



Introduction

Raymond DHELLEMMES, IA IPR EPS honoraire

Georges BONNEFOY, Professeur EPS honoraire

Une intention fondamentale organise ici nos propos : poser les premiers éléments d'une réflexion conduisant à mieux comprendre comment l'EPS s'est construite comme discipline scolaire à enseigner, et mise en texte. À partir de quels débats essentiels, s'est réalisée cette construction au cours de ces trente dernières années ? Bien entendu, nous ne sommes pas en mesure de réaliser ici un travail d'historien qui laisse parfois de côté, des pans entiers de la dynamique professionnelle¹. Pour notre part, nous souhaitons améliorer notre compréhension du sens (théorique, praxéologique, professionnel) que nous attribuons à telle ou telle innovation, lorsque nous l'estimons porteuse, prometteuse, susceptible de jouer un rôle dans un renouvellement de l'enseignement de l'EPS.

Disons d'emblée que si nous n'attribuons pas de « valeur » a priori à telle ou telle innovation élevée au rang de pratique habituelle², à l'inverse, nous ne pouvons laisser dans l'ombre, certaines innovations professionnelles détournées de leur sens, voire oubliées³. Sur cette question de l'oubli des contenus effectifs d'enseignement, on peut s'interroger par exemple sur l'absence de prise en compte ou sur le traitement superficiel dans les corpus d'étude des historiens, des documents d'accompagnement⁴ des programmes, les plus proches et les plus significatifs de contenus disciplinaires effectifs innovants.

Une question de fond se pose alors : les enseignants dans leurs pratiques ont-ils vraiment été concernés par les « disputes doctrinales » ? Ces disputes ne fonctionneraient-elles pas sur un registre de convictions voire de dogmes, déconnectés des problématiques

d'enseignement effectif ? PEREZ T. (2011)⁵ montre par exemple dans son travail sur l'identité professionnelle, l'attachement des enseignants d'EPS à des pôles qu'elle identifie, et qui paraissent structurer, au-delà de toute autre considération, l'activité des enseignants (dominante éducatrice centrée sur la réussite de l'élève, leur engagement social, en lien avec les APS).

Pour toutes ces raisons, le regard que nous souhaitons porter sur ce proche passé a pour ambition de mieux comprendre comment s'est « tricotée » la mise en texte de notre discipline, notamment lorsque les acteurs « aux manettes » ont été non seulement influencés par tel ou tel courant doctrinal, mais se sont appuyés sur telles ou telles pratiques innovantes pour promouvoir leurs propositions. D'autres éléments sont évidemment à prendre en compte : les connaissances théoriques, scientifiques, les systèmes de pensée antérieurs qui persistent dans les oppositions, les orientations idéologiques. Une telle approche nécessite d'explicitier le cadre de référence mobilisé lorsque nous attribuons le qualificatif d'innovation – transformation, aux pratiques que nous souhaitons promouvoir, notamment parce qu'elles nous semblent contribuer à renouveler la conception de notre discipline. Nous avons d'ailleurs amorcé cette analyse réflexive dans des écrits antérieurs où nous mettions en évidence les « grandes illusions de l'EPS⁶ ».

Nous pensons, pour ne citer que cet exemple, que des nouveaux programmes devraient tenter de rompre avec ce formalisme qui consiste à concevoir les progressivités « comme si » chaque élève élevait automatiquement et de façon linéaire, son niveau dans

les APSA proposées au programme en fonction de la durée de pratique. Ce « formalisme culturaliste » va de pair avec une conception des APSA comme objets à enseigner. Or, nous considérons que les APSA doivent être appréhendées comme des pratiques mouvantes, flexibles dotées d'éléments culturels différenciés qui demandent à être analysés dans leur réalité et leur diversité anthropologique et sociologique. La rupture de paradigme consisterait ici à concevoir une autre progressivité qui concernerait l'appropriation par les élèves, d'objets d'enseignement, exprimée dans des contextes de complexité croissante, mais indépendamment d'une maîtrise experte de l'APSA comme visée de formation.⁷

Compte tenu des spécificités de l'EPS et notamment du poids des contextes de pratique, de la diversité et de l'hétérogénéité des champs à aborder, des savoirs de référence à transmettre, on peut se demander si l'importance des innovations en EPS dans la construction disciplinaire constitue une particularité au regard des autres disciplines⁸.

Pour autant peut-on affirmer sans plus, que « *l'EPS de demain est dans les pratiques d'aujourd'hui* » comme le suggère AMADE ESCOT (2007)⁹? **Cette affirmation mérite débat.** Il existe aujourd'hui des pratiques novatrices fréquentes (Ultimate en collège) qui ne portent pas nécessairement une EPS future, et des innovations promises à aucun développement. Il nous faut élucider les raisons pour lesquelles nous attribuons à des pratiques alternatives aujourd'hui, une valence positive qui dans certaines conditions

(groupes régionaux, Formation Professionnelle Continue) permettront sa diffusion, voire se généraliseront au point de « s'institutionnaliser ».

L'activité adaptative des enseignants, leur professionnalité face aux environnements complexes dans lesquels ils exercent génèrent des innovations. De multiples conditions seront nécessaires pour que ces innovations soient formalisées et apparaissent dans les textes de cadrage qui identifient la discipline EPS à tel ou tel moment de son histoire récente. On le voit, la question n'est pas simple.

Cette question concerne le CEDREPS, qui souhaite mettre en perspective de nouvelles pistes, prenant en compte la complexité des pratiques et privilégiant les axes que nous souhaitons promouvoir pour contribuer à la construction disciplinaire. Ces pistes seront mieux balisées si nous « détricotons » la façon dont ont été stimulées et utilisées les innovations dans les décisions des divers acteurs en charge institutionnelle de la construction disciplinaire. Quelles innovations ont été valorisées, comment, par qui ?

Quelles innovations se sont révélées fructueuses ? Dans quel sens ? Pourquoi ? Quels enseignements peut-on en retirer pour la prochaine décennie ? Quels obstacles de toute nature l'EPS rencontre-t-elle en chemin ? Quelles avancées didactiques et pédagogiques faut-il promouvoir, y compris dans un contexte politique peu favorable ? Autant d'interrogations qui baliseront notre réflexion.

Notes

1. Par exemple, le rôle des initiatives de l'AEEPS : stages de sports collectifs, « *rencontres de Montpellier* » de l'AEEPS et universités d'été de l'EPS entre 1973 et 1993. VEZIER G. (2007), *Une histoire syndicale de l'EP (1880-2002)* y fait une courte allusion p. 329 alors qu'ATTALI M. et SAINT MARTIN J. (2005), *l'EP de 1945 à nos jours*, 4^{ème} partie, vont jusqu'à ignorer totalement cette organisation. Rappelons que durant deux décennies, au mois d'août et chaque année, 120 à 200 collègues, enseignants, formateurs, universitaires, IPR, y ont développé « *une réflexion collective sur la discipline EPS* », dans le cadre initié pour toutes les disciplines scolaires, par le MEN. Cette occultation nous paraît significative d'une tendance à la fabrication d'une histoire de l'EPS qui représente plutôt une histoire des idées SUR l'EPS, en lieu et place d'un regard historique sur la construction d'une discipline et des pratiques EN EPS. Cette hypothèse est confortée par le peu d'études sur les publications les plus proches des questions professionnelles notamment sur celles qui portent sur les contenus d'enseignement.
2. La « montante descendante » a ainsi trouvé dans les sports de raquette un écho extraordinaire alors qu'elle peut constituer une pratique quasi ségrégative lorsqu'elle est systématisée.
3. Ainsi les approches aujourd'hui réactivées dans les contenus de la CP5, qui supposent la sensibilisation des élèves aux aspects sensitifs et sensoriels de leur activité physique. Ces approches ont trouvé soit de l'opposition frontale (forte opposition en 1999 de la proposition d'une grande catégorie de compétence liées à l'équilibre personnel), soit de l'ignorance dans la majeure partie des cas.
4. CNPD, (1998) Documents d'accompagnements des programmes collèges puis lycée (2002).
5. PEREZ-ROUX T. (2011), *Identité(s) professionnelle(s) des enseignants : les professeurs d'EPS entre appartenance et singularité*, revue EPS Ed., p. 52.
6. BONNEFOY G., DHELLEMMES R., TRIBALAT T., *Position de l'AEEPS sur l'EPS*, revue Hyper N° 239, déc. 2007, Paris, AEPPS, pp. 2-13.
7. Les récents programmes des lycées vont un peu dans ce sens en proposant des situations d'évaluation permettant d'apprécier le degré d'appropriation de ce qui a été enseigné. Mais on peut s'inquiéter d'une structuration de la progressivité proposée dans les programmes en 5 niveaux de compétence, de la sixième à la terminale. Non seulement leur lecture montre des disparités horizontales du cadre d'écriture (entre les APSA) mais également des disparités verticales dans le passage du collège au lycée où parfois le niveau d'exigence baisse. La volonté initiale était une progressivité. Une dérive s'installe lorsque le développement de compétences et les niveaux de pratique se superposent, laissant par ailleurs de côté, la question de la maturation des élèves.
8. Rappelons la formule d'Alain HÉBRARD sur « *l'EPS discipline à part entière et entièrement à part* ». Nous avons ajouté : « *comme toutes les disciplines!* », après avoir jeté un regard plus transversal sur la question. En effet, toutes les disciplines scolaires sont originales autant dans leur paradigme, que dans l'histoire de leur construction. Les plus « traditionnelles » et « installées » dans le système scolaire (histoire géographie, mathématiques) ont connu des périodes de crise et de remise en question comme les plus récentes (la technologie ou les Sciences Économiques et Sociales). Pourquoi y échapperions-nous ?
9. AMADE ESCOT C., 2007, actes du colloque de l'ARIS.