uneinheitlichen Bedingungen*. In A. Flitner & D. Lenzen (Hrsg.), *Abiturnormen gefährden die Schule* (S. 123-137). München: Piper.

Köller, O. (2007). *Bildungsstandards, einheitliche Prüfungsanforderungen und Qualitätssicherung in der Sekundarstufe II*. In D. Benner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Chancen und Grenzen, Beispiele und Perspektiven* (S.13-28). Paderborn: Schöningh.

Labudde, P. (2007) (Hrsg.). *Bildungsstandards am Gymnasium. Korsett oder Katalysator?* Bern: h.e.p.

Landesinstitut für Schule (LSW) (Hrsg.) (2006). *Qualitätsoffensive im Schulsport. Werkstattberichte - Heft 3*. Zugriff am 23-6-2009 unter: [http://www.schulsport-nrw.de/info/01\\_schulsportentwicklung/fachpolitik/pdf/werkstattbericht3.pdf](http://www.schulsport-nrw.de/info/01_schulsportentwicklung/fachpolitik/pdf/werkstattbericht3.pdf)

Merkens, H. (2007). *Rückmeldungen von Schülerleistungen als Instrument der Schulentwicklung und Unterrichtsverbesserung*. In D. Benner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Chancen und Grenzen, Beispiele und Perspektiven* (S. 83-101). Paderborn: Schöningh.

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen. (1999). *Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule. Richtlinien und Lehrpläne. Sport*. ( 1. Aufl.). Frechen: Ritterbach.

Möhlmeier, S. (2007). *Nationale Mindeststandards für das Fach Sport? Die Standards ausgewählter Bundesländer im Vergleich*. Masterarbeit Bielefeld: Universität Bielefeld, Abteilung Sportwissenschaft.

Oelkers, J. (2007). Bildungsstandards am Gymnasium – ein neues Problem? In P. Labudde (Hrsg.), *Bildungsstandards am Gymnasium. Korsett oder Katalysator?* (S.27-36). Bern: h.e.p.

Robinson, S. B. (1967). *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Neuwied, Berlin: Luchterhand.

Roeder, P. M. (2003). *TIMMS und PISA. Chancen eines neuen Anfangs in Bildungspolitik, -planung, -verwaltung und Unterricht. Endlich ein Schock mit Folgen?* Zeitschrift für Pädagogik, 49, 180-197.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin. (2006). *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Jahrgang 7-10. Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium. Sport*. Zugriff am 07.02.2008 unter [http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1\\_sport.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_sport.pdf)

Schierz, M. & Thiele, J. (2005). Schulsportentwicklung im Spannungsfeld von Ökonomisierung und Standardisierung. In: A. Gogoll & A. Menze-Sonneck (Hrsg.), *Qualität im Schulsport* (S. 28-41). Hamburg: Czwalina .

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2005). Bundesweit geltende Bildungsstandards zur Entwicklung und Vergleichbarkeit der Qualität schulischer Bildung im föderalen Wettbewerb der Länder In *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung* (S. 3-21) München, Neuwied: Luchterhand. Zugriff am 07.02.2008 unter <http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Argumentationspapier308KMK.pdf>

Tillmann, K.-J. (2007). Qualitätssicherung durch Leistungsvergleiche und Bildungsstandards? *Sportunterricht*, 56, 78-82.

Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S.17-31). Weinheim, Basel: Beltz.

<http://www.fitnesslandkarte-niedersachsen.de/>. Zugriff am 07.02.2008.