

Approche curriculaire, disciplines scolaires, et « éducations à ... »

Didier Delignières
Université de Montpellier

<https://didierdelignieresblog.wordpress.com/2020/03/10/approche-curriculaire-disciplines-scolaires-et-educations-a/>
10 mars 2020

L'École connaît depuis quelques années de profondes mutations. Traditionnellement organisée sur la base d'une juxtaposition de disciplines, tirant leur légitimité de contenus scientifiques ou culturels, elle s'est retrouvée en quelques années bousculée par l'apparition d'un socle commun, par l'apparition de nouveaux objectifs plus transversaux, et par l'incitation à prendre en compte des problématiques sociétales peu évoquées jusqu'alors : la santé, le développement durable, la citoyenneté, etc.

Les réactions sont nombreuses et les débats nourris, entre ceux qui voient dans ces évolutions une régression sans précédent pour l'École, pour le statut des disciplines et pour la démocratisation scolaire, et ceux qui considèrent à l'inverse qu'il s'agit d'une adaptation salutaire à l'évolution de la société.

L'objectif de ce texte est de faire une revue critique des arguments en présence, et aussi d'esquisser un positionnement pour l'Éducation Physique et Sportive, qui à mon sens risque encore une fois de se situer « complètement à part » dans ce débat...

Approche académique et approche curriculaire

Les systèmes scolaires sont traversés par deux conceptions contrastées, qui s'affrontent mais le plus souvent coexistent, orientent et modèlent leur évolution. Nous allons les présenter dans un premier temps en soulignant leurs oppositions.

La première peut être définie comme une approche académique, ou disciplinaire. Dans ce cadre, l'École est un lieu où les élèves sont confrontés à un ensemble d'enseignements disciplinaires. À l'école élémentaire, ces disciplines renvoient essentiellement aux « apprentissages fondamentaux » (lire, écrire, compter). En ce qui concerne l'enseignement secondaire, les disciplines scolaires tirent leur légitimité de disciplines scientifiques ou culturelles (Leif, 1967). Les disciplines scolaires sont ainsi juxtaposées, et supposées complémentaires. Dans cette optique, les programmes de chaque discipline sont présentés de manière autonome, segmentés par année d'étude, et sans référence nécessaire à de communes finalités éducatives (Gauthier, 2011). Les programmes se limitent le plus souvent à lister, pour chaque discipline, les connaissances qui devront être enseignées chaque année. La réussite scolaire est alors essentiellement définie comme la juxtaposition des réussites disciplinaires. On aura compris que ce qui est dessiné ici correspond une conception traditionnelle, qui a modelé depuis ses origines le système éducatif français, ses institutions, ses modes de fonctionnement, les principes qui en assurent la légitimité, la construction de ses programmes et le recrutement de ses enseignants.

La seconde est l'approche curriculaire, qui repose sur des principes radicalement différents. Il est délicat d'en proposer une définition précise, cette approche se déclinant ici et là selon des contours assez diversifiés. On peut cependant en cerner les principes essentiels, et en envisager les conséquences.

Cette approche repose avant tout sur un souci de cohérence d'ensemble de la formation, cohérence qui peut être déclinée selon divers points de vue. C'est tout d'abord celui des finalités éducatives, souvent négligées dans l'approche académique, mais qui sont ici avancées de manière explicite. En d'autres termes, on tente de répondre à une question centrale : à quoi sert l'École ? Et les réponses apportées sont le plus souvent inscrites dans un registre projectif : quelle sera l'utilité de la formation suivie par l'élève, dans sa vie future ? On conçoit ici que l'on passe d'une conception où l'enseignement est pensé comme une éducation non utilitariste, culturelle et académique, à une approche « *qui promeut une éducation fonctionnelle, pragmatique, visant à répondre étroitement aux attentes et sollicitations sociales* » (Lenoir, 2011). L'utilitarisme de cette approche se décline de manières très diverses. Ainsi dans le système éducatif nord-américain, qui est considéré comme le précurseur de l'approche curriculaire, l'école doit explicitement répondre aux besoins de l'économie et de son développement : « *Les écoles publiques américaines ont été créées il y a plus de 100 ans pour préparer les citoyens à occuper des emplois dans une économie industrielle* » (Pinar, 1998, cité par Lenoir, 2011). On peut concevoir que cette évolution ait pu être parfois considérée comme une tentative de mainmise de l'entreprise et du patronat sur le système éducatif. Boutin et Julien (2000) évoquent par exemple une « *obsession des compétences* », qui vise à manipuler le milieu éducatif « *au service d'une idéologie de rendement et d'efficacité, au détriment de la culture et du développement des personnes* ». Il est sans doute réducteur, cependant, de ne voir dans cet utilitarisme de l'approche curriculaire qu'une soumission aux besoins de l'économie de marché. Ce peut être un argument repoussoir utile au niveau idéologique, mais qui ne rend compte que de manière caricaturale de cette approche. D'une manière plus large, ce sont les exigences de la « vie réelle » qui sont ciblées, dont il s'agit de comprendre la complexité, les valeurs qui la traversent, et pour laquelle il convient d'armer les élèves pour qu'ils puissent y construire leur trajectoire personnelle, professionnelle, et citoyenne.

Cette approche pragmatique n'est pas sans conséquence sur la nature des acquisitions visées chez l'élève. Si l'approche académique met surtout en avant les connaissances, validées par les disciplines scientifiques qui légitiment l'enseignement scolaire, et dont le listing fonde les programmes, l'approche curriculaire vise davantage la construction de compétences, conçues comme la capacité à faire face à des situations complexes, proches des situations de la vie réelle. Nous reviendrons plus loin dans ce texte sur ce concept de compétence, qui a suscité de nombreux débats ces dernières années, et dont l'appropriation reste polluée par un certain nombre d'obstacles épistémologiques (Gottsmann et Delignières, 2016). Les origines même de ce concept, forgé dans le domaine professionnel, n'ont guère facilité son insertion dans la sphère éducative.

On comprend rapidement que si l'approche académique s'appuie essentiellement sur la légitimité des connaissances mises à disposition par les disciplines de référence, l'approche curriculaire va prendre en considération des problématiques plus vastes, notamment sociétales, face auxquelles les disciplines traditionnelles peuvent se trouver singulièrement démunies. C'est le cas notamment des « éducations à ... » (à la citoyenneté, à la santé, au développement durable, à l'information, etc.), dont la pertinence dans la perspective curriculaire s'impose sans conteste, mais dont la prise en compte demeure délicate dans un système où les enseignants sont essentiellement recrutés dans une logique disciplinaire (Audigier, 2012). L'approche curriculaire induit de fait une désacralisation des disciplines, et une remise en cause de la pertinence des savoirs qu'elles véhiculent. Plutôt que de recourir à

des savoirs institués, validés par la science, il s'agira d'exploiter le débat, l'échange des opinions.

L'approche curriculaire incite également à considérer différemment la posture professionnelle de l'enseignant. Si dans le cadre académique l'enseignant est celui qui sait et qui transmet son savoir, l'approche curriculaire suppose que « *la position des enseignants par rapport aux savoirs et aux apprentissages change radicalement puisque ces missions vont devenir des missions d'accompagnement de l'élève* » (Pothet, 2015). On retrouve ici un précepte cher à l'Éducation Nouvelle, plaçant l'élève apprenant au centre des préoccupations.

Une fois les finalités définies, l'approche curriculaire s'attache à construire la cohérence interne du système éducatif, tant au niveau synchronique (l'ensemble des enseignements est sensé concourir à la poursuite des finalités retenues) que diachronique (la succession des niveaux d'enseignement constitue un parcours de formation menant à l'atteinte des finalités). Il est sans doute utile de resituer le concept de « parcours de formation », amplement débattu à l'heure actuelle, dans le cadre des principes sous-tendant l'approche curriculaire : si dans le cadre de l'approche académique les programmes sont multiples, attachés aux disciplines et aux années d'études, le curriculum et le parcours de formation sont essentiellement pensés comme singuliers (Gauthier, 2011).

Si l'approche académique est construite sur la base de ce qui doit être enseigné, l'approche curriculaire se pose le problème de ce qui sera effectivement appris par l'élève. De ce fait, l'approche curriculaire ne peut se contenter d'une liste de notions et de concepts qui devront être abordés par l'enseignant, mais tend à préciser la manière dont les apprentissages seront réalisés, et les indicateurs qui permettront d'en évaluer la maîtrise. La promotion de l'interdisciplinarité fait partie des prescriptions courantes de cette approche. De manière paradoxale, ce qui pourrait être pensé comme une démarche très prescriptive se double d'une grande liberté pour la mise en œuvre locale du parcours de formation. Dans cette conception curriculaire, les équipes éducatives sont invitées à construire localement leur démarche, en tenant compte des caractéristiques des élèves dont ils ont la charge, des ressources disponibles, à l'intérieur et à l'extérieur des établissements, et des compétences réelles des enseignants. Si l'approche académique repose sur une approche jacobine, les programmes notionnels étant définis au niveau national et les enseignants étant supposés les appliquer de manière uniforme dans l'ensemble des établissements scolaires, l'approche curriculaire reconnaît que les finalités éducatives peuvent être poursuivies par des cheminements différenciés, dont le choix relève de la compétence locale des équipes enseignantes.

Enfin l'approche curriculaire a souvent été présentée comme la solution aux problèmes de démocratisation scolaire. La massification de l'enseignement secondaire, dans la seconde moitié du 20^{ème} siècle, a créé une profonde diversification des publics. Bourdieu et Passeron (1970) critiquent sévèrement la culture scolaire, supposée véhiculer les valeurs des classes privilégiées, éloignée des représentations des élèves issues des classes populaires, et agissant comme un outil de reproduction des hiérarchies sociales. Dans ce cadre, l'approche académique est pensée comme œuvrant essentiellement à la sélection des élites, sélection biaisée par le capital culturel légué à chaque élève par son milieu social d'origine. L'approche curriculaire tente de contourner ce problème par l'identification d'une culture commune, qui devrait être acquise par tous les élèves au terme de la scolarité obligatoire, mais aussi par la réification de ces exigences communes (des compétences plutôt que des connaissances, des savoir-faire plutôt que des savoirs), une perspective jugée moins défavorable aux élèves issus des milieux défavorisés.

On pourrait avoir tendance à recevoir la présentation archétypique de ces deux conceptions comme l'opposition des traditionalistes et des modernes, les premiers se refermant sur une posture historique et protégeant leurs intérêts propres, le second étant ouvert aux exigences du monde et à ses évolutions, et mettant les intérêts de l'élève au centre de leurs préoccupations. La problématique est sans doute un peu plus complexe, et nous allons tenter de l'analyser plus en profondeur dans les parties qui suivent.

Ce qu'il est surtout important de prendre en considération, c'est la manière dont ces deux logiques s'affrontent, notamment dans les phases de transition où l'approche curriculaire vient à s'imposer, dans un système éducatif historiquement construit sur une culture académique.

L'approche curriculaire en France

La bascule s'est explicitement opérée dans le système éducatif français lors de la publication de la Charte des Programmes de 2014¹. Ce texte stipule que les programmes doivent servir « *un objectif de cohérence globale, entre les acquis souhaitables des élèves et les enseignements dispensés, comme entre les champs disciplinaires, les disciplines ou les pratiques éducatives* ». Par ailleurs, les programmes par niveau devront faire « *référence aux grands domaines de formation qui mettent en synergie plusieurs disciplines et qui peuvent associer des démarches d'éducation et d'instruction* ». Même si le terme d'approche curriculaire n'est pas mentionné dans ce texte, il est clair qu'il annonce le dépassement de l'approche académique qui fondait jusque-là la scolarité obligatoire (Jarraud, 2014). La promulgation du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (2015), puis des programmes des cycles 2, 3, et 4 (2015) opérationnalisent cette évolution.

A propos des socles communs, il convient de bien distinguer les deux socles qui se sont succédés, le premier datant de 2006 et le second de 2015. Certains se sont attachés à débusquer les équivalences, les ajouts et les retraits, mais c'est avant tout au niveau de la philosophie générale de ces deux textes, et de leur positionnement par rapport aux programmes, qu'il faut cerner les évolutions.

Le socle de 2006 était essentiellement un socle disciplinaire : il précisait « *ce qu'il est indispensable de maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire* »², en ciblant explicitement dans les cinq premières compétences listées certaines disciplines qu'on en venait vite à considérer comme « majeures » : le français, les langues, les mathématiques, les sciences expérimentales, la technologie, l'informatique, l'histoire-géographie. On conçoit dès lors

¹ Ce texte a été élaboré par le Conseil Supérieur de Programmes (CSP), institué par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013. Le CSP réunit des personnalités qualifiées, nommées par le ministre de l'Éducation nationale, mais aussi des parlementaires (députés et sénateurs) et des membres du conseil économique, social et environnemental. Si historiquement la rédaction des programmes était essentiellement pilotés par les inspections générales des différentes disciplines, le CSP élargit la réflexion aux représentants de la classe politique, de la société civile et de l'économie, et à des universitaires. Cet élargissement est typique des approches curriculaires, qui associent généralement l'université et l'entreprise, supposées accueillir les élèves au terme de leur scolarité secondaire.

² Le socle commun de 2006 peut être vu comme une sélection, au sein des programmes disciplinaires, du minimum indispensable que chaque élève devra avoir acquis à la fin de la scolarité obligatoire. Le programme de mathématiques de 2008 l'exprime clairement : « *le socle commun de connaissances et de compétences recouvre en mathématiques la quasi totalité des champs du programme [...]. Certes, quelques connaissances inscrites dans les programmes ne figurent pas dans les compétences du socle (trigonométrie, équation, fonctions, ...) mais c'est essentiellement au niveau des capacités attendues et des activités proposées que la différence entre les exigibles apparaît. Elles sont identifiées dans les programmes par un recours aux caractères italiques, signalé systématiquement* ».

l'émotion de certaines autres disciplines, dont évidemment l'EPS, qui ont pu se sentir ainsi exclues du cercle des disciplines essentielles (SNEP, 2006).

Le socle de 2015 a un positionnement radicalement différent. Il est conçu non plus comme une sélection a posteriori des éléments indispensables des programmes, mais comme une définition a priori des missions de l'École, que les disciplines auront pour mission de satisfaire : « *le socle commun, c'est le programme des programmes* » (Favey, 2014). Pothet (2015) précise que « *le socle est écrit en amont des programmes et non après comme c'était le cas jusqu'alors. Les programmes vont le compléter, le préciser. [...] Il faudrait que chaque enseignant arrive à voir comment sa discipline, ses savoirs vont nourrir l'ensemble des champs du nouveau socle* ». C'est en effet la première fois que l'on tente de définir de manière explicite les objectifs de la scolarité obligatoire, au-delà de la liste des disciplines qui la composent et de la liste des connaissances qu'elles sont supposées dispenser.

Du socle de 2006 au socle de 2015, c'est bien une transition de l'approche académique à l'approche curriculaire qui s'opère. Bien sûr, le socle de 2006 faisait apparaître deux dernières compétences, en notant qu'elles « *ne font pas encore l'objet d'une attention suffisante au sein de l'institution scolaire* » : les « *compétences sociales et civiques* » et « *l'autonomie et l'initiative des élèves* », mais sans préciser quelles disciplines pourraient les prendre en charge. Même si l'orientation curriculaire pointait à l'horizon, la logique restait essentiellement académique.

Des approches de type curriculaire avaient déjà tenté d'émerger antérieurement. On peut notamment rappeler l'apparition dans les programmes des collèges de 1985, au terme de l'exposé de programmes disciplinaires, de six « *thèmes transversaux* », qui ne faisaient pas l'objet d'un enseignement particulier mais devaient être évoqués au cours de la scolarité : la consommation, le développement, l'environnement et le patrimoine, l'information, la sécurité, la vie et la santé. Il ressortait de la responsabilité du chef d'établissement d'organiser une information sur ces thèmes, avec la participation éventuelle d'organisations ou de personnalités extérieures et selon des formes à déterminer librement (journées banalisées, clubs, conférences, travaux d'élèves, visites, expositions, journal, enquêtes...). Il s'agissait sans doute de la première apparition de préoccupations curriculaires, dans des programmes encore massivement académiques.

C'est dans la Charte des Programmes (2014) qu'est exprimée de la manière la plus concise la philosophie du nouveau socle : « *Il apparaît nécessaire de rappeler clairement que les savoirs enseignés à l'école doivent aider les élèves à se repérer dans la complexité du monde* ». Pothet (2015) précise que « *l'école obligatoire de 6 à 16 ans doit apprendre à l'ensemble de ses élèves à devenir des citoyens dans une société qui bouge et qui avance, profondément transformée depuis 2006* ». Il n'est pas certain que la décennie qui s'intercale entre les deux socles puisse être considérée comme une crise essentielle dans l'accroissement de la complexité du monde (l'article précité évoque notamment « *la mondialisation, l'économie numérique, les crises économiques, les rapports familiaux* »), mais il est clair que ces propos dénotent la prise de conscience d'un décalage entre les certitudes de l'enseignement disciplinaire traditionnel et les incertitudes du monde moderne. Cette préoccupation est clairement exprimée dans un

rapport de 2016 de Terra Nova³ : « *les disciplines exposent analytiquement des savoirs plutôt qu'elles n'expliquent le monde et ses complexités* » (Gauthier & Florin, 2016).

Le thème de la complexité est clairement présenté comme une charge à l'encontre des disciplines. Les Programmes de 2015 tentent de spécifier la manière dont ces dernières devront s'adapter à cette nouvelle donne : « *L'élève œuvre au développement de ses compétences, par la confrontation à des tâches plus complexes où il s'agit de réfléchir davantage aux ressources qu'il mobilise, que ce soit des connaissances, des savoir-faire ou des attitudes. Il est amené à faire des choix, à adopter des procédures adaptées pour résoudre un problème ou mener un projet dans des situations nouvelles et parfois inattendues. Cette appropriation croissante de la complexité du monde (naturel et humain) passe par des activités disciplinaires et interdisciplinaires dans lesquelles il fait l'expérience de regards différents sur des objets communs* ». Les analyses d'Edgar Morin, relatives à la complexité croissante du monde moderne, à la nécessité de réformer une école cloisonnée par la pensée disciplinaire, ont de toute évidence joué un rôle important dans l'évolution de la philosophie des programmes⁴ (voir notamment Morin, 1999, 2014).

En défense des disciplines

A ce point du récit, il est nécessaire d'évoquer en contrepoint un ensemble d'arguments qui plaident à l'inverse pour l'importance des enseignements disciplinaires. On a souvent tendance à considérer les disciplines traditionnelles comme des ensembles de savoirs figés, déconnectés de toute réalité concrète. Il faut rappeler que les disciplines scolaires sont adossées à des enseignements et des recherches universitaires : elles ne sont pas uniquement porteuses de connaissances, mais sont sous-tendues par des épistémologies spécifiques (formelles, empirico-formelle ou herméneutiques), des modes de raisonnement et de validation du savoir. Les contenus disciplinaires sont le fruit d'efforts séculaires de l'esprit humain pour dépasser le sens commun, aller au-delà des évidences premières (Bachelard, 1938). Il est également important de rappeler que les compétences disciplinaires des enseignants ne renvoient pas uniquement à la maîtrise des concepts listés dans les programmes, mais englobent de manière plus large l'ensemble de la démarche scientifique qui sous-tend leur discipline : « *Sans doute aucun enseignement disciplinaire ne peut faire l'économie des connaissances factuelles, au moins les plus saillantes, de son domaine. Mais il ne saurait s'y réduire, sauf à renoncer à transmettre l'essentiel de la discipline, autrement dit l'intelligence des faits, et donc la logique du travail qui a produit ces connaissances en tant que résultats de recherche* » (Terrail, 2015).

Cette mise au point est utile, quand par ailleurs l'approche curriculaire tend à mettre au même niveau savoir scientifique et information, rationalité et opinion. On a vu précédemment que cette approche tend à organiser l'enseignement à partir de problématiques sociétales, au sein

³ Terra Nova est un Think Thank, un laboratoire d'idée proche du centre gauche. Ce groupe a largement pesé sur le travail du Conseil Supérieur des Programmes, lors de l'écriture des Programmes de 2015. Roger-François Gauthier, premier signataire de ce rapport, était membre du CSP.

⁴ L'influence d'Edgar Morin est vivement critiquée par les opposants à l'approche curriculaire. Ainsi Beitone (2014) affirme qu'« *Edgar Morin n'est absolument pas considéré comme un épistémologue légitime. On chercherait en vain dans les publications des chercheurs reconnus en épistémologie des références aux travaux de cet auteur. [...] Il a produit un grand nombre d'essais qui échappent à toute procédure de validation par les pairs, il est entouré par un certain nombre de disciples enthousiastes et ses thèses rencontrent les projets de divers acteurs politiques* ». Je comprends que les prises de positions de Morin sur l'interdisciplinarité, ou sur la pensée reliante, puissent gêner les défenseurs des disciplines. Mais nier la pertinence épistémologique de ses analyses sur les pièges de la pensée classique et la complexité me semble difficilement tenable.

desquelles les connaissances disciplinaires n'apportent guère qu'un éclairage particulier, qu'il conviendrait par ailleurs de relativiser. Dans le cadre des « éducations à... », l'élève est ainsi invité à construire son propre point de vue, dans une démarche où se mêlent connaissances, opinions et sens commun.

Selon Beitone, c'est une démarche de relativisme épistémologique qui est ici à l'œuvre, remettant en cause les fondements de l'école et son rôle dans la transmission des savoirs. *« Cette posture politique et épistémologique conduit à aborder les questions traitées (crise écologique, citoyenneté) sous la forme de débats d'opinion au sein desquels les enseignants sont invités à promouvoir leur conception du bien dans une perspective plus militante que didactique »* (Beitone, 2014). On peut légitimement se demander si les enseignants, essentiellement recrutés sur la maîtrise universitaire d'une discipline, ont vocation à s'engager sur des terrains dans lesquels ils ne pourront guère développer que des opinions de sens commun. Leselbaum (1989) évoque clairement le problème dans le cadre de l'éducation pour la santé : *« L'instituteur ou le professeur de mécanique est-il compétent en fait, et peut-il en droit jouer un rôle de prévention en ce qui concerne la santé de ses élèves ? N'est-il pas lui-même, comme tout autre citoyen, un simple destinataire des campagnes d'éducation à la santé, pas mieux placé que n'importe qui, dès qu'il sort de son savoir spécifique ? »* (ce qui n'empêche pas l'auteur de défendre l'exigence d'une éducation pour la santé à l'École, notamment pour les élèves issus des milieux les plus défavorisés).

Le bouleversement de la posture enseignante, induite par l'approche curriculaire, n'échappe pas aux critiques : *« Là où il y avait asymétrie dans les prises de parole parce qu'il y avait savoir chez le maître, ignorance chez les élèves, la relativisation des savoirs, accompagnée de la vulgate constructiviste des apprentissages, constitue le maître en organisateur, puis animateur, d'un dispositif pédagogique et en quasi égal des élèves dans les échanges »* (Bautier & Rayou, 2009).

La mise en avant de « compétences générales » participe à cette mise à l'écart des disciplines. Terrail (2014) fustige certains énoncés des projets du Conseil Supérieur des Programmes : *« acquérir la capacité de coopérer et de réaliser des projets, d'organiser son travail, développer la sensibilité et la confiance en soi et le respect des autres, développer le jugement, se poser des questions et chercher des réponses, expliquer, démontrer, argumenter, etc. »,* et surtout l'idée que ces compétences pourraient être acquises en dehors de la rigueur des disciplines. *« Ces compétences perdent tout sens à être coupées d'un champ d'activité déterminé. La curiosité intellectuelle, les facultés de jugement et de réflexion critique, l'autonomie dans le travail de la pensée s'acquièrent dans l'appropriation, la pratique et l'approfondissement des disciplines. [...] La formation de l'esprit critique est une préoccupation récurrente des pédagogues, éducateurs, philosophes de l'éducation : comment pense-t-on l'assurer, sinon par le développement de la connaissance objective, l'apport des disciplines, la familiarisation avec leurs débats internes et les conditions de la production des savoirs ? »* (Terrail, 2014). Si les tenants de l'approche curriculaire mettent en avant l'importance du débat, de la confrontation d'idées, ses pourfendeurs estiment que seule la rigueur des disciplines peut donner aux élèves les clés de l'argumentation. Fink et Audigier (2011) relèvent ainsi les limites intrinsèques de ces échanges peu armés : *« du côté des élèves, nous observons des ignorances obstacles, c'est-à-dire que ceux-ci expriment une idée générale que le manque de connaissances précises empêche de développer ».*

Terrail (2015) développe logiquement des réserves sévères vis-à-vis de l'interdisciplinarité, une des orientations phares des programmes de 2015. Les EPI, présentés comme la seule

manière d'appréhender les grandes questions sociétales du socle commun, comme le moyen de redonner du sens à l'enseignement pour les élèves en rupture d'École, ne représentent à ses yeux qu'une béquille motivationnelle, alors que le problème serait plutôt de générer un plaisir d'apprendre dans le cadre disciplinaire (Terrail, 2015). Lenoir (2016), dans une analyse des pratiques interdisciplinaires au Québec, en fait un bilan très critique : soit une des disciplines concernées prend l'ascendant sur les autres, qui ne servent alors que de faire-valoir, soit les disciplines sont simplement accolées, sans construire de liens entre elles, soit les savoirs disciplinaires se diluent dans des projets qui n'ont plus grand chose à voir avec leurs pertinences propres.

Un autre argument touche aux objectifs de démocratisation scolaire, fréquemment évoqués par les défenseurs de l'approche curriculaire. Le souci de préparer à la vie, de centrer l'enseignement sur des problématiques ayant a priori davantage de sens pour les élèves, est pensé comme la solution à l'échec scolaire. Cette évolution nécessaire de l'École est notamment défendue par Dubet (2017) : « *Au fond, nous avons fait entrer dans l'école des jeunes qui n'étaient pas faits pour elle, en n'envisageant guère de changer la nature de cette école et les manières d'y apprendre* ». Il n'est pas certain, cependant, que l'approche curriculaire constitue la panacée annoncée au problème de la démocratisation de l'École.

L'approche académique et l'approche curriculaire tendent à promouvoir deux modèles pédagogiques bien distincts, que Bernstein (1975) qualifie respectivement de *pédagogie visible* et de *pédagogie invisible*. La pédagogie visible se caractérise par un découpage et un séquençage explicite des apprentissages : l'élève sait ce qu'il doit apprendre, les objectifs et les évaluations sont clairement annoncés. C'est sur ce mode qu'est généralement conçu l'enseignement disciplinaire. À l'inverse, la pédagogie invisible repose sur l'exercice de situations plus globales, au séquençage plus implicite : dans ce cadre, seul l'enseignant connaît les objectifs spécifiques qu'il poursuit, l'élève peut difficilement savoir quelles sont les finalités des activités qui lui sont proposées. L'approche curriculaire, notamment au travers de la confrontation des élèves à des situations complexes, mal délimitées, tend à exploiter cette orientation pédagogique.

L'idée selon laquelle les pédagogies invisibles permettraient de favoriser la réussite des élèves les plus en difficulté est clairement invalidée par la recherche : ce sont les pédagogies qui définissent le plus explicitement les savoirs pertinents et qui font connaître le plus clairement les performances attendues de l'élève qui permettent aux enfants des classes défavorisées de réussir : « *L'affaiblissement disciplinaire et la transversalité des savoirs et compétences à mobiliser dans des tâches scolaires, qui correspondent à une classification et à un cadrage souvent faibles des savoirs et des situations de travail cognitif, pénalisent les élèves de milieux populaires peu familiers de ces mobilisations implicites, de cette circulation dans des univers de connaissances et de pensée hétérogènes et qui supposent une familiarité avec des usages littéraciés du langage qui les secondarisent* » (Bautier, 2010). Beitone (2014) renchérit sur les effets pervers de ces approches invisibles : « *L'un des malentendus essentiels, c'est que les élèves pensent alors que par l'expression de leurs opinions et de leurs expériences, ils satisfont aux attentes du système scolaire. Or, il arrive toujours un moment dans leur cursus, où c'est la maîtrise des savoirs constitués qui sert à évaluer les élèves* » (Beitone, 2014). Une analyse typiquement marxiste, voyant le principe du socle commun comme un discours idéologique mystificateur, camouflant un processus de sélection scolaire toujours à l'œuvre. L'argument mérite d'être pris en considération.

La charge est sévère et sans concession. D'aucuns seront évidemment tentés de discréditer ces arguments en n'y voyant que la défense désespérée d'un ordre établi, d'une position sociale historique des enseignants, cloîtrés derrière le paravent de leurs disciplines, une position que l'on pourrait ainsi qualifier de réactionnaire. Les auteurs précités se posent au contraire comme des militants de la démocratisation scolaire, voyant dans l'approche curriculaire l'expression d'une pédagogie déficitariste, acceptant l'idée que certains élèves, principalement issus des milieux défavorisés, ne seront pas capables d'accéder à des contenus trop élaborés, et proposant donc des objectifs plus accessibles, plus pragmatiques et plus acceptables. C'est cette démission du système éducatif vis-à-vis de l'échec scolaire que ces auteurs fustigent, alors que le problème serait plutôt de permettre à tous les élèves, y compris les plus éloignées de la culture scolaire, d'accéder aux modes de pensée les plus élaborés. Terrail (2016) considère ainsi que le rôle de l'École ne doit pas être « *de diffuser des informations utiles, ni de forger des convictions si citoyennes soient-elles* » mais bien de fournir à tous les élèves « *des principes de déchiffrement et d'intelligibilité des savoirs* ».

Et l'EPS dans tout cela ?

Les paragraphes qui précèdent ont sans doute laissé le lecteur dans une certaine perplexité. Les arguments des uns et des autres semblent respectables, mais difficilement compatibles. Je voudrais maintenant revenir à l'EPS, pour essayer de la situer dans ces débats contradictoires. Si l'on a pris l'habitude considérer l'EPS comme une discipline « complètement à part », les analyses qui vont suivre ne risquent pas d'infirmer cette impression...

En premier lieu, il est clair que si la plupart des disciplines scolaires tirent leur légitimité d'équivalents universitaires, en termes d'enseignement et de recherche, rien de tout cela n'existe pour l'EPS⁵, qui se réfère davantage à des pratiques qu'à des savoirs savants, même si certains ont parfois tenté de doter l'EPS de contenus théoriques et d'une épistémologie spécifique (voir par exemple Delaunay et Pineau⁶, 1989).

Au-delà du caractère essentiellement agi de ces pratiques, elles possèdent également la particularité d'être largement partagées. Si les pratiques de référence, scientifiques et culturelles, de la plupart des autres disciplines ne concernent dans leurs développement actuels qu'une élite de chercheurs, d'érudits, d'artistes ou d'intellectuels, les activités physiques, sportives et artistiques sont largement diffusées et pratiquées au sein de la population. Bien sûr, elles incluent également des pratiques de haut-niveau, hautement médiatisées, qui contribuent évidemment à donner du sens à l'enseignement de l'EPS. Mais les pratiques de références de l'EPS renvoient plutôt aux activités courantes des individus, fédérés dans des clubs, des associations, autour de projets sportifs ou artistiques. L'EPS est sans doute une des rares disciplines scolaires à bénéficier de cet essaimage de ses pratiques de référence.

L'EPS est d'ailleurs sans doute la seule discipline à se fixer pour objectif que les élèves deviennent des pratiquants assidus des activités qui fondent sa légitimité scolaire. On

⁵ Certains ont pu voir dans les Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS) la discipline universitaire d'appui de l'EPS. Cette position ne me semble guère tenable. Les STAPS proposent une formation universitaire centrée sur les Activités Physiques et Sportives et les domaines professionnels qui s'y rapportent. Si elles peuvent éclairer l'EPS, par une analyse scientifique de ses déterminants, elles ne constituent en aucun cas un « savoir savant » que les enseignants pourraient didactiser dans le cadre scolaire.

⁶ Delaunay et Pineau (1989) affirment par exemple qu'en EPS « on n'enseigne pas des faits, des fragments d'habiletés, des automatismes, on enseigne des structures, des relations, des principes, des règles,... ».

n'envisage guère les programmes de mathématiques suggérer que la finalité de l'enseignement soit de former des mathématiciens, qui poursuivront cette passion tout au long de leur vie. C'est pourtant ce que fait l'EPS, en visant une orientation des modes de vie des futurs adultes, et en insistant sur ses intérêts, à la fois individuel et collectif, en termes de santé, de bien-être, d'insertion sociale.

Par ailleurs, il est clair que l'EPS a basculé de manière assez précoce dans une approche que l'on peut qualifier de curriculaire. Les programmes de lycée de 2000 chapeautent l'enseignement de la discipline par une finalité se projetant clairement dans l'exercice futur d'une citoyenneté en actes : il s'agit de « *former, par la pratique des activités physiques, sportives et artistiques, un citoyen cultivé, lucide, autonome. Ce citoyen est responsable de la conduite de sa vie corporelle pendant la scolarité et tout au long de la vie, attentif aux relations sociales, pleinement acteur et critique dans l'évolution des pratiques culturelles* ». Cette finalité sera reprise, avec quelles variations sémantiques assez superficielles, dans l'ensemble des programmes qui se sont succédés depuis, à tous les niveaux de l'enseignement secondaire.

L'EPS est sans doute aussi la seule discipline à avoir massivement investi, dès la fin des années 80, les fameuses « éducation à... » dont il a été question précédemment. En 1988, Mérand et Delhemmes ouvrent la voie en publiant un ouvrage remarqué sur l'éducation à la santé, opérationnalisant d'un des « thèmes transversaux » des programmes de 1985. Eisenbeis et Touchard (1995) font des propositions concernant l'éducation à la sécurité, et les années 2000 verront fleurir un certain nombre de propositions relatives à l'éducation à la citoyenneté en EPS (voir notamment Delignières, 2003 ; Delignières & Garsault, 2004). Cette approche a parfois surpris : certains y ont vu une recherche effrénée de reconnaissance et d'utilité au sein de l'École, d'autres ont estimé que c'était mettre l'EPS au service de finalités qui lui étaient étrangères, reprenant ainsi les objections avancées par d'autres disciplines scolaires. D'un autre côté, le fait même que l'EPS se définisse comme une « éducation », à la différence de la plupart des autres disciplines scolaires qui sont désignées par le nom de leur discipline académique de référence, explique sans doute cet attrait plus spontané pour les « éducations à ... » (Audigier, 2012).

Si l'EPS a fortement investi ces « éducations à... », elle court peut-être aussi le risque de s'y perdre. Couturier (2016) pointe ainsi les dangers de la distinction introduite par les programmes de Lycée de 2000, entre « formation culturelle » et « formation méthodologique ». La première renverrait à la confrontation des élèves « *à la diversité des activités physiques, sportives et artistiques, à certaines de leurs pratiques sociales, de les faire accéder à la signification culturelle de chacune, de provoquer leur adaptation aux situations spécifiques qu'elles proposent* », et la seconde à « *l'acquisition de méthodes, d'attitudes, de démarches réflexives favorables aux apprentissages* ». Même si le texte précise aussitôt que « *ces outils ne sont pas construits indépendamment de la pratique d'activités physiques, sportives et artistiques, bien identifiées* », l'EPS a conservé dans les textes suivants l'habitude de distinguer dans les acquisitions visées les compétences spécifiques aux activités pratiquées, compétences essentiellement motrices, et les « compétences méthodologiques et sociales », considérées comme plus transversales, distinction cristallisée dans les programmes de 2008.

Cette distinction entre « culture » et « méthodes » interroge fortement les conceptions sous-jacentes de ce que représente la culture dans l'enseignement de l'EPS, discipline pensée comme assurant naturellement l'acquisition des compétences qui lui sont propres, et ne

faisant que contribuer à celle de compétences plus transversales, qui tendent de plus en plus à être considérées comme les seules réellement essentielles. Couturier (2016) dénonce un risque de dissolution des apports spécifiques de l'EPS, en tant que discipline scolaire : « *dire qu'en EPS ce qui est le plus important, ce sont les [compétences méthodologiques et sociales], renvoyant le reste au rang d'accessoire, c'est la déposséder de son caractère disciplinaire qui en fait son originalité et son utilité* ». Cette préoccupation n'est pas anodine, quand on sait la distance que l'EPS aime à entretenir vis-à-vis de ses pratiques de référence (Delignières, 2016a). Debuchy (2016) affirme par exemple que « *l'EPS n'a pas pour finalité l'étude des activités physiques, sportives et artistiques, même si nul ne renie la référence culturelle qu'elles représentent, ni qu'elles puissent être des objets de transmission. Les APSA sont plus que jamais moyens et supports d'enseignement* ». On ne saurait dire mieux que l'essentiel est ailleurs, notamment dans les méthodes et attitudes transversales que l'EPS peut contribuer à construire.

Couturier (2016) y voit l'expression d'une « *conception restreinte, voire rudimentaire, de la culture* » : « *qu'il y a-t-il de plus culturel qu'une méthode, construite et reconstruite par un collectif au cours de l'histoire (une méthode d'entraînement par exemple), ou par un individu à un moment « t » qui va adapter cette méthode à sa propre personne ? [...] soit on ampute la culture pour la réduire à ce que l'on trouvera par la suite sous le vocable « motricité », soit on dénie aux méthodes d'être pleinement culturelles* ». Il y a en effet deux manières de concevoir la référence culturelle en EPS (Delignières, 2019). La première consiste à considérer les pratiques de référence de l'EPS comme une *culture savante*, un répertoire de savoir-faire, essentiellement techniques. Dans ce cadre, les savoirs disciplinaires sont en effet le plus souvent restreints à la dimension motrice. On peut aussi considérer les pratiques de référence comme *culture praxique*, c'est-à-dire prendre en compte l'activité réelle des individus et des groupes qui les produisent. De ce point de vue, les « méthodes et attitudes », les motivations qui sous-tendent l'investissement des individus, la satisfaction qu'ils en tirent, les relations qu'ils entretiennent avec leurs partenaires, la dynamique des collectifs dans lesquels ils s'inscrivent, les méthodes de préparation et d'entraînement qu'ils s'approprient, les responsabilités qu'ils endossent dans la sécurité des pratiques, sont partie intégrante de cette culture de référence. Ainsi définies, les pratiques sportives et artistiques sont avant tout des lieux dans lesquels les individus construisent activement leurs rapports aux autres et leur rapport à leur corps. Elles sont essentiellement de la citoyenneté en actes et de la santé en actes. Ceci a des conséquences évidentes pour les « éducations à... » dans lesquelles l'EPS a tenté de s'investir. Si d'autres disciplines doivent faire un effort pour s'engager sur ces démarches, sortir de leurs connaissances académiques, il est difficile d'affirmer que les enseignants d'EPS devraient aller au-delà de leurs compétences disciplinaires pour contribuer à ces « éducations à... ». Ce que nous avons résumé dans une formule lapidaire : l'EPS « *n'est pas au service de la citoyenneté ou de la santé. Elle est la citoyenneté, elle est la santé* » (Delignières, 2016b).

Ce qui ne signifie pas pour autant que l'EPS permet la construction de « compétences générales », transposables à toutes les situations de vie. Au risque de heurter quelques représentations, les compétences sont toujours spécifiques, situées dans un contexte particulier d'exercice (Delignières & Garsault, 2004). Elles permettent de faire face à un ensemble de situations, plus ou moins attendues, qui peuvent se présenter dans l'exercice d'un métier, d'une activité, ou d'une discipline, mais demeurent spécifiques au domaine dans lequel elles ont été construites. L'EPS peut en effet tenter d'installer chez les élèves des

habitudes de vie active, lutter contre la sédentarité. Ceci est loin de couvrir l'ensemble de ce que devrait être l'éducation pour la santé. De même, les attitudes citoyennes dont l'EPS peut motiver l'adoption restent intimement liées aux projets collectifs, sportifs et artistiques, qui vont structurer l'enseignement. Ce n'est parce que les élèves ont construit une compétence dans la gestion collective d'un événement sportif qu'ils ont acquis une « compétence générale à coopérer avec autrui ». Tout au plus cette compétence particulière pourra les aider à construire d'autres compétences, dans d'autres activités (professionnelles par exemple), où ils devraient également participer à des projets collectifs.

On peut ajouter à ce tableau que l'EPS, plus sans doute que d'autres disciplines, a très tôt envisagé l'intérêt d'une approche par compétences (Delignières & Garsault, 1993, 1999, 2004 ; Delignières, 2009, 2014 ; Ubaldi, 2005). Cette orientation a certainement été facilitée par la nature des pratiques de référence, reposant davantage sur l'action réelle que sur un corpus de connaissances formelles. Le principe selon lequel la construction des compétences et leur évaluation devait nécessairement passer par l'exercice de situations complexes a été admis et travaillé de longue date (voir par exemple Ubaldi et Philippon, 2003), bien avant de devenir la préconisation plus officielle de ces dernières années.

L'interdisciplinarité est également une thématique qui a très tôt intéressé l'EPS. Les revues professionnelles abondent de comptes rendus de projets interdisciplinaires associant EPS et mathématiques, EPS et sciences de la vie, danse et histoire, etc. On peut cependant interroger l'intérêt de ces projets, du point de vue disciplinaire. Encore une fois, l'EPS et les autres disciplines relèvent d'épistémologies si différentes que l'on a du mal à entrevoir la plus-value que l'EPS pourrait tirer de tels projets. Le plus souvent, « *l'EPS sert de support aux autres disciplines sans que cela change quoi que ce soit à ce qui est appris en EPS par l'élève* » (Pontais & Couturier, 2016). L'interdisciplinarité est souvent favorablement perçue par les jeunes enseignants d'EPS, qui y voient le moyen de rompre un certain isolement disciplinaire. Elle présente des *perspectives sympathiques* : décroiser les disciplines traditionnelles, permettre aux enseignants de travailler ensemble, donner du sens aux enseignements, lutter contre l'ennui chez les élèves, etc. (Delignières, 2016d). Cela ne suffit cependant pas pour s'y jeter à corps perdu...

Enfin la posture de l'enseignant d'EPS est naturellement plus proche de celle de l'accompagnateur, ou du *coach* (Delignières, 2016c), que de celle de détenteur du savoir. C'est une caractéristique essentielle, liée également à la nature des activités pratiquées, et qui marque profondément les relations entre l'enseignant et les élèves. Nous avons évoqué plus haut le fait que les enseignants d'autres disciplines aient pu sentir cette évolution de leur posture, suggérée par l'approche curriculaire, comme une dépréciation insupportable. Ce n'est certainement pas le cas pour l'EPS.

L'EPS, au vu de ces arguments, était sans doute une des disciplines les mieux à même de trouver ses marques dans la nouvelle donne des programmes de 2015, et plus largement dans une approche de type curriculaire. Alors que dans une perspective strictement académique, elle restait une discipline « à part », à la légitimité fragile, que l'on a pu même de temps à autres imaginer extraire de l'École, elle pouvait constituer au sein des établissements scolaires une tête de pont pour cette approche renouvelée.

Un tiers chemin...

L'objectif premier de ce texte était de montrer que les préconisations officielles de ces dernières années, et notamment celles qui sont véhiculées par les programmes de collèges de

2015 (les compétences, les EPI, les « éducations à ... »), ne constituent pas un simple « air du temps », une mode pédagogique à laquelle il serait bon d'adhérer, mais résultent du déploiement cohérent d'une approche curriculaire parfaitement assumée par les concepteurs des programmes. Il est important d'avoir cette compréhension holistique de l'évolution du système scolaire, avant de considérer l'aspect purement technique des mises en œuvre.

Cette approche avance une conception nouvelle des missions de l'École, dont il est difficile de nier l'intérêt ou la cohérence. Penser l'École comme préparatoire à la vie ne peut guère que susciter l'adhésion. Reste à définir les principes qui peuvent asseoir cette utilité. Les défenseurs de l'approche académique mettent l'accent sur le développement de l'esprit critique et de la rationalité, que seules les disciplines soutenues par des épistémologies rigoureuses peuvent étayer. L'approche curriculaire insiste au contraire sur des savoir-faire, des attitudes et des valeurs, référées à des questions sociales vives. Au-delà de cette opposition conceptuelle, ces deux approches s'affrontent sur la question de la démocratisation scolaire, à laquelle chacune apporte des visions et solutions contrastées. Les critiques qui ont été évoquées dans la troisième partie de ce texte, au-delà de la défense des disciplines, posent peut-être une question plus fondamentale : l'approche curriculaire est-elle une démarche réellement fondée, ne renvoie-t-elle pas en fait à l'émergence d'une simple « opinion pédagogique », séduisant davantage qu'elle ne convainc, et risquant de mener l'École à l'opposé des finalités affichées ?

On peut se demander néanmoins si l'opposition entre ces deux approches relève d'argumentations rationnelles ou d'un affrontement idéologique masquant des schismes plus profonds. Pour avoir été depuis de longues années un promoteur de l'enseignement des compétences et des « éducations à... » (Delignières, 2009), je me sens évidemment proche de la sensibilité curriculaire. D'un autre côté j'ai toujours été un farouche défenseur des disciplines, et de la nécessité d'une maîtrise approfondie des contenus et démarches disciplinaires par les enseignants (Delignières, 2004). Ce positionnement hybride est sans doute lié à mon engagement pour ma discipline d'origine, en tant qu'enseignant puis en tant que formateur universitaire, une discipline dont j'ai tenté dans la partie précédente de cerner l'originalité dans le système éducatif. Parce que les pratiques sportives ou artistiques engagent naturellement les individus dans des activités de vie, où la coopération, l'accompagnement, la poursuite de projets, la responsabilité sont essentiellement sollicitées, il me semble qu'elle est amenée à coller assez naturellement à une logique curriculaire, tout en maintenant une exigence disciplinaire élevée. Je me suis souvent insurgé contre le fait que des enseignants se retrouvent contraints à former leurs élèves à des pratiques dont ils ne connaissent eux-mêmes pas grand-chose. Les compétences ne peuvent prendre corps et sens que sur la base d'acquisitions disciplinaires significatives.

Entre les diatribes accusant l'approche curriculaire d'être à la solde du patronat et de l'économie de marché, et celles pourfendant l'approche académique, accusée de reposer sur un savoir formel, destiné à reproduire les hiérarchies sociales, je pense qu'il existe un tiers chemin. Je suis profondément persuadé que la pédagogie des compétences représente une avancée essentielle, en tant qu'éducation à la complexité (Delignières, 2019). La ravalier à un simple apprentissage de savoir-faire, à un utilitarisme destiné à favoriser une réussite illusoire aux enfants des milieux défavorisés, reste une posture idéologique qui ne fait pas avancer le débat.

D'un autre côté il me paraît clair que des compétences qui ne seraient pas alimentées par des cadres de pensée disciplinaires ne seraient que des ectoplasmes sans consistance. Les

compétences ne sont par essence ni interdisciplinaires, et surtout a-disciplinaires. Si l'on cesse de considérer les disciplines au travers des listings de connaissances qui émaillent leurs programmes, mais que l'on prend en effet en compte leurs démarches, leurs épistémologies propres, je pense qu'elles représentent le lieu essentiel où peuvent se construire des compétences à l'École. Il faut sans doute revenir aux conceptions princeps de Reboul (1980), et n'en point trop dévier pour travailler à cette idée.

Quant aux débats concernant une nécessaire séquentialisation de l'acquisition des connaissances et des compétences (les premières devant être acquises avant leur intégration dans des systèmes plus complexes), ils me semblent parfaitement artificiels et pour tout dire d'une naïveté absolue. Les connaissances sont évidemment des pré-requis à l'exercice de situations complexes où leur mobilisation conjointe permettra la construction de compétences. Mais en retour cette confrontation à la complexité fait naître le besoin d'un enrichissement du répertoire de connaissances. C'est donc dans un aller-retour systématique entre situations simples et situations complexes qu'il est nécessaire de concevoir le processus de construction des compétences (Delignières, 2014 ; Ubaldi & Philippon, 2003).

Reste la question de la « préparation à la vie », un des piliers essentiels de l'approche curriculaire, et principalement opérationnalisée par les « éducations à... ». Il me semble nécessaire que l'École prenne en compte ces thématiques, sauf à vouloir demeurer une citadelle inexpugnable, fermée aux tumultes du monde. Je ne suis par ailleurs pas persuadé que cette prise en compte implique de manière inéluctable une relativisation des savoirs disciplinaires, de la formation critique et de la liberté de pensée, au profit d'une normalisation des comportements et des attitudes. Les « éducations à... », si elles questionnent les manières d'être au monde, si elles touchent aux choix et aux valeurs, doivent nécessairement dans un cadre scolaire dépasser le stade des argumentations de sens commun. Les attitudes et valeurs peuvent aussi être interrogées, situées dans un contexte et une histoire, analysées dans leurs enjeux individuels et collectifs (Audigier, 2012).

Il est certain qu'à ce niveau toutes les disciplines scolaires ne disposent pas des mêmes arguments. Certaines sont naturellement ouvertes à ces perspectives (j'ai évoqué le positionnement particulier de l'EPS à cet égard), d'autres sont plus refermées sur des contenus formels, et logiquement plus rétives à cette évolution. Il est sans doute nécessaire que les programmes de certaines disciplines évoluent, et que la formation des enseignants prenne en compte ces nouvelles perspectives. L'histoire des disciplines scolaires montre que l'École s'est sans cesse adaptée aux évolutions sociétales, soit par la création de nouvelles disciplines (la création du CAPES « Numérique et sciences informatiques » en est l'exemple le plus récent), soit par l'évolution des programmes des disciplines existantes. Mais il serait sans doute ridicule de les forcer toutes à s'engager dans cette voie, au prix d'un dévoiement de leur pertinence propre. L'uniformation de la contribution des disciplines à la formation des élèves est sans doute rassurante d'un point de vue technocratique, mais il s'agit d'une posture trop caricaturale pour être réellement efficace. Pour reprendre un aphorisme cher aux théoriciens de la complexité, *il n'y a pas de solution simple à un problème complexe*.

Références

- Audigier, F. (2012). [Les éducations à... Quels significations et enjeux théoriques et pratiques? Esquisse d'une analyse](#). *Recherches en didactiques*, 13, 25-38.
- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- Bautier, E. (2010). Changements curriculaire : des exigences contradictoires. In Ch. Ben Ayed (Ed.), *L'école démocratique. Vers un renoncement politique ?* (pp. 85-86). Paris : Armand Colin.
- Bautier, E. & Rayou P. (2009). Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires. Paris : PUF.
- Beitone, A. (2014). [Éducations à... Ya basta !](#) Site du GRDS, 25 mai 2014.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales*. Paris : Editions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1970). *La reproduction*. Paris : Editions de Minuit.
- Boutin, G., & Julien, L. (2000). *L'obsession des compétences : son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- CEDREPS (2016). [Contribution du groupe ressource CEDREPS de l'AE-EPS à l'analyse des programmes du collège](#). *Enseigner l'EPS*, 269, 7-14.
- Conseil Supérieur des Programmes (2014). [Charte des programmes](#).
- Couturier, C. (2016). [Les compétences méthodologiques et sociales. De quoi est-ce le symptôme en EPS ?](#) Site SNEP-FSU, 29 juin 2016.
- Debuchy, V. (2016). Les nouveaux programmes d'EPS : questions à Valérie Debuchy. *Revue EPS*, 372, 10-17.
- Delaunay, M., & Pineau, C. (1989). [Un programme, la leçon, le cycle en EPS](#). *Revue EPS*, 217, 49-52.
- Delignières, D. (2003). [Une approche culturelle de la citoyenneté](#). *Contre Pied*, 12, 65-66.
- Delignières, D. (2004). [Et si l'on enseignait comme nos élèves apprennent ?](#) In G. Carlier (Ed.), *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique ?* (pp. 31-40). Montpellier : AFRAPS.
- Delignières, D. (2009). *Complexité et compétences*. Paris : Editions Revue EPS.
- Delignières, D. (2014). [Vers une pédagogie des compétences : apprendre à gérer la complexité](#). In M. Quidu (Ed.), *Innovations théoriques en STAPS et implications pratiques en EPS* (pp. 478-489). Paris: L'Harmattan.
- Delignières, D. (2016a). [Réflexions sur cette Education Physique qui ne se confond pas avec les activités supports de son enseignement](#). Site personnel, 5 décembre 2016
- Delignières, D. (2016b). [Nouveaux programmes du collège : un peu d'analyse dépassionnée...](#) Site personnel, 15 octobre 2016
- Delignières, D. (2016c). [Les postures professionnelles de l'enseignant d'EPS: le scientifique, le didacticien, le coach](#). Site personnel, 17 avril 2016.
- Delignières, D. (2016d). [Interdisciplinarité et Education Physique : au-delà du sens commun...](#) Site personnel, 15 mars 2016.
- Delignières, D. (2019). [Culture, enseignement, et Education Physique et Sportive](#). Site personnel, 5 février 2019.
- Delignières, D. & Garsault, C. (1993). [Objectifs et contenus de l'EPS: Transversalité, utilité sociale et compétence](#). *Revue EPS*, 242, 9-13.

- Delignières, D. & Garsault, C. (1999). [Connaissances et compétences en EPS](#). *Revue EPS*, 280, 43-47.
- Delignières, D. & Garsault, C. (2004). *Libres propos sur l'Education Physique*. Paris : Editions Revue EPS.
- Dubet F. (2017). Préface. In L. Berlinguer (Ed.), *Réinventer l'école. Une école de qualité pour tous et pour chacun*. Paris, Editions Fabert.
- Eisenbeis, J. & Touchard, Y. (1995). *L'éducation à la sécurité*. Paris: Edition Revue EPS.
- Favey, E. (2014). [Le socle commun, c'est le programme des programmes](#). Site des Cahiers Pédagogiques, 12 juin 2014.
- Fink, N. & Audigier, F. (2011). [Grands principes et petits arrangements entre élèves : débats scolaires à propos du développement durable](#). *Revue des Hautes Ecoles Pédagogiques*, 13.
- Gauthier, R.-F. (2011). [Une autre façon de penser l'éducation?](#) *Revue Internationale d'Education de Sèvres*, 56, 31-40.
- Gauthier, R.F. & Florin, A. (2016). [Que doit-on apprendre à l'école ? Savoirs scolaires et politique éducative](#). Rapport Terra Nova, 27 mai 2016.
- Gottsmann, L. & Delignières, D. (2016). [A propos des obstacles épistémologiques à l'émergence du concept de compétence](#). *Movement & Sport Sciences/Science & Motricité*, 94, 71-82.
- Jarraud, F. (2014). [Programmes : La charte des programmes introduit au curriculum](#). Site du Café Pédagogique.
- Leif, J. (1967). *Philosophie de l'éducation : inspirations et tendances nouvelles*. Paris : Delagrave.
- Lenoir, Y. (2011). [Conséquences des conceptions curriculaires actuelles sur les modes évaluatifs](#). *Les dossiers des Sciences de l'Education*, 25, 13-28.
- Lenoir, Y. (2016). L'interdisciplinarité : un bilan mitigé. *Regards croisés*, 20, 30-32.
- Leselbaum, N. (1989). Plaidoyer pour une éducation à la santé à l'école. *Cahiers Pédagogiques*, 273, 39-40.
- Mérand, R. & Dhellemmes, R. (1988). *Education à la santé, endurance aérobie, contribution de l'EPS*. Paris: INRP.
- Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2015). *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)*. Bulletin Officiel de l'Education Nationale spécial n° 11 du 26 novembre 2015
- Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2015). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Bulletin Officiel de l'Education Nationale spécial n° 17 du 23 avril 2015.
- Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2006). *Le socle commun des connaissances et des compétences*. Décret du 11 juillet 2006.
- Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2000). [Programmes des enseignements de la classe de seconde générale et technologique](#). Bulletin Officiel de l'Education Nationale HS N°6 du 31 août 2000.
- Ministère de L'Education Nationale (1985). *Collèges : Programmes et instructions*. Paris : Librairie Générale Française.

- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (2014). *Enseigner à vivre: Manifeste pour changer l'éducation*. Paris : Actes Sud.
- Pontais, C. & Couturier, C. (2016). L'EPS, une discipline de l'au-delà ? *Regards Croisés*, 20, 43-45.
- Pothet, A. (2015). [Le nouveau socle commun, une interview d'Alain Pothet](#). Site de la Cellule académique recherche, développement, innovation, expérimentation, académie de Créteil, 29 janvier 2015.
- Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre?* Paris: PUF.
- SNEP (2006). [Le socle commun et l'EPS](#). Site du SNEP-FSU.
- Terrail, J.P. (2014). [D'un socle à l'autre](#). Site du GRDS, 5 décembre 2014.
- Terrail, J.P. (2015). [Les enjeux cachés de l'« interdisciplinarité » au collège](#). Site du GRDS, 2 novembre 2015.
- Terrail, J.P. (2016). *Pour une école de l'exigence intellectuelle. Changer de paradigme pédagogique*. Paris : La Dispute.
- Ubaldi, J.L. (2005, Ed.). *Les compétences*. Paris : Editions Revue EPS
- Ubaldi, J.L. & Philippon, S. (2003). Quelle EPS ? Une illustration en basket-ball. *Revue EPS*, 299, 67-72.