

Point de vue sur les projets de programmes EPS du collège

Groupe PLAISIR & EPS de l'AE-EPS

Les nouveaux programmes, en cours de rédaction dans toutes les disciplines, visent à intégrer les nouveaux domaines du Socle au sein des contenus disciplinaires : « *Les enseignants définissent les modalités les plus pertinentes pour parvenir à ces objectifs, en suscitant l'intérêt des élèves, et centrent leurs activités ainsi que les pratiques des enfants et des adolescents sur de véritables enjeux intellectuels, riches de sens et de progrès* ». Si l'intention est tout-à-fait louable, la mouture proposée nous semble peu satisfaisante.

Bien que le concept de « plaisir » soit totalement absent dans le cycle 3, notre groupe se réjouit de voir apparaître au cycle 4 les notions de « plaisir de la pratique » (volet 1) et « plaisir de pratiquer » (volet 3). L'avancée que nous relevons est qu'il n'est plus, comme cela était le cas dans les programmes de 2008, seulement considéré comme une conséquence qui nécessite avant tout travail et effort. Nous regrettons cependant qu'il ne soit pas davantage relié à son rôle incontournable dans le processus éducatif.

Certes, le cadre des programmes de 2008 nous paraissait un peu trop contraignant car il incitait à une application prescriptive des compétences attendues conduisant nécessairement à de l'échec, du déplaisir et donc de l'impuissance apprise. Mais cette fois, le curseur s'est déplacé à l'opposé, donnant le sentiment d'un « allant de soi » pour atteindre les finalités proclamées car le cadre proposé n'est pas assez structurant pour aider les enseignants à concevoir leurs contenus. Nous y voyons là une possible dérive et dans tous les cas, à terme, une disparité dans l'enseignement de l'EPS sur le territoire national.

1. Pertinence au regard des objectifs de formation (volets 1) et de la contribution au socle (volet 2)

Pour nous, les volets 3 des cycles 3 et 4 ne répondent pas à la commande des programmes notamment par les nombreuses incohérences au regard des volets 1 et 2 mais aussi par rapport à la Charte des programmes. C'est un problème important, car l'EPS risque d'être en décalage avec les objectifs du collège. De plus, alors qu'il est question de renforcer la continuité entre les cycles, les volets 3 des deux cycles présentent de fortes incohérences.

La finalité de l'EPS

Le versant « formation » transparaît bien dans les termes « *cultivé, lucide, autonome* » mais celui de « l'éducation » - à travers l'expression « *citoyen physiquement et socialement éduqué* » - ne nous semble pas renvoyer suffisamment clairement à l'enjeu d'une pratique régulière. L'idée de former un citoyen épanoui, pratiquant régulièrement des activités physiques et/ou sportives devrait selon nous apparaître plus explicitement. Ainsi un lien effectif serait réalisé avec l'un des objectifs du cycle 4 (volet 1) :

- « *Ces compétences [...] lui permettront de s'épanouir personnellement, de poursuivre ses études et de continuer à se former tout au long de sa vie, ainsi que de s'insérer dans la société et de participer, comme citoyen, à son évolution* ».

- « *Les activités physiques et sportives [...] favorisent un développement harmonieux de ce jeune, dans le plaisir de la pratique, et permettent la construction de nouveaux pouvoirs d'agir sur soi, sur les autres, sur le monde* ».

L'introduction du concept de « plaisir de pratiquer » nous semble une excellente idée notamment lorsqu'elle est reliée aux processus qui permettent à tout individu d'augmenter sa puissance d'agir et d'exister, comme cela est le cas dans l'écriture du volet 1.

Cependant dans le volet 3 du cycle 4, ce même concept est placé dans une phrase où l'idée de contribution à « *l'équilibre du temps scolaire* » le vide de sa substance et lui confère un aspect plutôt récréatif, voire dualiste, en opposition au sentiment de compétence éprouvé.

Les trois objectifs de l'EPS

« - *accéder au patrimoine de la culture physique et sportive,* »

Le champ de la culture artistique est-il soluble dans celui de la culture physique et sportive ? Il est dommage qu'il n'apparaisse pas clairement ici alors que la dimension artistique apparaît de nombreuses fois dans le volet 1 et 2.

« - *développer et mobiliser des ressources individuelles favorisant l'enrichissement de la motricité,* »

L'inversion des deux verbes serait plus pertinente : mobiliser et développer !

« - *éduquer à la santé et à la gestion de la vie physique et sociale* ».

Par rapport aux programmes d'EPS précédents, l'objectif 3 passe en première position, ce qui n'est pas anodin. L'aspect culturel relègue au second plan la question de l'éducation et du développement de l'élève qui paraît pourtant première dans le volet 1 des cycles 3 et 4.

Au cycle 3, il est noté que « *L'éducation physique et sportive occupe une place originale où le corps, la motricité, l'action et l'engagement de soi sont au cœur des apprentissages et assure une contribution essentielle à l'éducation à la santé* ». Au cycle 4 l'élève « *... est amené à faire des choix, à adopter des procédures adaptées pour résoudre un problème ou mener un projet dans des situations nouvelles et parfois inattendues* ». Ces objectifs montrent combien c'est l'élève qui est au centre de l'action éducative et non le patrimoine de la culture physique et sportive. Alors pourquoi le mettre en deuxième position ?

Propositions

Si l'on s'accorde à penser que l'on peut différencier ce qui est de l'ordre du développement, de l'apprentissage et de l'éducation alors la question se pose en ces termes : quel type d'Homme veut-on forger pour la société de demain ? Que faut-il privilégier ? Un homme fort, un homme instruit ou un homme éduqué ? Dans ce cadre, et pour notre groupe ressource, les finalités de l'EPS s'adressent de façon équilibrée à chacune de ces dimensions. Les APSA, considérées de façon égale comme but et moyen de l'EPS permettent de dépasser les aspects culturalistes ou développementalistes.

APSA objet et moyen de l'EPS

Depuis les instructions officielles de 1967, les APSA sont à la fois objet et moyen de l'EPS. Or, dans ce texte, il semble que l'objet (« étude des activités artistiques et des activités sportives ») prenne plus d'importance que le moyen ! De plus, quelles pratiques recouvrent « les activités artistiques » ? Et à quelles « activités sportives » se réfère-t-on ? Dans ce contexte, que deviennent les multiples formes de pratiques, créées par les enseignants pour mobiliser et faire apprendre les élèves, et qui s'avèrent être parfois assez éloignées des différentes formes sociales existantes ?

Si "*La compétence est la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte donnés*" (Le Boterf), on ne peut pas faire l'économie d'une réflexion sur la part de responsabilité du contexte dans la construction d'une compétence. Cela a nécessairement comme conséquence la production singulière de formes didactiques de pratique. Si les APSA, dans leurs formes codifiées et vulgarisées, deviennent plus un objet d'enseignement qu'un moyen, elles ne favoriseront la construction des compétences que pour les élèves les plus sportifs.

Propositions

Nous proposons qu'il soit précisé clairement que l'enseignant ait toute liberté pour adapter les pratiques sociales au contexte scolaire réel comme cela était précisé dans les programmes précédents. Pour notre groupe, nous soutenons l'idée de formes scolaires de pratique qui isolent un nombre limité de connaissances dans un contexte visant à faciliter l'accès à un premier palier de réussite.

Les contenus méthodologiques et sociaux

Nous regrettons également la disparition « officielle » des compétences méthodologiques et sociales (CMS). Alors que l'EPS apparaît comme une contribution essentielle au Socle commun (« Domaine 2 - Les méthodes et outils pour apprendre »), rien n'en garantit l'opérationnalisation effective puisqu'elles ne sont pas rattachées à des compétences et des attendus précis dans le volet 3. Elles risquent d'apparaître plutôt comme des apprentissages incidents, comme le laisse penser la phrase suivante : « *L'EPS permet aussi, par la pratique, de développer des capacités d'observation et d'analyse, de construire des méthodes d'apprentissage efficaces* ». C'est soit le retour des vertus, soit un choix laissé à la seule appréciation de l'enseignant ou de l'équipe et cela nous paraît être une véritable moins-value éducative pour l'EPS.

Propositions

Nous proposons de rétablir les CMS qui établissent un lien direct avec le socle car nous les considérons comme un contenu à part entière de l'EPS. Des études montrent toute l'importance des rôles « participatifs » en EPS (observateurs, juges, coaches, etc.) dans la co-construction des connaissances et il est dommage qu'il n'y ait pas une incitation institutionnelle forte à les intégrer dans la conception des dispositifs d'apprentissage.

La programmation

Nous regrettons la disparition d'un outil permettant de constituer une programmation équilibrée d'APSA. Il n'y a plus aucune référence à de grandes catégories de situations éducatives qui permettaient de programmer des activités physiques en complémentarité et non en supplémentarité.

Au cycle 3, 7 compétences sont à valider mais rien ne garantit une programmation équilibrée sur le cursus car seules 4 compétences sont imposées chaque année. Notons toutefois, et c'est très positif à nos yeux, que le projet aborde les « jeux collectifs » et non pas seulement les « sports collectifs », « les jeux d'opposition » et non pas seulement la lutte ou le judo, alors que dans les précédents programmes les jeux disparaissaient en fin de cycle 3.

Au cycle 4, comme on peut le lire « *L'ensemble des compétences et des groupes d'activités sont abordés pendant le cycle. Il revient à l'équipe pédagogique d'en planifier le choix et la progression en fixant ce qui est de l'ordre de la découverte et ce qui peut être approfondi* ». Si cette liberté d'action, accordée aux enseignants et à l'équipe, est intéressante, elle présente toutefois le risque d'une programmation genrée plus favorables aux garçons. A terme, n'est-ce pas une possibilité de disparité importante sur le territoire national ? Certes les « *compétences propres à l'EPS* » posaient un certain nombre de problèmes, mais elles représentaient le garde-fou d'une simple juxtaposition et addition de pratiques.

Propositions

Le concept de « *champs d'expériences motrices* », utilisé pour le cycle 3 pourrait être reconduit en cycle 4 à condition toutefois d'en réduire le nombre pour éviter qu'il se superpose avec des groupes d'APSA. Il induit des expériences émotionnelles et corporelles de nature différente et assez larges permettant l'intégration d'activités ludo-motrices faisant également partie du patrimoine culturel. Ainsi il pourrait baliser un parcours de formation complet en EPS.

On pourrait alors introduire d'autres « champs d'expériences motrices » intégrant des activités susceptibles de contribuer à l'intervention sur soi.

Par ailleurs, rien n'est précisé quant à la durée des cycles d'enseignement et le temps minimum de pratique nécessaire pour atteindre les acquisitions annoncées, ni pour le cycle 3 ni pour le cycle 4.

2. La continuité des apprentissages entre les cycles

Compétences et attendus de fin de cycle

Au cycle 3, on remarque des incohérences entre les compétences et les attendus de fin de cycle, notamment en ce qui concerne la **natation** avec l'intitulé : « *réaliser la meilleure performance possible en milieu aquatique* ». En effet, dans les attendus, le choix se pose entre « savoir nager », « nager vite » ou « nager longtemps ». Le savoir nager fait référence à un enchaînement d'actions dans lequel la notion de

performance est très différente d'un 25m crawl le plus vite possible (exigence du « nager vite »). La notion de performance « la meilleure possible » serait donc à relativiser ou à remplacer par celle d'efficacité, ou d'actions efficaces en milieu aquatique par exemple.

Au cycle 4, du fait que « compétence » et « attendus de fin de cycle » soient regroupés sous l'appellation « compétence et attendus », on perd la cohérence d'ensemble. De plus, les attendus du cycle 4 paraissent moins précis, donc moins exigeants lorsqu'on les compare à ceux du cycle 3. Au final, l'ensemble des attendus apparaît alors d'une relative pauvreté. On nous objectera qu'il faut également prendre en compte d'autres éléments à travers les notions de « ressources mobilisables par l'élève » et « repères de progressivité » mais les attendus du cycle 3 sont eux aussi complétés par les composantes de la compétence, les connaissances associées et les démarches et méthodes. On nous objectera également que des exigences précises pourront être définies dans le cadre de l'autonomie laissée aux établissements et cela aboutira à une plus grande disparité des pratiques d'un établissement à l'autre.

Le tableau ci-dessous dresse la comparaison des seuls attendus pour le cycle 3 et 4 tels qu'ils se présentent actuellement et montre le décalage de précision et donc d'exigence pédagogique.

Cycle 3	Cycle 4
<p>Courir vite : Prendre un départ rapide et maintenir sa vitesse sur trente mètres. Courir vite en franchissant des obstacles. Courir vite en relais.</p> <p>Courir longtemps : Courir la plus grande distance possible en 12 à 20 minutes ou de 1000 à 2000 mètres selon ses possibilités, de façon régulière, en aisance respiratoire.</p> <p>Lancer loin : Effectuer plusieurs lancers, avec différents engins, pour réaliser une trajectoire optimale en liant course d'élan et lancer.</p> <p>Sauter loin : Sauter loin après une course d'élan de 4 à 6 foulées et une impulsion sur un pied dans une zone d'appel.</p> <p>Sauter haut : S'élever verticalement après une course d'élan adaptée pour franchir la barre ou l'élastique.</p>	<p>Créer de la vitesse, l'utiliser pour réaliser une performance mesurée, dans un milieu standardisé.</p>
<p>Savoir nager : Réaliser dans l'enchaînement et sans reprise d'appui un parcours comportant : une entrée dans l'eau, un franchissement d'obstacle en immersion complète, un déplacement ventral puis dorsal sur 15 mètres, un surplace (valider l'attestation du savoir nager scolaire).</p> <p>Nager vite : A partir d'un départ plongé, réaliser la meilleure performance possible sur 25 mètres en crawl.</p> <p>Nager longtemps : A partir d'un départ plongé, réaliser, en 6 minutes, la plus grande distance possible en crawl en coordonnant la respiration avec les mouvements de propulsion des bras.</p>	<p>Se déplacer de façon autonome, plus longtemps plus vite, dans un milieu aquatique profond standardisé.</p>
<p>Suivre un trajet/itinéraire en adaptant son déplacement, dans un milieu incertain, nécessitant de s'engager en sécurité et dans le respect de l'environnement.</p> <p>Se déplacer rapidement pour retrouver dans un temps imparti un maximum de balises, d'après une carte ou un carnet de route : course d'orientation.</p> <p>Réaliser un parcours sécurisé en gérant son effort et en respectant les règles de sécurité qui s'appliquent : activités de roue et glisse (ski, roller, patin à glace, vélo), activités nautiques (voile, kayak, aviron, canoë), équitation, escalade.</p>	<p>Choisir et conduire en milieu naturel ou artificiel un déplacement rapide, économique, sécurisé.</p>
<p>Mettre en œuvre des stratégies, en respectant les règles, pour augmenter son efficacité lors de confrontations individuelles.</p> <p>S'engager loyalement et en toute sécurité dans un combat. Choisir le geste et la tactique adaptés (tirer, pousser, retourner, immobiliser) pour maîtriser son adversaire tout en respectant son intégrité physique : Jeux d'opposition,</p>	<p>Vaincre un adversaire en lui imposant une domination corporelle symbolique et codifiée.</p>

<p>lutte, judo.</p> <p>Rechercher le gain d'un match en créant la rupture par des frappes variées en direction et en force : Jeux de raquettes.</p>	<p>Interpréter seul le jeu pour prendre des décisions et rechercher le gain d'un duel médié par une balle ou un volant.</p>
<p>Mettre en œuvre, à plusieurs, des stratégies de jeu en respectant les règles, pour augmenter son efficacité et celle du groupe lors de confrontations collectives : Jeux et sports collectifs.</p>	<p>Coopérer pour s'adapter collectivement à la confrontation adverse dans le but de remporter le match.</p>
<p>Composer et présenter une chorégraphie collective structurée en jouant sur les différentes composantes espace, temps et énergie, en relation avec l'intention et le projet expressif : Danse.</p> <p>Réaliser collectivement une ou plusieurs danses apprises ou créées comportant des changements de mouvements, de rythme et de formations. : Danses collectives.</p> <p>Concevoir et présenter, dans l'espace scénique, et de façon sécurisée, un numéro collectif composé d'au moins deux des trois familles : jonglerie (un ou plusieurs objets), acrobatie, équilibre : Arts du cirque.</p>	<p>A partir d'une intention, construire un projet artistique expressif afin de composer et interpréter un numéro ou une chorégraphie collective présentée à des spectateurs.</p>
<p>Concevoir et présenter un enchaînement individuel ou collectif d'au moins 4 éléments, choisis en référence à un code commun et réalisés en toute sécurité : Gymnastique au sol, acrosport.</p> <p>Présenter, sur un dispositif multi-agrès, dans le respect des règles de sécurité, des éléments gymniques simples et maîtrisés, combinés ou non, illustrant les actions « tourner, se renverser, voler » : Gymnastique sportive</p>	<p>Réaliser seul ou à plusieurs, une prestation à caractère acrobatique valorisant le risque maîtrisé.</p>

Ne pourrait-on pas envisager le même type d'exigences pour la fin du cycle 4 qui regroupe 3 années scolaires, sans pour autant viser un niveau inatteignable pour les élèves ?

Propositions pour les activités de combat

Compétences	Attendus
<p>Conduire et maîtriser un affrontement dans le cadre d'un duel corporel de préhension ou de « percussion »</p>	<p>Différencier ses actions en fonction de la perception de son statut :</p> <ul style="list-style-type: none"> - en attaque, chercher à créer et/ou utiliser un déséquilibre corporel (codifié) pour tenter d'obtenir le gain du combat. - en défense, chercher à s'équilibrer et/ou se rééquilibrer et, si possible, reprendre l'initiative pour ne pas perdre.

3. La lisibilité et la pertinence de la catégorisation des contenus d'enseignement

Les champs d'expériences motrices (Cycle 3)

Comme nous l'avons déjà signalé, le concept de « *champs d'expériences motrices* » peut s'avérer pertinent. Mais ce concept semble utilisé uniquement dans son sens « initiation/découverte » puisqu'on ne le retrouve pas dans le cycle 4, comme si les « champs de pratiques » n'étaient pas des champs d'expériences motrices.

Il y a là un glissement : on passe d'une EPS « éducation motrice » à une EPS « enseignement d'APSA ». De manière plus triviale on pourrait dire : au cycle 3 les élèves font des jeux de motricité et au cycle 4, ils font du sport.

Pourtant le concept de « *champs d'expériences motrices* » peut aussi renvoyer à des connaissances ou savoir-faire acquis par la pratique d'APSA. Cela gagnerait en cohérence verticale et n'empêcherait nullement d'y faire correspondre des groupes d'activités. Cela aurait également l'avantage de ne pas confondre la compétence disciplinaire et le contexte dans lequel elle s'exprime.

Propositions

Conserver la logique de champ d'expériences motrices qui renvoie de façon plus pertinente à un parcours de formation complet en EPS.

Composantes de la compétence, connaissances associées, démarche et méthodes (cycle 3)

Cette structuration des contenus d'enseignement en trois dimensions est intéressante dans la mesure où elle structure et oriente l'action de l'enseignant vers des thèmes d'enseignement, des passages obligés d'une adaptation de l'élève. Pourquoi cette catégorisation n'est-elle pas reprise dans le cycle 4 comme le font de nombreuses autres disciplines d'enseignement ?

La distinction entre « compétence » et « composantes de la compétence » nous paraît très pertinente et renvoie à celle opérée par Le Boterf entre « être compétent » et « avoir des compétences ». Pourquoi ne pas la garder pour le cycle 4 ?

Propositions

Compétence (« être compétent »)	Composantes de la compétence (« avoir des compétences »)
Conduire et maîtriser un affrontement dans le cadre d'un duel corporel de préhension	S'engager dans le combat en toute sécurité Assumer différents statuts (attaquant, défenseur) et passer de l'un à l'autre Utiliser le déséquilibre de l'adversaire Appliquer des principes biomécaniques simples

Compétences et attendus de fin de cycle (Cycle 4)

1. Les formulations retenues pour exprimer des compétences sont très discutables :

- certaines sont tellement générales qu'elles sont présentes dès la première confrontation à l'activité et n'orientent pas le travail de l'enseignant

Par exemple, « *Créer de la vitesse, l'utiliser pour réaliser une performance dans un milieu standardisé* » ne renvoie à aucune exigence ni qualitative, ni quantitative.

- d'autres seront impossibles à acquérir pour certains

Par exemple : « *Vaincre un adversaire en lui imposant une domination corporelle symbolique et codifiée* ».

2. Pour le cycle 4, il est gênant de constater un regroupement entre « compétences » et « attendus de fin de cycle » sous l'appellation « compétence et attendus ». Cela perturbe le lecteur et nuit à la cohérence d'ensemble : on ne voit plus la compétence telle qu'elle est libellée pour le cycle 2 et le cycle 3.

Nous pensons qu'il serait préférable de garder le même schéma de présentation et de distinguer : « compétence » et « attendus de fin de cycle ». Ainsi les 7 compétences disciplinaires du cycle 3 pourraient être maintenues dans leur formulation en prenant en compte bien évidemment la subdivision de la compétence « conduire et maîtriser un affrontement individuel ».

Propositions

Rétablir le concept de compétence en se référant au cycle 3 en subdivisant celui de « compétences et attendus » en deux catégories distinctes.

Par exemple pour la première :

Compétence : « *Réaliser une performance en distance et en temps* »

Attendus : « *Créer de la vitesse, l'utiliser pour réaliser une performance dans un milieu standardisé* » si l'on retient la formulation proposée qui serait cependant à revoir.

Il est possible de procéder ainsi pour chacune des huit compétences avec des modifications pour les formulations.

Ressources mobilisables par l'élève (cycle 4)

Cette formulation semble adaptée au volet 1 puisque les notions de connaissances, savoir-faire et méthodes y sont reprises. Mais l'extrême diversité des éléments induits par cette rubrique en fait un concept « valise » où cohabitent des objets de nature différente et où d'autres, qui seraient pourtant indispensables, brillent par leur absence.

De plus, la formulation « ressources mobilisables par l'élève » est déterministe et cognitiviste. Déterministe, car elle laisse penser que les ressources sont nécessairement présentes et qu'il suffit de les mobiliser. Or S'il est indéniable qu'il faut s'appuyer avant tout sur les ressources de l'élève pour qu'il réussisse, celles-ci peuvent être optimisées, combinées et développées. On est même en droit de penser que certaines aptitudes peuvent être activées et contribuer ainsi à l'émergence de nouvelles ressources. Cognitiviste, car elle induit une dissociation entre l'acquisition d'une connaissance et sa réutilisation en contexte. En effet, si l'élève ne dispose pas d'une connaissance spécifique pour agir, alors il devra d'abord se l'approprier pour qu'elle devienne mobilisable. Cette vision s'oppose à une perspective énaïve de construction de connaissances.

Propositions

Pour être davantage en cohérence avec l'objectif « *Développer et mobiliser des ressources individuelles favorisant l'enrichissement de la motricité* », il serait préférable de nommer cette rubrique « Ressources à mobiliser et à développer ».

2. Il est étonnant de constater que dans cette rubrique, seule la compétence « *se déplacer de façon autonome, plus longtemps, plus vite, dans un milieu aquatique profond standardisé* » présente des verbes d'action pour renseigner la rubrique « ressources mobilisables » alors que pour toutes les autres compétences il s'agit de substantifs.

Repères de progressivité (cycle 4)

On constate une grande hétérogénéité de présentation d'une compétence à l'autre. Tantôt il s'agit de véritables paliers adaptatifs, tantôt il s'agit d'un découpage de l'activité ne renvoyant pas à des repères de progressivité.

Propositions

Nous proposons de définir les repères de progressivité comme de véritables paliers adaptatifs qui renvoient à un curriculum de sens que l'élève accorde à son action au fur et à mesure de la capitalisation de son expérience. Trois paliers pourraient être proposés permettant de fixer ainsi des attendus pour des cycles de découverte ou d'approfondissement si cette logique est conservée. On pourrait par exemple viser le palier 2 pour l'ensemble des groupements, le palier 3 pouvant représenter un objectif d'approfondissement pour un nombre minimal de groupements.

4. Bilan

Ces programmes sont peu structurants pour l'EPS. Malgré une place plus importante qui lui est faite dans le socle, puisqu'elle apparaît dans les 5 domaines, les programmes qui nous sont proposés n'en permettent pas une opérationnalisation et ne sont pas à la hauteur des enjeux éducatifs visés par les volets 1 du cycle 3 et du cycle 4.

Le « plaisir de pratiquer », en tant que puissance d'agir et d'exister, devrait être une constante tout au long du parcours de l'élève et explicite à tous les niveaux de cycle.

Certes, on revient à une plus grande liberté pédagogique mais qui risque de se traduire par une fracture entre les tenants d'une EPS « sportive », attachés aux valeurs et techniques portées par les activités sociales de référence et les partisans d'une EPS « scolaire » qui contribue de façon harmonieuse au développement, à la culture et à l'éducation de l'élève dans son parcours de formation.

Deux difficultés doivent être dépassées selon nous ! Si le choix de proposer un programme EPS en trois pages est maintenu, on ne peut que s'attendre à beaucoup d'implicites ! Et d'autre part, il serait indispensable de prévoir deux niveaux d'écriture des programmes pour publics totalement différents qui n'ont pas les mêmes attentes : un pour « le grand public » et un pour les enseignants.