

# Note sur « *ce qui pourrait être partagé par les membres du collectif national du CEDREPS* »

Serge TESTEVIDE

Coordonnateur du CEDREPS. UFR-STAPS Nantes

## I. Introduction : enjeu de cette note

Lors du séminaire du CEDREPS en 2015, nous avons abordé la question du choix des objets d'enseignement et de leurs possibles articulations. Ce thème était d'autant plus pertinent que la parution des nouveaux programmes EPS du collège nous obligeaient à préciser la manière dont on pouvait les articuler avec les notions qui organisent notre collectif. A cette occasion nos discussions ont eu pour effet de donner à voir une diversité de positionnements sur certaines questions mais également de nombreux points communs, des accords partagés sur ce « cadrage théorique collectif »<sup>1</sup>.

Qu'est-ce qui est stabilisé aujourd'hui et constitue pour le CEDREPS une culture commune et partagée ? C'est à cette question que l'on tentera de répondre. Ce travail constitue un enjeu important pour notre collectif national ainsi que pour tous les membres des sept groupes de régions notamment celles et ceux qui nous ont rejoint récemment, mais également pour toutes celles et ceux qui souhaitent mieux connaître les fondements de notre réflexion. Il s'agira donc de reprendre chacune des notions partagées et de tenter d'en resituer l'origine, les évolutions au cours des 15 dernières années en s'appuyant principalement sur les nombreuses pages produites tout au long des 14 numéros des cahiers du CEDREPS.

Avec cette note, s'ouvre également une discussion sur le fonctionnement interne de notre collectif. Ces échanges devraient nous conduire à prendre position sur sa nature ; un collectif « soft » dans lequel se retrouvent des personnes qui ont pour principal but d'échanger à propos de pratiques professionnelles innovantes dans un cadre non institutionnel à partir d'options « larges » ou un collectif ancré sur des pratiques professionnelles mais affirmant une volonté d'avancer sur l'explicitation du cadre de référence qui l'organise avec comme conséquence à un moment donné, de devoir débattre sur le fond des différentes positions qui s'expriment ou s'exprimeront au sein du collectif.

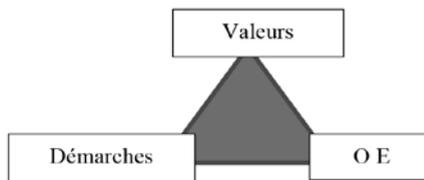
Bien évidemment, cette note, les propos et les interprétations qui suivent n'engagent que son auteur. D'autres contributions pourront venir compléter, amender, critiquer certaines affirmations tenues ici. Cependant, l'objectif n'en reste pas moins de tenter de donner accès à ce patrimoine de réflexions et théorisations de pratiques professionnelles et qui sait, à donner envie certains de nos collègues de retourner aux textes originaux. En cela, nous restons fidèles à l'une de nos convictions fortes, « *le rôle central des praticiens et de leurs innovations* »<sup>2</sup> dans l'évolution de notre discipline.

## II. Les options du CEDREPS

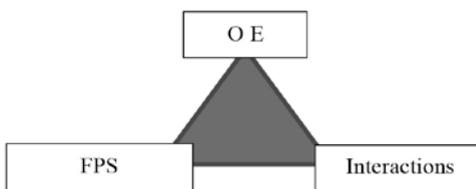
Dans l'article « *CEDREPS. 1993-2013. Un itinéraire, des options, des perspectives* »<sup>3</sup>, Bonnefoy et Dhellemmes, après avoir revisité l'ensemble de nos productions, reviennent sur les points d'ancrage du CEDREPS. On retrouve les éléments suivants :

- Un double ancrage, d'une part une **référence aux pratiques sociales des Activités Physiques** permettant de fonder une **culture scolaire des APSA** et d'autre part, une volonté de travailler sur les **pratiques professionnelles innovantes**.
- Une finalité de la formation de l'élève : la construction **d'un habitus de pratique d'activité** physique, sportive et artistique. Ceci suppose la **réalisation** d'actions efficaces, une **intelligibilité**, une **socialisation** spécifique et des connaissances relatives à la **gestion** autonome de cette pratique (1997, revue EPS N° 268).
- Un ancrage sur **la transformation significative de l'activité adaptative** condition de l'incorporation de cette culture des pratiques physiques, sportives et artistiques. Cette position a conduit à mettre en avant la différence entre l'activité de l'élève et l'activité en tant que pratique sociale.
- Une **conception ouverte et irrévérencieuse de la référence** aux pratiques sociales des APSA qui a amené à postuler l'existence de **formes scolaires originales de pratiques** (FPS : forme de pratique scolaire) par recours à et au dépend des pratiques dites de référence.
- Une conception où l'EPS est une discipline scolaire et donc à ce titre propose des **objets spécifiques à étudier**. Ces objets à étudier sont articulés **aux visées éducatives et aux valeurs** de l'école de la république.

En conclusion de cet article, l'EPS selon la perspective du CEDREPS est conçue comme un système articulé autour de 3 éléments : les objets d'enseignement (OE), les démarches et les visées éducatives (les valeurs que l'école doit transmettre). On pourrait la présenter de la manière suivante. Les interrogations procèdent alors des interactions entre les pôles : tous les OE peuvent-ils servir les valeurs de l'école (en sport collectif, choisir des OE « circulation » plutôt que des OE « manipulation ») ? Quelles démarches d'enseignement compatibles avec les valeurs éducatives (respect de la personne, de sa sensibilité) ? Ou encore, quelles démarches adopter en fonction des spécificités des OE visés ?



Une fois les OE précisés se pose alors la question de son appropriation par les élèves. Il faut donc construire une FPS pertinente et la FPS n'étant pas une « situation magique », les interactions au sein de la classe et celles entre les élèves et l'enseignant constitueront un facteur déterminant de l'apprentissage. On retrouve ainsi ces éléments ci-dessous :



Dans le dernier texte collectif<sup>4</sup> que nous avons produit à propos des programmes du collège (Nov. 2015) nous avons rappelé en introduction certaines de nos positions :

- une conception de l'EPS réaffirmant sa filiation **aux valeurs de l'école** de la république et faisant du **pratiquant cultivé** son objectif. Ainsi pensée, l'EPS s'avère être à la fois une discipline d'enseignement et de vie scolaire.
- une conception actualisée de la **culture scolaire** relative aux pratiques corporelles de notre temps qui s'incorpore notamment au travers d'activités adaptatives en rupture avec les motricités usuelles.
- une conception sur les savoirs communiqués en EPS par la pratique physique qui impose de **« cibler » les objets d'enseignement**.
- une conception sur des activités proposées aux élèves faisant des FPS (formes de pratique scolaire) une spécificité scolaire qui permettent à tous les élèves de vivre des **« tranches de vie »** de handballeur, gymnaste, nageur...

Ces éléments constituent les principales notions qui nous organisent aujourd'hui. Comment se sont construites ces convictions ? Quels sont les contours « du système de pensée du CEDREPS » ? c'est ce que à quoi nous vous invitons.

### III. Retour historique sur la construction de ces notions

C'est en s'appuyant sur les textes importants qui ont marqués l'histoire du collectif et essayant de rester au plus près des thèses exprimées que nous retracerons comment ces notions se sont progressivement construites et articulées.

#### 1. Le pratiquant cultivé (2005 Portes / Bonnefoy<sup>5</sup>): les options fondamentales articulant visées éducatives et objectifs de l'EPS, options un peu oubliées qui mériteraient d'être retravaillées

##### a) A propos de la finalité de l'EPS et des dimensions majeures de la formation de l'élève

Revenons sur les éléments contenus dans le document accompagnant la cassette « *vers un pratiquant cultivé* ».

Concernant la finalité de l'EPS, le développement de la personne est posé comme une conséquence de l'acquisition de compétences spécifiques à teneur culturelle. Elle dépasse le réalisme sportif étroit dans la mesure où les savoirs visés ne peuvent être du seul ressort de la motricité spécifique efficace. Elle consiste à saisir le sens des APSA, à identifier le contenu de l'activité adaptative du sujet confronté aux contraintes de la spécialité. Il s'agit de faire acquérir à l'élève une efficacité d'action afin qu'il passe d'une soumission au milieu physique et humain à une maîtrise de celui-ci tout en le dotant d'outils d'analyse et de connaissances explicatives de sa propre efficacité. Les auteurs reprennent les options affirmées en 1997 dans la revue EPS n° 268.

Sur la base du modèle du pratiquant cultivé se construirait donc, à l'issue de la formation, une attitude générale, un habitus positif, vis-à-vis de l'activité physique et sportive.

Un élève est un pratiquant cultivé lorsque son activité se déploie selon 4 dimensions :

- **Motricité spécifique :** réalisation d'actions efficaces et efficientes, véritable intelligence pratique permettant d'éprouver et d'explorer

différentes fonctionnalités du corps en construisant de nouvelles organisations motrices, coordinations motrices en rupture avec les motricités usuelles

- **Sensibilité dans l'action :** s'éveiller, être à l'écoute de registres d'intensités et de sensibilités différents et variés. Cette sensibilité dans l'action est également une sensibilité à l'autre.

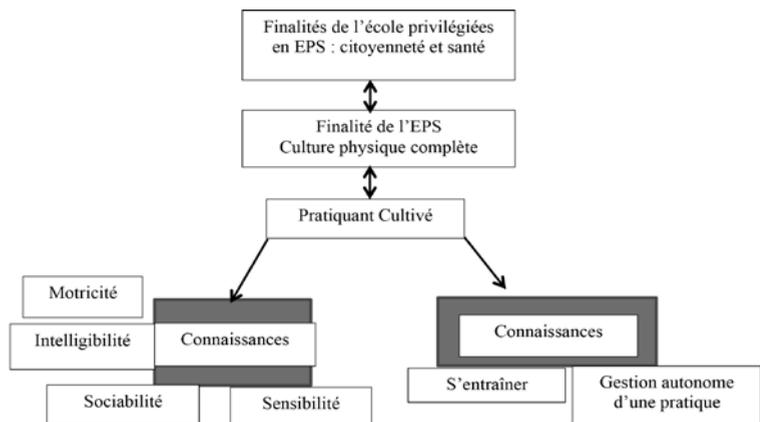
- **Intelligibilité des actions :** prise de recul par rapport à l'action, une manière de penser, d'anticiper ses modes d'agir

- **Sociabilité particulière :** elle impose de se doter de valeurs et de principes de relation propre au contexte culture de pratique d'APSA et de les incarner au travers d'attitudes, de savoirs-être.

On remarquera que ces quatre dimensions avaient déjà identifiées par Goirand<sup>6</sup> dans une analyse qu'il livrait sur les fondements culturels de la gymnastique ; mais c'est Metzler dès 1998<sup>7</sup> qui propose cette modélisation en quatre plans afin de mieux cerner l'ensemble des transformations pour former ce qui sera appelé plus tard « *le pratiquant cultivé* ».

A ces 4 dimensions du pratiquant cultivé s'ajoute autre chose ; « *pour que la culture physique et sportive de notre pratiquant soit complète, il convient d'y ajouter une autre facette : l'incorporation de connaissances relatives à la gestion autonome d'une pratique authentique, y compris d'un projet d'entraînement, sans nuire à son intégrité physique* ». On peut donc envisager qu'à la fin de sa formation l'élève ait construit un habitus de pratique d'activités physiques, sportives, artistiques.

On pourrait alors représenter l'ensemble de ces dimensions sous la forme suivante :



Pour ce faire, « *la véritable transversalité et les chances de réinvestissement ne seront possibles que si les enseignants se centrent sur l'activité adaptative des élèves en situation qu'il faut faire évoluer vers des formes plus élaborées ; c'est cela l'objet de l'EPS* » (Marsenach 1999<sup>8</sup>) ; il faut donc amener les élèves vers des conduites adaptatives non-usuelles et pour cela « *la construction d'une modélisation de cette activité doit être explicitée* ».

Afin de mieux comprendre cette activité adaptative, la haute performance peut constituer une référence pour l'enseignant d'EPS ; « *la connaissance de l'activité de haute performance, non seulement présente mais passée, est une aide précieuse pour mettre en perspective des comportements plus adaptés, mais également pour mieux comprendre l'activité adaptative des élèves en situation de pratique d'APS* ».

Cependant G. Bonnefoy rappelle « *cette difficulté persistante à lire la motricité en acte des élèves, difficulté liée en particulier à l'absence d'un cadre de lecture adapté à la complexité des situations auxquelles sont confrontés les élèves. La lecture compréhensive des prestations des élèves est pourtant un élément majeur de la compétence professionnelle des enseignants* ».

### **b) A propos de quelques éléments du « quoi enseigner »**

« *L'enseignant choisit de privilégier à l'école certains objets d'enseignement* » ; l'idée de ciblage est déjà présente.

« *On n'enseigne pas une APSA ; on la fait pratiquer sous des formes scolaires* » qualifiées plus loin d'originales. « *On en privilégie certains aspects en fonction d'un niveau de maîtrise, d'une durée d'enseignement, d'une démarche d'appropriation et de visées éducatives* ». On retrouve ici l'idée d'un objet d'enseignement comme articulation entre un ciblage tenant compte des conditions matérielles et du niveau des élèves et une valeur.

J. Badreau en 2001 affirme : « *les compétences méthodologiques sont intégrées à l'acte moteur lui-même et sont une condition de sa réussite ; elles ne se réduisent pas aux moyens nécessaires pour apprendre* ». Un refus de séparer CC ou CP et CM ou CMS.

### **c) A propos du rapport aux APSA**

Un des titres de paragraphe affirme une position sans ambiguïté : « *une conception ouverte et irrévérencieuse de la référence en EPS aux pratiques sociales des APSA* ». Il est dit à propos de du souci de ne pas « *déculturer l'APSA* » que « *le maintien de la garantie culturelle et la définition de la pertinence scolaire sont attendus du passage de l'APSA au filtre conceptuel identifiant logique interne, essence, problème fondamental, enjeux éducatifs... qui débouche presque toujours sur des situations de référence, significatives d'adaptations en réduction de la forme sociale pour tenir compte des contraintes scolaires* ». Pour illustrer ces propos on peut évoquer par exemple « le passeur-bloqueur » en volley-ball, ou le pentabond ; on mesure ici l'importance de la réflexion sur ce qui fait culture.

## **2. Le texte du CEDRE publié dans la revue EPS en 2007<sup>9</sup> : poser les bases d'une cohérence de la discipline**

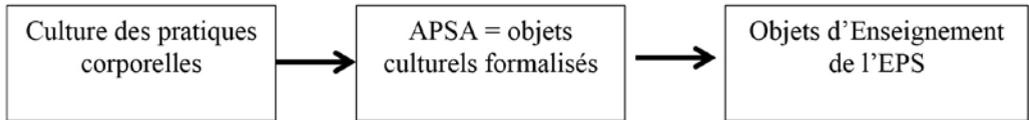
Ce texte constitue un autre moment important du cheminement du collectif. Deux questions centrales organisent la réflexion à ce moment, celle de la cohérence disciplinaire et celle des rapports entre les champs culturels des pratiques sociales corporelles et le champ scolaire. Ceci conduira entre autre à une approche critique de la culture des APSA des mondes sportifs, artistiques et marchands, producteurs de cette culture.

Des « allant de soi » sont fermement rediscutés voire remis en cause :

- *La formation polyvalente dans une multitude d'APSA pour éduquer physiquement un élève à l'école.*
- *La remise en cause du transfert d'une situation aménagée vers une situation « normale ».*
- *La recherche permanente d'une diversité par le changement des situations dans la leçon, changement supposé motiver les élèves.* On oublie que le changement n'est pas dans le changement d'activité (APSA) mais dans le changement de l'élève !
- *La conviction encore que la succession et le changement des situations dans la leçon suivant une « logique » (SR + SA1, SA2, SA3, ...) produira mécaniquement des apprentissages.*
- *La croyance que les effets d'apprentissage dépendent de la quantité et de l'exhaustivité des contenus.*

- La culture des APSA est trop souvent réduite uniquement à sa dimension technologique. La dimension éthique ou émotionnelle (à ne pas confondre avec le plaisir) est trop souvent délaissée.

Il s'y exprime une réelle volonté d'aller vers une cohérence disciplinaire qui pourrait s'exprimer au travers



2. *L'EPS fait pratiquer les APSA sous des formes scolaires singulières voire originales, conçues par recours et aux dépens des pratiques sociales prises comme référence*
3. *La pertinence culturelle est garantie par l'activité adaptative sollicitée chez les élèves pratiquants, plutôt que par le respect de règles formelles.*
4. *Les formes scolaires de pratique incorporent dès le début de cycle, les objets d'enseignement privilégiés,*
5. *Le CEDRE se propose comme axe de travail, de différencier des objets d'enseignement qui balisent le parcours des élèves et qui les conduisent à une connaissance bien identifiée, et circonscrite, d'une partie de la culture actualisée de quelques spécialités.*
6. *L'activité de l'enseignant dans l'intervention se fonde sur une lecture de la globalité du groupe classe en activité dans la forme de pratique : tous les élèves sont en activité, qu'elle soit motrice ou autre.*

Dans la seconde partie de l'article, on retrouve d'une certaine manière la partition déjà présentée dans l'article de 2005, d'un côté le disciplinaire (le pratiquant cultivé) avec la question de la culture scolaire des APSA et de l'autre la partie contributive (gestion autonome en 2005) qui envisage comment l'EPS poursuit des thématiques éducatives transversales.

On y retrouve principalement :

- *L'EPS est une discipline qui comporte un volet vie scolaire (AS...)*
- *La construction de la citoyenneté est une mission prioritaire assignée en permanence à l'institution «École de la république»*
- *La nécessité d'une «activité réflexive» permettant aux élèves de se décentrer de leurs activités sociale, corporelle.*

de principes d'intelligibilité (8 dans le texte) mais dont les principaux retenus ici sont :

1. *Les «APSA» existent mais comme objets culturels formalisés. Les APSA ne peuvent être confondues avec la culture et ne sont saisissables qu'à travers des pratiques. Les APSA ne peuvent être considérés comme des Objets d'enseignement.*

Cette réflexion se prolonge dans une troisième partie sur la question des objectifs à moyen et long terme en envisageant la notion de trajet de formation physique, corporelle. L'EPS est ainsi finalisée par

- *Une habitude de pratique régulière et la connaissance physique de soi.*
- *L'accès à des comportements citoyens soutenus par l'estime de soi.*
- *Une connaissance des champs essentiels de la culture des APSA.*

### 3. La réflexion autour du savoir « S'entraîner physiquement » : un autre aspect des travaux du CEDREPS

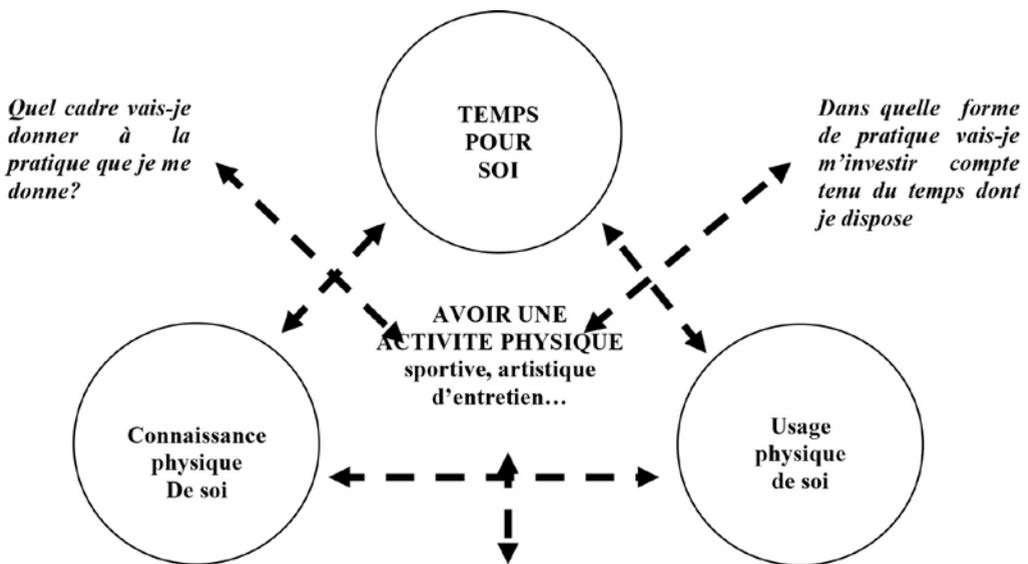
C'est au moment où le CEDRE devient CEDREPS en 2009 qu'apparaît dans les Cahiers un article écrit par Dhellemmes<sup>10</sup> sur le sujet dont le titre était : **« Le savoir S'entraîner » scolaire : un thème d'étude et des objets d'enseignement.** Après une période de production d'articles du collectif centrée sur « le pratiquant cultivé » avec une centration sur les FPS, dans les cahiers 8 et 9 et surtout N° 10, la deuxième composante de l'habitus de pratique des APSA (document « le pratiquant cultivé » 2005 à propos de la finalité de l'EPS) devient un sujet majeur. Cette préoccupation était déjà présente depuis plusieurs années chez certains membres du CEDREPS comme Dhellemmes, Tribalat, Bergé et a eu l'occasion de peser dans l'écriture des programmes d'EPS pour les lycées et les productions associées. Ici l'entraînement en milieu scolaire est pensé comme **S'entraîner physiquement** « qui consiste à exercer sur soi-même, une action visant intentionnellement certains effets »<sup>11</sup> et en même temps comme une activité, un **savoir S'entraîner ou un « S'entraînant » physiquement** qui « consiste en la capacité d'exercer sur soi-même ce processus d'influence. Cela se traduit par des pratiques, des actions, des méthodes, des connais-

sances, une activité, des processus». Cette préoccupation autour du savoir S'entraîner rejoint la question relative à l'un des enjeux de l'école en EPS qui serait de former un élève pour le temps « hors de l'école » quand il est élève, et le temps « futur ».

Tribalat<sup>12</sup> insiste pour sa part sur l'importance de développer un habitus de pratique physique régulière dans un cadre librement consenti et d'avoir construit des repères sur soi, des savoirs et savoirs-faire nécessaires pour répondre aux 3 questions suivantes :

- Dans quelle forme de pratique vais-je m'investir ?
- Dans quel cadre vais-je la pratiquer ?
- Comment entrer, agir, sortir de la pratique que j'ai choisie ?

L'ensemble des éléments relatifs à cette préoccupation de formation d'un élève physiquement éduqué pour demain peut être représenté de la manière suivante :



*Comment entrer, sortir dans la pratique que je me suis donnée, mais surtout y agir?*

« Le savoir S'entraîner physiquement appris à l'école dans certaines conditions et conçu dans un trajet de formation peut contribuer à une éducation pour la santé »<sup>13</sup>.

On rejoint ici des préoccupations liées aux attentes de la société, aux enjeux de notre discipline : « En quoi le citoyen a besoin des contenus de notre discipline ? Quels sont les besoins sociétaux que notre discipline est censée couvrir ? »<sup>14</sup>.

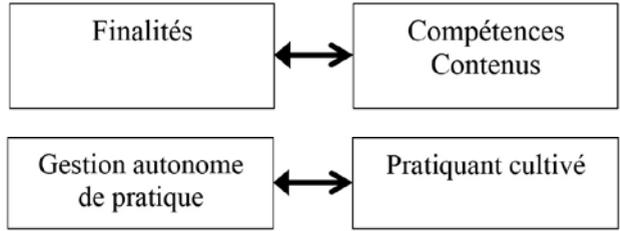
On retrouve ici une spécificité importante de la discipline pointée par Bonnefoy « plus que d'autres disciplines scolaires, elle (l'EPS) nous apparaît sensible aux pressions d'un contexte social et politique qui formule sans cesse des demandes parfois contradictoires à une école censée pouvoir remédier à tous les maux et problème d'une société »<sup>15</sup>. Le contexte social du début des années 90 met en avant la ques-

tion de l'éducation à la santé, puis autour des années 2000, celle de la citoyenneté et puis retour de la question de la santé. Le changement de finalité de l'EPS dans les programmes actuels du collège<sup>16</sup> que nous avons pointé<sup>17</sup>, nous inviterait à penser que le contexte des années 2010 a poussé le législateur à missionner l'EPS pour tenter d'aider à construire le « vivre ensemble ».

Il y a donc bien en EPS une tension entre ce qui relève de finalités éducatives induites par la société (partie contributive ou éducative de l'EPS) et ce qui est propre à la discipline EPS, c'est-à-dire des savoirs dont l'acquisition permettra à l'élève de devenir un « pratiquant cultivé » du monde des pratiques physiques, sportives, artistiques et de développement. Le CEDRE, puis le CEDREPS a toujours eu cette volonté de vouloir articuler ces deux visées.

Au fil des quinze dernières années, on retrouve cette tension exprimée de différentes manières dans les titres ou les articles des cahiers :

**2001 :** Titre du Cahier du CEDRE n°2 : *Finalités, compétences, contenus : quelles articulations ?*



**2005 :** cassette du « *pratiquant cultivé* »

**2010 :** avec le cahier n° 10, et l'apprentissage du « *Savoir S'entraîner physiquement* », les préoccupations se centrent sur un aspect spécifique de ce qu'il faut étudier en EPS que l'on appellera un thème d'étude. « *Il s'agit de transmettre des éléments d'une culture, celle qui rend compétent pour s'engager dans l'entraînement physique de façon continue* ». La culture scolaire des APSA prend comme référence tout un domaine de culture nouveau. Cette ouverture est confirmée dans l'article écrit par Tribalat<sup>18</sup> dans le même cahier où le domaine de culture servant de référence pour l'EPS est caractérisé comme une articulation entre 3 mondes, « le monde du sport », « le monde de l'art », « le monde de la condition physique ».

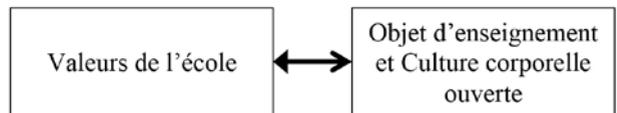
par un enseignant, au cours des pratiques scolaires multiples et ceci quel que soit l'APSA.

- Soit ce Savoir est l'objet d'un enseignement spécifique et son acquisition se conçoit à l'occasion de pratiques dont l'objet le développement et l'entretien de ressources bio-fonctionnelles. En milieu scolaire ces activités sont regroupées sous l'acronyme ASDEP. Pour le CEDREPS qui soutient la seconde option, ces activités « nécessitent la dévolution à l'élève de la responsabilité de la construction de ce savoir. C'est alors par la prise en charge progressive de « son entraînement » que l'élève peut effectivement acquérir ce savoir s'entraîner ».

Comme l'exprimaient Bonnefoy Portes<sup>19</sup>, « *si l'intérêt de l'enseignement en EPS d'un « savoir s'entraîner physiquement » en EPS est reconnu par beaucoup d'acteurs de l'EPS, des divergences profondes apparaissent quant au statut de ce thème dans un cursus et aux conditions de son enseignement.*

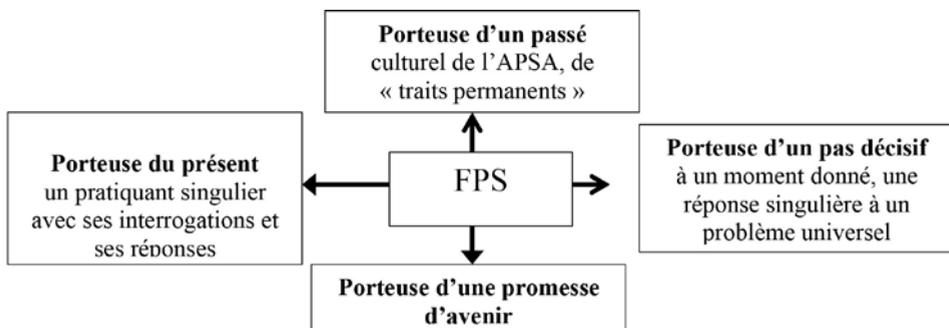
Aujourd'hui, en 2016, la question de la transmission des valeurs de l'école républicaine est au centre des préoccupations et des réflexions du collectif. On pourrait alors actualiser cette tension en la schématisant de la manière suivante :

- Soit le savoir s'entraîner peut être transmis et s'acquérir en « étant entraîné »



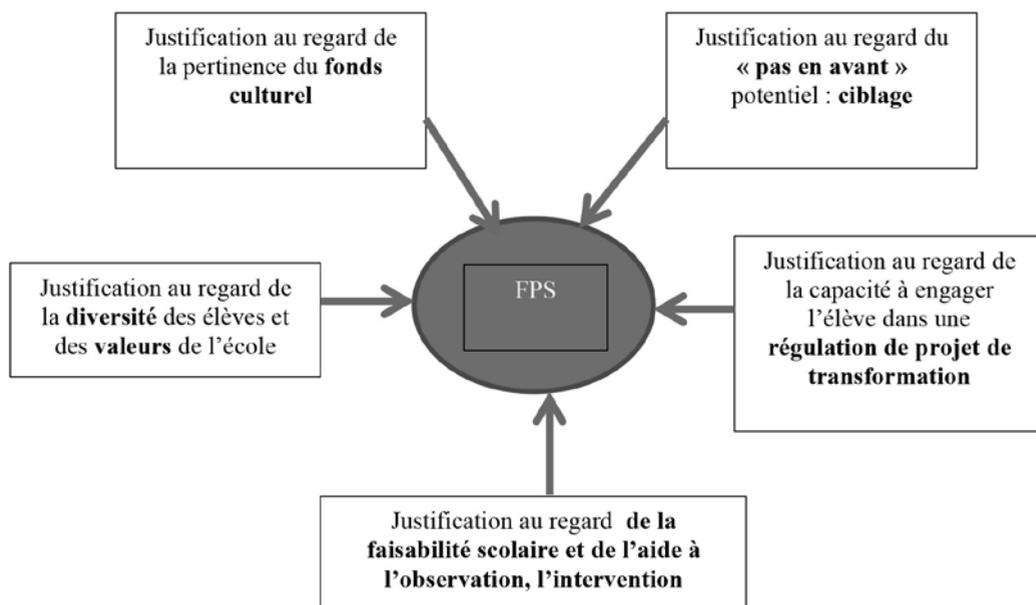
#### 4. La notion de FPS: un cadre stabilisé

Les contours de la « forme de pratique scolaire » ou FPS sont tout d'abord précisés dans un premier article de Dhellemmes<sup>20</sup> à partir d'une réflexion sur l'interrogation, révérence ou référence aux APSA. Peu après, Coston et Ubaldi<sup>21</sup> positionnent la FPS au centre de 4 préoccupations :



Ensuite, une démarche de caractérisation et d'illustration est proposée par Coston, Testevuide, Ubaldi<sup>22</sup>. L'appropriation de cette notion par bon nombre d'acteurs de l'EPS, nous a conduit à pousser plus loin la théorisation sur ce que nous pouvons appeler les « marqueurs » d'une FPS.

Les journées d'étude de février 2014 ont fait ressortir 5 types de justifications qu'il fallait mobiliser pour considérer qu'une forme adaptée d'une pratique sociale pouvait être considérée comme une FPS. Ceci est présenté sous la forme suivante :



Un tel système d'interrogation des fondements d'une forme de pratique permet de faire la différence entre une FPS « CEDREPS » et une forme de pratique d'une APS où l'on a simplement procédé à des adaptations réglementaires, de l'espace de façon à rendre la pratique de l'APSA plus accessible à nos élèves. On peut également aisément avec le marqueur « valeurs » comme par exemple l'égalité entre filles et garçons ou avec le marqueur « pas en avant », faire la différence entre une forme de pratique « thématisée » d'une APSA dans laquelle on aurait choisi de mettre en avant toute un type d'actions permettant d'atteindre un résultat donné mais sans savoir quelle est le type d'activité adaptative mobilisée. Une fois la FPS identifiée, restait à lui donner un nom qui mette en avant ce qui la distingue. La solution se trouve dans la réponse à la question suivante : quelle est la contrainte « emblématique » qui à la fois spécifie le contexte mais également oriente l'adaptation vers ce pas en avant ? En boîte française, nous avons par exemple proposé « le double cercle »<sup>23</sup>.

Lors du dernier séminaire qui s'est tenu en 2015, nous sommes revenus sur ce système d'interrogations pour dire que les premières devaient être celle relative

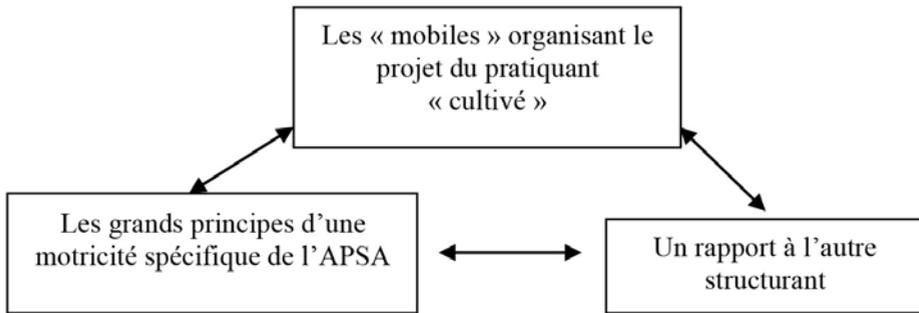
au « pas en avant »<sup>24</sup> et celle permettant de fonder son ancrage culturel. Nos réflexions nous ont conduit à une vision plus souple entre FPS et « pas en avant ». En effet, un même « pas en avant » peut, en fonction des conditions locales de faisabilité scolaire ou des caractéristiques des élèves, conduire à modifier sensiblement l'habillage de la FPS. Cependant, les points d'ancrages les plus forts demeurent ceux du « pas en avant », du « fonds culturel » et des valeurs.

## 5. Les notions de Fonds culturel, d'expérience culturelle et la question du « S »

Cette question de la délimitation de l'ancrage culturel des APSA est récurrente. En effet, « *les pratiques sociales sont des créations humaines dynamiques, jamais achevées, enracinées dans une histoire. Leurs significations symboliques profondes et singulières, permanentes, portent des motifs de pratiques (comment se « vit la pratique), qui peuvent se transformer au cours de leur histoire* »<sup>25</sup>. Dhellemmes dans le même article parle à ce sujet d'une « reproblématisation » de ces pratiques qui s'organisent selon deux axes, celui des motifs du pratiquant et celui des

formes de la pratique sociale. Cette reproblématisation ne peut être représentée par des expressions raccourcies du type « logique interne », « essence de » ou « problème fondamental ». Cette difficulté à penser différemment se traduit par une tendance forte à reproduire dans les cours d'EPS les formes sociales de l'APSA les plus courantes ou les plus connues ou à l'inverse peut conduire à des modifications de la pratique sociale qui l'assèchent.

Dans cette recherche d'un ancrage culturel, Coston et Ubaldi<sup>26</sup> adapte une proposition de Goirand<sup>27</sup> où « *les fondements culturels d'une APSA se définissent à travers des modes originaux d'expression de la motricité humaine, de communication avec les autres, d'intelligence et de sensibilité* ». Le fonds culturel est alors schématisé de la manière suivante :



Deux raisons majeures justifient le S à fonds culturel. La première est la conséquence de la notion même de reproblématisation car elle suppose une reconstruction, une nouvelle mise en relation de différents termes qui ne peut être confondue avec la recherche du fondamental, de l'essentiel, signification qui est sous-tendue dans l'expression « fond culturel » sans S. Le même raisonnement conduit à la différencier nettement d'une simple transposition<sup>28</sup> didactique de la pratique prise comme référence. D'autre part, comme il est écrit plus haut, une pratique sociale est une création sociale dynamique qui évolue au fil de l'histoire. Il est donc délicat de tenter de repérer dans le système formel de règles des invariants sauf à mobiliser la distinction entre règles constitutives et règles régulatrices (notion empruntée à J.R Searle<sup>29</sup>) comme le propose Necker et Tribalat<sup>30</sup> dans leur analyse du monde de la danse et du sport. Si un tel système fondamental de règles pouvait être repéré, il ne dirait rien ou peu de choses des valeurs et significations portées par le pratiquant. L'activité a de fait une valeur pour celui qui l'accomplit et celui qui la juge. Parfois l'activité du pratiquant ne rencontre pas la pratique, elle n'a alors aucun sens pour lui, ce qui ne veut pas dire qu'il ne comprend le système de règles qui l'organise.

Quant à l'idée de problème fondamental, elle a pour conséquence de réduire la complexité de ce qui se joue dans la pratique d'une APSA à sa dimension

cognitive, biomécanique en oubliant les dimensions symboliques, affectives et anthropologiques. Il est donc nécessaire de redonner cette idée de système, d'un tout qui comporte plusieurs éléments. C'est ce que l'on retrouve dans l'étymologie de fonds avec un S qui renvoie à un ensemble d'éléments permettant de développer une activité.

Pour un développement plus complet sur les 3 dimensions de ce fonds culturel, nous renvoyons le lecteur au cahier n° 14<sup>31</sup>, p. 59 à 61. Ainsi, donner accès au fonds culturel, c'est permettre aux élèves de « *vivre des tranches de vie singulière* »<sup>32</sup> qui sollicitent les émotions, les significations profondes, le plaisir d'agir. Soler<sup>33</sup> écrit « *ce qui compte, c'est bien que les élèves vivent une expérience athlétique de même nature que celle vécue par l'athlète confirmé, et qu'ils déploient la même activité pour affronter les mêmes problèmes essentiels et vivre les mêmes émotions* ». Alors pour faire vivre une expérience authentique il faut à minima satisfaire à deux conditions, celle du ciblage d'un « pas en avant » et celle de l'ancrage sur le fonds culturel. Cependant, il faut pousser un peu plus loin la réflexion et ne pas réduire cette notion d'expérience à sa dimension vécue, mais y ajouter cette capacité d'apprendre de l'expérience et de considérer qu'elle ne peut être culturelle que si l'autre est présent<sup>34</sup>. Les expériences culturelles en EPS s'inscrivent alors plus largement dans un système de relation entre expérience corporelle, corps, culture et école.

Dans la proposition de texte soumise au conseil supérieur des programmes en vue de l'écriture des nouveaux programmes de collège<sup>35</sup> nous avons identifiés 7 champs d'expériences culturelles différents. Ainsi les expériences culturelles proposées aux élèves au cours de leur parcours EPS se déploient dans les « trois mondes différents » (sport, art, condition physique). Il serait donc souhaitable que chaque élève ait la possibilité de :

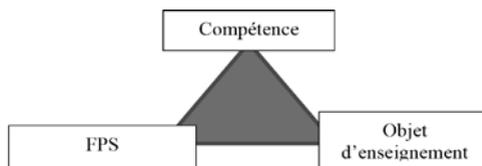
- S'engager dans des efforts physiques d'intensité contrôlée
- Produire un résultat reproductible, significatif d'une utilisation optimale de ses capacités, dans des environnements terrestres ou aquatiques normés.
- S'entraîner pour agir sur certaines propriétés corporelles
- Adapter son déplacement à des milieux et des situations incertains, inhabituels en assumant les risques liés à cet engagement.
- Développer une activité de création dans une relation à autrui, finalisée par une présentation publique
- Elaborer et réguler à plusieurs des stratégies et des tactiques de jeu en respectant l'éthique de la confrontation en milieu scolaire, en vue d'augmenter son efficacité et celle du groupe lors de confrontations collectives.
- S'engager dans des affrontements individuels (duels, combats) en exerçant un contrôle sur les ressorts négatifs de l'agressivité résultante.

Les APSAD (Activités Physiques, Sportives, Artistiques et de Développement) sont appréhendées sous leurs différentes modalités de pratique et l'on ne considère plus qu'il y ait de correspondance univoque entre APSA, type d'expérience et/ou type de monde.

## 6. Du « pas en avant » à la formulation d'un objet d'enseignement

Si la notion de ciblage s'impose très vite, elle traduit dans un premier temps davantage une préoccupation qui se situe en rupture avec une des illusions de l'EPS, l'*exhaustivité* plus qu'elle ne dit explicitement ce qu'il faudrait enseigner. La bascule du côté des contenus arrive avec l'expression « du pas en avant »<sup>36</sup> proposée par Ubaldi qui cible un élément particulier traduisant une modification qualitative de la conduite adaptative de l'élève. La dimension motricité du pratiquant cultivé est ici l'élément déterminant. A partir de cette date, plusieurs auteurs vont proposer des caractéristiques ou des conditions pour qu'un « pas en avant » soit

considéré comme un objet d'enseignement ; la référence à la culture, les valeurs ou finalités éducatives associées, l'accessibilité pour tous les élèves, son sens ou l'habillement... Une autre différence importante apparaît, l'empan temporel. Si pour tous, l'objet d'enseignement assure une continuité, les différences portent sur la durée ; un cycle de pratique, le même durant la scolarité ou plusieurs objets pensés sous une forme de progressivité. Bergé et Bonnefoy dans une annexe de l'article<sup>37</sup> en 2009 affirment à propos de la notion d'objet d'enseignement qu'« *étant susceptibles d'interprétations diverses, voire divergentes. [...] Un indispensable travail de questionnement de ces notions et de leur articulation doit être envisagé* ». Par contre, au fil des années suivantes, notamment dans le cahier 10 puis notamment à l'occasion de réflexions autour des programmes (cahier 11 et 12), la conviction que l'EPS en tant que discipline scolaire ne peut faire l'économie de préciser ces objets d'enseignement devient un axe majeur du collectif. Les programmes sont rédigés en terme de compétence attendues à l'issue d'un cycle de pratique de telle ou telle APSA, une nécessaire articulation de la notion d'objet aux textes institutionnels s'impose. Un article propose une articulation sous la forme d'un trièdre pour bâtir une EPS<sup>38</sup>.



Les journées d'étude de 2014 et les séminaires de 2013 et 2014, positionnent « le pas en avant » comme une transformation envisageable à l'échelle d'un cycle de pratique (10 à 12 heures de pratique effective). Cependant restait maintenant l'obstacle de l'écriture ; comment formuler un OE ? Il semblait que celui-ci renvoyait à une action déterminante révélatrice du changement qualitatif dans la conduite adaptative du pratiquant, orientée par une intention. Ce changement libère les élèves du déterminisme des motricités usuelles qui constitue un obstacle dans l'appropriation par le corps d'une culture de l'APSA. Bien évidemment cette intention motrice se développe dans un contexte particulier (FPS) et doit se réaliser avec une certaine efficacité (Compétence). Par exemple lors du séminaire consacré à une FPS hand-ball, la formulation choisie fût d'abord : « *3 pas en avant pour* ». Compte tenu du fait que l'OE est au cœur de la FPS,

les différents registres d'interrogations (paragraphe 4) devaient être mobilisés également pour préciser son contenu. Une nouvelle formulation « **toutes et tous tireurs en mouvement** » a été arrêtée. Certains pourraient considérer qu'il s'agit juste d'un problème de vocabulaire bien au contraire, cela souligne quelques évolutions notables :

L'introduction de la valeur de l'égalité au travers de l'expression « *tous et toutes* ».

Une centration sur l'action « clé » exigeante, en mouvement pour tirer, c'est-à-dire avoir accès à la cible.

Au final, on trouve 4 éléments importants qui oriente la formulation d'un OE : une **valeur** (égalité) + une **action « clé » exigeante** (la mise en mouvement) + **l'intention** avec le pour (accès seul à la cible) + « **tranche de vie** » (rôle de tireur face au gardien).

On mesure au travers de ce rapide historique le travail d'aller-retour entre théorie et pratiques innovantes, le chemin parcouru pour arriver à dire ce que l'on enseigne, à cibler. C'est cette démarche que nous revendiquons.

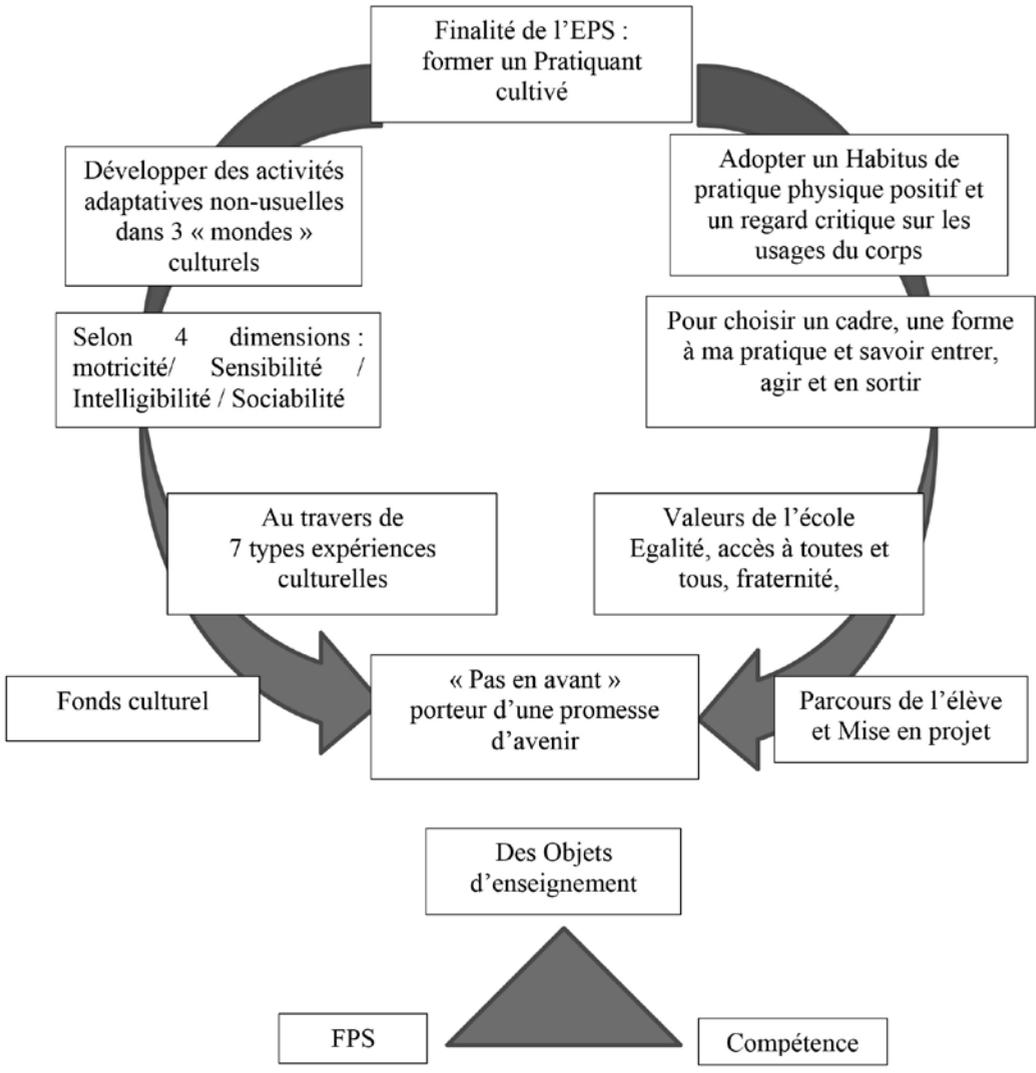
## 7. Conclusion sur ce qui est partagé... et ce qu'il reste à faire

Aujourd'hui ces notions telles que nous venons de les caractériser pourraient constituer les éléments d'un cadre théorique collectif. Il nous faudrait pour cela tenter de les mettre en relation les unes avec les autres. Le point de départ de notre réflexion est la conviction que l'accès à la culture est la clé de l'émancipation de la personne et du futur citoyen. Alors en EPS, la finalité de l'action des enseignants sera de former un pratiquant cultivé. Au regard de ce que nous avons mis en avant précédemment qu'est-ce que cela signifie ? La construction de cette culture nécessite d'une part développer des activités adaptatives non-usuelles mises en jeu au cours d'expériences culturelles relatives aux 3 « mondes », celui du sport, de l'art et de la condition physique. D'autre part, il y a cet objectif de construire chez élèves un habitus de pratique physique positif et un regard critique sur les usages du corps. Develay<sup>39</sup> à propos de la dimension anthropologique d'une discipline affirme qu'elle doit permettre « *d'aider l'homme à se comprendre, à comprendre les autres et son environnement* » et l'on pourrait rajouter *pour faire société*. Concernant l'EPS, 3 questions lui semblent essentielles : la relation esprit/corps, la nature de la conscience et le

corps comme lieu d'un idéal recherché. Il souligne l'originalité des savoirs en EPS qui sont avant tout incorporés, intériorisés. L'enjeu disciplinaire de l'EPS pourrait être alors d'apprendre à jouer avec ces dialogiques intime/raisonné, intérieur/extérieur, soi/autrui, c'est-à-dire construire ce que l'on pourrait nommer une corporalité. Du côté de l'activité adaptative il est nécessaire que celle-ci se déploie selon les 4 dimensions que sont la motricité, la sensibilité, l'intelligibilité et la sociabilité et sur le versant habitus de pratique physique, il s'avère nécessaire de construire cette mise à distance permettant de choisir un cadre et forme de pratique physique adaptée à soi pour agir et se faire advenir.

Pour solliciter ces deux versants du pratiquant cultivé, il faudra construire un parcours de formation permettant à l'élève de traverser les « mondes », celui du sport, de l'art et de la condition physique en lui permettant de vivre, apprendre et partager 7 expériences culturelles différentes. L'appropriation de cette part du fonds culturel des pratiques APSAD passera par des « pas en avant », accessibles à toutes et tous, c'est-à-dire cohérents avec les valeurs de l'école. Ainsi, il sera possible de repérer tout un ensemble d'objets d'enseignement dans lesquels les enseignants pourront puiser pour baliser le parcours de formation de l'élève. La mise en place de FPS permettra de valider l'acquisition des OE au travers de validation de compétences. On peut présenter l'ensemble de cadre sous cette forme (schéma page suivante).

L'actualité des nouveaux programmes EPS nous interpelle. Si comme nous l'avons écrit, ces programmes permettent aux enseignants de faire acte de création didactique et de mobiliser véritablement leur expertise, il n'en reste pas moins que se pose la question de l'articulation des différents niveaux de ce cadre théorique commun avec le socle, les cinq domaines, les compétences générales et attendus. Dans un programme où les disciplines sont positionnées clairement comme contributives, l'étape importante à venir sera certainement d'avancer sur l'identification des différents objets d'enseignements qu'il faudra nécessairement positionner par rapport aux attendus relatifs aux différents champs d'apprentissage. Il nous faudra donc poursuivre collectivement ce travail en restant fidèle à nos options.



## Notes

- 1- Expression utilisée dans l'introduction de Bonnefoy G, Dhellemmes R; CEDREPS. 1993-2013. *Un itinéraire, des options, des perspectives*, Cahiers du CEDREPS N°13, Editions AE-EPS, 2013.
- 2- Bonnefoy G, Dhellemmes R; *Les options du CEDREPS aujourd'hui: 5 repères organisateurs*, Cahiers du CEDREPS N°12, AE-EPS 2012.
- 3- Bonnefoy G, Dhellemmes R; CEDREPS. 1993-2013. *Un itinéraire, des options, des perspectives*, Cahiers du CEDREPS N°13, Editions AE-EPS, 2013.
- 4- Collectif CEDREPS; *Contribution du CEDREPS à l'analyse des programmes du collège*, revue enseigner l'EPS N°269, AEEPS, 2016.
- 5- Bonnefoy G, Portes M; document papier accompagnant la cassette vidéo « vers un pratiquant cultivé en EPS », CRDP Grenoble, 2005.
- 6- Goirand P; *Référence culturelle et transposition didactique*, revue contrepied N°1, Centre «EPS et société», 1997.
- 7- Metzler J; *Ce qui s'enseigne en EPS*, revue Spirales N°12, 1998.
- 8- Marsenach J; Journées d'étude de l'AEEPS, Grenoble, 1999.
- 9- CEDRE; *Pour une culture scolaire des APSA en EPS*, Revue EPS N° 328, 2007, Editions revue EPS.
- 10- Dhellemmes R; *S'entraîner? Pas si simple!*, Cahiers du CEDREPS N°8, Editions AE-EPS, 2009.
- 11- Dhellemmes R; *S'entraîner? Pas si simple!*, Cahiers du CEDREPS N°8, Editions AE-EPS, 2009.
- 12- Tribalat T; *Contribution aux forums Santé*, AEEPS, 2005.
- 13- Dhellemmes R; *Savoir S'entraîner physiquement* (2° partie), Cahiers du CEDREPS N°9, AE-EPS 2010.
- 14- Bonnefoy G, Dhellemmes R, Mascret N; *Bilan d'étape et perspectives*, Cahiers du CEDREPS N°9, AE-EPS 2010.
- 15- Bonnefoy G; *Les enjeux éducatifs de l'EPS. Regard sur une course poursuite*, cahiers du CEDRE N°5, AE-EPS, 2006.
- 16- Programme cycle 4 en EPS, B0 novembre 2015.
- 17- CEDREPS; *Contribution à l'analyse des programmes du collège*, revue « enseigner l'EPS » N°269, AE-EPS, 2016.
- 18- Tribalat T; *La CP5, un symptôme des évolutions d'une discipline scolaire: l'EPS*, Cahiers du CEDREPS N°10, AE-EPS, 2011.
- 19- Bonnefoy G, Portes M; *Introduction*, Cahiers CEDREPS N°10, AEEPS 2011.
- 20- Dhellemmes R; *Des situations de «ré(v)férence» aux formes de pratique scolaire*, cahiers du CEDREPS N°4, AE-EPS, 2004.
- 21- Coston A, Ubaldi JL; *Une EPS malade de ses non choix*, cahier CEDREPS N°7, AE-EPS, 2007.
- 22- Coston A, Testevuide S, Ubaldi JL; *Forme de pratique scolaire: proposition d'une démarche de caractérisation et d'illustration*, Cahiers du CEDREPS N°9, AE-EPS, 2010.
- 23- Colombet T, Pezelier P; *Une forme de pratique scolaire en boxe française «l'assaut dans le double cercle»*, Cahier du CEDREPS N°13, AE-EPS, 2013.
- 24- Ubaldi JL; *Des «pas en avant» en natation sportive aux «visées éducatives» en EPS*, Cahier du CEDRE N°3, AE-EPS, 2003.
- 25- Dhellemmes R; *EPS: pratiques sociales et activités scolaires: une étude de cas, les ASDEP*, Cahier du CEDRE N°2, AE-EPS, 2003.
- 26- Coston A, Ubaldi JL; *Une EPS malade de ses non choix*, Cahier du CEDRE N°7, AE-EPS, 2007.
- 27- Goirand P; *Référence culturelle et transposition didactique*, revue Contrepied N°1, Centre «EPS et société», 1997.
- 28- Dhellemmes R; *Formes de pratique scolaire d'APSA: l'émotion, l'espace, et le reste*, Cahier du CEDRE N°5, AE-EPS, 2006.
- 29- Searle J.R: *La construction de la réalité sociale*, nrf essais, Gallimard 98.
- 30- Necker S, Tribalat T; *Règles à respecter, règles à transgresser, dans les mondes de la danse et du sport aujourd'hui*, Cahiers du CEDREPS N°8, AE-EPS, 2009.
- 31- Coston A, Testevuide S; *Expériences culturelles en EPS, un allant de soi pas si évident que cela...*, Cahiers du CEDREPS N°14, AE-EPS, 2015.
- 32- Portes M., *Les promesses d'une pratique «studieuse» du Handball en EPS*, Cahier du CEDRE N°6, pp 66-73.
- 33- Soler A: *La spécificité des formes scolaires de la pratique sportive: une nécessité. L'exemple de l'athlétisme au lycée*, Cahier du CEDRE N°5, AE-EPS, 2006.
- 34- Coston A, Testevuide S; *Expériences culturelles en EPS, un allant de soi pas si évident que cela...*, Cahiers du CEDREPS N°14, AE-EPS, 2015.
- 35- Collectif national CEDREPS; *Contribution à l'élaboration d'un curriculum en EPS*, site AEEPS, 2014.
- 36- Ubaldi JL; *Des «pas en avant» en natation sportive aux «visées éducatives» en EPS*, Cahier du CEDRE N°3, AE-EPS 2002.
- 37- Bergé F, Bonnefoy G; *Point de vue sur les programmes d'EPS*, Cahier du CEDRE N°8, AE-EPS, 2009.
- 38- Coston A, Testevuide S, Ubaldi JL; *Compétence et objet d'enseignement: les deux faces d'une même pièce*, Cahiers du CEDREPS N°13, 2013.
- 39- Develay M; *Education physique et sportive, discipline scolaire*, revue Contrepied N°1, EPS et société, 1997.