**Problématique pour une relecture des programmes collège 2014.**

**DHELLEMMES Raymond ; TRIBALAT Thierry**

**IA IPR EPS Honoraires**

**Ce que nous retenons essentiellement suite aux travaux du 9 décembre 2014[[1]](#footnote-1)**

Le bilan des effets de la mise en œuvre du programme précédent n’est pas entièrement partagé. Cela induit des positionnements différents concernant leur réécriture (on rappelle que ce programme est proposé depuis seulement 6 rentrées). On semble osciller entre un simple aménagement de l’existant et une refonte majeure. Des aménagements stratégiques ont été évoqués pour incorporer les déterminants du socle.

Les statistiques permettant de réaliser des bilans quantitatifs ont été présentées trop rapidement. Ces bilans semblent peu fiables pour ce qui relève des acquisitions des élèves soumises à des arrangements évaluatifs bien connus aujourd’hui. On peut en retirer notamment le constat suivant : les évaluations d’atteinte d’un niveau 2 de compétence traduisent le maintien d’un écart fille/garçons. Les dénominations et les explicitations des compétences sont hétérogènes et posent des problèmes notionnels qu’il faudra affronter dans tous les cas. Tous les niveaux 2 ne se valent pas du point de vue de leur difficulté ; certains  vont jusqu’à être plus exigeants qu’un niveau 3, dans une même spécialité.

Les contenus transmis aux élèves sont évoqués le plus souvent comme d’ordre méthodologique et social, probablement par manque de repères sur les objets de savoir à enseigner correspondant aux compétences propres du programme.

Un accord semble s’établir sur le nombre trop important d’APSA, et de niveaux proposés et sur l’absence de repères pour faire des choix

**Nos analyses suite aux présentations du matin et aux réunions de l’A.M.**

Plusieurs champs de questions nous paraissent avoir traversé l’ensemble des apports et des échanges. Nous les regrouperons en trois champs que nous déclinerons chacune sous la forme suivante : ce qui relève des considérations actuelles ; les difficultés que ces positions soulèvent ; nos propositions alternatives ; les obstacles que ces propositions risquent de rencontrer. Ces trois champs de question sont les suivants :

1. Les questions liées à la matrice disciplinaire, à la structuration du programme et aux objets de savoir de l’EPS

2. Les interrogations portant sur un curriculum EPS qui doit s’articuler au socle

3. Les questions liées aux activités proposées aux élèves, à leur trajet de formation et à son évaluation.

Reprenons ces différents champs.

1. **Les questions liées à la matrice disciplinaire, à la structuration du programme et aux objets de savoir de l’EPS**

**1.1. Actuellement, la notion de matrice** est appliquée au cadre d’écriture sous sa forme « finalités, objectifs, compétences propres, CMS, compétences attendues dans les spécialités … » Ce cadre d’écriture structure l’ensemble des programmes de l’EPS pour tous les niveaux dont il est le dénominateur commun. Sa stabilité garantirait une lisibilité externe et une carte d’identité suffisantes pour l’ensemble des acteurs. Les APSAD (activité physique, sportive, artistique et de développement) sont envisagés majoritairement comme les objets de savoir de l’EPS. Pour beaucoup de nos partenaires, ils se superposent. Constatons également que globalement, la compétence propre N°4 représente 50% de l’enseignement de l’EPS au collège.

**1.2. Cette position ne permet pas d’interroger le fond** de ce qui organise la discipline. Elle court le risque de voir les compétences dites méthodologiques et sociales se superposer aux domaines du Socle et devenir ainsi le cœur de ce qui doit être enseigné, au détriment d’une culture motrice et corporelle. Elle laisse de côté les interrogations de fond relatives à ce qui « génère » les choix de contenus. Elle nous paraît maintenir des conceptions patrimoniale et encyclopédique de notre discipline. Le concept de curriculum contraint par ailleurs à bien séparer les éléments qui relèveraient du programme de ceux qui relèveraient de référentiels d’évaluation, ce qui n’est pas le cas aujourd’hui pour les programmes collège.

**1.3. Notre proposition serait de renoncer à utiliser une classification des APSAD comme moyen d’organiser l’enseignement**. Le trajet de formation des élèves serait conçu en abandonnant l’a priori qu’il est possible de les former à la pratique d’un ensemble de spécialités. On suppose ainsi que l’atteinte des objectifs de formation en EPS passerait par la maitrise la plus élevée possible dans un nombre le plus important possible de spécialités. Pour cela, il nous semble utile de basculer sur une autre approche qui définirait pour l’ensemble du cursus scolaire, une dizaine d’expériences culturelles significatives recouvrant l’ensemble des pratiques corporelles contemporaines. Ces expériences culturelles assez proches de ce que les anciens programmes collège définissaient comme « compétences de groupement » seraient caractérisées par une activité adaptative singulière qui ne se superposerait à des spécialités (des APSAD). Les modélisations de cette activité, par champs de pratique seraient à réaliser en appui sur les nombreuses publications déjà existantes et traitant de cette question[[2]](#footnote-2). Elles devraient être travaillées et débattues avec des experts des pratiques sociales, ouverts à nos analyses, des experts de l’enseignement et de la formation en EPS. C’est à ce niveau que l’articulation avec les domaines du socle pourrait s’établir, dans la mesure où les caractéristiques de ce que l’élève doit mobiliser comme activité singulière seraient explicitées. La position risquée consistant à affirmer que l’articulation de notre discipline avec les domaines du socle relèverait uniquement d’une pédagogie centrée sur les attitudes et les méthodes pourrait ainsi être écartée

Dès lors, les cycles tels que définis aujourd’hui, pourraient être organisés autour d’une EPS à double identité : discipline de vie scolaire, et discipline d’enseignement. Dans le premier cas, il faudrait répondre à la question : quelles sont les « tranches de vie singulières » à faire vivre aux élèves dans tel ou tel cycle ? (on ne chercherait pas ici un enseignement systématique). Dans le second cas, il faudrait cibler des objets de savoir scolaire qui peuvent se traduire en thèmes (en nombre réduit) et objets d’étude (spécifiques) à proposer au élèves, compte tenu de leur développement (physique, cognitif, social, émotionnel…), des contraintes scolaires, et de la suite des études en EPS.

Il faudrait alors cibler les programmes sur des choix déterminants concernant des contenus obligatoires : thèmes et objets d’enseignement en nombre réduit, traduisant une bascule qualitative des apprentissages[[3]](#footnote-3). Ces bascules qualitatives révèlent une activité adaptative nouvelle, faite de diverses acquisitions ponctuelles. Nous incluons dans ce champ, les « incontournables » que constituent la maitrise de divers types de locomotions dans des environnements inconnus ou instable (à risque) : milieu aquatique (savoir nager) ; milieu de la glisse (roller, patinage, ski), locomotion vélocipédique, locomotion de longue durée etc. Dans leur contexte professionnel, les enseignants auraient la responsabilité du choix des APSAD les plus pertinentes pratiquées sous leur forme scolaire, pour traiter les thèmes obligatoires et des expériences à vivre incontournables.

**1.4. Les obstacles prévisibles** seraient relatifs à la construction de modèles d’activité adaptative caractérisant les expériences culturelles retenues, celles-ci étant représentatives des pratiques sociales reconnues comme porteuses de sociabilité, de sensibilité, de signification anthropologique … Il serait intéressant d’engager à ce sujet, des débats croisant les regards de professionnels, d’experts des technologies sportives, de scientifiques.

Autre difficulté : séparer sur le plan conceptuel ce qui relève d’une pratique de ce qui relève de l’activité adaptative qu’il faut mobiliser pour répondre aux règles constitutives de cette pratique.

Il faudrait ensuite bien montrer qu’il n’y a pas de « transfert » d’apprentissage entre des acquisitions d’APSA différentes appartenant au même champ d’expérience. Mais que l’enseignement peut faire apparaître pour les élèves, des convergences dans les problèmes à résoudre, même si les solutions sont différentes. Le présupposé de transfert ne règle en aucun cas, l’approche encyclopédique actuelle. Il constitue un piège à éviter.

Enfin des embûches se dresseront lors de l’usage de la notion d’expérience aujourd’hui superposée dans le programme collège à la notion de compétence. Revenir sur cette notion serait donc impératif.

*En résumé*

*Relever et traiter les difficultés inhérentes à un « re-questionnement » de ce qui fonde la discipline.*

*Explorer les possibilités offertes par une typologie d’expérience culturelles caractérisées par un modèle de sollicitation des ressources et d’activité adaptative que supposent ces expériences.*

*Mettre en débat, la question d’une modélisation des types d’expériences culturelles qui permettraient de sortir de la difficulté actuelle de l’encyclopédisme.*

*Ne pas réserver au seul champ de la pédagogie (méthodes et attitudes), l’articulation de l’EPS aux domaines du socle*

**2. Les questions portant sur le « curriculum EPS », qui doit s’articuler au socle.**

**2.1. Les échanges ont montré la difficulté d’intégrer** dans la « relecture des programmes actuels », deux types de contraintes : des contraintes internes issues des données d’une évaluation portant sur le rapport que les enseignants entretiennent avec le programme actuel (données statistiques, données qualitatives issues des analyses des IA IPR en région) ; des contraintes externes issues de l’introduction du socle, et de la mise en place des cycles III (CM1 à 6ème) et IV (5ème à 3ème). Ces contraintes internes et externes jouent différemment semble-t-il sur les transformations que doivent opérer nos textes. Il nous paraît donc indispensable de cerner les conséquences de chacun de ces types de contraintes sur l’écriture du programme.

**2.2. Face à ces déterminants, deux postions extrêmes** pourraient être adoptées et générer de nombreuses difficultés. L’une en plaçant le curseur du côté des transformations « a minima », la proposition consisterait à remplacer les compétences méthodologiques du programmes EPS par les domaines du socle. Cette procédure permettrait de traiter rapidement les choses en modifiant à la marge les compétences attendues (notamment pour homogénéiser les façons de les décrire qui varient d’une APSA à l’autre). L’autre à l’opposé, en plaçant le curseur du côté des changements de fond. Il faudrait alors reconsidérer complétement non seulement un cadre d’écriture mais également, la matrice disciplinaire qu’il sous-tend. C’est à dire les diverses conceptions qui fondent les choix (ce qui fait culture, le rapport au savoir des élèves, le rapport au corps …). Ce qui bien entendu pose de sérieux problèmes de traitement dans une durée restreinte, face aux échéances imposées.

**2.3. Notre proposition, entre ces deux extrêmes,** serait de réaliser une relecture des textes actuels pour les réorganiser. En appui sur un renouvellement des éléments fondateurs qui précèdent, (matrice disciplinaire), nous devrions extraire des compétences attendues, des thèmes d’enseignement ayant une validité pour des ensembles d’APSA proposées pour des cycles d’enseignement. Ainsi la lecture des compétences attendues en sport collectif (espaces interpénétrés et séparés) indique des éléments communs qu’il serait aisé de traduire en objet de savoir. On séparerait de ce fait le programme (objets de savoir que l’enseignant doit transmettre aux élèves), de l’évaluation (ce que l’élève doit réaliser pour montrer qu’il a appris). Celle-ci devrait présenter des référentiels de performance attendue (niveau de maîtrise) dans des situations dites d’intégration dont les difficultés, variables, seraient contrôlables. On tenterait alors de montrer les articulations entre les objets de savoir appartenant aux divers champs d’expériences culturelles que propose l’EPS, et les domaines du socle.

**2.4. Quels obstacles risquent de rencontrer ces propositions ?** Il ne sera pas simple pour les enseignants, d’adopter cette affirmation qu’une compétence ne s’enseigne pas. Depuis trop de temps, en effet, les compétences ont tenu lieu de programme, l’EPS n’ayant pas historiquement précisé ses objets de savoir. Or, ce qui s’enseigne, ce sont les bien les connaissances culturelles, techniques et technologique, sociales et méthodologiques qui conduisent à la compétence. L’EPS est en difficulté sur ses objets de savoir, sous-jacents à la compétence et qu’elle ne (dé) nomme pas. Les raisons sont multiples : divergences de conception, de priorité, de signification, absence de formalisation didactique… C’est ainsi que les enseignants sont poussés à considérer que la compétence fait office de savoir à enseigner.

Les objets de savoir en EPS doivent renvoyer à une question de sorte que les élèves soient placés en activité de recherche, d’étude, de résolution, d’exercice. Une technique prend sens quand elle répond à une difficulté identifiée que rencontre le pratiquant au cours d’une réalisation. Or la plupart du temps, c’est un comportement à obtenir qui est visé directement, et pas ses conditions d’apparition[[4]](#footnote-4). La formulation des objets est donc déterminante. L’articulation fiche ressource/compétence/objet de savoir, devient stratégiquement incontournable.

*En résumé*

*Analyser et cerner les différents types de contraintes (externes internes) qui pèsent aujourd’hui sur la réécriture des programmes*

*Envisager le coût temporel d’une ré écriture en fonction des contraintes de changement.*

*Articuler les objets de savoir aux expériences à vivre et aux 5 domaines du socle général*

**3. Les questions liées aux activités proposées aux élèves, à leur trajet de formation et à son évaluation**

**3.1. Le choix des activités proposées aux élèves** lors de leur parcours de formation est soumis aujourd’hui aux règles qu’imposent les textes sur l’évaluation. Nous avons actuellement peu d’informations concernant les APSAD pratiquées à l’école élémentaire. Il faudrait certainement des résultats d’études sur des échantillonnages significatifs d’écoles. Les données quantitatives fournies par les enquêtes menées par les IA IPR montrent une forte dominante des activités appartenant à la CP4.

Le maintien d’une conception réifiant les pratiques sociales en APSAD devenant ainsi des objets d’étude apparaît comme obsolète. L’EPS ayant l’apparence d’une identité forte par son cadre d’écriture commun permet insuffisamment une différenciation de sa matrice en fonction des niveaux de développement des élèves.

**3.2. Les difficultés majeures** nous paraissent issues d’une logique qui présente les APSAD comme des œuvres qui font l’objet d’études en EPS. Cette logique ne correspond pas à la réalité de l’enseignement. Elle ne correspond pas non plus aux connaissances disponibles pour traiter cette question de la différenciation : Spécialité / Pratique scolaire / activité adaptative mobilisée par les élèves au cours de cette pratique.

Réifier les APSA et les considérer comme des objets dans lesquels serait incorporé le savoir, nous détourne des véritables savoirs à transmettre. Nous postulons, à la suite de multiple[[5]](#footnote-5)s recherches en didactique que ces derniers sont constitués des conditions à intérioriser pour faire évoluer sa propre activité lorsque celle-ci est confrontée à un champ de pratiques.

Il faudra par ailleurs surmonter les incohérences produites par la mise en correspondance de certaines spécialités dans une même classe d’APSA (aujourd’hui les compétences propres). Cela laisse présupposer un transfert d’apprentissage s’appuyant sur des pseudo identités, d’apprentissage, d’expérience. Les sports de raquette avec les sports collectifs. La danse avec la gymnastique. Cette modalité de « rangements » ne résiste pas à une analyse même sommaire des caractéristiques de l’activité adaptative requise entre ces spécialités.

L’orthodoxie scolaire et le rapport au savoir que celle-ci induit, incitent fréquemment les acteurs de l’EPS à considérer les ASPSAD comme des objets de savoir, plus précisément comme des « savoirs objet » et de les poser en extériorité. Est-ce pour ces raisons que la conception d’ensemble du cursus EPS n’autorise pas la présence d’articulations explicites entre les divers cycles d’enseignement de l’école aux cycles terminaux ?

**3.3. Nous proposons de ne plus considérer les APSAD comme faisant l’objet de l’enseignement de l’EPS**. Mais de les considérer comme des pratiques qui, transposées en milieu scolaire deviennent des formes de pratique scolaire permettant de « cibler » des objets de savoir singuliers appartenant à la culture des spécialités, et des types d’expériences culturelles adaptées aux âges des élèves. Ce modèle est plus proche de la réalité de l’enseignement, de l’esprit des textes récents et des connaissances actuelles sur le champ des pratiques culturelles, scolaires ou non.

Les APSAD se caractérisent d’abord par la mise en jeu d’une activité identifiable comme suit : un contexte de règles définissant l’espace, le temps, les rapports sociaux. Une intention qui obéit à un mobile, un motif, un sens donné (émotionnel, social, symbolique, personnel…). Des actions (mentales, motrices…) coordonnées entre elles, en opérations et un but à atteindre.

On ne passe donc pas dans l’apprentissage, de l’ignorance à l’appropriation d’un savoir posé en extériorité comme un objet tel qu’une œuvre littéraire, une œuvre d’art ; ou d’un instrument qu’il faudrait apprendre à utiliser : un tournevis, une scie. On passe de la non maitrise, à la maitrise d’une activité telle que courir, faire du vélo, nager[[6]](#footnote-6). Cette maitrise traduit de nouvelles relations, plus élaborées qu’entretiennent entre eux, le mobile, le but, le contexte, la coordination des actions, les opérations à mener[[7]](#footnote-7). On n’enseigne donc pas les APSAD. On les fait pratiquer sous une forme scolaire pour enseigner des objets de savoir ciblés appartenant à la culture des spécialités. Certains de ces objets de savoir (thème d’étude) sont communs à des champs d’expérience culturelle ayant une identité commune. Ainsi les couloirs d’accès direct à la cible constituent un objet de savoir commun aux jeux et sports collectifs à espaces interpénétrés.

Par ailleurs, en supposant que ces objets de savoir ciblés soient au cœur des programmes à venir, nous pensons que les enseignants doivent avoir la responsabilité du choix des APSAD les plus pertinentes, dans le contexte où ils se trouvent, pour transmettre aux élèves ces objets de savoir obligatoires proposés par le programme. Les référentiels du curriculum EPS (propres aux APSAD) proposeraient alors des repères suffisamment précis pour attester que les élèves ont bien intégrés le contenu des programmes dans telle ou telle APSAD qu’ils auraient choisi. Des repères pourraient également être proposés pour valider des acquis considérés comme incontournables sous forme de « brevet » (modèle du savoir nager actuel ; d’un savoir rouler). On pourra s’appuyer sur une analyse des compétences attendues actuellement pour dégager d’un côté ce qui relèverait des contenus du programme, de l’autre, ce qui relèverait d’un référentiel.

Le trajet de formation doit intégrer les acquis des cycles qui le précèdent, et préparer les cycles qui suivent. Il faut selon nous, penser cet ensemble de façon systémique. Par exemple, le cycle III (CM1 à sixième) devrait conduire les élèves à savoir mener un projet d’action. Soit leur permettre de comprendre le sens symbolique, émotionnel, relationnel, qui structurent les grands champs d’expériences vécues (ex expérience athlétique) . « Ce qui se joue et à quoi on joue » sont ici des interrogations qui doivent trouver réponse. Les élèves en fin de 6ème devraient avoir éprouvé, différencié, et structuré les grandes catégories d’action dans les différents champs d’expérience (pousser, tirer, soulever en sport de combat ; toutes les formes de projection en lancers athlétiques). La connaissance et la différenciation des rôles sociaux (adversaire, partenaires, juge, arbitre, spectateur…) permettant de jouer devrait être acquise a minima. Savoir moduler et réguler son énergie dans les projets d’action également. ( ex : en cross, en gym).

Ce cycle pourrait ainsi être préparatoire au projet d’apprentissage technique dans les spécialités en 4/5/3. Lui même devant conduire à la possibilité de concevoir et réaliser un projet d’entraînement par la suite. Ces formulations ne correspondent pas à un modèle d’éducation sportive. Elles traduisent la volonté d’une progressivité en rupture avec des formations multiples de spécialistes. Une autre progressivité conduisant les élèves à construire les savoirs nécessaires au choix d’un style de vie actif, quel qu’il soit (sportif, artistique, de bien être…)

**3.4. Ici encore, il faut s’attendre à des difficultés** enracinées dans les conceptions « en acte » que révèlent nos pratiques dominantes.

Par exemple, l’habileté technique est encore posée comme un objet de savoir, prérequis au développement de la compétence. Elle est encore enseignée comme telle et isolée comme contenu dans la fiche ressource (le coup droit, le revers, la frappe haute). L’activité de réinvestissement de la situation « dés-aménagée » dans la situation globale et complexe de l’APSAD est alors dévolue aux élèves. Cette approche formelle de la technique posée comme un objet de savoir en soi, passe souvent par une mise en activité de l’élève dans une tâche détachée de la mise en activité réelle qui devrait être sollicitée par le thème étudié. Cette confusion dans les registres de mise en activité est un obstacle à l’enseignement. Il s’agirait pour nous de mettre les élèves en activité technique dans des formes de pratique scolaire et d’établir pour les élèves, un lien fort entre mise en activité technique et objet de savoir.

Par ailleurs concernant l’évaluation, le socle précise qu’il ne peut y avoir de compensation, ni entre les compétences, ni entre les connaissances appartenant aux domaines. Il devrait en être de même pour le programme EPS. Mais si l’élève doit montrer qu’il a intégré dans sa pratique, des objets de savoir qui lui ont été communiqués au cours de leçons d’un cycle d’enseignement, il devrait pouvoir le faire dans des situations qui « a minima » lui permettent effectivement de mobiliser ce savoir. Mais les élèves ayant des dispositions pour affronter plus de complexité et de difficultés à propos de ce même savoir devraient pouvoir obtenir des résultats supérieurs.

*En résumé*

*Les APSA ne sont ni des objets de savoir ni des savoirs-objets*

*Il est nécessaire d’extraire des compétences attendues actuelles, les thèmes et/ou objets d’enseignement éventuels sous jacents. De les compléter par d’autres travaux.*

*Il faudra séparer ces objets de savoir (programme) de ce qui relève d’un référentiel (évaluation)*

*Les savoirs en EPS permettent de passer de la non maitrise à la maitrise d’une activité au sens des ressources à mobiliser pour « jouer le jeu ».*

*Il est essentiel de différencier ce qui fait l’objet d’une « tranche de vie vécue » de pratiquant (apprentissage par imprégnation), de ce qui relève d’un enseignement systématique.*

**En conclusion**

Entre des aménagements de surface à coût réduit, et la mise en perspective d’un programme affrontant des questions aussi lourdes et sensibles que celles des références culturelles des objets de savoir de l’EPS, il y a un écart que chacun percevra.

Et nous comprendrions aisément les réticences à choisir les transformations de fond. Aussi la stratégie nous semble-t-il serait–elle d’aller vers un modèle intermédiaire d’étapes avec des mises en perspectives claires.

Rien ne serait plus dommageable qu’un aménagement à minima sans qu’il n’y ait à l’horizon, les débats de fond que mérite actuellement notre discipline compte tenu du rôle et du statut de l’activité physique de nos jours et de l’importance croissante de l’EPS dans les missions de l’école[[8]](#footnote-8)

 **Documents associés**

**Document I : présentation des 10 champs d’expériences culturelles pour organiser l’enseignement de l’EPS**

**Document II : tableaux correspondants**

1. Ce travail a été réalisé suite au Plan National de Formation qui s’es déroulé à Paris, le 9 décembre 2014 (au Lycée J. ZAY Paris). Un compte rendu de ce travail peut être consulté sur :<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/12/23122014Article635549225210623448.aspx> [↑](#footnote-ref-1)
2. Voir proposition en cours de travail en document associé [↑](#footnote-ref-2)
3. Le concept d’objectif obstacle serait intéressant à mobiliser ici [↑](#footnote-ref-3)
4. C’est ce que les recherches menées dans le cadre du département de didactique des disciplines par MARSENACH (J.) on montré dans les années 90 (EPS : quel enseignement ?) [↑](#footnote-ref-4)
5. C’est sur cette base que des travaux multiples en ingénierie didactique ont été réalisés dans le cadre du département de didactique des disciplines de l’INRP (88-95) [↑](#footnote-ref-5)
6. Ainsi, supposons qu’un élève débutant tente un appui tendu renversé (ATR). Il mobilisera alors sa motricité quotidienne (ancrage visuel vers l’avant, fermeture de l’angle bras tronc…). Cela le conduira à l’échec dans un premier temps. Il est dans le maintien de son activité disponible, dans une non maitrise de l’activité que suppose la réussite. Accepter de mettre sa tête dans le prolongement du tronc, (donc de transformer ses repères visuels), de maintenir l’alignement des bras dans la bascule vers l’avant, de transformer les fonctions propulsives et équilibratrices des membres inférieurs, créé les conditions pour réussir cet ATR. Ces conditions, leur réorientation, le changement d’intention, facilitent une modification des coordinations, les rendent plus efficaces et conduisent à une maitrise accrue de son activité adaptative. Les objets de savoir deviennent ici les conditions à intérioriser pour modifier son activité et réussir l’ATR. L’ATR lui même est le résultat de l’appropriation de ces objets de savoir. On n’enseigne trop souvent directement le résultat plutôt que les conditions pour l’obtenir (voir MARSENACH 1988 : EPS quel enseignement ?). [↑](#footnote-ref-6)
7. Charlot Bernard (1997) « *Du rapport au savoir , élément pour une théorie*». Poche éducation [↑](#footnote-ref-7)
8. Nous préférons ce terme à celui de finalités. Une mission doit aboutir à des résultats explicites contrairement à une finalité qui représente un horizon temporel. Si les enseignants d’EPS sont missionnés par exemple pour contribuer de façon déterminante à l’éducation pour la santé, alors ils doivent être en mesure de le réaliser (responsabilité de l’état) et d’en apporter les résultats effectifs (responsabilité de l’agent). [↑](#footnote-ref-8)