

## Nouveaux programmes du collège : un peu d'analyse dépassionnée...

Didier Delignières

Université de Montpellier

<https://didierdelignieresblog.wordpress.com/2016/10/15/nouveaux-programmes-du-college-un-peu-danalyse-depassionnee/>

Il est de bon ton à l'heure actuelle de vouer aux Gémonies les nouveaux programmes du collège. Il est classique, lorsqu'émergent des tentatives de réforme de l'Ecole, de voir se confronter des positionnements novateurs et des lignes plus conservatrices. Je passe sur les diatribes droitières ou ultradroitières, se limitant le plus souvent à la nécessité de restaurer l'autorité du maître, la fêrule et le bonnet d'âne, le retour aux certitudes de l'instruction traditionnelle, ou la promotion d'une geste nationaliste. On retrouve ce type d'argumentaire, rejetant au-delà de la réforme actuelle tous les « pédagogistes » qui auraient détruit l'Ecole depuis la création des IUFM, sur les sites de certaines associations traditionalistes<sup>1</sup>, mais aussi parfois dans ces temps de campagne présidentielle, dans les discours de certains candidats de droite. Il s'agit là de positions à proprement parler réactionnaires, qui ne présentent d'autre intérêt que celui du populisme naïf qui les motive.

Un autre positionnement, qu'il faut bien qualifier de conservateur, renvoie à une défense des disciplines constituées : préservation d'une conception « légitime » de l'enseignement disciplinaire, maintien des horaires hebdomadaires, maintien de l'équilibre des disciplines aux examens, etc. Cette résistance au changement n'est ni anodine ni méprisable. Il ne faut pas oublier que derrière chaque discipline il y a des milliers d'enseignants, des vocations et des carrières, des identités professionnelles, une culture didactique. Il y a aussi des représentations, fortement ancrées et transmises de générations en générations. Pas facile de toucher à tout cela sans violence, au moins symbolique. Il s'agit d'un socle infiniment respectable, sur lequel se construit au quotidien l'intervention dans les classes. Une réforme qui ne prendrait pas en compte les représentations des acteurs, ce qui constitue leur professionnalité et structure leur engagement au service de l'Ecole, serait absurde et vouée à l'échec.

D'un autre côté, il est évident que ces représentations ont évolué au cours du temps et continueront à le faire. Nous avons consacré un certain nombre de publications à l'évolution des conceptions en Education Physique<sup>2</sup>. Chacun se sent, à un moment donné de l'histoire, porteur d'une conception légitime de l'Education Physique et de son enseignement. On retrouve souvent, dans les écrits qui ont émaillé l'histoire de la discipline, la revendication d'une définition absolue, immuable, universelle et atemporelle, de l'Education Physique, qu'il convient de défendre ou vers laquelle il faut tendre. Mais l'histoire montre surtout que l'Education Physique s'adapte aux évolutions de l'Ecole et de la société, avant tout pour maintenir sa place dans le système scolaire. La légitimité de la discipline est construite, stratégique, et évolutive. C'est dans ce sens qu'il convient d'interroger les nouveaux programmes. Constituent-ils une adaptation pertinente de l'Ecole face aux problématiques sociétales ? En quoi l'Education Physique a-t-elle à s'adapter à cette nouvelle donne ?

Je n'ignore pas les péripéties qui ont émaillé l'élaboration de ces programmes (travail dans l'urgence, démissions au sein du Conseil Supérieur des Programmes, pressions plus ou moins occultes de certaines organisations, etc.), ni les frustrations qu'elles ont pu générer chez les uns et les autres<sup>3</sup>. Il n'empêche que ces programmes sont posés, et que je ne pense pas qu'ils constituent une régression sans précédent, ni pour l'Ecole dans son ensemble, ni pour l'Education Physique en particulier. Je les considère plutôt comme une ressource qu'il convient d'exploiter pour faire progresser l'une et l'autre. Voilà pourquoi j'appelle à une analyse dépassionnée, mais sans concession, de ces textes<sup>4</sup>.

Je me suis déjà exprimé sur l'esprit général de ces programmes, en soulevant notamment l'idée que des textes donnant davantage de liberté aux enseignants ne pouvaient à mon sens qu'être salués<sup>5</sup>. On a en effet reproché à ces programmes d'être trop allusifs, ne décrivant que

des orientations générales et ne prescrivant pas de manière explicite ce qui devait être acquis par les élèves, en termes de « compétences attendues », dans quelles activités, et avec quels critères de progressivité.

Il me semble important de relever que ces programmes donnant davantage des orientations politiques globales qu'un mode d'emploi détaillé, me paraît conforme à l'esprit de la réforme de mastérisation de la formation des enseignants. A l'université, on forme en Licence des techniciens, capables d'appliquer des procédures et de les adapter aux caractéristiques du contexte et notamment du public auquel elles s'adressent. Le Master par contre est sensé former des concepteurs, capable de créer eux-mêmes les procédures en fonction d'objectifs déterminés. Je ne suis pas en train de dire que la mastérisation a d'ores et déjà réalisé cette révolution dans la formation des enseignants, et le fait d'avoir dédié la première année du Master à la préparation du concours n'était sans doute pas l'option la plus judicieuse pour réellement transformer la formation professionnelle initiale des enseignants. Cela demeure cependant l'objectif, et ma lecture de la mastérisation reste bien de permettre aux enseignants de devenir davantage concepteurs de leur projet qu'applicateurs de programmes trop prescriptifs.

La question pourrait être formulée ainsi : pouvait-on faire confiance aux enseignants pour mettre en œuvre les grandes orientations des nouveaux programmes, ou fallait-il comme auparavant leur mâcher le travail en décrivant avec précision les détails de leurs interventions ? Sans doute parce que je suis engagé depuis l'origine dans l'aventure de la mastérisation, je suis plutôt enclin à faire confiance aux enseignants, et à les former pour que l'on puisse leur faire confiance.

J'ai aussi exprimé des doutes par rapport à ce que j'ai appelé une Education Physique « jacobine », c'est à dire définie nationalement et déclinée à l'identique dans tous les établissements du territoire<sup>6</sup>. On peut évidemment rétorquer que ce centralisme éducatif est essentiel pour l'égalité de tous face à l'Ecole et à l'homogénéité de l'éducation républicaine. D'un autre côté, on sait que l'échec de l'Ecole est souvent lié à une incapacité à prendre en compte les différences, tant au niveau des élèves qu'à celui des établissements. Dans ce sens, des programmes peu prescriptifs, permettant aux équipes pédagogiques de concevoir leurs projets en tenant compte des spécificités locales, des priorités de leur projet d'établissement, de leurs ressources matérielles et humaines, des acquis antérieurs et des besoins de leurs élèves, me semblaient représenter un modèle plus pertinent.

*Fallait-il réformer le collège ?*

Le renouvellement périodique des programmes scolaires est un exercice habituel. On parle d'ailleurs souvent d'un « toilettage » des programmes, preuve que les évolutions restent mesurées, se limitant à des ajustements locaux, terminologiques ou méthodologiques. Il me semble qu'avec ces nouveaux programmes on est face à une rénovation plus profonde du système. Etait-elle nécessaire ?

Il faut un certain courage politique pour lancer des réformes de grande envergure. Je me souviens de René Monory, ministre de l'Education Nationale dans les années 80, qui s'enorgueillissait de proposer une « petite réforme » chaque jour, sans doute écrasé par la difficulté d'une refondation plus complète du système. Les réorientations fortement impactantes, telles que celles introduites par la création du collège unique (1975) ou par l'objectif des 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat (1985), restent rares.

Les réformes peuvent être suscitées soit par les principes, soit par la nécessité. Il me semble que dans le cas présent la nécessité l'imposait plus que les principes. Les enquêtes PISA pointent régulièrement l'inefficacité du système français dans la maîtrise des outils fondamentaux. Elles montrent aussi qu'il est l'un des plus inégalitaires, reproduisant ou même tendant à creuser les hiérarchies sociales. Enfin elles révèlent que la France est un pays où les élèves sont particulièrement stressés, et se sentent peu soutenus par leurs enseignants. On peut

bien sûr réfuter ces enquêtes et leurs méthodologies. Mais le résultat global demeure et n'est guère reluisant pour l'Ecole.

Enfin l'Ecole est confronté à un problème récurrent, lié à l'histoire de la République Française et des principes qui la fondent, et fortement réactivé par l'actualité (attentats, vagues migratoires) : celui du partage des valeurs et de la formation citoyenne. Il s'agit d'une préoccupation qui est longtemps restée souterraine, un allant-de-soi que l'on pouvait toujours évoquer, mais qui ne devait pas remettre en cause les fondements éternels de l'enseignement secondaire. La montée de l'intolérance, la tentation des populismes, le rejet des valeurs qui fondent la République, ont douloureusement mis l'Ecole face à ses responsabilités.

Alors en effet on peut considérer qu'une réforme de l'Ecole était nécessaire, et à plus d'un titre. Et c'est sans doute en conservant cette exigence en toile de fond qu'il convient de discuter la pertinence de ces nouveaux programmes.

#### *Le socle commun*

Je ne vais pas revenir sur le processus d'élaboration de ces programmes. On peut noter quand même le recours inédit à une instance indépendante, le Conseil Supérieur des Programmes, incluant universitaires, parlementaires, et membres de la société civile. Alors qu'auparavant c'étaient avant tout les Inspections Générales qui étaient aux manettes, la démarche qui consistait à chercher en dehors de l'Ecole des points de vue un peu plus distants méritait d'être saluée.

La mission première du Conseil a été l'élaboration du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture, qui devait dessiner la cohérence globale des futurs programmes. L'idée d'un socle commun n'est pas nouvelle, puisqu'une première version a été promulguée voici dix ans (Décret du 11 juillet 2006) mettant en avant « tout ce qu'il est indispensable de maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire ». Si l'on tente de synthétiser l'esprit de ce premier socle de 2006, il s'agissait avant tout de pointer ce qui au sein des enseignements disciplinaires devait absolument être acquis par tous les élèves : la maîtrise de la langue française, la pratique d'une langue vivante étrangère, les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique, la culture humaniste. Seuls deux items se situaient davantage dans une optique méta-disciplinaire : « les compétences sociales et civiques », et « l'autonomie et l'initiative ». On peut dire que majoritairement le Socle de 2006 définissait tout ce qu'il est indispensable de maîtriser *au sein de chaque discipline scolaire* à la fin de la scolarité obligatoire. Bref un socle commun disciplinaire. On peut dès lors comprendre que les Enseignants d'Education Physique n'aient pas apprécié à l'époque de ne pas apparaître explicitement dans ce Socle.

Le nouveau socle commun, applicable à partir de la rentrée 2016, se situe pour sa part résolument dans une optique méta-disciplinaire. Les cinq « domaines » identifiés ne visent pas les indispensables dans chaque discipline, mais plutôt les grands enjeux de formation de l'Ecole<sup>7</sup> :

- (1) Les langages pour penser et communiquer,
- (2) Les méthodes et outils pour apprendre,
- (3) La formation de la personne et du citoyen,
- (4) Les systèmes naturels et les systèmes techniques,
- (5) Les représentations du monde et l'activité humaine.

On peut considérer que cette formulation resserrée constitue un effort intéressant pour isoler quelques enjeux prioritaires face à l'évolution actuelle du contexte économique et social. Le texte précise en outre que « les cinq domaines ne se déclinent pas séparément. Ils ne correspondent pas à de nouvelles disciplines qu'il serait possible d'appréhender distinctement les unes des autres, ... ». A noter enfin que le Conseil Supérieur des Programmes a fait œuvre salubre en supprimant le Livret Personnel de Compétences, que chacun s'accordait à considérer comme une usine à gaz sans guère d'intérêt pratique.

Au-delà de sa formulation, c'est la place du Socle commun dans les programmes qui introduit une innovation essentielle : il est conçu comme un élément surplombant l'ensemble du système, « le programme des programmes »<sup>8</sup>. Il est clair que depuis que l'on parle de Programmes à l'Ecole, on a plutôt en tête une juxtaposition de programmes disciplinaires. Lorsqu'il fallait opérer un toilettage de programmes, le ministère missionnait les Inspections Générales pour qu'elles proposent une version rénovée de leurs programmes disciplinaires, qui étaient ensuite éventuellement compilés dans une présentation commune.

Ce n'est pas faire injure à l'enseignement secondaire de constater que les disciplines y constituent de fait des espaces cloisonnés, chacune définissant ses propres finalités et objectifs. L'évaluation globale de l'élève est réalisée au travers d'une moyenne générale, pondérée lors des examens par des coefficients déterminant l'importance relative des disciplines. Autant dire que l'on additionne des choux et des carottes...

C'est de fait la première fois que l'Ecole envisage de se doter de ses propres programmes, en amont des programmes disciplinaires. Si le socle commun de 2006 décrivait ce que l'élève devait absolument acquérir, discipline par discipline, le nouveau socle définit les missions essentielles de l'Ecole, les enjeux de formation qu'elle ne peut ignorer. C'est une innovation majeure, une tentative pour répondre de manière opérationnelle à une question rarement évoquée dans les textes officiels, au-delà de considérations très générales : « à quoi sert l'Ecole ? ».

Ce nouveau socle commun n'est pas sans rappeler les « thèmes transversaux » introduits par Jean-Pierre Chevènement en 1985<sup>9</sup>. Il s'agissait à l'époque de proposer aux élèves des collèges « de réfléchir et d'adopter une attitude active face aux grands problèmes contemporains, en mobilisant les connaissances acquises dans les différentes disciplines et les faisant converger sur l'étude d'un thème d'actualité ». Six thèmes avaient été retenus : (1) la consommation, (2) le développement, (3) l'environnement et le patrimoine, (4) l'information, (5) la sécurité, (6) la santé et la vie. Mais dans la compilation des programmes, qui pour la première fois avaient été édités en Livre de Poche, ces thèmes transversaux étaient présentés *à la suite* des programmes disciplinaires, comme *un plus* invitant à l'interdisciplinarité. Cette fois le Socle commun est présenté en introduction aux programmes disciplinaires, et les disciplines sont explicitement invitées à y contribuer, soit de manière isolée, soit en conjonction au sein des projets interdisciplinaires.

#### *A propos des disciplines d'enseignement*

Je reste un farouche défenseur des disciplines scolaires. Je suis persuadé que l'on ne s'éduque qu'en se confrontant à des contenus, scientifiques et/ou culturels, et que l'expertise disciplinaire de l'enseignant est une condition essentielle de son efficacité. On peut discuter de ce principe en fonction des niveaux d'enseignement. Mais dans le cadre de l'enseignement secondaire c'est une position qui me semble difficilement contournable. C'est en cela que les Instructions Officielles de 1967 ont permis à l'Education Physique d'atteindre le statut de discipline d'enseignement, en reconnaissant les activités sportives comme pratiques culturelles de référence.

L'éventail actuel des disciplines d'enseignement est un héritage aux racines lointaines. On a décidé à un moment donné quelles disciplines pouvaient légitimement structurer l'éducation de la jeunesse. On a souvent tendance à considérer cet éventail comme une donnée intangible. Il a cependant considérablement évolué, ainsi que l'importance relative des disciplines les unes par rapport aux autres. Certaines disciplines ont disparu, car devenues obsolètes face aux attentes de l'Ecole. Certaines ont fait leur apparition, s'imposant naturellement notamment en raison du développement technologique. Force est de constater quand même que beaucoup de disciplines scolaires ont été introduites pour sélectionner et orienter les élèves, et jouent encore ce rôle à l'heure actuelle, ce qui peut sembler étrange dans une Ecole visant explicitement la réussite de tous et le rehaussement général du niveau de formation. Il n'est

pas scandaleux de dire que le socle commun, fixant pour la première fois et à un niveau très global ce qu'il y a à apprendre à l'Ecole, offre un cadre inédit pour juger de la pertinence relative des disciplines scolaires. D'un autre côté, comme il a été dit précédemment, l'Ecole n'est pas qu'une architecture rationnelle et froide. Les disciplines, c'est aussi une histoire, des enseignants, des compétences, des vocations. On ne balaie pas tout cela d'un simple revers de main.

L'évolution du contexte économique et social peut cependant laisser poindre quelques perspectives d'évolution. On sait par exemple le débat qui entoure l'enseignement précoce de la philosophie, proposé à titre expérimental en 2011. Certaines disciplines qui ne pointent qu'à l'université auraient à mon sens parfaitement droit de cité dans le système secondaire. Il me semble notamment qu'un enseignement d'anthropologie culturelle serait de la plus haute utilité. Ce serait sans doute un lieu essentiel pour comprendre l'humanité, l'altérité et les différences, et aussi la manière dont la culture et la religion forment les attitudes et les comportements.

Mais qu'est-ce qu'une discipline scolaire ? Il me semble que chacune porte une finalité essentielle, déterminée par la discipline scientifique ou la pratique culturelle à laquelle elle se réfère. D'une manière générale, il s'agit que l'élève s'initie aux savoirs et savoir-faire à la discipline ou pratique de référence, aux démarches de pensée ou d'action qui y sont à l'œuvre, et aussi aux motifs d'agir qui les sous-tendent. Aucun de ces trois versants ne doit être occulté. Trop souvent on ne retient que le premier, les savoirs et savoir-faire. Ainsi il me semble que l'enseignement du « français » ne saurait se limiter à la maîtrise de la lecture, sans cultiver la passion de la littérature. L'enseignement des mathématiques ne peut se concevoir sans immersion dans la pensée formelle. De même, l'Education Physique ne saurait se limiter au développement corporel ou à l'apprentissage de techniques sportives, en laissant de côté les motifs d'agir des pratiquants « réels » : le projet collectif et la passion. Ces remarques seront importantes quand on s'intéressera plus loin aux projets interdisciplinaires.

#### *L'Education Physique et le socle commun*

Si j'accueille avec intérêt le socle commun, je dois dire que je suis un peu plus circonspect vis à vis de son opérationnalisation dans les programmes spécifiques de l'Education Physique. Une première étape a consisté à définir les « compétences générales » que devait viser la discipline :

- (1) Développer sa motricité et apprendre à s'exprimer avec son corps ;
- (2) S'approprier seul ou à plusieurs par la pratique, les méthodes et outils pour apprendre ;
- (3) Partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités ;
- (4) Apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière, raisonnée et raisonnable ;
- (5) S'approprier une culture physique sportive et artistique pour construire progressivement un regard lucide sur le monde contemporain.

Les rédacteurs se sont appliqués à définir ces cinq compétences générales en stricte correspondance terme à terme avec les cinq domaines du socle commun. L'Education Physique est la seule discipline à avoir cru nécessaire d'établir cette correspondance univoque. La plupart des autres disciplines ont proposé des compétences renvoyant à plusieurs domaines du socle. Elles ne sont pas posé la question : « quelles compétences vais-je mettre en face de chaque dimension du socle ? », mais « quelles compétences est-il intéressant de développer dans ma discipline, et en quoi ces compétences contribuent-elles au socle commun ? ».

Etrange habitude de l'Education physique de toujours disséquer la complexité, atomiser les acquisitions. Je cite à nouveau le texte du Conseil Supérieur de Programme : « les cinq domaines ne se déclinent pas séparément. Ils ne correspondent pas à de nouvelles disciplines qu'il serait possible d'appréhender distinctement les unes des autres, ... ». La contribution de

l'Education Physique au Socle commun méritait sans doute mieux que cette bijection caricaturale. On sent que la prochaine étape consistera sans doute à construire des tableaux à double entrée, avec en ligne les cinq domaines du socle ou les cinq compétences générales, et en colonne les APSA. On cherchera ensuite à remplir les cases avec des situations pédagogiques...

Il existait d'autres possibilités. Une « compétence générale » du type « participer activement à des projets collectifs, débouchant sur la production d'événements sportifs ou artistiques » pouvait sans conteste revendiquer une contribution à l'ensemble des domaines du socle. En retour, le socle pouvait permettre de structurer l'opérationnalisation de cette « compétence générale » dans une APSA donnée.

On peut par ailleurs se demander si l'Education physique doit à tout prix revendiquer une « contribution essentielle » à l'ensemble des domaines du socle commun. Il me semble, mais c'est une position qui est propre aux conceptions que je défends depuis quelques années, que les contributions essentielles de l'Education Physique se concentreraient plutôt sur la « formation de la personne et du citoyen », et les « représentations du monde et l'activité humaine ». Je ne dis pas que l'Education Physique ne peut contribuer aux autres domaines. Mais on peut se demander si une discipline scolaire n'a pas plus intérêt à investir quelques domaines pour y démontrer son caractère incontournable, plutôt qu'à diluer ses contributions sur l'ensemble du socle, au risque de perdre parfois sa pertinence essentielle.

« *Compétences attendues* » et « *attendus de fin de cycle* »

Je me suis déjà exprimé sur la disparition des « compétences attendues ». Ce concept était sans doute l'un des plus intéressants des programmes de 2008, décrivant les situations complexes que les élèves devaient maîtriser au terme d'un cycle dans une activité donnée. Bien sûr, ces « compétences attendues », définies comme l'association un peu mécanique de « compétences propres » et de « compétences méthodologiques et sociales » relevaient d'un montage théorique assez hasardeux. Je pense cependant que d'une manière générale il vaut mieux décrire les situations terminales que le détail des ressources que l'élève devra construire et mobiliser pour les maîtriser. Le concept de « compétences attendues » correspondait assez bien à ce niveau d'explicitation. Mais encore une fois, le fait que ce soit les enseignants eux-mêmes qui aient à les définir, en fonction des caractéristiques de leurs élèves et de leurs acquis antérieurs, en fonction des priorités de leur projet pédagogique, de leurs ressources matérielles et de leurs compétences, me semble une avancée majeure. L'Education Physique ne peut à mon sens qu'y gagner en termes d'efficacité, d'ambition et de pertinence au sein des établissements.

Par ailleurs, si certaines des « compétences attendues » des programmes de 2008 renvoyaient réellement à la description de situations complexes, l'ensemble était quelque peu hétérogène. Je rappelle par exemple la compétence attendue en course de haies (niveau 2) : « *à partir d'un départ commandé, réaliser la meilleure performance possible sur une distance de 40 à 60 mètres, avec 4 ou 5 haies de 70 à 84 centimètres de haut, en élevant le moins possible son centre de gravité et en réalisant 4 appuis dans l'intervalle le plus adapté à ses possibilités* ». Je pense réellement que si les enseignants essaient de définir des compétences visant à opérationnaliser l'atteinte du socle commun, ils ne déboucheront pas sur des énoncés aussi fermés et restrictifs.

Enfin un effet pervers de la déclinaison « officielle » des compétences attendues était aussi que pour de nombreux jeunes enseignants l'Education Physique finissait par se résumer à la mise en œuvre du passage du niveau  $n$  au niveau  $n+1$  définis dans les programmes. Il me semble que l'Education Physique peut nourrir d'autres ambitions.

Les programmes de 2015 introduisent de nouvelles perspectives, et notamment l'idée d'une temporalité longue, en évoquant les notions d'*attendu de fin de cycle*<sup>10</sup> et de *parcours de formation*<sup>11</sup>. J'y vois une invitation à dépasser l'organisation classique de l'Education

Physique, structurée en cycles d'activité qui peuvent totalement s'ignorer dans leur succession. Jusqu'à présent la programmation des cycles d'activité restait principalement régie par les classifications avancées par les Programmes, dont il convenait d'assurer la visite complète. Les attendus de fin de cycle concernent cette fois ce qui devra être acquis au terme de la scolarité du collège. Il me semble que les équipes sont invitées à penser autrement : établir des priorités dans les attendus, en fonction du projet d'établissement ou du projet pédagogique en Education Physique, conjuguer logiques d'approfondissement et de découverte, faire converger des cycles d'activité portant sur des APSA différentes vers des attendus similaires, etc.

#### *Une Education Physique au service de...*

Une objection fréquemment opposée à ces nouveaux programmes est l'idée que l'Education Physique perdrait de sa pertinence propre pour être mise au service de finalités qui la dépassent (la citoyenneté, la santé, etc.). Tout dépend évidemment ce que l'on appelle la pertinence de la discipline. Déjà lors de la sportivisation de l'Education Physique, les tenants des gymnastiques construites voyaient dans cette évolution une perte de pertinence vis-à-vis de l'approche rationnelle du développement du corps et de la motricité qu'ils défendaient. A l'heure actuelle, on peut en effet considérer que les pratiques sportives et artistiques sont porteuses de savoirs techniques, dont l'enseignement constitue le cœur du métier de l'enseignant. Mettre cet enseignement au service de la citoyenneté ou de la santé peut de ce point de vue être en effet considéré comme une instrumentalisation, ou encore une sur-justification de l'Education Physique, afin d'assurer sa place dans le concert des disciplines scolaires.

On peut aussi considérer que les activités sportives ou artistiques, non telles qu'on les reconstruit théoriquement mais telles qu'elles sont vécues par les pratiquants, sont des lieux de vie sociale, des lieux où des individus se retrouvent et se fédèrent dans des projets communs. On peut aussi considérer que ces activités sont constitutives de la préservation de la santé des individus. De ce point de vue, les activités sportives ou artistiques sont essentiellement de la citoyenneté en actes et de la santé en actes. En conséquence (mais il s'agit de mes conceptions personnelles, évidemment ouvertes à controverse), l'Education Physique n'est pas au service de la citoyenneté ou de la santé. Elle *est* la citoyenneté, elle *est* la santé<sup>12</sup>. Dans ce sens, la contribution de l'Education Physique au socle commun me semble d'une évidence difficilement contestable.

#### *Les enseignements pratiques interdisciplinaires*

Les enseignements pratiques interdisciplinaires constituent un aspect important de ces nouveaux programmes. On trouvait dans les projets de programmes d'avril 2015 une présentation intéressante de ces enseignements<sup>13</sup>, qui n'a hélas pas été reprise dans la version finale. Il y était expliqué que dans ces enseignements il s'agissait de « *construire et d'approfondir des connaissances et des compétences par une démarche de projet conduisant à une réalisation concrète, individuelle ou collective* ». Ces projets s'inscrivent dans une liste déterminée de thèmes, qui ne sont pas sans rappeler les thèmes transversaux des programmes de 1986, précédemment évoqués. Ce texte indiquait également que « *ces enseignements ne sont pas interdisciplinaires au sens où ils mobiliseraient nécessairement des notions et concepts communs à des disciplines différentes. Ils permettent en revanche de s'appuyer sur des connaissances issues des disciplines mais appliquées à des objets communs au sein d'un projet porté par des équipes* ». Précision intéressante, qui mérite d'être approfondie. Il s'agit à mon sens moins d'interdisciplinarité que de *méta-disciplinarité* qui consiste selon Edgar Morin à *écologiser* les disciplines, autour de thématiques générales qui dépassent leurs pertinences propres<sup>14</sup>.

La plupart des projets interdisciplinaires que l'on trouve dans la littérature professionnelle visent à travailler sur un « dénominateur commun » à deux disciplines pour en assurer des

approches croisées et complémentaires. On insiste fréquemment sur l'idée que dans cette démarche les savoirs disciplinaires sont premiers et ne font que s'enrichir dans leurs contacts mutuels. Je suis loin d'en être persuadé. Comme je l'ai évoqué plus haut, je pense que chaque discipline scolaire possède une finalité propre, liée aux modes de pensée et aux motifs d'agir qui caractérisent ses sciences ou pratiques de référence. Cette finalité risque d'être affadie dans de telles approches interdisciplinaires. Je ne crois pas qu'un projet liant mathématiques et Education Physique permette de faire de meilleures mathématiques ou une meilleure Education Physique, et certainement pas de construire un sens plus pertinent pour l'une ou pour l'autre<sup>15</sup>.

Par contre, il est clair que les disciplines n'épuisent pas ce que l'Ecole doit apporter aux élèves. Certaines thématiques, telles que la laïcité, l'acceptation des différences, le respect de soi et des autres, débordent des contenus disciplinaires. L'Ecole ne peut cependant en faire l'économie. L'optique méta-disciplinaire mérite alors d'être explorée. Il ne s'agit plus dans ce cadre de chercher un commun dénominateur entre disciplines, mais de voir comment les enseignants peuvent converger vers une problématique qui ne les concerne peut être pas directement dans leur pertinence disciplinaire.

Par exemple, dans une société où les rapports entre les sexes sont souvent sur le registre de la soumission et du harcèlement, où beaucoup se replient sur leur culture, seule jugée légitime, renvoyant les autres manières de vivre, une démarche méta-disciplinaire pourrait associer des enseignants de français qui pourraient évoquer les représentations littéraires de l'altérité, des enseignants d'histoire-géographie, qui pourraient tracer le caractère local et évolutif des modes de vie et des rapports entre sexes, et des enseignants d'Education Physique, qui pourraient présenter ces problématiques au prisme du caractère sexué, socialement et culturellement distribués des pratiques sportives.

Je ne suis pas sûr que dans ce type de projet l'enseignant d'Education Physique soit toujours dans sa pertinence disciplinaire. Il parle cependant à partir d'un objet (les pratiques sportives) qu'il connaît parce qu'il est central dans sa propre formation (il me semble que la Licence STAPS arme fortement les futurs enseignants sur ce genre de thématique), dans sa professionnalité, et souvent dans sa trajectoire de vie.

Evidemment, une telle approche a des conséquences sur la formation des enseignants. Souvent la formation dans les ESPE est présentée de manière caricaturale comme l'association de savoirs disciplinaires et de savoirs didactiques. Je pense que pour être en mesure de participer à ce type de démarche essentielle aux objectifs fixés par le socle commun, les enseignants doivent aussi posséder, quelle que soit leur discipline, une compréhension du monde, des valeurs qui le traversent, des problématiques sociétales. La formation initiale et continue ne peut ignorer cet aspect de la professionnalité.

### *Conclusion*

On l'aura compris, mon constat vis-à-vis de ces nouveaux programmes reste en demi-teinte. S'il posent une nouvelle donne pour l'Ecole, les perspectives de leur mise en œuvre laissent subsister quelques inquiétudes. Je ne pense pas que ces programmes mènent à cette régression sans précédent de l'Education Physique que d'aucuns ont cru devoir diagnostiquer. Je crois au contraire qu'ils offrent un cadre dans lequel l'Education Physique devrait pouvoir pleinement s'épanouir et asseoir sa place dans l'Ecole. Cependant je ne crois guère aux injonctions nationales pour assurer ce processus. C'est avant tout dans les établissements, au sein des équipes, que les réflexions devront être menées. Le débat et les échanges d'expériences seront essentiels pour accompagner ce travail délocalisé. Ces programmes mettent aussi une forte pression sur la formation, initiale et continue, des enseignants. A ce niveau l'Education Physique, bénéficiant d'une préprofessionnalisation précoce dès la Licence dans le cadre des parcours Education et Motricité, a une situation plutôt enviable.

- 1 On pourra à titre d'exemple consulter le site de [SOS Education](#).
- 2 Delignières, D. (2000). Intentions éducatives et apprentissages effectifs en EPS. In J.F. Gréhaigne, N. Mahut & D. Marchal (Eds.), *Qu'apprennent les élèves en faisant des activités physiques et sportives?* CD-Rom des Actes du Colloque International de l'AIIESEP. Besançon: IUFM de Franche-Comté.
- Delignières, D. & Garsault, C. (2004). *Libres propos sur l'Education Physique*. Paris : Editions Revue EPS.
- 3 Voir par exemple le communiqué de presse du SNEP du 23 septembre 2015 : [http://www.snepsu.net/actualite/com2p/20150923\\_cp\\_program\\_eps.pdf](http://www.snepsu.net/actualite/com2p/20150923_cp_program_eps.pdf)
- 4 Je tiens ici à renvoyer l'attention du lecteur vers le Supplément du Bulletin du SNEP (n° 919, du 6 juin 2015, qui présente quantité de points de vue sur ces nouveaux programmes ([https://www.snepsu.net/bulencour/919sup\\_programme.pdf](https://www.snepsu.net/bulencour/919sup_programme.pdf))
- 5 Delignières, D. (2015). [Collège : Les programmes d'EPS, un mieux ?](#) *Le Café Pédagogique*, Expresso du 8 octobre 2015.
- 6 Delignières, D. (2015). *Op.cit.*
- 7 Conseil Supérieur des Programmes (2015). Projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture. [http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/05/7/Projet\\_de\\_socle\\_commun\\_de\\_connaissances\\_d\\_e\\_compences\\_et\\_de\\_culture\\_12\\_fev\\_15\\_392057.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/05/7/Projet_de_socle_commun_de_connaissances_d_e_compences_et_de_culture_12_fev_15_392057.pdf)
- 8 Favey, E. (2014). « Le socle commun, c'est le programme des programmes ». Site des Cahiers Pédagogiques, 12 juin 2014. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Le-socle-commun-c-est-le-programme-des-programmes>
- 9 Ministère de l'Education Nationale (1985). *Collèges. Programmes et Instructions*. Paris : CNDP-Livre de Poche.
- 10 On aura compris qu'ici le terme « cycle » renvoie à la nouvelle structuration du système éducatif, ce qui pourrait entraîner une confusion avec l'utilisation classique de ce terme en Education Physique. Les « attendus de fin de cycle » des Programmes de 2015 ne se superposent aucunement aux « compétences attendues » des Programmes de 2008... Faute de mieux, j'utilise ici le terme « cycle d'activité » pour évoquer la structuration classique des enseignements en Education Physique.
- 11 Delignières, D. (2016). Tâches, leçons, cycle, parcours de formation : Temporalités et apprentissages en Education Physique. Blog, 24 avril 2016. <https://didierdelignieresblog.wordpress.com/2016/04/24/taches-lecons-cycle-parcours-de-formation-temporalites-et-apprentissages-en-education-physique/>
- 12 Delignières, D. (2016). Construire la passion d'une vie sportive et artistique en EPS. *Contre-Pied*, Hors-série n°16.
- 13 Voir notamment le *Cahier des charges pour les enseignements pratiques interdisciplinaires* , disponible notamment à cette adresse : [http://www.technobm.clg-gdm.fr/programmecycle4-Special\\_EPI.pdf](http://www.technobm.clg-gdm.fr/programmecycle4-Special_EPI.pdf)
- 14 Morin, E. (1994). Sur l'interdisciplinarité. *Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Études transdisciplinaires*, 2. <http://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b2c2.php>

15 Delignières, D. (2016). Interdisciplinarité et Education Physique : au-delà du sens commun...  
Blog, 15 mars 2016.  
<https://didierdelignieresblog.wordpress.com/2016/03/15/interdisciplinarite-et-education-physique-au-dela-du-sens-commun/>