

## ANALYSE DES PROJETS DE PROGRAMME EPS – Juillet 2025

Pour le site « voiesxdecirques », je livre ici une analyse des projets de programmes EPS de juillet 2025 en chaussant les lunettes du circassien. Je m'inscrirai donc dans une approche plutôt culturaliste, non pas issue d'une culture sportive mais bien d'une culture artistique.

Mon propos analysera ces textes d'un point de vue général avant de s'intéresser plus spécifiquement au troisième champ d'apprentissage, entre activités sportives (gymniques) d'une part et activités artistiques (chorégraphiques et circassiennes) d'autre part. Enfin, je me pencherai plus spécifiquement sur la question circassienne, notamment dans la prise en compte de ses spécificités au regard de la danse sur un plan artistique et de la gymnastique sur un plan acrobatique. Cette analyse porte essentiellement sur le texte du cycle 4. Je proposerai en *nota bene* une analyse plus concise de celui dédié au cycle 3.

D'un point de vue général, nous pouvons tout de suite remarquer que la dénomination de la discipline reste inchangée. Alors que les APSA (Activités Physiques Sportives & Artistiques) ont fait leur apparition depuis bientôt 30 ans (programmes de 1996), le A ajouté alors aux APS n'a toujours pas franchi son plafond de verre... L'Éducation Physique reste toujours avant tout Sportive et n'intègre toujours pas le A d'Artistique dans cette proposition de programmes. Il en va de même pour l'AS, le « sport scolaire » malgré le fait que ce soit « la continuité de l'EPS » et donc des APSA. La dimension artistique sera-t-elle un jour reconnue à sa juste valeur dans l'intitulé de notre discipline, de son prolongement (AS, UNSS, USEP, FFSU), de ses organes de formation (STAPS) ? Rien n'est encore acquis, semble-t-il, et peut-être devons-nous encore nous armer de patience et de persévérance ?

Pourtant, parmi les cinq objectifs généraux, il est bien question de « s'approprier une culture sportive et artistique ». Mais, dès l'objectif suivant, parmi les divers rôles proposés, aucun n'est spécifiquement artistique alors que les rôles d'arbitre et de juge sont exclusivement sportifs. Et pour parachever le tout, le dernier objectif vise à « s'approprier, par la pratique physique et sportive des méthodes et des outils [...] pour favoriser les apprentissages liés à la motricité ». Exit donc la pratique artistique ? Pourtant, bien des outils et des méthodes proprement artistiques et liés au processus de création seraient sans doute fort bienvenus. Enfin, comment comprendre que dans le même paragraphe, cette « pratique physique et sportive » se situe « dans le contexte de prestations sportives ou artistiques » ? Une prestation artistique peut-elle avoir lieu dans le cadre d'une pratique sportive ?

Cette confusion (ou peut-être cet oubli de la spécificité des activités physiques artistiques ?) se retrouve également dans le chapitre lié à l'« égalité filles-garçons ». On peut en effet y lire : « L'EPS doit s'attacher à l'égalité entre les filles et les garçons et à la déconstruction des stéréotypes de genre, pour favoriser l'accès de tous à la diversité de la culture sportive ». Si l'on considère que les activités sportives sont majoritairement pratiquées par les garçons, contrairement aux activités artistiques où les filles sont plus largement représentées, que doit-on en déduire ? Que la déconstruction des stéréotypes de genre devrait concerner plus les filles pour les orienter vers le sport que les garçons vers les arts du cirque ou la danse ? N'est-ce pas au contraire un enjeu pour l'ensemble des élèves, des enseignants d'EPS et de la profession en général ? Ces dénominations d'« EPS » et d'« APSA » favorisent, en réalité, ces confusions et ces amalgames. Elles portent en elles-mêmes un débat qui

mériterait sans doute d'être davantage mobilisé, notamment en l'ouvrant à d'autres questions telles que la culture physique du soin, du retour à la nature par exemple.

En ce qui concerne les champs d'apprentissages, le texte précise : « un champ d'apprentissage délimite un contexte de pratique physique correspondant à une façon d'être et d'agir spécifique. L'élève y met son corps à l'épreuve en relation avec des intentions ». Or, la « façon d'être et d'agir » dans le champ du sport et dans le champ des arts est bien différente, pour ne pas dire antinomique, surtout au regard de leurs « intentions » intrinsèques. En effet, rappelons de manière brève et, espérons-le, explicite, que l'intention dans les sports est la hiérarchisation des pratiquantes et des pratiquants (généralement séparés) selon un règlement qui se veut équitable et nécessite donc d'être suivi à la lettre avec l'appui de juges et/ou d'arbitres. En revanche, dans les arts, l'intention est propre à chaque artiste : c'est lui ou elle qui fixe ses propres modalités de pratique et prend le risque de défendre son projet, de le mettre en partage et de créer l'événement de la rencontre comme bon lui semble ; donc pas de juge ni d'arbitre mais plutôt un public qui va plus ou moins apprécier la proposition artistique et favoriser plus ou moins le bouche à oreille, ainsi que des programmatrices et programmeurs qui vont faire le choix, ou non, de la diffuser ensuite. Intrinsèquement, culturellement, ces deux formes sont donc opposées et les contextes de leur pratique correspondent à des façons d'être et d'agir différentes, voire contradictoires. Le corps y est donc mis à l'épreuve avec des intentions nécessairement différentes. Pourquoi, dès lors, persister à les intégrer dans un même champ d'apprentissage ? Ainsi, le troisième champ d'apprentissage s'apparente encore et toujours à une cote mal taillée. Sport et art s'y mêlent, souvent dans la confusion.

Le seul dénominateur commun serait le fait de présenter « quelque chose » devant « quelqu'un ». Ce « quelque chose » est nécessairement différent. Or, le terme choisi de « prestation corporelle » le rend neutre au regard de « sa façon d'agir et d'être », de ses « intentions » pour reprendre les termes de la définition des champs d'apprentissages. D'ailleurs, l'intention est clairement affichée puisqu'elle est « destinée à être vue OU jugée » selon qu'il s'agit d'une APA ou d'une APS. L'intitulé même de ce champ d'apprentissage ne vient-il pas contredire la définition pourtant énoncée plus haut d'un champ d'apprentissage ?

Quant au « quelqu'un », comme nous l'avons vu, juge d'un côté et public de l'autre ne peuvent et ne doivent avoir les mêmes « intentions », ni les mêmes « façons d'être et d'agir » quand l'un « juge » et l'autre « apprécie ».

En conséquence, la définition des attendus de fin de collège souffre de cette confusion :

- « Acquérir une motricité expressive et une motricité acrobatique pour produire un effet sur un public ou un juge ».
  - o Nous reviendrons dans le dernier chapitre sur la question de la motricité expressive...
  - o Le terme « acrobatique » n'est-il pas ambigu ? En effet, d'une part, il désigne l'ensemble des activités gymniques dont les enjeux sont intrinsèquement sportifs (même si l'on parle de « gymnastique artistique ») car pilotés par la reproduction d'un code commun qui permet la mise en compétition. D'autre part, il désigne également, entre autres, l'acrobatie circassienne qui, elle, revêt des enjeux artistiques, de création.
- L'enjeu d'une activité gymnique est-il de « produire un effet » sur un juge ? A priori, la motricité acrobatique, sur un plan gymnique, vise plutôt à être de plus en plus complexe et/ou de plus en plus maîtrisée. Le juge est censé demeurer neutre et non soumis à ses émotions (contrairement au public) et plutôt dans la recherche de l'objectivité en s'appuyant sur des critères précis afin de maintenir l'équité de traitement entre les différents compétiteurs ou compétitrices. « Produire un effet » sur le juge, est-ce un objectif adéquat dans ce cadre ? En effet, la pratique s'oriente selon le statut de la personne à qui elle s'adresse. L'intention de la

motricité se définit donc différemment selon qu'elle s'adresse à des juges qui jugent et hiérarchisent ou à des spectatrices et spectateurs qui partagent l'événement et l'apprécient.

- « Imaginer et présenter une composition artistique et une composition acrobatique pour exprimer, communiquer et produire un effet ». « Exprimer, communiquer et produire un effet », sont-ils appropriés pour qualifier la réalisation d'une prestation gymnique ? Ne s'agit-il pas plutôt d'exécuter, de la manière la plus fluide et précise, les actions motrices les plus complexes ? Quant à l'imagination, quelle est sa place dans la gymnastique ou l'acroSPORT (autrement appelée gymnastique acrobatique) quand le respect du code occupe la place la plus centrale ?
- « S'approprier une culture sportive ouverte sur le monde des arts ». Si l'on peut comprendre cette rédaction au regard de l'intitulé des attendus des autres champs d'apprentissages (« S'approprier une culture sportive ouverte sur les sciences, sur une approche éco-responsable, sur une citoyenneté en actes), elle nous paraît pour le moins contre-productive. Comme indiqué plus haut, elle met effectivement au centre, encore et toujours, la culture sportive en invisibilisant la culture artistique. Quelle est ici l'intention du législateur ? Quel lien souhaite-t-il que les enseignants opèrent entre ces deux cultures ? Et pourquoi imposer un lien pour les activités physiques artistiques avec le sport quand la réciproque n'est jamais proposée ? Par ailleurs, cette formulation détourne l'essence de la culture gymnique qui n'est pas ni intrinsèquement ni culturellement « ouverte sur le monde des arts ». « S'approprier une culture sportive ouverte sur la prise de risque » pourrait peut-être faire office de réponse pour les activités gymniques. Pour les activités artistiques, « S'approprier une culture artistique ouverte sur les œuvres » ou « ouverte sur les enjeux du monde contemporain » pourraient constituer d'autres propositions qui nous paraîtraient mieux prendre en compte ces problématiques.

Si nous élargissons notre regard vers les programmes du lycée, les programmes ceux de 2019 stipulaient : « Au cours de l'année de seconde, compte tenu de la diversité des parcours de formation au collège et de l'hétérogénéité des publics scolaires, les élèves doivent être engagés dans un **processus de création artistique** ». Ce paragraphe pouvait laisser entrevoir la volonté, pour les prochains textes, de valoriser la dimension artistique de l'EPS(A) afin de combler ce manque. Or, ces projets de programmes en restent aux mêmes champs d'apprentissages sans injonction spécifique pour les activités physiques artistiques. En 2019, l'introduction de la notion de processus de création artistique comme élément central avait fait naître un espoir chez les enseignantes et enseignants convaincus par la création artistique et la nécessité de mettre le processus de création et la créativité au centre des enjeux et non pas le produit considéré comme final, à savoir la présentation. Il nous semble que revenir à cet enjeu d' « engager les élèves dans un processus de création », et ce dès le plus jeune âge, serait une piste de travail qui viendrait enrichir ce projet de programmes, et *in fine*, la conceptualisation de la didactique de ces activités.

Enfin, d'un point de vue plus spécifique aux objectifs d'apprentissage et aux axes de progressivité, il apparaît que la confusion s'amplifie d'autant plus que l'on rentre dans le champ de la pratique des activités.

D'une part, parler de « motricité expressive » dans le premier objectif renvoie, nous semble-t-il, au fait de mettre au cœur du projet la présentation finale comme expression du travail réalisé en amont. Dès lors, la motricité doit-elle être envisagée plutôt comme expressive, ou comme créative ? Entre création et expression, laquelle des deux nous paraît-il judicieux de privilégier ? Pour nous, et en accord avec la notion de processus de création, c'est bien la création avec son projet, ses enjeux, ses choix quant à l'écriture et le façonnage du matériau artistique qui nous paraissent essentiels plutôt que la réalisation finale

D'autre part, parler de « motricité expressive », c'est renvoyer aussi au corps expressif, ce qui a pour conséquence d' « enfermer » les collègues dans des propositions narratives et figuratives centrées sur

les émotions et sur une approche très théâtralisée, peu distanciée, pour ne pas dire appauvrie, de la pratique. Or, ces propositions s'avèrent souvent malheureuses et nombreuses et nombreux sont les collègues qui souhaitent en sortir tout en exprimant leurs difficultés à y parvenir... Par ailleurs, cette expression renvoie également aux activités physiques d'expression (APEX) contenues notamment dans les IO de 1985 en EPS aujourd'hui historiquement datées, et qui ont été remplacées depuis 1996 par le A d'APSA. Nous préférons donc les concepts d'artistique et de création à celui d'expression.

Il est également question, dans les « points de vigilance », d'« Aménager les espaces de présentation (présenter sa production à un partenaire, à un groupe réduit, à un plus grand nombre) afin d'aider l'élève à assumer sa présence sur scène et pour faciliter la construction progressive du regard du spectateur ». Si nous partageons la nécessité d'aménager progressivement le rapport au public par un travail régulier et crescendo du regard des autres, sur les autres et avec les autres, il nous semble nécessaire de préciser ici que l'espace ne peut être, quel que soit le niveau selon nous, la seule contrainte sur laquelle peuvent jouer l'enseignante ou l'enseignant et ses élèves. Si tout est codifié culturellement pour les activités gymniques en accord avec le règlement, il n'en va pas de même pour les arts du cirque ou la danse : l'espace scénique fait partie du dispositif que l'élève va pouvoir définir au regard de son projet (espace frontal, circulaire, déambulatoire, fermé ou ouvert...), mais il peut également jouer avec la scénographie, la dramaturgie ou encore avec des éléments purement moteurs, sur un plan chorégraphique et/ou circassien. C'est là, nous semble-t-il, tout l'enjeu des activités physiques artistiques : que l'élève, quelles que soient ses capacités motrices, puisse créer et enrichir ainsi sa motricité, mobiliser sa créativité pour jouer avec l'ensemble de ces paramètres et ainsi faire évoluer son projet de création. L'enjeu du développement de sa créativité à travers le processus de création nous paraît bien plus intéressant sur le plan de l'éducation physique que celui de la qualité de la « production finale ».

Si les arts paraissent invisibilisés au regard des sports, les arts du cirque semblent l'être également au regard de la danse. En effet, il est régulièrement question, dans ce projet de programmes, de chorégraphies et de chorégraphes, mais jamais de circographies ou de numéros et encore moins de circographes. Au-delà du vocabulaire, ce texte renvoie à des « formes corporelles » considérées comme dénominateur commun des activités gymniques et artistiques. Pour la danse, il y est spécifiquement question de « phrase chorégraphiée » ou de « mouvement ». En revanche, pour les arts du cirque, les termes de prouesse, de pratique extra-ordinaire ou de jeu avec les limites sont aux abonnés absents alors que c'est bien ici, en accord avec de nombreux auteurs, la caractéristique fondamentale qui différencie les arts du cirque de la danse ou des autres arts. Si le geste et le mouvement sont bien présents en arts du cirque, comme dans toute pratique physique, ils ne sont pas centraux et ni au cœur de l'objet de travail, comme ils le sont en danse par exemple. Il en va de même pour la prouesse et la recherche des limites qui sont au cœur des arts du cirque.

Enfin, sur un plan culturel et dans le quatrième objectif de l'appropriation d'une culture, la rencontre avec l'œuvre nous paraît être la très bonne nouvelle de ces projets de programmes. Si les règlements sportifs définissent l'activité sportive, l'activité artistique est en perpétuelle redéfinition et dépend de ce que les artistes, à travers leurs œuvres, mais pas que, veulent bien en faire. Il est donc pour nous tout à fait légitime que la rencontre avec l'œuvre se fasse, et même parfois qu'elle soit au cœur de la pratique artistique. Car, si l'enseignante ou l'enseignant d'EPS ne peut être pleinement porteur de la dimension artistique, les œuvres, elles, portent en elles à la fois la matérialisation mais surtout la richesse du projet artistique sous-jacent, dans ses dimensions esthétiques, politiques et poétiques. Nous exprimons néanmoins des regrets au regard du fait que les références proposées en exemple soient toutes issues du champ chorégraphique (Anne Teresa de Kirsmaier, Mourad Merzouki, le hip hop) ou plastique (Vassily Kandinsky), mais jamais du champ circassien... et pourtant, les exemples ne manquent pas.

Au final, vu au travers du filtre de la pratique artistique en général, et circassienne en particulier, ce projet de programmes pour le cycle 4 s'inscrit dans la continuité des précédents, et notamment ceux de 2015. Il laisse de côté les espoirs portés par la prescription d' « engager les élèves dans un processus de création artistique » en classe de seconde<sup>1</sup>. Le vocabulaire propre aux activités physiques artistiques demeure à la porte de ce projet, invisibilisé au profit du champ lexical du sport, toujours hégémonique.

En conséquence, la dimension artistique et la référence culturelle, avec ses différences et ses atouts, ses « façons d'être et d'agir » ainsi que ses « intentions » spécifiques ne sont que partiellement prises en compte.

Sur un plan éducatif plus large, cette proposition gagnerait selon nous à être enrichie afin de valoriser des enjeux forts dans lesquels les activités physiques artistiques ont un rôle spécifique à jouer. Nous pensons particulièrement à ceux de la créativité et de la déconstruction des stéréotypes de genre et de culture. De manière plus générale, il s'agit effectivement de viser des enjeux bio-moteurs relatifs à l'augmentation des pouvoirs moteurs, mais non centrés sur la recherche d'un geste toujours plus efficient, généralement dans un contexte de rapport de force ; ou encore de viser des enjeux de construction de la personne relatifs à l'identité personnelle ou à l'altérité, dégagés des règlements d'opposition et de comparaison ; ou des enjeux sociaux et culturels, relatifs à la citoyenneté dans son ensemble, mais dans un contexte de partage et non d'opposition et de comparaison, là encore ; ou enfin des enjeux artistiques autour de la créativité, de l'esthétique (au sens de « rapport sensible au monde et au vivant ») et du poétique.

En définitive, cette proposition n'apporte que peu de nouvelles perspectives et demeure donc en grande continuité avec les programmes précédents. En conséquence, les enjeux liés à l'évolution des modes de vie dans nos sociétés contemporaines et les problématiques nouvelles propres à nos manières de vivre notre corps (santé, identités, intelligence artificielle et rapports aux écrans, pouvoirs moteurs, pensée complexe et écologique, etc.) ne sont pas pris en compte, de manière explicite et didactique. Pourtant, les activités physiques artistiques ont un rôle important à jouer à travers l'engagement des élèves dans un processus de création artistique et le développement de leur créativité, et ce dès le plus jeune âge. On doit leur permettre de se saisir de ces enjeux pour créer et développer une motricité et un esprit critique qui visent à leur émancipation.

*Nota Bene* : la proposition faite pour le cycle 3 s'inscrit dans la même lignée mais avec des caractéristiques propres. En effet, la confusion entre sport et art revêt les mêmes traits dès la troisième phrase du texte : « Elle [l'EPS] participe de la construction d'une culture corporelle, sportive et citoyenne ». Quid de la culture artistique alors que le cinquième objectif précise : « s'approprier des méthodes et des outils [...] par la pratique d'APSA variées » ? Si on suit la logique, il faudrait donc pratiquer les APA en s'appuyant sur la culture sportive tout en occultant leur propre culture artistique ? Cette confusion demeure dans les paragraphes suivants avec par exemple : « L'objectif est de favoriser l'accès de tous les élèves [...] à une pratique physique, sportive et artistique ».

La même logique se décline encore dans le troisième champ d'apprentissage : « S'exprimer avec son corps pour vivre des émotions ». Il semblerait qu'à force de vouloir estomper les différences, les autrices et auteurs aient fini par les gommer pour proposer un intitulé tellement neutre qu'il est susceptible de s'appliquer à toute activité physique, quelle qu'elle soit. Par la suite, le texte précise

---

<sup>1</sup>Nous considérons que cette prescription invite à un renouvellement de la pensée des APA et constitue une belle entrée pour une nouvelle approche de la didactique de ces activités (cf. document académique proposé par l'Académie de Montpellier, septembre 2025).

que l'élève « apprend à s'intégrer dans un projet collectif en tant qu'artiste, chorégraphe, spectateur ». S'agit-il d'un objectif pour la danse uniquement puisque le terme de « chorégraphe » y renvoie explicitement? Ou plutôt d'un objectif pour des « activités artistiques et gymniques variées » comme précisé quelques lignes plus haut ? L'amalgame se poursuit avec des objectifs exclusivement issus d'une culture artistique, mais bien éloignés de la culture gymnique sportive : il « prend ainsi conscience de son corps dans l'espace scénique », ou encore « il s'engage dans une démarche créative et sensible pour vivre et faire vivre des émotions par son expression corporelle » (passons sur le débat relatif à la différence entre danse et expression corporelle...).

Enfin, la confusion atteint son paroxysme au sein du chapitre consacré aux « points de vigilance ». En effet, le quatrième item stipule : « assurer différents rôles (danseur, acrobate, juge, chorégraphe, spectateur, etc) », alors que la fin du chapitre précédent précise : « il apprécie une prestation, s'exprime sans porter de jugement de valeur et partage son ressenti ». L'élève est donc amené à juger, mais sans porter de jugement... Et cette confusion se décline *in fine* dans les propositions. Par exemple, on trouve comme « objectif d'apprentissage » pour les CM2 : « se présenter en tant qu'artiste » (comment peut-on être artiste, c'est-à-dire faire de l'art, en gym ou en acrosport ?) et comme « exemple de réussite » relatif à cet objectif : « Dans toutes les activités proposées [...] il se présente seul ou en groupe pour être regardé ET jugé ».

Nous notons toutefois un point que nous estimons très positif. Nous invitons donc les autrices et les auteurs à s'y appuyer et même à le développer pour les textes du cycle 4 : « Favoriser l'accès à une culture artistique en lien avec les projets d'éducation artistique et culturelle (PEAC) ». En effet, si toutes les disciplines sont enseignées par le professeur d'école, les pratiques artistiques le sont au collège par les enseignantes et enseignants d'arts plastiques et d'éducation musicale, mais aussi par celles et ceux d'EPS (avec les arts du cirque et la danse) ainsi que, notamment, les enseignantes et les enseignants de lettres (avec la pratique du théâtre et/ou de la poésie), mais de manière non obligatoire. Au lycée en revanche, depuis 2019 avec la prescription d' « engager les élèves dans un processus de création artistique », l'EPS(A) est la seule discipline obligatoire à porter en seconde une pratique artistique obligatoire. En d'autres termes, notre discipline est la seule garante d'un enseignement pratique artistique en seconde, toutes disciplines confondues, pour chaque élève.

Au terme de notre argumentaire, une question semble émerger : et si la profession se donnait les moyens de préparer les élèves et les enseignantes et enseignants de lycée à investir cette noble mission, tout au long du parcours de formation par une EPSA ancrée, *a minima*, sur la culture sportive ET sur la culture artistique, depuis la maternelle jusqu'aux concours de recrutement ?