

Contribution du groupe ressource CEDREPS de l'AE-EPS à l'analyse des programmes du collège

Collectif national CEDREPS¹

I. Introduction

Lors de son dernier séminaire 2015 à l'ESPÉ de Lyon les 20 et 21 novembre, le collectif national du CEDREPS a échangé sur les nouveaux programmes d'EPS du collège à partir de plusieurs contributions. L'objet de cet article est de présenter les éléments d'analyse partagés par les membres du collectif comme nous l'avons fait lors de la sortie de la première version des programmes en avril 2015. Nous souhaitons ainsi contribuer au débat mené au sein de l'AE-EPS et de la profession sur cette question essentielle pour notre discipline.

Mais d'abord rappelons nos positions :

- une **conception de l'EPS** réaffirmant sa filiation aux **valeurs de l'école de la république** et faisant **du pratiquant cultivé** son objectif. Ainsi pensée, l'EPS s'avère être à la fois une discipline d'enseignement et de vie scolaire.
- une **conception actualisée de la culture scolaire** relative aux pratiques corporelles de notre temps **qui s'incorpore notamment au travers d'activités adaptatives** en rupture avec les motricités usuelles.
- une **conception sur les savoirs communiqués en EPS par la pratique physique** qui impose de « cibler » les objets d'enseignement.

- une **conception sur des activités proposées aux élèves faisant des FPS** (formes de pratique scolaire) une spécificité scolaire qui permettent à tous les élèves de vivre des « tranches de vie » de handballeur, gymnaste, nageur...

C'est à partir de ces positions que le CEDREPS a analysé ces nouveaux programmes.

L'analyse se présentera en deux parties. La première portera sur une comparaison des programmes du collège applicables à la rentrée 2016² avec ceux parus en 2008. Les trois fonctions d'un programme serviront de filtre pour mener cette comparaison. La seconde se propose d'étudier la cohérence interne de ce texte. La réforme du collège laisse une marge importante d'initiative aux enseignants pour qu'ils élaborent dans le cadre du socle commun, leurs contenus d'enseignement au niveau de l'établissement. Cela va obliger les équipes EPS à repenser le programme au niveau local.

Le collectif CEDREPS souhaite par ce texte contribuer aux débats en cours au sein de notre milieu professionnel. Le prochain cahier du CEDREPS, N°15 proposera également quelques prolongements à cette réflexion.

II. Lecture comparée des programmes 2016 et 2008

Lors d'un précédent article, Bergé et Bonnefoy³ avaient analysé les nouveaux programmes du collège (2008) et de la voie professionnelle (2009) en s'appuyant sur 3 fonctions essentielles du programme. Nous les reprendrons ici :

« 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 est enfin un moyen de légitimation de celle-ci pour l'institution et le politique de faire des choix de contenus au sein de cette culture à transmettre. »

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

Notre projet sera donc d'analyser le nouveau programme EPS collège (cycle 3 et cycle 4) au regard de ces trois fonctions principales.

Une finalité modifiée :

Prog. 2008	Une finalité applicable au cycle 3 et au cycle 4 : <i>« L'EPS a pour finalité de former un citoyen, cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué »</i>
Prog. 2016	Une finalité : <i>« l'EPS a pour finalité de former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre ensemble. »</i>

Commentaire

On constate une finalité bien identifiée à la fois en rupture et en continuité avec 2008. En effet il y a bien une reprise de la finalité de 2008 mais l'on peut faire deux constations : l'abandon du mot *« cultivé »*, et l'ajout de l'expression *« dans le souci du vivre ensemble »*. Il s'agit bien d'afficher là une nouvelle mission à l'EPS : la construction d'un citoyen permettant le vivre ensemble.

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, vers les parents et la société civile. Il s'agit de dire, écrire, donner à voir clairement ce qui est visé par la discipline.

Un projet ramassé : le programme 2016 est plus concis, d'autant que la 1^{ère} page présentant les missions éducatives de l'EPS et le lien de la discipline avec les 5 domaines du socle sont identiques pour les deux cycles ; ciblage ou réduction ? Il s'agit davantage d'une réelle coupe dans l'identification des connaissances et des compétences au regard du programme 2008, mais qui préserve la fonction d'affichage, notamment en 1^{ère} page.

Ce nouveau programme présente un changement remarquable de ce qui doit être assigné à la discipline EPS au sein du système éducatif. Nous reviendrons sur cette évolution qui s'affiche quand nous discuterons de la fonction politique du programme. On peut aussi remarquer que la référence à la culture n'apparaît presque plus, seule est mentionnée *« implication culturelle »*. La transmission d'une culture corporelle, et à plus forte raison d'une culture scolaire de la corporéité, est absente de cet affichage, ce que nous regrettons.

Des objectifs plus nombreux en lien au socle

<p>Prog. 2008</p>	<p>3 objectifs disciplinaires : <i>Le développement et la mobilisation des ressources individuelles favorisant l'enrichissement de la motricité</i> <i>L'éducation à la santé et à la gestion de la vie physique et sociale</i> <i>L'accès au patrimoine de la culture physique et sportive</i></p>
<p>Prog. 2016</p>	<p>Pas d'objectif spécifique mais « <i>recherche du bien-être et du souci de sa santé</i> », « <i>inclusion</i> » de tous les élèves, « <i>initiation au plaisir de la pratique sportive</i> », « <i>l'accès à un riche champ de pratiques, à forte implication culturelle et sociale</i> » Mais : l'EPS « <i>permet de construire 5 compétences travaillées en continuité durant les différents cycles</i> » appelées aussi « <i>compétences générales</i> » : <ul style="list-style-type: none"> - <i>Développer sa motricité et apprendre à s'exprimer en utilisant son corps</i> - <i>S'approprier par la pratique physique et sportive, des méthodes et outils</i> - <i>Partager des règles, assumer des rôles et responsabilités</i> - <i>Apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière</i> - <i>S'approprier une culture physique sportive et artistique</i> </p>

Commentaire

Une nouvelle expression apparaît « *compétences travaillées* », alors que dans la version d'avril il s'agissait de « *compétences générales* ». Ce ne sont pas, bien sûr, des compétences (ni contextualisées, ni finalisées, ni évaluables...), elles sont une contextualisation disciplinaire (ici en EPS) des 5 domaines du socle. En conséquence, la seconde expression, « *compétence générale* » serait beaucoup plus pertinente ; on choisira dans ce texte d'employer plutôt cette expression. Il est à noter que cet effort de se lier au socle dans son programme disciplinaire est propre à l'EPS : dans un objectif de sur-légitimité ? (plus d'orthodoxie scolaire que les autres !). La thèse de Pierre Arnaud semble toujours d'actualité.

Cependant si les 3 objectifs de l'EPS des programmes 2008/2009/2010 apparaissent toujours (ressources, santé et culture, pour respectivement les 1^{ère}, 4^{ème} et 5^{ème} compétences), 2 autres items apparaissent du fait du lien avec les 5 domaines du socle.

Les 2 items ajoutés viennent de fait « prendre une place » et ainsi amoindrir le poids relatif des « *3 objectifs de l'EPS* ». L'un des deux items est ciblé sur « *les moyens pour apprendre* » : cf la 2^{nde} compétence « *s'approprier par la pratique physique et sportive, des méthodes et outils* ». Cela renvoie à la spécificité de l'école qui est pour l'élève d'apprendre et pour l'enseignant d'enseigner. L'autre item est centré sur la participation citoyenne au sein d'un groupe : cf la 3^{ème} compétence « *partager des règles, assumer des rôles et responsabilités* ». Cela confirme notre analyse du

préambule. Il s'agit là d'une citoyenneté active (être « soi » parmi les autres), pas seulement du simple civisme. Ces 2 items peuvent être rapprochés des compétences méthodologiques et sociales, CMS du précédent programme 2008. On peut vérifier là aussi la disparition de la notion de « culture scolaire », seule perdue la transmission d'une culture sociale.

Nous pouvons considérer que ces 5 « compétences travaillées » sont la feuille de route des nouvelles missions assignées à notre discipline même si elles sont adressées à l'élève.

Commentaire général concernant la fonction d'affichage

La fonction d'affichage de la discipline EPS dans le système éducatif et dans la sphère sociale est assurée par la finalité, elle-même associée aux 5 compétences générales, et cela de façon identique pour les 2 derniers cycles. Les lignes bougent sur les missions qui sont assignées à la discipline mais c'est un point positif au regard du 1^{er} projet de programme (Avril 2015) qui présentait à propos des missions de l'EPS des différences importantes selon les cycles. En revanche la culture corporelle scolaire n'est plus au centre de ce qui « s'affiche » à l'extérieur, ce qui va à l'encontre des 5 domaines du socle où la spécificité de la culture corporelle devrait avoir toute sa place. On peut également à ce stade considérer que les programmes de 2008, en précisant les compétences attendues par APSA offraient une lisibilité plus grande pour les enseignants et les parents de ce qui était attendu.

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

Cette fonction 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. Sur un plan plus péda-

gogique et didactique, au niveau de l'organisation de certaines 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).

Un préambule qui (re)crée de l'unité dans la discipline

Prog. 2008	Une finalité + 3 objectifs + 4 Compétences Propres à l'EPS (CP) + 4 Compétences Méthodologiques et Sociale (CMS) de la 6 ^{ème} à la 3 ^{ème}
Prog. 2016	Cycle 3 ET cycle 4 : Une finalité + 5 compétences générales + 4 champs d'apprentissage

Commentaire

Au regard du premier projet de programme qui ne présentait aucune unité entre le cycle 3 et le cycle 4, le programme 2016 est une avancée certaine sur le plan de l'unité de la discipline. Un professeur d'EPS en collège qu'il ait cours avec des élèves de 6^{ème} et de 3^{ème} aura les mêmes missions, la même finalité et les mêmes objectifs. De même les 4 CP du programme 2008 se retrouvent dans les 4 champs d'apprentissage. Ce sont des expressions qui restent maladroitement car nous les considérons comme une catégorisation de type anthropologique qui organise les APSA selon les grands mobiles d'agir qui ont fait que les hommes et les femmes ont créé, développé et inscrit dans le patrimoine culturel ces pratiques corporelles. Le ou les critères de catégorisation ne sont pas explicités ce qui n'en fait pas une classification et ouvre à des interprétations multiples. Ce ne sont aucunement des

compétences (ni finalisées, ni contextualisées, ni représentatives d'une classe de situations, ni évaluables) ni des champs d'apprentissages qui alors devraient se référer à des démarches, des conditions ou des types d'apprentissage de nature différente. Dans le 1^{er} projet de programmes (avril 2015), ces classes d'APSA étaient au nombre de 7 et de 8 selon le cycle.

On remarque aussi qu'il est possible d'éviter les pratiques artistiques (le 3^{ème} champ laisse une alternative à ce sujet). Au regard des 3 mondes⁴, un élève pourrait ne pas recevoir la culture scolaire de deux des trois mondes des pratiques corporelles de notre temps : le monde de la condition physique et le monde de l'art. Nous déplorons ce fait et nous pensons qu'à ce niveau-là, le programme 2016 est un écueil au regard du domaine 3 « *les langages pour penser et communiquer* » et du domaine 5 « *les représentations du monde et l'activité humaine* ».

Un cadre notionnel confus et hétérogène

Prog. 2008	Prog. 2016
les 3 objectifs de la discipline + les CMS	= Les « <i>compétences travaillées</i> » ou « <i>compétences générales</i> »
les 4 compétences propres à l'EPS	= « <i>champ d'apprentissage</i> »
les 52 compétences attendues ?	= Les « <i>compétences</i> » : « <i>Chaque champ d'apprentissage permet aux élèves de construire des compétences</i> »... à définir par des collègues ?
les 52 « <i>compétences attendues</i> » ?	= Les « <i>attendus de fin de cycle</i> » = 1 à 3 ou 4 par champ d'apprentissage et par cycle !
« <i>des capacités, des connaissances, des attitudes, constitutives des compétences attendues...</i> »	= Les « <i>compétences visées pendant le cycle</i> »
les 52 compétences (de niveau 1 et de niveau 2)	= « <i>Repères de progressivité</i> » non écrits ou évasisifs... à définir

Le mot compétence intervient à 3 niveaux de signification. Il semble représenter des contenus différents mais aucune définition de ces différentes expressions n'est proposée. Certaines expressions sont très proches et pourtant leurs contenus semblent fort différents :

compétences travaillées : « *Construire et mettre en œuvre des projets d'apprentissage individuel ou collectif* »

compétences travaillées (cycle 2 et 3) ou visées (cycle 4) pendant le cycle lorsque l'on se situe au niveau des champs d'apprentissage : « *Utiliser des repères extérieurs et des indicateurs physiques pour contrôler son déplacement et l'allure de son effort* »

C'est un véritable capharnaüm ! Ce nouveau lexique ne devrait pas permettre aux collègues de se comprendre et donc cela ne va participer à l'unité de la discipline. De plus l'espace de liberté pédagogique que tout programme se doit de définir, est beaucoup trop étendu. Aucun cadre de programmation des APSA n'est proposé. Le texte demande juste que les 4 champs d'apprentissage soient abordés ! Une équipe EPS est libre de choisir un parcours de formation polyvalent et équilibré, alors qu'une autre équipe EPS pourrait décider d'orienter sa programmation sur des logiques sportives ou de spécialisation. Ce texte n'assure pas sa fonction d'unification de la discipline.

Une finalité qui valorise une mission socialisante

Prog. 2008	Une finalité applicable au cycle 3 et au cycle 4 : « <i>L'EPS a pour finalité de former un citoyen, cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué</i> »
Prog. 2016	Une finalité : « <i>L'EPS a pour finalité de former un citoyen cultivé lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre ensemble.</i> »

Commentaire

La mission prioritaire dévolue à l'EPS par le politique devient le « **vivre ensemble** ». C'est la seule discipline où cela est aussi explicite : cette mission, déterminée en partie par les circonstances actuelles ne risque-telle pas de fragiliser une EPS qui peine à définir ce qui peut la fonder ? Cette formation du citoyen en EPS est donc aujourd'hui guidé par ce **souci du vivre ensemble** : il y aurait donc urgence à agir dans cette direction (comme pour le concept de « santé » d'ailleurs). Plusieurs hypothèses peuvent être avancées.

Commentaire général concernant la fonction d'affichage

Si le préambule est une avancée au regard du 1^{er} projet de programme (avril 2015) en créant une unité entre les cycles 3 et 4, en revanche la suite du programme, en n'instituant aucun cadre notionnel rigoureux et aucun parcours de formation suffisamment défini, va à l'encontre de la recherche d'unité de la discipline et peut créer de grandes disparités sur le territoire national en remettant au local des responsabilités qui ne lui incombent pas.

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. Tous les programmes répondent donc à une commande politique spécifique.

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 sur *le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et sur la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République* (2013). Cette obligation a imposé une écriture contrainte et réactualisée des débats à propos des concepts et notions en usage au sein de la discipline.

Ce « *souci du vivre ensemble* » s'exprimerait dans un contexte social, culturel, économique et politique difficile : au regard des atteintes à la laïcité dans certains EPLE, de la difficulté à assurer la mixité sociale à l'école, aux effets des attaques terroristes de janvier et novembre 2015, aux risques liés aux comportements communautaristes au sein de la société... Une mission qui s'avère trop importante pour la seule discipline EPS et qui surtout, de fait, minore l'acquisition d'une éducation corporelle de notre temps. L'EPS est une discipline d'enseignement et pas seulement un espace de pratique vertueux.

La référence à « la culture scolaire » est absente mais, de plus, le mot « cultivé » (du programme 2008) disparaît dans la finalité du programme 2016. Seule est mentionnée, à un second niveau, dans les compétences travaillées « *l'appropriation d'une culture physique, sportive et artistique* » (ce qui renvoie à une culture sociale). Une dimension de notre identité disciplinaire s'efface. Le projet politique s'attache donc à transmettre prioritairement **une** valeur en minorant celles qui auraient été mises en œuvre dans l'acquisition d'une culture scolaire des APSA ; cette culture scolaire, nous la considérons comme étant au croisement des fonds culturels des APSAD et des valeurs de l'école de la république (laïcité, égalité des chances pour tous, équité, autodétermination...). De notre point de vue, c'est l'acquisition d'une culture commune dans laquelle les pratiques physiques au sens large ont toute leur place qui est une des conditions essentielles à une construction de ce « vivre ensemble ».

A l'issue de cette présentation au regard des 3 fonctions du programme, nous pouvons faire 3 hypothèses quant à la manière dont les enseignants pourront s'approprier ces nouveaux programmes :

1. Une partie des enseignants d'EPS fera un « copier/coller » du programme 2008. Il s'agira alors de faire « entrer » les compétences attendues (2 niveaux) dans les « attendus de fin de cycle », ce qui ne posera pas de souci, ces derniers étant présentés de façon très floue dans le texte de 2016.
2. Une autre partie de la profession recherchera les d'Objets d'Enseignement (cf les propositions du CEDREPS) comme autant de « pas en avant » (en lieu et place des « repères de progressivité ») et construiront une programmation équilibrée en lien au moins avec les deux mondes (du sport et de l'art)
3. Enfin certains collègues développeront en actes pédagogiques ce qu'ils voudront au gré de leur conception personnelle de l'EPS, et pourront même être en rupture au sein de leur équipe EPS, tout en « respectant » le programme 2016. Cet éclatement possible de l'EPS au sein d'une équipe ou entre établissements ne pourra pas être encadré par les futurs documents d'accompagnement, car ceux-ci ne relèvent pas du programme *stricto sensu*.

III. Analyse des cohérences du programme et articulations avec le projet EPS

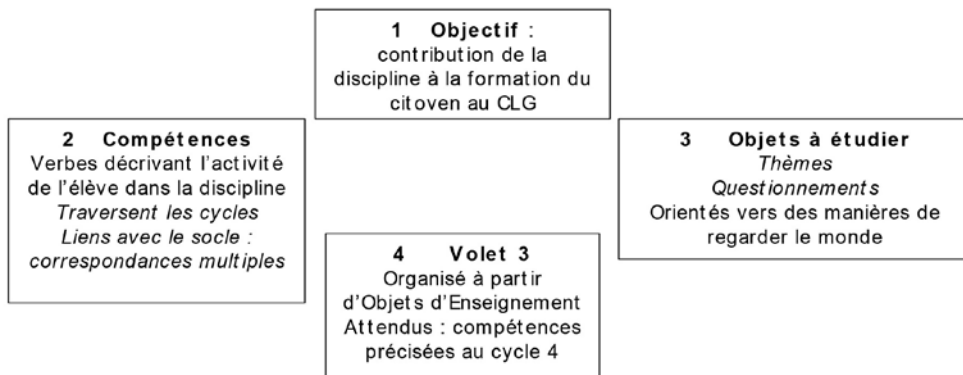
La conception des programmes dans le cadre de la réforme du collège présente plusieurs caractéristiques ; nous en retiendrons 3 qui organiseront notre analyse des programmes en EPS.

1. La notion de culture commune qui « permettra (aux élèves) de s'épanouir personnellement, de développer leur sociabilité, de réussir la suite de leur parcours scolaire quelle que soit la voie choisie (générale, technologique, professionnelle), de s'insérer dans la société où ils vivront et de participer, comme citoyens, à son évolution »⁵.
2. Le socle constitue le programme du collège, « il fixe les grands objectifs de connaissances et de compétences dans les 5 domaines. Chaque domaine permet l'identification de compétences générales, déclinées dans des programmes ». Les disciplines doivent donc contribuer à l'acquisition du socle ; il y a donc une exigence de cohérence horizontale.
3. La continuité entre les cycles 2, 3 et 4, la notion de parcours de formation constitue également l'un des points forts soulignant l'importance d'une cohérence verticale.

L'objet de cette partie sera donc d'interroger ces cohérences et la culture telles qu'elles sont traduites dans les programmes d'EPS afin de voir comment les équipes pédagogiques pourraient articuler et construire leurs projets pédagogiques en relation avec ces nouveaux textes.

1. L'EPS et les autres disciplines

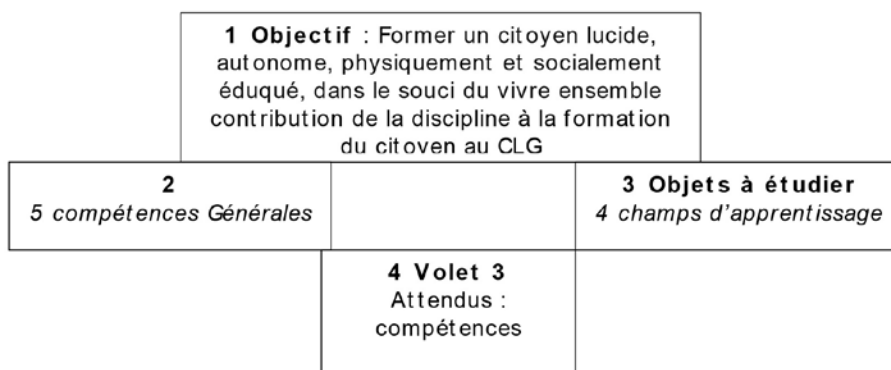
Si les différentes disciplines contribuent au socle commun, chacune à sa manière tente de répondre au problème posé par l'articulation entre le disciplinaire et le socle. L'EPS ici se singularise dans la mesure où elle est la seule à opter pour une logique descendante stricte, c'est-à-dire une déclinaison des 5 domaines en 5 compétences générales ; on est d'ailleurs plutôt là face à une mise en forme d'un existant ; en effet, comme mentionné dans la première partie, on y retrouve les 3 objectifs de l'EPS de 2008 et les 2 CMS. Par contre si on regarde pour le cycle 4 comment sont construits les programmes des autres disciplines on y retrouve 4 constantes :



Les éléments 2 et 3 sont particulièrement intéressants, c'est à leurs niveaux que l'EPS se distingue. Dans le cas de la technologie, on retrouve 4 compétences comme concevoir ou créer une étude des objets techniques selon 3 dimensions (ingénierie-design, socio-culturelle et scientifique) et qui sont étudiées dans 3 thématiques. En mathématiques, 6 compétences et 4 thèmes étudiés. Les enseignements artistiques s'organisent autour de 4 compétences et 3 questionnements. On a donc toujours sur le point 2 une manière de décrire l'activité de l'élève confronté à une étude de la discipline et sur le point 3 un ensemble d'objets à étudier. En ce qui concerne l'articulation socle/programme des disciplines, elle est

plutôt précisée en termes de liens entre activité de l'élève dans la discipline et compétences précisées dans chacun des domaines du socle.

Si on tente de reprendre ce schéma pour l'EPS on obtient la représentation ci-dessous. Cette comparaison pointe des difficultés importantes: en effet, la compétence travaillée « *s'approprier une culture physique sportive et artistique* » ne décrit en rien l'activité de l'élève en EPS. Il y a là une confusion entre compétence et objectif général. De la même manière, les 4 champs d'apprentissages dont aucune caractérisation n'est donnée, constitueraient les objets à étudier en EPS, là où les autres disciplines parlent de thèmes, de questionnement.



Il ressort de ce premier temps d'analyse que la construction d'une discipline d'enseignement proposée ici pointe de nombreuses difficultés théoriques et plus particulièrement ne parvient pas à caractériser l'activité de l'élève en EPS et surtout ce qu'il faudrait qu'il étudie. Cela rejoint des questions travaillées dans nos différents cahiers du CEDREPS, comme dans le N° 9 dont le titre était « *que proposer à l'étude des élèves ?* » ou encore dans les N° 13 et 14 autour de la notion « *d'objet d'enseignement* », de thème d'étude comme le « *savoir s'entraîner physiquement* » dans

le cahier N° 10, sans parler de la notion de « *culture scolaire des APS* » (cahier N° 7). Face à cette difficulté on comprend que la solution choisie ait été de recycler l'existant dans le moule nouveau quitte à y introduire beaucoup d'incohérences. Mais ce faisant, la question de l'articulation socle/discipline est ici complètement évacuée par un jeu d'écriture formel de correspondance entre « domaine » et « compétence générale » ; le lien est écrit il n'y a donc plus à le penser et encore moins le mettre en œuvre. On retrouve ici des dérives formalistes que l'on connaît bien dans notre discipline.

2. La cohérence verticale entre les compétences générales

Nous allons analyser au travers des compétences générales quels sont les liens, les progressivités, les spécificités qui apparaissent au fil des cycles 2, 3, 4. Il s'agira de repérer les principales lignes de forces qui jalonnent le parcours EPS de l'élève. Chaque compétence générale (celles communes au 3 cycles) est précisée pour chacun des cycles (p. 48 cycle 2, p. 156 pour le cycle 3 et p. 294 pour le cycle 4) ; il ne s'agit pas à ce niveau des compétences travaillées ou visées dans des champs d'apprentissage.

Exemple : au cycle 4, la compétence générale « *développer sa motricité et construire un langage du corps* » est précisée de la manière suivante :

- Acquérir des techniques spécifiques pour améliorer son efficacité
- Communiquer des intentions et des émotions avec son corps devant un groupe

- Ainsi que 2 autres formulations qui viennent compléter ces précisions.

Nous nous attarderons sur 2 compétences générales qui nous intéressent plus particulièrement en tant que collectif CEDREPS parce que recoupant nos travaux, celles relatives à la culture des APSA (N° 5), sur la motricité (N° 1).

Concernant la compétence N° 5 sur laquelle on peut déjà s'interroger : est-ce une compétence que de s'approprier une culture ? N'est-ce pas plutôt l'enseignant qui met en œuvre les conditions d'une appropriation par l'élève d'une culture ? Ou encore, n'est-ce pas l'un des objectifs de l'école que les élèves acquièrent une culture ?

En reprenant les divers intitulés, il est possible de dégager certains liens que nous avons classés en 3 catégories. Seul l'item du cycle 4 « *Découvrir l'impact des nouvelles technologies appliquées à la pratique physique et sportive* » a été enlevé car spécifique au cycle 4.

	Cycle 2	Cycle 3	Cycle 4
Domaine 5 : Les représentations du monde et l'activité humaine	Découvrir la variété des activités et des spectacles sportifs.		Acquérir les bases d'une attitude réflexive et critique vis-à-vis du spectacle sportif
Compétence générale N°5 S'approprier une culture physique sportive et artistique.		Comprendre et respecter l'environnement des pratiques physiques et sportives	Connaître des éléments essentiels de l'histoire des pratiques corporelles éclairant les activités physiques contemporaines
	Exprimer des intentions et des émotions par son corps dans un projet artistique individuel ou collectif.	Savoir situer des performances à l'échelle de la performance humaine	S'approprier, exploiter et savoir expliquer les principes d'efficacité d'un geste technique
			Découvrir l'impact des nouvelles technologies appliquées à la pratique physique et sportive

Commentaire

Les expressions utilisées renvoient à une culture des APSA davantage pensée, réfléchie et non-incorporée ce qui n'est pas sans nous interroger (termes mis en gras).

On peut s'interroger sur le lien entre « *exprimer... par son corps* », « *situer sa performance* » et « *expliquer... des techniques* ».

On repère un lien autour du spectacle sportif, mais qui disparaît au cycle 2 ; pour quelles raisons ? Les nouvelles technologies apparaissent au cycle 4.

L'ensemble est plutôt très hétérogène.

Concernant la compétence générale N°1, on peut se livrer à la même analyse.

	Cycle 2	Cycle 3	Cycle 4
Domaine 1 Les langages pour penser et communiquer Compétence générale N°1 Développer sa motricité et apprendre à	Prendre conscience des différentes ressources à mobiliser pour agir avec son corps	Mobiliser différentes ressources (physiologique, biomécanique, psychologique, émotionnelle) pour agir de manière efficace	
		Acquérir des techniques spécifiques pour améliorer son efficacité	Acquérir des techniques spécifiques pour améliorer son efficience
s'exprimer en utilisant son corps.	Adapter sa motricité à des environnements variés.	Adapter sa motricité à des situations variées	
	S'exprimer par son corps et accepter de se montrer à autrui.		Communiquer des intentions et des émotions avec son corps devant un groupe Verbaliser les émotions et sensations ressenties
			Utiliser un vocabulaire adapté pour décrire la motricité d'autrui et la sienne

Commentaire

La question du rapport aux « ressources » disparaît au cycle 4 et aussi celle de « l'expression » au cycle 3.

On repère dans la 2^e ligne du tableau une forme de progressivité entre acquérir des techniques efficaces au cycle 3 puis efficaces au cycle 4 même si cette nuance mériterait d'être précisée.

L'adaptation de la motricité reste identique au cycle 2 et 3 et disparaît en tant que préoccupation au cycle 4.

L'item du cycle 4 « Utiliser un vocabulaire adapté pour décrire la motricité d'autrui et la sienne » est également propre à ce niveau.

Conclusion sur ce point

Il semble possible avec beaucoup d'hypothèses interprétatives de retrouver quelques liens mais la

manière dont sont présentés les différents items précisant les compétences générales laisse à penser que cette cohérence verticale n'a pas ou peu été pensée. En effet, on retrouve à de nombreux endroits des libellés proches dans des cycles différents : par exemple concernant la CG3, au cycle 2 « *Accepter et prendre en considération toutes les différences interindividuelles au sein d'un groupe* » et au cycle 4 « *Agir avec et pour les autres, en prenant en compte les différences* ». Des catégories qui apparaissent à un niveau puis disparaissent à un autre. Concernant la CG2 au cycle 2 « *Apprendre à planifier son action avant de la réaliser* » et au cycle 4 « *Préparer-planifier-se représenter une action avant de la réaliser* ». En conséquence, on peut dire que la lisibilité du parcours EPS de l'élève est bien difficile à repérer.

3. Cohérence verticale au niveau des attendus de cycle par champs d'apprentissage

A ce niveau d'écriture la distinction entre compétences travaillées ou visées pendant le cycle et attendus du cycle semble bien difficile à préciser. L'organisa-

tion des tableaux positionne clairement les attendus du cycle comme étant les organisateurs majeurs du programme. Là aussi nous ne pouvons présenter dans cet article la totalité des analyses pour tous les champs d'apprentissage. Nous choisissons le champ d'apprentissage N° 4 : conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel.

Champs d'apprentissage	Cycle 2	Cycle 3	Cycle 4
Continuité 1	Dans des situations aménagées et très variées : s'engager dans un affrontement individuel ou collectif en respectant les règles du jeu	En situation aménagée ou à effectif réduit S'organiser tactiquement pour gagner le duel ou le match en identifiant les situations favorables de marque.	Réaliser des actions décisives en situation favorable afin de faire basculer le rapport de force en sa faveur ou en faveur de son équipe.
Continuité 2	contrôler son engagement moteur et affectif pour réussir des actions simples	Maintenir un engagement moteur efficace sur tout le temps de jeu prévu.	Adapter son engagement moteur en fonction de son état physique et du rapport de forces
Continuité 3	reconnaitre ses partenaires et ses adversaires	Respecter les partenaires , les adversaires et l'arbitre.	Etre solidaire de ses partenaires et respectueux de son (ses) adversaire(s) et de l'arbitre.
Continuité 4	connaître le but du jeu	Accepter le résultat de la rencontre et être capable de le commenter.	Accepter le résultat de la rencontre et savoir l' analyser avec objectivité
Continuité 5		Assurer différents rôles sociaux inhérents à l'activité et à la classe.	Observer et co arbitrer.

Commentaire

Il semble donc que ce soit bien le niveau des attendus par cycle et par champs d'apprentissage qui soit le plus pertinent pour lire des continuités entre les cycles et y repérer des éléments de progressivité. On peut seulement regretter qu'une telle présentation n'ait pas été choisie ; cela aurait facilité la lecture pour les enseignants. Si on peut repérer des continuités, des évolutions, les éléments de progressivité (ce qui est souligné en gras par nous mais qui n'est qu'une interprétation possible) restent la plupart temps difficile à identifier. Par exemple, à lire la continuité 1 on serait tenté de penser que le jeu en *situation aménagée ou à effectif réduit* précisé au cycle 3 ne concerne plus le cycle 4, ce qui semble difficilement envisageable et laisse la place à « *situation favorable* » ; la nuance n'est

pas facile à saisir. De même à propos de la continuité 4, quelle nuance entre *commenter et analyser avec objectivité* ?

Bon nombre de libellés d'attendus sont formulés en terme de résultat(s), voire de principe fondamental (attendus continuité 1 cycle 4 dans le tableau ci-dessus), ou en terme de compétence attendue si elle était un tant soit peu contextualisée, mais les notions, les savoirs fondamentaux à acquérir restent absents. Il n'y a donc pas d'objet particulier en EPS à enseigner. On retrouve ici une caractéristique forte des derniers programmes que nous avons identifiée au CEDREPS ; l'absence de ciblage, l'incapacité d'effectuer des choix dans l'ensemble de la formation de l'élève pratiquant(e).

Une autre interrogation porte sur la notion de champ d'apprentissage. Qu'est-ce que le champ d'apprentissage « adapter son déplacement à des environnements variés » et plus généralement à quoi correspond-elle ? Chaque champ renvoie à une catégorie d'actions ; le texte précise que cela permet à l'élève de construire des compétences qui sont mobilisées lorsqu'il pratique telle ou telle APSA, ici les APPN ou des APS les « imitant » mais au cycle 3, il s'agit d'activités de glisse, de rouler et même de savoir nager. Quelle unité, quels liens entre ces pratiques ? Ces champs d'apprentissage ne sont considérés que comme de simples contextes de mobilisation de compétences ; mais où est passé l'accès à un domaine de culture ? Nous avons déjà évoqué dans nos écrits que l'objet de l'EPS était de former un pratiquant cultivé, c'est-à-dire un élève qui vive et apprenne au travers d'expériences culturelles, de « tranches de vie » issues de 3 « mondes » différents⁵. On retrouve ici une des critiques fortes déjà pointée dans la première partie de cet article.

Dernière remarque et non des moindres, il s'agit du lien, de la déclinaison des attendus de fin de cycle dans une APSA spécifique. Si on reprend l'un des attendus du CA4, « *Réaliser des actions décisives en situation favorable afin de faire basculer le rapport de force en sa faveur ou en faveur de son équipe* », que signifie cet attendu en tennis de table ? N'est-on pas ici sur ce qui constitue le fondement des sports de raquettes ! Que doivent apprendre les élèves pour faire ce qui est attendu ? Ici la plus grande liberté est donnée à chaque équipe pédagogique à la fois sur ce qui doit être enseigné mais également sur les conditions dans lesquelles cet attendu peut être mobilisé et validé. Pour cette dernière étape, celle qui relie programme EPS et projet EPS, le national et le local, qui s'avère donc être la plus délicate pour les équipes pédagogiques, les textes laissent les collègues bien seuls.

4. Cohérence horizontale

Après avoir abordé la question du parcours de l'élève, revenons maintenant sur l'autre cohérence, celle qui répond à la question suivante : dans quelle mesure les compétences générales et l'acquisition des différents attendus contribue-t-elle à former un élève dans les 5 domaines du socle ? Nous avons déjà traité cette question au niveau des compétences générales en affirmant que les programmes proposaient une solution du type « formelle » réduisant à néant tout débat

sur le lien entre le disciplinaire et le socle. Il nous faut maintenant étudier cette cohérence horizontale au niveau des attendus de fin. Dans le tableau ci-dessous, nous avons tenté de retrouver une articulation mais ce n'est qu'une hypothèse car dans les textes publiés rien n'est dit à ce sujet.

(Voir tableau page suivante).

Observations :

Ce qui apparaît d'emblée, est l'absence d'attendus spécifiques relatifs au domaine 5 (s'approprier une culture des APSA). En effet, ici les attendus pointent des réalisations typiques de certains groupes d'APSA mais rien n'est dit sur le niveau d'appropriation, de maîtrise attendu à l'issue du cycle 4. C'est comme si faire de la natation conduisait de fait à mobiliser une activité de nageur ou réaliser un déplacement suffisait pour développer une activité de pratiquant d'APPN... Il y a là une confusion quant à savoir où s'ancre la culture. Le point de vue développé par le CEDREPS est tout autre ; la culture s'incorpore dans l'activité adaptative du pratiquant. On ne se cultive pas en pratiquant une activité-discipline mais en transformant son activité adaptative de manière à s'émanciper des formes premières de déterminismes physiologiques, biomécaniques... sociaux que l'on peut observer dans les conduites typiques de débutants. Ces programmes révèlent une réelle difficulté à identifier ce qui fait culture au-delà du fait de pratiquer une APSA. Au CEDREPS, nous menons depuis longtemps ce débat sur ce qui fait culture, sur le ciblage d'objets d'enseignement qui permettent aux élèves dans le même mouvement d'accéder et de vivre le fond culturel. Notre réflexion sur la construction de ce que nous nommons Forme de Pratique Scolaire est-elle aussi en partie déterminée par ce souci de faire vivre dans une forme scolaire ce fonds culturel. La présence de ces vides nous conduit à poser la question suivante : les attendus fixés dans le programme sont-ils les seuls possibles ? Peut-on envisager de compléter ces attendus exigibles par des attendus « établissement » ?

Revenons sur le niveau de précision de ces attendus ; là aussi tout est formulé en verbe d'action et sans indices qualitatifs ou sur les conditions dans lesquelles ils seront repérables alors que l'on sait qu'elles sont déterminantes. On a simplement un verbe et ce sur quoi porte l'action. Si on prend le domaine 2, on retrouve « *gérer son effort* », « *s'engager dans un programme de préparation* »... C'est effectivement

Cycle 4		Domaine de sociale	Développer sa motricité et apprendre à s'exprimer en utilisant son corps	S'approprier par la pratique physique et sportive, des méthodes et outils	Partager des règles, assumer des rôles et responsabilités	Apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière	S'approprier une culture physique sportive et artistique
Champ	Apprentissage						
CA1	Produire une performance optimale, mesurable à une échéance donnée		<ul style="list-style-type: none"> réaliser la meilleure performance dans au moins deux familles athlétiques et/ou au moins de deux styles de nages 	<ul style="list-style-type: none"> Gérer son effort, faire des choix pour... S'engager dans un programme de préparation individuel ou collectif. Planifier et réaliser une épreuve combinée 	<ul style="list-style-type: none"> Aider ses camarades et assumer différents rôles sociaux (juge d'appel et de déroulement, chronométrateur, mesure, organisateur, collecteur des résultats, ...) Respecter et faire respecter les règles de sécurité 	<ul style="list-style-type: none"> S'échauffer avant un effort. 	<ul style="list-style-type: none"> deux familles athlétiques et/ou au moins de deux styles de nages
CA2	Adapter ses déplacements à des environnements variés		<ul style="list-style-type: none"> Réussir un déplacement planifié dans un milieu naturel ou artificiellement recréé plus ou moins connu 	<ul style="list-style-type: none"> Gérer ses ressources pour réaliser en totalité un parcours sécurisé 	<ul style="list-style-type: none"> Respecter et faire respecter les règles de sécurité 	<ul style="list-style-type: none"> Assurer la sécurité de son camarade 	<ul style="list-style-type: none"> Réussir un déplacement Milieu naturel, aménagé
CA3	S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique		<ul style="list-style-type: none"> Mobiliser les capacités expressives du corps pour imaginer composer et interpréter une séquence artistique ou acrobatique 	<ul style="list-style-type: none"> Participer activement au sein d'un groupe, à l'élaboration et à la formalisation d'un projet artistique 	<ul style="list-style-type: none"> Apprécier des prestations en utilisant différents supports et d'observation et d'analyse 	<ul style="list-style-type: none"> 	<ul style="list-style-type: none"> composer et interpréter une séquence artistique ou acrobatique
CA4	Conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel		<ul style="list-style-type: none"> Réaliser des actions décisives en situation favorable afin de faire basculer le rapport de force en sa faveur ou en faveur de son équipe. 	<ul style="list-style-type: none"> 	<ul style="list-style-type: none"> Etre solidaire de ses partenaires respectueux de son (ses) adversaire(s) et de l'arbitre. Observer et co arbitrer. 	<ul style="list-style-type: none"> Adapter son engagement moteur en fonction de son état physique et du rapport de force 	<ul style="list-style-type: none"> Accepter le résultat de la rencontre et savoir l'analyser avec objectivité de faire basculer le rapport de force en sa faveur ou en faveur de son

une déclinaison EPS des domaines du socle qui est évidente pour la grande majorité des enseignants, mais qui n'apporte aucune réponse à la question « *quoi enseigner ?* ». C'est un niveau d'écriture à desti-

nation des parents pour leur expliquer en quoi l'EPS contribue au socle commun mais en aucun cas un outil pour les enseignants.

IV. Conclusion

Dans le texte publié en mai 2015⁷ à propos de la 1^{ère} version des programmes, nous avons pointé plusieurs difficultés :

- Le risque d'une EPS éclatée
- Un cadre d'écriture sans cohérence et des notions mal définies
- Des attendus de fin de cycle trop vagues pour constituer des repères pour les enseignants
- Une continuité des apprentissages très difficile à identifier
- Le caractère formel des liens entre socle commun et groupes d'APSA

L'analyse que nous venons de réaliser nous conduit à réaffirmer que ces difficultés n'ont toujours pas été levées. Cependant, nous noterons trois changements importants.

- Le premier traduit une volonté de donner à voir une plus grande cohérence dans le parcours EPS de l'élève et dans les liens avec le socle commun quoique celle-ci reste souvent formelle.
- Le deuxième, met en avant un programme piloté par une mission sociale (le vivre ensemble) posée par le législateur comme hautement prioritaire et qui invite les collègues à profiter de leur liberté pédagogique pour organiser localement une EPS au risque de légitimer des EPS très différentes.
- Le dernier point, certainement le plus important est relatif à la question du rapport entre culture (ici des APSA) et éducation. En effet, que devient la culture scolaire qui permet à l'élève de s'affranchir de certains déterminismes physiques, sociaux, culturels, génétiques, de certains préjugés, de développer un esprit critique ? L'absence de repères sur cette culture scolaire des APSA doublée d'un centrage sur une éducation socialisante de l'élève réduite à un « vivre ensemble » nous éloigne fortement de l'appropriation d'une culture ouverte et partagée, seule capable de créer les conditions d'un pouvoir faire ensemble plutôt que d'un vivre ensemble.

Nous sommes convaincus et nos écrits sont là pour en attester, qu'il est possible de repérer des objets significatifs à mettre à l'étude des élèves, qu'il est possible de trouver une voie pour l'EPS entre d'un côté une EPS de l'exhaustivité organisée autour de niveaux d'habiletés dans des APS et de l'autre une EPS s'appuyant sur des compétences transversales dans lesquelles les enjeux culturels et anthropologiques disparaissent au profit d'un « vivre ensemble » aux contours bien trop ambigus pour fonder la formation d'un futur citoyen. L'objet de l'enseignement de l'EPS est pour nous la construction d'un rapport à sa propre activité corporelle mise en question par une pratique et critique de pratiques physiques culturellement identifiées et caractéristiques de notre monde moderne. Ainsi l'élève se construit une liberté de pouvoir intervenir sur son activité corporelle, de se mettre à distance des divers usages du corps présents dans la société, de partager des formes de sociabilités spécifiques aux pratiques physiques et plus tard de continuer à se faire advenir dans la société de demain guidé par un but librement choisi.

Les textes sont aujourd'hui publiés et démontrent toute la difficulté à organiser une réflexion au sein de notre discipline alors que notre profession a accumulé depuis de nombreuses années tout un ensemble d'expériences, d'innovations qui ont donné lieu à de nombreuses publications. On peut donc s'interroger sur la manière dont les rédacteurs ont élaboré ces textes car le niveau d'écriture n'est pas à la hauteur de ce que l'on était en droit d'attendre. L'hétérogénéité du cadre, l'imprécision des notions mobilisées, la faiblesse de la cohérence du texte risquent fort d'ouvrir la porte à des débats délicats à tous les niveaux de la profession et rendre les régulations parfois difficiles. Cette refondation de l'école autour du socle commun n'a donc pas été l'occasion d'une avancée pour l'EPS.

Cependant, si les apports de ces textes restent limités, ils offrent malgré tout des opportunités intéressantes pour la discipline notamment en ouvrant le débat pour penser l'EPS autrement mais aussi en favori-

sant l'émergence d'innovations dans lesquelles les propositions du CEDREPS pourraient y trouver toutes leurs places. Les cahiers N°11 et N°12 du CEDREPS avaient pour titre «*EPS : entre programmes et innovations*» et si à l'époque les programmes (2008) encadraient voire limitaient fortement l'innovation, aujourd'hui, nous sommes plutôt dans une situation inverse. Alors profitons-en pour faire avancer l'EPS

en lui donnant un réel statut de discipline scolaire par l'identification de ses propres objets et une clarification de sa contribution à l'éducation des élèves dans l'école de la république. C'est ce que modestement nous continuerons à faire au travers de nos publications, de nos actions au sein de l'AE-EPS ou de la formation continue des enseignants.

Notes

- 1- Texte écrit et coordonné par Francis Bergé et Serge Testevuide et régulé par l'ensemble des 14 membres du collectif national (R Dhellemmes, A Coston, J.L Ubaldi, F Bergé, C Patinet, N Mascret, Y Lémonie, et les responsables de groupe de régionaux, T Tribalat, P Perrin, R Galek, P Pezelier, G Hanula, M Khbeir, S Testevuide).
- 2- BO spécial N° 11 du 26 novembre 2015.
- 3- Bergé F, Bonnefoy G., Cahier du CEDREPS n° 8, «*Point de vue sur les nouveaux programmes d'EPS*», p. 74-85, 2009).
- 4- Tribalat T ; *La CP5, un symptôme des évolutions d'une discipline scolaire : l'EPS*, Cahiers N°10, AE-EPS, 2011.
- 5- CSP février 2015 ; Projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture.
- 6- CEDREPS : contribution du CEDREPS, groupe ressource de l'AE-EPS à l'élaboration d'un curriculum en EPS. Texte adressé au Conseil Supérieur des Programmes en juin 2014.
- 7- CEDREPS : retour sur les programmes publiés (avril 2014), avis du CEDREPS. Texte publié sur le site aeeps.org.