

*Alain Hébrard*  
*IGEN*  
*Doyen du groupe EPS*



*Texte rédigé suite à l'intervention lors de la table  
ronde du 6 novembre*

### ***Vers quels programmes en EPS ?***

---

Une nouvelle écriture de l'ensemble des programmes de l'EPS, de l'école au lycée, est nécessaire. Elle devra corriger les insuffisances observées<sup>1</sup> et tenter de répondre aux critiques internes et externes à la profession (le public, l'administration, les parents, les élèves ...).

Toute question appelle une réponse aussi précise que possible. Je vous propose une réponse personnelle suivie de quelques considérations susceptibles de l'éclairer.

<b>Réponse à la question</b>
------------------------------

Ces programmes devront, de mon point de vue, **être beaucoup plus brefs**. Un programme n'est pas une encyclopédie professionnelle mais une présentation synthétique des savoirs et savoir faire enseignés, jugés souhaitables et constitutifs d'une discipline qui les organise en matière d'enseignement. Le rédacteur bavard fait le lecteur paresseux, toujours incertain, le plus souvent amnésique !

Ils **énonceront des objectifs généraux spécifiques à la discipline** ainsi que le demandait dès 1991 la charte des programmes<sup>2</sup>, car cette spécificité n'apparaît pas suffisamment dans les textes actuels, c'est elle qui donne son identité à la discipline. Ces objectifs généraux spécifiques devront être **articulés aux finalités éducatives** communes à l'ensemble des disciplines scolaires, **ainsi qu'aux contenus d'enseignement** issus des pratiques sociales de référence, selon l'expression consacrée.

L'articulation avec les finalités éducatives permettra de rappeler **les fondements culturels** des APSA enseignées.

L'articulation avec les contenus<sup>3</sup> permettra de souligner qu'ils sont en EPS particulièrement nombreux compte tenu de la diversité des APSA qu'il est possible d'enseigner, sans qu'elles puissent l'être toutes. Ils sont autant d'images de la discipline. Ils révèlent sa richesse pas son identité. Les programmes ne devront **présenter que les contenus les plus significatifs** exprimés en connaissances et compétences, sinon exigibles, du moins définies comme indispensables à une éducation.

Comme les objectifs généraux spécifiques, ils devront être **modulés** selon les niveaux d'enseignement et **assortis d'indicateurs** de réussite.

---

<sup>1</sup> Observations effectuées notamment par le corps de l'inspection qui rencontre plus de 10.000 enseignants par an dont plus de 5.000 en inspection individuelle sur plusieurs milliers d'établissements

<sup>2</sup> « Chaque discipline, précise pour chaque cycle : les **objectifs généraux spécifiques** à la discipline en terme de connaissances et de méthodes, ...**leur articulation** avec les finalités éducatives propres au cycle...**leurs modulations**...**énonce ses contenus disciplinaires** en terme de connaissances et compétences à acquérir ». (charte des programmes 1991, extraits).

<sup>3</sup> Les contenus définis ici simplement comme les savoir et savoir faire à acquérir en vue des transformations éducatives souhaitées

En un mot les programmes futurs devront offrir aux yeux de tous une **identité disciplinaire** claire qui aujourd'hui reste opaque ou confuse (Prof de quoi ? qui enseigne quoi ? la gym ? les sports ? l'EPS ?). C'est la première fonction d'un programme. C'est à mes yeux un problème majeur.

Des critiques  
externes dont il  
faut tenir  
compte

Première critique externe : les programmes EPS, et d'une façon plus générale les textes de l'EPS, sont « illisibles ». Ils le sont parce que leur lecture ne renvoie pas aux attentes et représentations sociales dominantes. Parce que, de ce fait, **ils ne sont pas compris**. Lorsque l'EPS est accusée de jargonner, nous devons accepter l'idée d'une inconséquence maladroite et regrettable du ou des rédacteurs, tout en regrettant qu'on ne nous autorise pas l'emploi de notions « indigènes » lorsqu'on accepte le vocabulaire propre aux autres disciplines. Je crois plus fondamentalement que nos textes, par souci d'affirmer le caractère éducatif de la discipline et donc sa place à l'école, philosophent trop longuement sur les finalités que nous partageons avec les autres disciplines. **Notre spécificité disparaît derrière notre volonté d'être comme les autres**. L'affichage de la « santé de la « solidarité » de la « citoyenneté » est légitime mais nous fait accuser de vouloir nous définir par ce qui ne nous est pas propre.

Face à un procès en hégémonie accaparatrice, réfléchissons à ce qui nous est propre, ce que nous sommes les seuls à offrir. Nous aurons tout le loisir de nous associer ensuite à l'écriture de thèmes transversaux à des groupes de disciplines (les pôles actuels).

**L'identité offrira la lisibilité.**

Ne pas  
confondre  
identité et  
statut éducatif

Si l'identité disciplinaire n'apparaît pas dans nos programmes actuels c'est qu'elle ne s'obtient pas en rappelant les finalités éducatives ou les objectifs généraux communs auxquels participent toutes les disciplines. Lorsqu'on écrit : « *connaissances et compétences nécessaires à l'entretien de la vie physique* », le terme physique ne suffit pas à donner une spécificité, car sur cet objectif général d'autres disciplines interviennent légitimement par d'autres contenus et peuvent avoir autant d'effets (SVT en particulier). Cet objectif répond à la nécessaire utilité sociale, il s'agit de viser le citoyen responsable de soi et particulièrement de sa santé .

Notre spécificité n'est pas de lutter contre l'obésité (objectif de santé publique) mais de développer le goût et le savoir faire d'une pratique régulière d'APSA qui y participe activement.

On peut rappeler les **objectifs généraux transversaux auxquels on participe, cela confirme notre statut éducatif** (discipline à part entière) mais à trop insister, des amalgames entre intentions, finalités et objectifs apparaissent et masquent notre spécificité (entièrement à part). Derrière les critiques qui nous sont faites d'utiliser un « jargon pédant » dont le « référentiel bondissant » est le plus ancien avatar, il faut y voir les déceptions de l'incompréhension du public qui par ailleurs manifeste son intérêt pour cet enseignement insuffisamment dispensé à l'école. Comment peuvent-ils intégrer le vocabulaire des « compétences culturelles » quand nous même sommes obligés de les coder en « CC » numérotées de peur de ne pouvoir énoncer le vocable exact ! Vocabulaire incertain, ambigu pour nous, insignifiant pour le public.

Des  
critiques  
internes

Un certain nombre de nos collègues estiment **que sous les incertitudes conceptuelles les textes actuels révèlent des conceptions de l'EPS divergentes** et qu'à défaut de compromis, ils diffusent des incohérences et entretiennent des antagonismes au sein de la profession. S'il n'est pas sans intérêt que des conceptions différentes s'affrontent face à des évolutions futures, très sincèrement, je ne crois pas que les textes actuels soient fondés sur autre chose qu'une conception très largement commune à la profession, par contre je constate quotidiennement des incompréhensions, des interprétations divergentes des textes.

Je ne crois pas juste d'affirmer que « le problème essentiel n'est pas une question de lisibilité mais bien de divergences de fond qui traversent la profession », je crois même cela dangereux car chercher ou faire chercher des solutions à un problème non réel rend tout dialogue surréaliste

Difficultés  
méthodologiques :  
maladresses et  
craintes

Si je peux me permettre de caricaturer pour aller vite : **S'il y a bien une idée quasi unanime au sein de la profession c'est la nécessité d'enseigner les APSA considérées comme objet et moyens de l'EPS et véritables « matières d'enseignement »** (c'est précisément ce que nous écrivions dans le rapport de la commission verticale en 86). Ceci a pour conséquence une attente non moins unanime de voir les compétences spécifiques à chacune d'entre elles inscrites dans les programmes. Or la plus part de ces compétences sont actuellement reléguées dans les documents d'accompagnement, et les programmes affichent des compétences plus générales communes à des groupes d'activités, ou des compétences culturelles ou méthodologiques. Cette situation a fait craindre à beaucoup l'apparition ou la réapparition d'une conception où les compétences générales seraient à enseigner pour elles mêmes hors de tout contexte (ce qui serait le signe d'une éducation physique formelle négligeant les pratiques sociales de référence). Il faudrait enseigner la grammaire avant d'avoir le droit de rédiger. La querelle des méthodes resurgit, on aurait face à face des tenants d'un enseignement d'APSA avec l'affichage de compétences spécifiques que toute transposition didactique veillerait à ne pas dénaturer. De l'autre de nouveaux psychomotriciens qui feraient des compétences générales l'objet central des contenus d'enseignement réduisant les APSA au rang de moyens interchangeables voire transformables. Les concepts incertains tels que « fondamentaux », puis « domaines », puis « principes » aujourd'hui compétences à dimension culturelle et méthodologique » ou encore « les types d'expériences à vivre » seraient en quelque sorte les chevaux de Troie de cette nouvelle conception qui de surcroît proposerait de nouvelles classifications des moyens de l'EPS (les APSA) ne reposant sur aucun critère acceptable.

Une mise en scène  
académique ...

D'autre part, cette opposition déclarée est savamment entretenue par des discours, des analyses et des cours essentiellement académiques dont l'intention est de rendre compte d'une réalité qui ne se laisse pas facilement décrire et encore moins théoriser (particulièrement lorsqu'on ne l'observe pas !).

Depuis la Grèce antique on sait que toute éducation humaniste et démocratique poursuit trois finalités essentielles. Viser la préservation et le développement des **potentialités naturelles**, le bien être ; une **visée sociale**, bien vivre avec d'autres ; enfin une **visée culturelle**, accéder aux techniques, savoirs et valeurs les plus stables et jugés souhaitables, le bien faire. Nous retrouvons ces trois finalités dans tous nos textes depuis 1880. Si l'histoire nous montre comment les unes et les autres ont pu être dominantes, l'une des perspectives n'exclut jamais totalement les autres. Bref il y a matière à analyse et il est toujours plus tentant de montrer ce qui oppose Demeny et Hebert à Coubertin ou Le Boulch à Maurice Bacquet que de montrer leur quête commune. Raconter la guerre des méthodes est plus facile que de démêler les éclectismes et les réalités multiformes ou d'en faire émerger les structures profondes. En toute rigueur il est commode de faire « thèse/antithèse » pour ensuite évoquer oppositions et tensions pour rechercher une synthèse toujours fuyante et qu'on serait seul à imaginer. Sans vouloir développer ici disons que je lis depuis 40 ans l'opposition entre un courant dit « naturaliste » visant le développement de compétences générales lequel ne tiendrait pas suffisamment compte des pratiques sociales et qui les dénaturerait (parfois, rarement, il s'agit plutôt d'une méconnaissance totale de l'activité que d'une quelconque volonté fondée sur une conception d'une éducation physique fondamentale!) et un courant dit « culturaliste », englobant le

plus souvent la troisième dimension sociétale, lequel serait inféodé aux pratiques sociales, où l'entraîneur, aveugle aux excès du sport, prendrait le pas sur l'éducateur (mais il n'y a pas d'éducation qui ne soit transmission de techniques, avec la volonté de donner les moyens de les dépasser). Je lis

...d'une réalité plus homogène que certains l'imaginent.

cette opposition dans les copies des concours de recrutement mais je ne la rencontre jamais à l'occasion des inspections et visites en établissement. Depuis 20 ans que je filme des séances, je ne suis pas en mesure (pas plus que les élèves ou les parents) de vous montrer concrètement une pratique significative d'un courant ou d'un autre issue d'une conception délibérée et formalisée qui s'opposerait à une autre. Il suffit pour s'en convaincre de lire

les projets pédagogiques d'établissement<sup>4</sup>. Lors des réunions d'équipe la question n'émerge pas mais les tribunes des colloques résonnent de descriptions et de théories inconciliables. Par contre nombreux sont les enseignants aux pratiques identiques qui m'ont surpris dans les groupes de travail par leur « dispute » sur « ce qu'il y a à faire ».

**Nos discours, nos textes, ont créé un problème que le terrain n'illustre pas.** Il n'est pas de fond mais de forme ! On peut faire l'hypothèse de courants souterrains, je fais pour ma part l'hypothèse de structures communes profondes. A mes yeux, ce qui distingue les enseignants entre eux, c'est moins leurs conceptions de l'EPS que leurs connaissances des activités et leurs compétences à les enseigner.

Il est vain d'opposer ceux qui voudraient entrer en EPS par les activités et l'enseignement des compétences spécifiques et ceux qui souhaiteraient entrer par le développement de l'enfant privilégiant les compétences générales ou génériques. Faut-il encore ici rappeler que nature et culture sont liées dans le cadre d'une société et que l'action éducative se déroule toujours sur un continuum dont l'un des pôles est le développement de la personne et l'autre les apprentissages culturels.<sup>5</sup> Faut-il aussi rappeler ce que nous n'avons cessé d'enseigner à la suite de J. ULMANN : « L'EP est l'ensemble des moyens qu'emploie la culture pour assurer, par la conservation et le renforcement de la nature physique d'un être son action sur la nature de cet être » et encore : « Il existe une EP parce qu'elle est conditionnée par les éléments les plus stables de notre culture »<sup>6</sup>.

Une erreur à corriger

Ainsi une fausse hiérarchie est née entre compétences spécifiques et générales du fait du choix de ne pas écrire suffisamment les compétences spécifiques au sein des programmes compte tenu de leur nombre ou de l'incapacité à les regrouper correctement (compétences propres aux groupes en collège). Ce fut une erreur pour le programme « Collège » que les programmes « lycées » ont tenté de corriger sans parvenir à montrer **qu'on ne peut opposer compétences générales et compétences spécifiques, les unes sont produits et productrices des autres.** Il ne peut y avoir de hiérarchie entre elles. C'est leur articulation qu'il faut savoir expliquer.

Cependant, il reste le problème méthodologique de l'impossibilité d'afficher toutes les compétences générales et spécifiques.

Ne pas confondre identité et affichage de la richesse des contenus

Personne n'est opposé à l'idée que les programmes devraient énoncer les savoirs et savoir faire de la discipline, c'est-à-dire ce qu'il y a à faire en vue d'une éducation dont les objectifs seraient rappelés. On ne peut non plus contester que les contenus, énoncés en terme de compétences, puissent se confondre avec les tâches

<sup>4</sup> Ce serait un bien élégant sujet de recherche que de rechercher les traces de conceptions divergentes dans les projets pédagogiques écrits par les acteurs !

<sup>5</sup> Idée exprimée par Ardoino et aussi par Le Boulch !

<sup>6</sup> J. ULMANN revue EPS n° 81 à 84 : « Sur quelques problèmes concernant l'Education Physique ».

concrètes qu'il y a à apprendre si on accepte la définition de la notion de compétence formulée par J. LEPLAT<sup>7</sup>. Cela dit, plus que d'autres disciplines, l'EPS propose de multiples APSA. Il nous faut déjà distinguer entre la tâche objectif et les sous tâches, ce qu'il y a à faire pour réaliser la tâche. Faut-il afficher : « savoir jouer au volley ball » ou « savoir servir » ou encore « ce qu'il est nécessaire de faire pour savoir servir » ? Ce problème méthodologique est plus important dans les disciplines qui regroupent de nombreuses matières d'enseignement, en particulier toutes celles qui sont dites « éducation » suivie d'un qualificatif : éducation artistique ou civique ; on pense au problème que poserait l'écriture d'un programme d'éducation scientifique. Toutes les disciplines l'ont rencontré et toutes dénoncent aujourd'hui la dérive ou l'illusion des programmes qui affichent trop d'items (ligne de fuite de la pédagogie par objectifs). D'où la tendance générale actuelle à privilégier les objectifs généraux disciplinaires, et à sélectionner les contenus (au sens des savoirs et savoir faire ou connaissances et compétences disciplinaires générales et spécifiques) les plus significatifs considérés comme indispensables. Deux difficultés alors : indispensable pour quoi faire ? Significatif par rapport à quoi ? C'est bien sûr la question de l'élaboration des contenus. Ils sont à l'évidence choisis parmi les éléments culturels les plus significatifs si on accepte de définir l'éducation comme « action d'une culture sur une nature »<sup>8</sup>. Comme dans toutes les disciplines on prépare aux pratiques sociales scientifiques, technologiques, corporelles etc., qui sont alors objet de l'enseignement. On initie et transmet les savoir faire tout en se servant des apprentissages proposés pour des fins plus générales, ces activités ou pratiques deviennent alors des moyens pour d'autres objectifs.

**On doit ici rappeler que l'EPS utilise et parfois transforme (est-ce dénaturer ?) à des fins éducatives les pratiques sociales (ou les APSA) auxquelles elle prépare.** Sans oublier que les façons d'apprendre ou méthodes ne sont pas sans conséquences sur les résultats des apprentissages quel que soit par ailleurs l'objet de ces apprentissages.

Mais ce ne sont pas n'importe quelles connaissances, savoirs ou savoir faire qui vont être programmés à l'école. Il faut choisir parmi les pratiques sociales de référence puis par « transposition didactique » énoncer des contenus selon une méthode qu'il nous faut tenter d'explicitier.

<p>Une discipline ne se confond pas avec ses contenus</p>
---

Remarquons encore que tous les contenus enseignés de l'EPS (tous les savoirs et savoir faire issus des APSA enseignées observables concrètement sur le terrain) sont autant « d'images » de ce qui se fait en EPS, cela n'offre pas pour le public une identité cohérente de la discipline, tout au plus ils révèlent sa complexité, sa diversité, sa richesse, « l'étendue » de ses apprentissages. L'identité des « sciences physiques appliquées et fondamentales » à l'école ne se confond pas avec les pratiques sociales de référence sur lesquelles elle s'appuie, par exemple les recherches scientifiques en optique ou le travail de l'opticien. Elle ne se confond pas non plus avec l'ensemble des contenus d'enseignement, les matières qu'elle enseigne (l'optique, la mécanique etc.). A mes yeux, elle s'identifie par son ambition de rendre à chacun le monde intelligible et d'offrir à quelques uns la possibilité de se réaliser personnellement et professionnellement dans un champ d'activité. De la même façon **l'EPS n'est pas la somme des tâches ou contenus qu'elle propose dans le sens où le tout est différent de la somme des parties.** C'est alors qu'on peut affirmer<sup>9</sup> qu'une discipline ne se confond pas avec les apprentissages, les contenus ou les activités qu'elle propose et

<sup>7</sup> De nombreux auteurs à la suite de LEPLAT, B. REY, P. FARGIER etc. ont bien montré les deux acceptions ou modèles apparemment opposés (!) de la compétence : d'un côté une compétence qui se confondrait avec les tâches et les comportements, étroitement spécifiques et de l'autre une compétence au pouvoir générateur d'efficacité et nécessairement plus générale et transversale ; ce qui permet à MEIRIEU d'écrire dans un paragraphe sur la compétence distinguée de la tâche : « Ce qui a été construit à l'occasion de (cette) multitude de tâches oubliées a bien été conservé : c'est devenu une compétence...que la personne s'est appropriée...c'est ce qui fait que l'apprentissage a réussi ».

<sup>8</sup> Voir ci dessus note 5

<sup>9</sup> Comme le fait le texte des IO de 1967.

qui offrent tout au plus les images de la diversité des savoirs et savoir faire enseignés parfois regroupés en « matière<sup>10</sup> ».

Nous autres enseignants percevons au-delà de la diversité, les structures « fondamentales », les rapprochements, les transversalités, des objets culturels communs, sans pour autant parvenir à les formaliser selon une théorie classificatoire communément admise ! Bref les contenus multiples, dont nous sommes les seuls à avoir une vision globale, ne sont ni inventoriés dans les programmes (absents des programmes collèges et parcellaires au lycée) ni organisés en matière d'enseignement.

Entre compétences générales et objectifs généraux spécifiques : une confusion à éviter

Par contre dans nos textes actuels figurent les compétences générales (voire « génériques », si on reprend la deuxième acception de la définition de J. Leplat). Le texte collège propose une déclinaison dans la généralité en affichant des objectifs généraux (évocateurs de ce qui fut appelé les domaines d'action !), puis des compétences générales,

puis des compétences propres à des groupes d'APSA. Le texte lycée institue des compétences aux dimensions culturelles et méthodologiques. Les propositions de réécriture du texte collège avançaient des types d'expériences à vivre pouvant s'associer à diverses compétences. **Il s'agit ici de tenter de réduire la diversité des images de l'EPS, de ses contenus, en tentant de dégager des structures communes sous la diversité des pratiques.** Sans doute ne s'improvise pas structuraliste qui veut, toujours est-il que cette ambition n'a pas été comprise et sans doute insuffisamment débattue.

Nous avons me semble-t-il des difficultés à distinguer compétences générales et objectifs généraux du fait que tout objectif peut et doit être associé à des compétences qu'implique l'atteinte de ces objectifs.

L'inscription de compétences générales et leur développement au sein des textes programmes leur a attribué de fait un statut organisateur, une position dominante d'autant plus difficile à admettre pour certains qu'il faut bien reconnaître que de telles compétences générales ou génériques ne sont pas faciles à définir et qu'en la matière le vocabulaire actuel est bien le résultat d'un bricolage conceptuel approximatif tentant vainement d'éviter les connotations et les polysémies d'interprétation. Mais je le redis, il s'agit pour moi de maladresses liées à la difficulté à dire « le faire », de stratégies de présentation dont la cohérence est souvent battue en brèche par les multiples corrections, ajouts, retraites, amendements dont ce genre de texte est l'objet (il n'y a pas un auteur mais des auteurs dont les logiques ne sont pas toujours accordées). Ce ne sont pas là divergences de conception !.

Où les compétences spécifiques et les compétences générales nous paraissent indissociables et ne peuvent donner lieu à des conceptions antagonistes.

En effet, au delà des apprentissages de contenus multiples impliquant des compétences particulières, s'élaborent des connaissances ou compétences plus synthétiques ou génériques, lesquelles permettront la résolution d'une plus grande catégorie de problèmes ou de situations<sup>11</sup>.

Ces compétences générales vont permettre l'accès à d'autres compétences plus élémentaires tout en s'enrichissant ou se complexifiant elles-mêmes ; elles sont produites et productrices de savoirs et de savoir faire nouveaux. C'est une causalité réciproque qui lie compétences spécifiques et générales.

Une compétence liée à l'affrontement collectif ou individuel mettant prioritairement en jeu l'activité motrice me paraît spécifique à notre discipline, elle ne peut naître qu'à partir de tâches et de compétences spécifiques développées à l'occasion d'apprentissages d'activités physiques ou sportives telles que les Sports Co ou les APPN. Une telle compétence qui illustre ou correspond à un objectif spécifique de l'EPS permettra non seulement de *poursuivre* les apprentissages qui l'ont initié mais aussi d'*accéder* plus rapidement à de nouvelles activités sportives mettant en jeu l'affrontement

<sup>10</sup> Matière : ensemble de connaissances, savoirs et savoir faire correspondant à une discipline et structuré en vue d'un enseignement, défini en terme de compétences et en buts concrets et évaluables.

<sup>11</sup> Voir à ce sujet la remarque de MEIRIEU rapportée note n° 3 ci dessus

physique direct ou médié. Enfin elle devrait permettre, selon nos convictions sur le transfert ou la transversalité, des *adaptations* dans des situations autres que celles des APSA (professionnelles ou personnelles).

Il faut imaginer des causalités circulaires. **L'expertise est le fruit d'apprentissages qu'elle permet** ( la formule renvoie à une dynamique et non à une causalité linéaire).

Qu'est ce qu'un élève «physiquement éduqué » sinon celui qui, grâce et au delà de la résolution de certains problèmes moteurs et de la pratique d'activités physiques et sportives culturellement significatives, développe des compétences à certaines formes d'actions et de réactions à l'environnement physique et humain, ainsi que des méthodes qui lui offrent intelligibilité et pouvoir d'agir sur le monde ? On comprend que ce ne sont pas n'importe quelles connaissances ou savoirs qui vont permettre de telles constructions, d'où la nécessité d'organiser les choix aussi bien des « pratiques sociales de référence» que des contenus obtenus par « transposition didactique ».

C'est entre ses finalités éducatives communes aux autres disciplines et ses contenus originaux choisis à dessein, que se profile l'identité d'une discipline. Il s'agit ici de ce que DEVELAY appelle la «matrice disciplinaire» ou son «unité épistémologique», plus prosaïquement des objectifs propres.

Pour nous résumer : en guise d'invitation à débattre

Dire que l'EPS est un ensemble d'apprentissages d'APSA destinés à transmettre et développer une culture individuelle et sociale considérée comme souhaitable et susceptible de procurer le bien être, le bien vivre et le bien faire, n'est pas suffisant pour fixer l'*identité* de cette discipline. Celle-ci ne se trouve pas du côté des finalités éducatives, l'EPS les partage avec toutes les autres disciplines scolaires ce qui leur donne leur *statut* de discipline éducative. Elle n'est pas non plus la somme des tâches ou contenus qu'elle propose dans le sens ou le tout est différent de la somme des parties. Les contenus offrent tout au plus *les images* de la diversité, voire de l'émiettement, des savoirs et savoir faire enseignés.

**C'est entre ses finalités éducatives communes aux autres disciplines et ses contenus originaux choisis à dessein, que se profile l'identité d'une discipline.** Il s'agit ici d'afficher et d'explicitier des objectifs éducatifs propres ou spécifiques à la discipline (« matrice disciplinaire »). Ceux-ci permettent d'orienter, de piloter les choix didactiques nécessaires à l'élaboration des contenus . Ils donnent le sens des contenus choisis, ils permettent de situer toute nouvelle acquisition et font apparaître l'articulation et les interrelations des compétences spécifiques (les tâches) et des compétences plus générales ou transversales. Les plus significatives de ces compétences générales et spécifiques devront être affichées dans les programmes.

### Réponses aux questions ou remarques issues de la table ronde.

Une série de questions sur le pourquoi, le quoi et le comment des programmes :

**Question :** Quelle utilité peut avoir un programme « concis et bref » ?

Un programme n'est pas un manuel

Le programme d'un concert n'est pas le concert lui-même, il a une fonction d'affichage, d'identification de la nature et du déroulement de ce qui sera fait. C'est une information à destination du public et non le livret des acteurs. Le programme EPS ne peut être le manuel de didactique qui n'a pas été écrit en Staps ! Mais s'agissant ici de formation débouchant sur des certifications il sera bon que le programme fixe les exigences et les niveaux à atteindre.

Le fait qu'il devra énoncer pour l'essentiel les principaux objectifs organisateurs et les contenus qui permettront de les atteindre, souligne le caractère national de cette éducation. Une écriture non

exhaustive des contenus renvoie à l'idée, bien ancienne chez nous, que les objectifs peuvent être atteints par des voies différentes, des apprentissages différents, des APSA variées mais qui toutes ne peuvent être pratiquées par tous. Ou encore que chacune peut permettre beaucoup. C'est accepter ici l'évolution des pratiques sociales et la volonté (qui n'est pas sans faire problème) de ne pas afficher des activités de base exclusives.

**Question :** Qui élabore les contenus à enseigner ?

Les contenus :  
expression de  
l'expertise  
enseignante

Au-delà des contenus essentiels, « apprentissages indispensables » qu'il faudra savoir énoncer nationalement, après avoir affirmé les pratiques sociales de référence sur lesquelles nous nous appuyons, c'est, à mes yeux, aux enseignants qu'il appartient, par leur projet d'équipe, d'élaborer, de mettre en forme puis en oeuvre les contenus de leur enseignement. Ils ont à préciser les savoirs et savoir

faire à travailler pour développer connaissances et compétences spécifiques et montrer comment elles servent des objectifs généraux disciplinaires qui ont été au centre de leur réflexion didactique.

Cela me paraît fondamental et les enseignants devraient y trouver l'expression de leur prérogative pédagogique, de leur expertise et de leur responsabilité éducative.

En effet une prescription complète de savoirs et savoir faire à enseigner outre qu'elle ne fixerait pas une identité claire, aurait pour inconvénient majeur d'être, non seulement un obstacle à toute pédagogie différenciée (sauf à tomber dans l'illusion de pouvoir prescrire la totalité de ce qui serait souhaitable possible et nécessaire,) mais aussi à toute innovation et aux adaptations nécessaires, gages d'évolution. Il y a bien des chemins, des moyens, des méthodes et des expertises pour atteindre des buts communs quant bien même tout ne vaut pas tout !

Ce serait faire injure aux enseignants que de les enfermer dans un cadre rigide et de les brider dans leur fonction la plus noble : répondre aux besoins de leurs élèves pour une éducation socialement souhaitée. Notons encore que ce serait les soumettre à la dictature d'experts officiels que beaucoup imaginent éloignés des réalités (voir ci dessous).

**Question :** « Qu'est-ce qu'un objectifs général spécifique à la discipline » ?

Objectifs généraux  
spécifiques :  
expression d'une  
éthique  
professionnelle

Domaines, principes, compétences culturelles, types d'expériences à vivre sont sans doute des efforts maladroits ou ambigus pour tenter d'écrire l'originalité de l'intervention en EPS. Lorsque j'évoque la notion d'objectifs généraux spécifiques et de « matrice disciplinaire », je ne cherche pas à rallumer des guerres Picrocholines, ni revenir à ce qui doit être dépassé. Je dis seulement que de mon point de vue il est impératif de donner une identité lisible à l'EPS et que cela passe, quelle qu'en sera

l'écriture, par l'énoncé « d'objectifs généraux spécifiques », injonction de la charte des programmes que nous n'avons pas jusqu'ici suffisamment prise en compte.

Par contre j'entends la critique selon laquelle de telles notions seraient des « **objets hybrides** » (ou « virtuels non identifiés », ce qui est un comble pour qui veut fixer une identité) qui ne seraient pas fondés sur une rationalité quelconque, sur aucun modèle scientifique. Je crois que c'est ici que l'on touche un point de désaccord et d'incompréhension qui a traversé la profession et qui je le répète n'est nullement une divergence de conception de l'EPS.

Pour ma part, j'ai la conviction que les finalités de l'école et les objectifs généraux spécifiques d'une discipline éducative ne sont pas le produit d'une réflexion exclusivement scientifique mais bien d'une réflexion politique. Je veux dire par là que ce qui commande en premier l'éducation c'est une réflexion éthique faisant la part de ce qui est possible (scientifiquement certes) et de ce qui est souhaitable. Tout ce qui est possible n'est pas souhaitable, l'éducation se situe entre une éthique de la responsabilité



(faire ce qui est raisonnablement possible de faire) et une éthique de la conviction<sup>12</sup> ( ce que nous souhaitons faire quand bien même nous ne sommes pas sûr de nos moyens pour y parvenir, ou ne pas faire alors que techniquement cela est possible<sup>13</sup>). Ce qui montre bien qu'il y a toujours une part d'idéalisme, sinon d'utopie dans l'écriture de l'éducation, car on veut faire advenir ce qui n'est pas encore, l'homme de demain. C'est donc bien un « contrat social » qui doit être passé entre l'état, les enseignants et les familles. Simplement, à mes yeux, il doit porter plus sur les objectifs que sur les contenus.

**Question :** Les experts ne sont pas au contact des réalités, pourquoi quoi ne consulte-t-on pas plus les acteurs ?

De  
l'expertise

Une mise au point. Depuis 1983 ce n'est pas l'IG qui écrit, ni ne propose les programmes. Ce sont des groupes de travail auxquels participe (pas toujours) l'IG, laquelle n'a jamais depuis 1983 présidé seule de tels groupes.

S'agissant de ces experts dont beaucoup estiment qu'ils sont éloignés de la réalité, j'en profite pour dire solennellement que dans tous les groupes d'experts que j'ai pu animer, plus de la moitié ont toujours été des collègues enseignant quotidiennement à des classes. Mais il existe ce que j'appelle le syndrome de l'expert. L'expert est celui qui par « expérience » pratique a éprouvé quelque chose qui enrichit sa connaissance et lui offre une habileté reconnue. Renaissent ici les problèmes de la théorie et de la pratique. Cette connaissance pratique éprouvée dans l'expérience comment la transmettre? Mis en demeure de rendre compte de son habileté l'expert a de la difficulté à dire ce qu'il fait. Il dit souvent autre chose, il dit ce qu'il pense qu'il y a de mieux à faire plus que ce qu'il fait de mieux, car il n'est jamais totalement satisfait de sa propre pratique et introduit toujours une sorte d'idéal, voire d'utopie dans ses considérations. Du coup nos textes (programmes, référentiels...) ne sont pas le reflet de ce qui se fait de mieux mais de ce qu'il serait mieux de faire. Dès lors pouvons nous raisonnablement le faire faire au plus grand nombre ? Qui a dit « décalage optimal » ?

L'expert parce que rédacteur maladroit est récusé par les praticiens qui le reconnaissent quand il fait, non quand il écrit.

**Question :** A propos des consultations et d'éventuelles expérimentations préalables aux écritures.

Débatte sur  
des  
propositions

S'agissant des thèmes de la concertation ou de la consultation nécessaires présentées comme des préalables démocratiques à toute prescription. Il faut se garder de toute illusion. Nous avons été sans doute les seuls à proposer une écriture concertée des programmes en 1994 (j'ai conservé quelques 4.000 réponses de collègues émanant de plus de 800 collèges lors du travail sur le programme des collèges). La synthèse que j'ai pu en faire n'a pas suffi à désarmer les critiques de ceux qui consultés ou non, n'ont pas admis les propositions de l'époque. Pour prendre l'exemple du texte sur l'évaluation en LEP plus de 1.000 enseignants ont été réunis pendant une journée sur l'ensemble des académies, cette consultation n'a pas empêché la critique d'absence de débat. On ne peut faire un référendum sur toutes les phrases d'un texte ! Ce que je crois de façon très pragmatique c'est qu'on ne peut pas consulter au préalable sans aucune proposition. Les grandes consultations nationales, hier sur les Lycées (Meirieu) et dernièrement sur l'Ecole (Thélot) ont montré les difficultés de l'exercice qui consiste à vouloir faire émerger des majorités d'idées. Vaste débat. Toute consultation me semble-t-il doit l'être sur un projet, sur une proposition-cadre non définitive. Une assemblée n'écrit ni ne pense au sens de l'élaboration, elle débat, juge, apprécie, propose des modifications, accepte ou sanctionne.

<sup>12</sup> Pour emprunter la terminologie de WEBER

<sup>13</sup> C'est ici que l'on comprend qu'un enseignant a une « obligation de moyens », c'est à dire qu'il ne peut employer tous les moyens, par exemple on ne tolère pas certaines méthodes d'apprentissages.

Rectifier les  
erreurs,  
combler les  
insuffisances

Je ne crois pas non plus aux expérimentations préalables d'idées ou d'organisations. L'histoire de la pédagogie montre que toutes les expériences pédagogiques institutionnalisées n'ont jamais été généralisées quels que soient leurs résultats positifs.

Par contre il faut accepter que des productions encore insatisfaisantes soient soumises à l'épreuve des faits du terrain. Il ne faut pas attendre un accord massif sur une proposition pour la mettre en oeuvre au risque de discussion sans fin, un accord minimal déontologiquement acceptable suffit à condition que sa mise en oeuvre soit suivie et objet de rectifications permanentes. C'est ce que nous avons souhaité en 1986 pour les programmes et que nous avons installé pour les épreuves du bac. Les conditions de la réussite d'une telle stratégie est alors la volonté politique de donner les moyens et d'assurer la pérennité à cette régulation évolutive.

Equilibre et centre  
de gravité !

Enfin je voudrais dire qu'à mon sens un programme n'a pas à formaliser une nouvelle conception de l'EPS, ce n'est pas un programme qui doit provoquer l'évolution ou rénover les pratiques, le programme peut y inciter mais il accompagne plus qu'il ne la provoque. Un programme propose les objectifs de la discipline et les contenus qu'elle propose avons nous dit, il ne s'agit pas de les inventer de toute pièce ou même de promouvoir l'expertise observée, mais de dire ce qui se fait aujourd'hui de mieux par rapport à ce qu'on souhaite et qui soit accessible au plus grand nombre. Les groupes que j'ai pu présider n'ont jamais été incités à imaginer une nouvelle EPS mais à chercher le centre de gravité du système pour y concentrer les efforts et ainsi faciliter son évolution ; insister aux extrémités (innovantes ou retardataires) à pour effet de déséquilibrer le système pas de le faire avancer.