

Point de vue sur les nouveaux programmes d'EPS

Francis BERGÉ

Georges BONNEFOY

Professeur EPS honoraire

Mots clés : Programmes disciplinaires, contenus d'enseignement, thèmes d'étude et objets d'enseignement, socle commun de compétences, culture commune

Introduction

A la rentrée 2009, dans le second degré, deux nouveaux programmes seront applicables en EPS : ceux du collège de la 6^{ème} à la 3^{ème} pour la rentrée 2009/2010 (BOEN spécial n° 6 du 28 août 2008) et ceux de la Voie professionnelle pour les CAP, BEP, Bac Professionnel en 2 et 3 ans (BOEN spécial n°2 du 19 février 2008) pour la rentrée 2009/2010. Parallèlement l'enseignement primaire a déjà dû intégrer des nouveaux programmes depuis la rentrée scolaire 2008/2009 (BOEN hors-série n° 3 du 19 juin 2008).

C'est donc peu de dire que la question des programmes est au cœur des réflexions professionnelles actuelles.

Nous allons ici tenter d'analyser et comprendre la genèse de cette préoccupation, les prises de position institutionnelles et politiques qui organisent ces propositions, les enjeux qu'elles impliquent alors, ce qu'il y a à perdre, ce qu'il y a à gagner, pour les élèves, pour les enseignants.

Notre intention est donc essentiellement de proposer un point de vue, construit à partir d'un ensemble d'éléments de comparaison et de réflexion. Elle n'est pas de réaliser ici une étude exhaustive des textes institutionnels actuels.

Il convient d'analyser et comprendre la discipline scolaire Education physique et sportive comme un ensemble d'éléments en interrelation, qu'il faut saisir comme tel. Nous évoquons ici le système de l'EPS, évoluant sous la pression d'un contexte, et plus particulièrement l'environnement socioculturel et politique et les conditions locales d'enseignement. Le système de l'EPS est ainsi constitué des sous-ensembles suivants :

- Le système des visées de la discipline, finalités et objectifs qui lui sont assignés.
- L'ensemble des moyens de cet enseignement, que l'on peut aujourd'hui caractériser par des formes de pratique scolaire d'APSA.
- Des compétences attendues qui sont à acquérir par les élèves.
- Des contenus et objets d'enseignement.
- Des modalités d'évaluation des acquis.

La question des programmes ne saurait donc être abordée, discutée, sans ces mises en relation permanentes entre les différents éléments constitutifs de la discipline et le contexte social, les transformations des besoins et des attentes des publics scolaires, les principes d'intelligibilité antérieurs.

Parmi toutes les fonctions qu'un programme disciplinaire peut assumer nous en avons retenu trois, les considérant comme essentielles.

- Un programme doit d'abord rendre lisible, afficher clairement ce qui s'enseigne.
- Un programme définit les éléments constitutifs d'un enseignement, d'une culture, qui vont être partagés par tous les enseignants, précisant ainsi l'unité de la discipline.
- Un programme légalise les objectifs et les contenus d'une discipline scolaire au regard des institutions et des responsables politiques.

Fonction d'affichage de la discipline, **fonction d'unification** de la discipline, **fonction politique**,

Notre projet est donc d'analyser les nouveaux programmes au regard de ces trois fonctions principales.

L'identité de la discipline est-elle confortée par les nouveaux textes ? Sa lisibilité s'en trouve-t-elle renforcée ? Qu'est ce qui distingue ici essentiellement l'EPS du collège et l'EPS du lycée ? Peut-on affirmer aujourd'hui que ces différentes opérations d'écriture et de réécriture des programmes pour l'EPS ont stabilisé une matrice disciplinaire, qui organise désormais les enseignements à tous les niveaux du cursus scolaire ? Telles sont les questions auxquelles notre regard sur ces nouveaux textes pourra peut-être nous permettre de répondre.

1. Les programmes ont une fonction d'affichage

Il s'agit de rendre lisible ce qui s'enseigne afin de communiquer aussi bien en interne, au sein du système éducatif, qu'en dehors du champ de l'école.

Il s'agit de dire, écrire, donner à voir clairement ce qui est visé par la discipline.

On pourrait alors concevoir cet affichage différemment selon les publics auxquels il s'adresse. Il y avait eu une tentative dans ce sens, par l'affiche proposée en 1993 (Document de la Division des enseignements scolaires, diffusé en direction des parents). Sans aucun doute, cette intention de différencier l'expression de ce qui est enseigné en EPS d'une part en direction des élèves, des parents, des partenaires, et d'autre part en direction des enseignants est quelque chose d'intéressant pour une discipline où tout le monde s'autorise souvent à développer des points de vue multiples sur ce qu'il faudrait faire ! G. Klein, confirme en 1999 ce point de vue lorsqu'il s'exprime en tant que président du GTD : "Pour moi un programme est une courroie de transmission vers les administrateurs, les enseignants, les syndicats, les parents et les élèves".

Cette fonction d'affichage était rappelée très explicitement par A. Hébrard.

"Parce que l'EPS ne dit pas, ou très mal ce qu'elle fait et ce qui est réellement attendu de ce qu'elle fait faire, elle reste opaque aux yeux du public, (parents, élèves) alors que sa légitimité éducative n'est plus contestée... L'injonction faite à l'EPS d'établir un programme disciplinaire ne doit pas être perçue comme autre chose qu'une demande d'affichage des contenus afin de l'instituer plus clairement en tant que discipline d'enseignement."

Depuis plus de vingt ans la discipline s'efforce ainsi d'afficher les contenus de ses enseignements. A l'évidence cet effort n'a pas toujours été couronné de succès, et pour beaucoup le discours de l'EPS reste opaque. La volonté de l'Institution de clarifier et afficher ce qui s'enseigne est aujourd'hui première. L'option retenue par le groupe d'experts qui a travaillé sur le texte collège s'inscrivait tout à fait dans cette perspective : le programme doit être lisible et compréhensible par tous, sans la nécessité d'un document annexe.

Etudes les nouveaux textes

Analyse comparée des Programmes Collège 1996/2009 et programme Lycée professionnel 2002/2009

(Tableau 1)

Les finalités du programme 1996 deviennent, avec quelques nuances de formulation, les objectifs du programme 2009. Ceci nous paraît d'ailleurs plus cohérent, au regard de la terminologie classique de la pédagogie par objectifs qui inspire encore ces propositions.

Une seule finalité subsiste en 2009, sa formulation étant proche de celles des programmes lycée 2000/2001 et LP 2002/2009. C'est le premier indicateur d'un changement du cadre notionnel alors utilisé en EPS dans les collèges depuis 1996... Le texte

nouveau adopte un cadre d'écriture qui le rapproche de celui des lycées¹ et, dans une moindre mesure, de celui du cycle primaire... Ce nouveau cadre, c'est ce que le programme LP 2009 appelle la **matrice disciplinaire**, où finalités, objectifs et deux ensembles de compétences constituent le cadre formel dans lequel peuvent s'écrire, et ainsi s'afficher, les éléments constitutifs d'une discipline d'enseignement.

Dans ce texte 2009, la spécificité du collège apparaît cependant dans la détermination des compétences attendues et dans certains intitulés des compétences propres à l'EPS et des compétences méthodologiques et sociales.

Finalités et objectifs DU LYCÉE PROFESSIONNEL

(Tableau 2)

Dans le programme LP 2009 on retrouve cet énoncé des finalités, objectifs et compétences essentielles, précisant la matrice disciplinaire, en exposant les éléments qui la constituent. Le programme affiche donc ce qu'est la discipline et ce qui fait son unité, pour l'institution, le politique et l'ensemble des usagers de l'école.

Il y a peu de rupture avec le texte programme précédent de 2002 (contrairement à celui du collège).

Un nouvel ensemble d'activité aurait pu apparaître puisqu'il a été longtemps présent dans les différents projets de ce programme (notamment celui présenté à la profession en Mars 2008): ce sont les activités de **développement et d'entretien** de soi².

Mais dans le texte proposé, ces activités n'apparaissent pas en tant qu'ASDEP³, comme elles peuvent être mentionnées dans le document d'accompagnement tome 1 des programmes lycées, elles sont simplement évoquées ici comme des activités plus spécifiquement centrées sur le développement et l'entretien de soi !

Tableau 1 : Finalités et objectifs du programme COLLEGE

Programme Collège 1996	Programme Collège applicable en 2009
<p>3 finalités :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le développement des capacités nécessaires aux conduites motrices - L'acquisition, par la pratique, des compétences et connaissances relatives aux activités physiques, sportives et artistiques - L'accès aux connaissances relatives à l'organisation et à l'entretien de la vie physique. <p>... Ainsi, l'EPS contribue au développement de la personne.</p>	<p>1 finalité :</p> <p>L'EPS a pour finalité de former un <i>citoyen, cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué.</i></p>
<p>De multiples objectifs généraux :</p> <p>les élèves sont confrontés à de grandes catégories de situations éducatives</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apprendre à mobiliser ses ressources et les développer en vue d'atteindre une plus grande efficacité lors d'une performance... - Apprendre à agir en sécurité pour soi, pour les autres - Appréhender les dimensions terrestres, aériennes, aquatiques des conduites motrices - Résoudre et maîtriser les problèmes posés par l'opposition à autrui... la coopération en vue d'une action collective - Construire et développer des actions destinées à être vues et jugées par autrui. (démarche artistique ...ou de dimension esthétique). - Développer les perceptions sensorielles (l'élaboration d'une image de soi positive). - Surmonter les appréhensions et savoir prendre les décisions liées à l'action motrice. 	<p>3 objectifs généraux :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le développement et la mobilisation des ressources individuelles favorisant l'enrichissement de la motricité - L'éducation à la santé et à la gestion de la vie physique et sociale - L'accès au patrimoine de la culture physique et sportive : Il (l'élève) accède ainsi à une culture raisonnée, critique et réfléchie des APSA. Cet apprentissage se fait au travers de pratiques scolaires issues des pratiques sociales, aménagées en fonction des impératifs éducatifs.

Tableau 2 : Finalités et objectifs DU LYCÉE PROFESSIONNEL

Programme LP 2002	Programme LP 2009
<p>1 finalité</p> <p><i>"La finalité de l'EPS est de former par la pratique des activités physiques, sportives et artistiques un citoyen cultivé, lucide, autonome"</i></p>	<p>1 finalité</p> <p>L'éducation physique et sportive a pour finalité de former, par la pratique scolaire des activités physiques, sportives, artistiques, un citoyen cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué.</p>
<p>4 objectifs</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>"Accéder au patrimoine culturel... Elle (l'EPS) facilite la compréhension de l'évolution des techniques humaines et cultive une vision critique de leurs formes sociales."</i> - <i>"Rechercher l'efficacité : L'EPS favorise la réussite en contribuant à l'efficacité de l'action individuelle et collective. Cette efficacité apporte aux candidats un sentiment de réussite dans les activités, leur donne ou leur redonne confiance, les aide à se réaliser."</i> - <i>"Entretenir et développer sa santé : Elle (l'EPS) bâtit une image positive du corps qui contribue à l'estime de soi... les jeunes en formation comprennent les bénéfices d'une participation à une activité physique régulière tout au long de la vie."</i> - <i>"l'engagement dans une voie de spécialisation : incitation à concevoir un projet d'orientation professionnel dans les métiers du sport."</i> 	<p>3 objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Développer et mobiliser ses ressources pour enrichir sa motricité, la rendre efficace et favoriser la réussite. - Savoir gérer sa vie physique et sociale : assurer sa sécurité et celle des autres, entretenir sa santé, développer l'image et l'estime de soi pour savoir construire sa relation aux autres. - Accéder au patrimoine culturel par la pratique d'une forme scolaire des activités physiques, sportives et artistiques, associé à une approche réfléchie des pratiques sociales et des valeurs qu'elles véhiculent. <p>L'EPS offre la possibilité de disposer de connaissances nécessaires et d'un niveau de pratique suffisant pour se situer au sein d'une culture.</p>

Nous estimons qu'il s'agit ici d'une formulation révélatrice d'un compromis qui ne devrait pas résister à la réalité professionnelle. Dans le rapport 2006 de la commission nationale des examens (Site Eduscol : <http://eduscol.education.fr/DO010/ressref.htm>) on relève en effet que 22,28% des élèves de CAP/BEP ont choisi une épreuve d'ASDEP à leur examen en 2006. Nous avons la conviction que ce type d'activités, où l'élève n'est pas évalué sur une performance de type athlétique, mais sur un "savoir s'entraîner pour le bon usage de soi", est très différent des autres APSA et obtiendra, dans un avenir proche la reconnaissance de sa spécificité.

Pour ces 2 nouveaux programmes, la finalité et les objectifs généraux des nouveaux textes reformulent des visées de la discipline, qui à ce niveau d'exposition, se sont stabilisées depuis deux décennies. Rappelons que la finalité exprime une identité d'appartenance au système éducatif : quelle est la contribution de la discipline aux grandes finalités assignées à l'école ? (visées qui concernent toutes les disciplines). Les objectifs généraux expriment toujours une traduction particulière de ces visées et surtout ce que la discipline apporte spécifiquement, affichant en quelque sorte une identité de reconnaissance, signifiant ce qu'elle se propose essentiellement de développer et enseigner, affirmant son identité propre.

Nous avons toujours appréhendé ces objectifs généraux comme un système, où chaque élément est à la fois condition et conséquence des deux autres⁴. Devons nous cependant accorder un sens à la modification de l'ordre de présentation de ces objectifs entre les textes de 2002 et ceux qui s'appliqueront en 2009. La préoccupation "éducation à la santé", dans une perspective large, pourrait apparaître comme prenant le pas sur l'appropriation d'un patrimoine culturel. Mais nous savons aussi combien la discipline est sensible aux contingences du contexte social et comment ces évolutions des textes institutionnels ne se traduisent pas toujours dans le quotidien des pratiques d'enseignement⁵. De notre point de vue, il ne nous apparaît pas nécessaire de hiérarchiser les missions assignées aux enseignants. Comme

nous l'avons déjà évoqué, il nous faut considérer le rapport des finalités et des objectifs de la discipline comme un ensemble articulé. L'éducation à la citoyenneté, à la santé, se conduit en relation avec les acquisitions de nature technologique dans les APSA. C'est de la responsabilité des enseignants de veiller à cette articulation. Mais nous savons également qu'il y a là une réelle difficulté professionnelle, dans cette volonté de proposer aux élèves une activité authentique dans une APSA et dans le même temps de leur proposer une activité réflexive sur celle-ci⁶.

1. On peut se demander pour quelles raisons ont été créées expressions "compétences propres à l'EPS", et "compétences méthodologiques et sociales", qui n'ont pas exactement le même intitulé que dans le texte du lycée. On peut penser que le terrain est "miné" historiquement : certains mots sont à proscrire (domaines d'action, actions motrices, compétences culturelles...) pour que les différentes sensibilités se retrouvent autour d'un compromis acceptable par tous, même si cela relève, à nos yeux, de la moins mauvaise solution !
 2. Le terme de capacité, imposé par la référence obligatoire au "socle des connaissances", est certainement aussi une source d'approximations et de débats sémantiques qui nuisent encore à la lisibilité externe de la discipline.
 3. Le SNEP national a bloqué cette inscription en déclarant que ces activités ne justifiaient pas ce traitement particulier. Cependant, en fin de texte, une phrase, qui n'est pas anodine apparaît : "Une attention particulière doit être portée à l'accès à la pratique d'activités physiques, de pleine nature, artistiques et acrobatiques et, parce qu'elles n'ont pas été proposées au collège, aux activités physiques spécifiquement centrées sur le développement et l'entretien de soi". C'est la phrase qui révèle, à ce moment de la réflexion, le seul compromis acceptable pour le groupe d'expert et le SNEP national Activités Scolaires de Développement et d'Entretien Physique.
- Pour approfondissement de cette forme de pratique scolaire d'activité, on consultera les deux articles :
- DHELLEMMES Raymond, 2002 EPS/ pratiques sociales et activités scolaires. Une étude cas, les ASDEP. Cahiers du CEDRE n°3.
 - BERGÉ Francis, 2006 Culture corporelle, éducation à la santé : contribution des ASDEP. Cahiers du CEDRE n°5.
4. BONNEFOY G., 2001 Une conception de l'articulation des visées de la discipline : Cahiers du CEDRE n°2. Introduction, p. 5.
 5. BONNEFOY G., 2006 les enjeux éducatifs de l'EPS. Regard sur une course poursuite. Cahiers du CEDRE n°5.
 6. DHELLEMMES R., 1996, "Comment permettre la pratique et en même temps favoriser l'élaboration de connaissances sur les conditions de cette pratique ? Comment permettre l'acquisition de savoirs sur l'activité corporelle tout en lui permettant une véritable activité corporelle ?" Ce que les élèves apprennent en athlétisme. Colloque du SNEP.

Remarquons encore que l'objectif de spécialisation (texte LP 2002) n'est pas repris. Dans les faits, depuis 2002, il ne s'est jamais réellement opérationnalisé dans les mises en œuvre, par manque de moyens.

Il est enfin intéressant de noter qu'à ce niveau de proposition, le cadre notionnel des programmes Collège et Lycée professionnel est désormais très proche, ce qui n'avait jamais été le cas depuis 1967. La cohérence et l'unité de la discipline sont de ce fait mieux affichées.

2. Les programmes ont une fonction d'harmonisation, d'unification de la discipline

Elle relève d'une exigence fondamentale, indispensable : pouvoir identifier les éléments d'une **culture commune**, qui doit être dispensée à tous les élèves, partagée par tous, en EPS comme ailleurs. C'est également une des conditions de l'unité et de la cohérence de cette discipline.

A. Hébrard⁷, affirmait que l'idée de programme *"exprime une volonté d'unifier d'homogénéiser, de démocratiser, de diffuser une culture commune à tous"*.

P. Goirand⁸, rappelait fortement cette perspective, en soulignant que *"la scolarisation des apprentissages vient d'une exigence sociale : faire accéder le plus grand nombre à un niveau de culture indispensable. Cette scolarisation s'accompagne d'un effort de didactisation des éléments culturels à transmettre, en fonction de valeurs, de finalités. Ces valeurs et finalités fondent l'unité de l'enseignement national"*.

Sur un plan plus pédagogique et didactique, au niveau de l'organisation des pratiques d'enseignement, un programme doit permettre d'harmoniser des projets d'enseignement et les modalités d'évaluation des acquis des élèves.

Le programme joue donc le rôle d'un référentiel national pour une équipe d'établissement qui alors s'appuie sur celui-ci pour définir son référentiel local (le projet pédagogique d'EPS).

En collège : La programmation des APSA

(Tableau 3)

Tableau 3 : La programmation des APSA

Programme Collège 1996	Programme Collège applicable en 2009
L'ensemble des groupes d'activités devra être abordé au cours de la scolarité en collège.	<p>Le projet pédagogique doit présenter une programmation exigeante, équilibrée</p> <ul style="list-style-type: none"> - 8 groupes d'activités doivent être programmés. - Le niveau 2 de compétence doit être atteint dans au moins 1 APSA de chacun des huit groupes d'activités - Au cycle d'adaptation, seul le niveau 1 est privilégié. - Au cycle central, les 2 niveaux peuvent être visés. - Au cycle d'orientation, le niveau 2 est visé dans chaque APSA pratiquée. - La durée des cycles d'enseignement ne peut être inférieure à 10 heures de pratique effective - Trois activités au maximum de la programmation du collège peuvent être choisies hors de la liste nationale (composée de 26 APSA) : - 2 ou 3 activités de la liste académique au maximum = 8 APSA - 1 activité spécifique à l'établissement <p>Le choix de cette activité, justifié dans le projet d'EPS, devra être validé par l'inspection pédagogique régionale. L'équipe pédagogique devra alors élaborer une fiche selon le modèle proposé par le programme.</p>

Dans les nouveaux textes pour le collège, on peut déceler une volonté de recherche d'une d'unité plus forte de la discipline.. Il y a manifestement le dessein d'harmoniser ce qui se pratique en EPS sur l'ensemble du territoire. A l'évidence, la programmation est ici beaucoup plus prescriptive que dans le précédent programme 1996. La possibilité de s'affranchir de ces listes d'APSA nationales et académiques (une seule APSA d'établissement) est très encadrée et demande les mêmes exigences que celles des activités nationales.

Doit-on considérer, pour autant, qu'au-delà de cette légitime volonté de définir et harmoniser les pratiques de l'EPS et son enseignement, se profilent des intentions de reprise en main de l'institution ?

L'examen de la partie du texte concernant les responsabilités du projet pédagogique disciplinaire, de ses modalités d'articulation avec le projet d'établissement et la politique nationale de formation, nous permettent d'avancer quelques éléments susceptibles d'alimenter ce débat.

Les responsabilités du projet pédagogique d'EPS

(Tableau 4)

L'analyse comparée des responsabilités incombant au projet pédagogique dans les deux textes de référence, met en évidence quelques évolutions.

Le texte de 2009 paraît mettre l'accent sur l'activité de planification, soulignant une volonté d'articulation forte entre un contexte local de l'établissement, le choix des contenus comme celui des modalités d'évaluation des acquis. La recommandation d'équilibrage de la programmation des pratiques, qui était une exigence majeure en 1996, disparaît, mais elle est largement explicitée dans la partie programmation des APSA, ce qui est plus pertinent. Peut-être est elle d'ailleurs implicitement évoquée par l'expression *"assurer la cohérence du parcours de formation des élèves"*.

De même l'explicitation des compétences attendues est devenue de la responsabilité du cadre national (et non plus du plan local comme l'était les compétences spécifiques du texte de 1996).

Tableau 4 : Les responsabilités du projet pédagogique d'EPS

Programme Collège 1996	Programme Collège applicable en 2009
<p>Les enseignants d'éducation physique et sportive ont la responsabilité de répondre en même temps à 2 exigences :</p> <ul style="list-style-type: none"> - définir des contenus permettant la réalisation des objectifs éducatifs généraux, - programmer un ensemble équilibré d'activités. <p>La détermination des contenus d'enseignement conduit à l'élaboration du projet pédagogique d'éducation physique et sportive</p> <p>Les équipes d'enseignants d'EPS se fixeront des objectifs de compétences à atteindre en fin de Sixième dans les activités programmées.</p>	<p>Le projet pédagogique est obligatoire en EPS et relève de la responsabilité de l'ensemble de l'équipe de la discipline.</p> <p>...S'inscrivant dans le projet d'établissement dont il prend en compte les axes principaux.</p> <p>Il doit s'appuyer sur une analyse précise du contexte d'enseignement, proposer des choix et une planification des contenus et présenter les modalités de suivi des élèves.</p> <p>Il revient aux équipes pédagogiques de construire des outils communs permettant d'évaluer le niveau d'acquisition des compétences attendues.</p> <p>Le projet pédagogique assure la cohérence du parcours de formation des élèves.</p>

Tableau 5 : La Programmation des APSA dans le programme du lycée professionnel

Programme LP 2002	Programme LP applicable en 2009
<ul style="list-style-type: none"> - 26 APSA constituent "l'ensemble commun". "Elles font l'objet d'un enseignement prioritaire" mais un "ensemble libre" est laissé à l'initiative des équipes pédagogiques dans le cadre d'une politique académique. - "Au moins 2 ou 3 activités issues des 2 ensembles sont programmées durant la période de formation." - Une activité suppose l'intégration dans un collectif. - L'équipe pédagogique privilégie les activités de pleine nature et les activités d'entretien. - Nécessité d'installations couvertes et de plein air adaptées à l'enseignement de l'EPS. 	<p>Les activités physiques, sportives et artistiques</p> <p>Les élèves sont confrontés à la pratique des activités physiques sportives et artistiques. La sollicitation puis l'acquisition des 5 CP, supposent que l'on veille, au cours de la formation, à proposer une offre de pratique diversifiée et équilibrée.</p> <p>Une attention particulière doit être portée à l'accès à la pratique d'activités physiques, de pleine nature, artistiques et acrobatiques et, parce qu'elles n'ont pas été proposées au collège, aux activités physiques spécifiquement centrées sur le développement et l'entretien de soi, afin de répondre aux besoins et intérêts des élèves de cette classe d'âge.</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'ensemble national d'activités recommandées dans ce programme = 33 APSA... + - l'ensemble académique = 1/4 de 33 = 8 APSA... + - des activités retenues issues de choix locaux liés à des richesses culturelles, humaines et matérielles qui offrent à certains EPLE une originalité qui les personnalise = pas de limitation <p>Dès leur inscription dans la programmation au sein du projet pédagogique, les activités retenues deviennent support d'enseignement sans pour autant servir de support aux épreuves d'examen.</p> <p>Seul l'accès à une liste nationale d'épreuves ou une liste académique leur confère le statut d'épreuve certificative.</p> <p>La diversité d'expériences corporelles recouvre, dans la mesure du possible, les 5 compétences propres à l'EPS ; 3 d'entre-elles parmi les 5 constituent le degré de diversité minimum à proposer.</p> <p>2 ou 3 modules de formation par année (10h au moins) relevant de 2 CP.</p>

Par exemple, en badminton (niveau 1), si un enseignant veut "entrer par l'attaque smashée du terrain adverse", il n'en a plus le droit, car le texte applicable en 2009 précise que l'élève doit "choisir entre un renvoi sécuritaire ou une recherche de rupture par l'utilisation de frappes variées en longueur ou en largeur", alors que rien ne l'en empêchait en 1996. (Cf. La compétence propre des activités d'opposition duelle en 6^{ème} : "Réaliser des frappes en jouant sur des paramètres simples de trajectoire (vitesse et direction)").

On peut aussi constater que certaines "compétences attendues" dépassent l'identification d'un pouvoir d'agir, contextualisé, finalisé, en se transformant presque en épreuve (intégrant des critères d'évaluation). Demi-fond niveau 2 : "Réaliser la meilleure performance possible sur un temps de course de 12 à 15 minutes, fractionné en 3 à 4 périodes séparées de temps de récupération compatibles avec l'effort aérobie, en maîtrisant différentes allures très proches de sa VMA et en utilisant principalement des repères sur soi et quelques repères extérieurs. Etablir un projet de performance et le réussir à 0,5 Km/h près".

On peut également se questionner quand à la marge de liberté qui sera laissée aux enseignants, au regard des fiches ressources à paraître. Ces textes préciseront en effet les connaissances, capacités, et attitudes attendues⁹, qui s'imposeront certainement à l'avenir comme une référence possible.

En conséquence, peut-on affirmer que le texte de 2009 est plus contraignant pour les enseignants, moins ouvert ? On peut, en effet, constater plus d'obligations du point de vue de la planification, moins de liberté de conception.

La Programmation des APSA dans le programme du lycée professionnel (Tableau 5)

7. HÉBRARD A., 1999, Une aventure impossible dans : l'EPS au rendez vous des programmes, revue Contrepied n° 5 EPS et Société.

8. GOIRAND P. 1999, les programmes en EPS une orientation, une démarche. In, L'EPS au rendez vous des programmes. Revue Contrepied n°5.

9. Connaissances, capacités, attitudes, notions imposées pour s'ancrer dans le cadre du socle commun de connaissances et de compétences de la loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 "d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École". La demande institutionnelle était pour le collège précise : faire simple, et sans verbiage, court et en appui sur le socle commun.

Les règles de la programmation sont moins prescriptives que dans le programme LP 2002 :

Au minimum 3 Compétences Propres à l'EPS (CP) (5 CC obligatoires en 2002). L'obligation d'une activité collective disparaît.

La notion de module de formation remplace les expressions "cycle d'enseignement" ou de "cycle d'apprentissage". Ceci nous doute pour préparer la notion future qui apparaîtra dans les nouvelles propositions de certifications de la voie professionnelle : des modules de certification qui devraient être capitalisables ?

Comme pour le programme LP 2002, il n'y pas de relation directe, établie dans le texte, entre les APSA et les compétences propres à l'EPS (contrairement au programme collège 2009 qui présente un tableau de correspondance (de classification ?) APSA /Groupes d'activité) : Cette absence de "chainage" est ce la volonté d'un statu quo avec les textes lycées antérieurs... ou... la liberté de "penser" la natation en CP2 (ou même en CP5), ou de la musculation en CP1... ?

Les activités se divisent en 2 ensembles : celles qui peuvent donner lieu à certification lors des examens (obligatoirement de la liste nationale et/ou académique) et celles différentes de ces 2 listes, choisies par l'équipe pédagogique qui ne peuvent pas être support de la certification.

Ce cadrage moins prescriptif apparaît aussi dans le rôle dévolu au référent local.

Les responsabilités du projet pédagogique d'EPS en lycée professionnel

(Tableau 6)

Le texte de 2009 nous paraît revaloriser la responsabilité du projet pédagogique EPS proposé par l'équipe d'établissement. Il souligne ainsi l'importance de cet échelon local, maillon de régulation essentiel, entre des visées de formation exprimées au niveau national, et des conditions locales d'enseignement, ainsi que les caractéristiques d'une population spécifique.

C'est afficher ainsi qu'un espace important de liberté, relatif à la programmation et à l'élaboration des contenus disciplinaires, est réservé à la réflexion locale, au sein d'un programme national qui définit les contours d'une culture commune à partager. C'est rendre responsable l'équipe enseignante : faire des choix et les assumer dans un contexte singulier. Au delà des choix de programmation, l'identification des connaissances, capacités, attitudes sont dévolues au plan local. Remarquons enfin une permanence avec le programme LP 2002 : un paragraphe rappelle "les exigences et les contraintes de l'enseignement de l'EPS pour l'établissement scolaire", revendiquant des installations de qualité et adaptées à l'enseignement de l'EPS.

Une forme, appréciée, mais peu commune, de militantisme que l'on retrouve également présente dans le nouveau programme collège 2009.

Ces deux programmes visent la recherche d'unité au sein de la discipline, notamment par l'affichage des compétences attendues organisées en curriculum de la 6^{ème} à la Terminale Bac Professionnelle. C'est une avancée, demandant encore précision, vers cet affichage clair du rôle de l'EPS dans le trajet de formation de l'élève, mais c'est aussi une part de la liberté pédagogique de l'équipe pédagogique qui passe sous la responsabilité du cadre national.

Nous constatons également l'émergence d'une culture scolaire des APSA, ainsi reconnue, et que l'on peut identifier dans la forme scolaire des pratiques sociales relevant de l'école

Nous constatons enfin que le programme LP 2009 organise et impulse un espace de liberté favorable aux contextes spécifiques et très hétérogènes de ce type d'établissement. En revanche le programme collège 2009 nous apparaît contraint par le cadre d'écriture du socle commun des connaissances qui devait nécessairement faire référence pour l'ensemble des programmes disciplinaires.

Tableau 6 : Les responsabilités du projet pédagogique d'EPS en lycée professionnel

Programme LP 2002	Programme LP applicable en 2009
<p>Un "ensemble libre" est laissé à l'initiative des équipes pédagogiques dans le cadre d'une politique académique.</p> <p>Pour s'adapter au plus près (à leur classe) , les enseignants et les formateurs sont ainsi conduits à insister plus particulièrement sur telle ou telle stratégie d'appropriation des compétences du référentiel.</p>	<p>Un chapitre entier qui précise :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les exigences et les contraintes de l'enseignement de l'EPS pour l'établissement scolaire - Partager un projet pédagogique EPS au sein d'une équipe - Partager un projet qui définit les enjeux de formation et offre un parcours d'expériences corporelles (3 CP au minimum sollicité...jusqu'à 5 CP + les 3 CMS) - Partager un projet qui programme les activités physiques et décline les compétences attendues en connaissances, capacités et attitudes : Le programme national qui s'attache à délimiter avant tout un niveau de compétences attendues, laisse le soin au projet pédagogique d'EPS de chaque établissement de préciser les étapes et modalités d'acquisition des connaissances, capacités et attitudes en fonction des caractéristiques de la population. - Partager un projet qui propose des traitements didactiques adaptés... pour TOUS les élèves - Offrir un temps long d'apprentissage pour stabiliser les acquis et obtenir de réelles compétences (par an : 3 modules de formation différents de 10 heures minimum relevant de 2 CP) - Evaluer et valider les acquis <p>Dans le cas où les équipes d'enseignants d'établissement souhaitent que tel ou tel module de formation ne débouche pas sur une évaluation aux examens, il leur appartient de choisir collectivement les situations d'évaluation, les barèmes, les critères, permettant de vérifier le niveau atteint dans les compétences attendues</p> <ul style="list-style-type: none"> - Offrir aux élèves volontaires une formation complémentaire : l'association sportive

3. Les programmes ont une fonction politique

Le programme est porteur d'une volonté politique de formation et dans le même temps, il est signe de la reconnaissance institutionnelle, au plus haut niveau de la nation, d'une discipline scolaire et de ses contenus d'enseignement.

La Charte des programmes, affirmait en 1992, *"une véritable démocratisation de l'enseignement n'est possible que si les programmes offrent un cadre de référence qui s'impose à tous"*.

En 1999, G. Klein, s'exprimant sur l'utilité du programme au lycée, précise qu'un programme constitue toujours une sélection dans une culture, *"une sélection culturelle scolaire, et que l'enjeu majeur ici est de répondre à la question : qu'est ce qu'un lycéen physiquement éduqué par l'école en 2000 ? Le premier enjeu fort est une utilité politique. N'oublions pas que le texte n'est pas signé par le président du GTD. Le texte est signé par le ministre. Ce texte correspond à un engagement ministériel pour une politique de formation."*

Pour Becker A. 2000 (SNEP) *"ce sont des actes majeurs ; les programmes doivent permettre d'agir sur le réel et le transformer"*.

Tous les programmes répondent donc à une commande politique spécifique. Celle du programme LP, ainsi que tous les autres programmes disciplinaires de la voie professionnelle, sont marqués par la volonté de créer les conditions d'une évaluation par capitalisation de modules de formation/certification, tout au long du cursus de l'élève. Ceci afin de permettre, dans la voie professionnelle, la validation d'acquis dans le cas d'une démission de l'élève de son cursus scolaire, puis d'un retour ultérieur dans une structure diplômante¹¹.

Les travaux d'écriture du programme du collège ont été cadrés par une commande du politique très explicite : l'obligation, comme pour les autres programmes disciplinaires, de s'ancrer dans le socle commun de connaissances et de compétences de la loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École.

Cette obligation a imposé une écriture contrainte, et réactualisé des débats à propos des concepts et notions en usage au sein de la discipline¹².

Cette référence nécessaire au socle commun des connaissances et compétences a situé la réflexion du groupe d'experts "Collège" au sein d'un débat beaucoup plus large, à propos de la visée de développement culturel, et de la notion même de culture.

Socle commun, culture commune ?

Ce débat s'est développé parmi la communauté des acteurs du système éducatif, et des scientifiques concernés par les problèmes de formation et d'éducation. Il s'est trouvé positionné dans un contexte socio politique que l'on ne peut pas ignorer.

Nous avons souhaité rapporter ici quelques éléments de ce contexte et de ces réflexions¹³, persuadés que sur cette importante question des programmes, la prise en compte de toutes les dimensions des enjeux politiques et sociaux est absolument indispensable.

Perspectives

Les programmes du lycée professionnel n'étaient pas tenus par le cadrage institutionnel relatif au socle commun imposé pour les textes du collège. C'est sans doute pourquoi ils peuvent laisser l'impression qu'une marge de liberté plus grande est dévolue aux équipes pédagogiques d'établissement.

Seule une véritable analyse relevant d'un observatoire des pratiques, et portant sur ce qui est effectivement enseigné pourrait confirmer ou infirmer ce que nous avançons ici.

Nous sommes d'ailleurs convaincus que ce travail d'analyse approfondi de la réalité des pratiques enseignantes, de l'EPS qui se fait, devrait être un préalable à toute nouvelle réflexion sur les programmes.

Ce travail n'a jamais été réalisé en profondeur, avec la rigueur indispensable requise. Ce travail pourrait pourtant très bien se concevoir en relation avec l'université ou des instituts scientifiques.

Toutes les disciplines scolaires sont amenées à réviser périodiquement leur maquette, en relation avec l'évolution des connaissances et de la demande sociale¹⁴.

L'historien A. Chervel a bien mis en évidence ces remaniements successifs des disciplines, nous rappelant qu'une discipline scolaire n'existe qu'en fonction des besoins sociaux auxquels elle est susceptible de répondre¹⁵.

Nous avons soutenu par ailleurs que l'EPS nous paraissait, plus que d'autres disciplines, sensible aux pressions de ce contexte social et politique¹⁶.

Notre analyse confirme ici ce point de vue.

Si les programmes nouveaux témoignent souvent d'avancées, ils sont également lieux de compromis, portant toujours quelque part *"les cicatrices"*, selon G. Klein, des textes précédents et/ou des débats en cours dans la sphère EPS.

Ces propos nous semblent pouvoir s'appliquer aux textes des programmes collèges. Si ces textes témoignent effectivement d'une volonté de concision, d'harmonisation avec les autres niveaux du cursus scolaire, ils laissent, peut être par souci de prudence, encore trop d'approximations conceptuelles, trop de catégories notionnelles sources de confusions ou interprétations diverses¹⁷.

10. Cette formulation se rapproche de l'évidence des propositions défendues depuis 2004 par le collectif du CEDRE, à propos de l'émergence et de la promotion d'une culture scolaire des APSA. Pour approfondissement : *Cahiers du CEDRE n°4, 5, 6, 7 ; 2004, 2008.*

11. On retrouve ici une problématique et des propositions très largement inspirées de la pédagogie par objectifs, qui a, depuis de nombreuses années, trouvé dans le domaine de la formation professionnelle un champ d'application. Cette articulation très rationnelle des objectifs de formation et des procédures de validation des acquis apparaît en effet efficace et économe pour les formés comme pour le système de formation. Cependant les limites et les difficultés de ces propositions pour l'EPS étaient déjà évoquées par A. Hébrard dans *Education Physique et Sportive. Réflexions et perspectives.* Ed. Revue EPS. 1986.

12. Débats à propos, par exemple, des concepts de connaissances, capacités attitudes, ou encore des compétences propres ! Nous ne pouvons que regretter ces changements fréquents des références terminologiques, cette durée limitée des notions en usage dans cette EPS qui s'écrit. Cette apparence "fragilité conceptuelle" ne contribue pas à renforcer le statut de la discipline, dont l'apport est par ailleurs reconnu par tous les acteurs de l'école.

13. On trouvera donc en ANNEXE 2, quelques éléments et argumentaires qui ont alimenté un débat qui perdure à propos de la dimension, des formes et des contenus d'une culture commune qui pourrait être partagée par tous.

14. C'est une exigence qui avait été avancée par le rapport Bourdieu et Gros en 1989.

15. Chervel A. *Histoire des disciplines scolaires.* Revue histoire de l'Éducation. Paris INRP. 1998.

16. *Les enjeux éducatifs de l'EPS. Regard sur une course poursuite.* G. Bonnefoy. Cahiers du CEDRE n°5, 2006.

17. Nous avons déjà évoqué cette errance des concepts en usage dans le discours de l'EPS. La notion de compétences qui peuvent ainsi, selon le moment ou les textes, être des compétences générales, de groupes, spécifiques, culturelles, ou encore propres à l'EPS, en est un exemple remarquable.

Enfin deux éléments importants ne sont pas présentés dans ces deux textes. Ils nous apparaissent pourtant déterminants quand à l'affichage des missions essentielles de L'EPS.

Ainsi les textes ne vont pas jusqu'à définir précisément les objets d'enseignement qui seraient au coeur des apprentissages scolaires pour l'EPS, permettant de baliser le trajet de formation de l'élève. Il y a ici un silence des programmes qui ne contribue pas à l'identification de ce que la discipline peut apporter, et elle seule, dans cette construction d'une culture commune¹⁸.

Sur ce concept de culture, constatons une deuxième "absence". Les programmes de l'EPS doivent clarifier ce que l'on dit lorsque l'on évoque la culture corporelle, ou encore une culture des APSA. Même si une avancée notable est réalisée avec la reconnaissance des formes de pratiques scolaires comme permettant aux élèves "d'accéder au patrimoine culturel", celui-ci est encore trop implicite. En effet, une trop grande confusion règne encore au niveau du discours commun, voire même dans les représentations des décideurs et des politiques, où activité physique, sport, pratique physique, éducation physique, pratique corporelle sont peu différenciés ou confondus.

Il ne s'agit pas ici de réintroduire des débats sémantiques et des distinctions qui ont fait depuis longtemps l'objet de travaux universitaires reconnus. Il s'agit pour la discipline de permettre à tous de mieux identifier cette plus-value éducative qu'elle apporte, dans le cadre de la formation générale des élèves.

Nous considérons également que toute nouvelle réflexion sur les programmes de la discipline devrait prendre appui, sur une analyse préalable des effets des programmes en cours. Nous

avons déjà évoqué cette perspective de mise en place d'un observatoire des pratiques. L'idée n'est pas nouvelle ! La "commission verticale", qui avait présidée à la rédaction des instructions officielles de 1985/86 avait envisagé cette procédure de régulation du système de l'EPS. Ce type d'observatoire existe pour les examens EPS du second degré depuis 2003¹⁹. Il apporte des informations importantes sur l'évaluation. Mais elles doivent être complétées par un observatoire des pratiques enseignantes et des offres de formation au plan local de la 6^{ème} à la Terminale.

Nous considérons enfin comme indispensable un travail en amont, concerté et de nature épistémologique, sur les concepts en usage au sein de la discipline, ou mobilisé pour l'écriture des programmes.

Nous estimons enfin comme nécessaire, aux principales étapes du cursus, l'harmonisation des visées et contenus de formation avec celle des épreuves d'évaluation des acquisitions²⁰.

Les programmes devraient ainsi constituer cet ensemble de repères forts dont les enseignants ont besoin pour organiser, conduire, et évaluer cette plus-value éducative de la discipline. Ils peuvent enfin afficher pour tous, l'unité et la légitimité de la discipline.

18. *Thèmes d'études, objets d'enseignements ? On trouvera en ANNEXE 1, des éléments de réflexion et des propositions, à propos de ces notions sur lesquelles le collectif du CEDRE ouvre le débat dans les Cahiers n°8 et 9.*

19. Consultable sur le site Eduscol.

20. *Ce qui n'est manifestement pas le cas en collège ou cohabite un programme de 2009 et une évaluation des acquis pour le Brevet national des collèges de 1987 !*

ANNEXE 1

Thèmes d'études, objet d'enseignement pour l'EPS, objet de l'enseignement pour les élèves ?

A propos de notions en débat

Initié au cours des années 50, le recours, pour l'EPS à des pratiques d'activités physiques se développant hors du champ scolaire est largement confirmé par les textes organisant aujourd'hui la discipline.

Cependant, cette institutionnalisation de pratiques d'APSA comme moyen privilégié de l'EPS, est sujet de débats, de questionnements qui perdurent, auxquels notre collectif a contribué, et qu'il se propose encore d'alimenter.

Nous défendons par exemple l'existence d'une culture scolaire des APSA, singulière, dont nous avons précisé les contours et les conditions de transmission. Dans le cadre des enseignements obligatoires en EPS, ce sont les formes de pratiques proposées qui sont porteuses de ce que les élèves peuvent s'approprier. Il s'agit ici de "faire pratiquer pour faire apprendre".

Au cœur de ces formes de pratiques, des thèmes d'étude, des objets d'enseignement, reconnus par les enseignants comme fondamentaux, permettent des progrès décisifs sur "l'essentiel", dans l'APSA et pour l'élève.

Ils doivent donc être définis et choisis dans cette perspective, où tout ne peut pas être enseigné, où "tout n'est pas fondamental, au même moment"²¹.

C'est sur cette articulation des Formes de pratiques scolaires avec des thèmes d'étude et objets d'enseignement particuliers, pouvant baliser un itinéraire de formation, que notre collectif développe aujourd'hui une réflexion.

Le débat est largement ouvert, les notions de thèmes d'étude et d'objet d'enseignement étant susceptibles d'interprétations diverses, voire divergentes. Nous nous contenterons d'en proposer ici quelques exemples, dans la perspective "d'une stabilisation à venir", sans doute provisoire, mais nécessaire, de ces propositions porteuses de la culture scolaire des APSA évoquée.

Maurice Portes propose de privilégier le développement des capacités de lecture compréhensive et rapide de l'évolution des situations de jeu au cours d'une "pratique studieuse" du hand-ball en EPS. Il préconise pour ce-faire, que l'élève construise, intériorise, un ensemble d'objets d'enseignement et/ou d'étude, éléments