

Rencontre de Clermont AEEPS 21 octobre 2011.

Alain Becker président du Centre EPS et Société, ex secrétaire national pédagogique du Snep, membre du bureau national du Snep

« EPS, 30 ans à l'Education nationale : continuité et paradoxes ». 2

Je voudrais rappeler quelques éléments qui donnent à voir et à comprendre le contexte dans lequel les questions de l'EPS, du sport scolaire occupent l'espace public à la fin des années 80.

Trois faits :

- La manifestation nationale du 13 Octobre 1978 contre le plan Soisson qui rassemble 30000 enseignants et étudiants sur le pavé parisien. Ils sont salués par les principaux responsables des partis constituant « l'Union de la Gauche ».

- La une du journal le Monde du 6 décembre 1978 qui titre sa une sur « l'EPS » et consacre à ce sujet une pleine page intérieure comme d'ailleurs plusieurs journaux nationaux.

- La proposition 104 du candidat à la présidence de la République François Mitterrand :

- « L'EPS deviendra une dimension *essentielle* des *enseignements* dispensée par l'éducation nationale. »

1-SUR 1981 ET SA SIGNIFICATION...

1970/1981, 10 ans, voir plus : d'une double « effervescence ».

Une effervescence revendicative et corporative, une effervescence pédagogique et professionnelle

-Au plan revendicatif

Les diverses catégories d'enseignants d'EPS et fait majeur les étudiants se retrouvent dans des luttes et des combats existentiels ou ressentis comme tels, d'une extrême violence symbolique, s'opposant (pas toujours dans l'unité toutefois) aux multiples et diverses tentatives de « déscolarisation » de la discipline, à la mise en cause du sport scolaire, risque qui n'a toujours pas disparu en 2011 du paysage politique... « Ce n'est pas l'habit qui fait le moine ». Et bien que l'EPS soit encore aujourd'hui la seule discipline scolaire obligatoire de la maternelle aux classes de fin d'études du secondaire,

générales, technologiques, professionnelles et dans la plupart des classes préparatoires aux grandes Ecoles . Luttés, j'y reviens, qui font de « l'intégration à l'Education nationale », on le comprend bien, un symbole puissant et rassembleur. Mais finalement revendication étrange pour une discipline et des enseignants qui, *s'ils ne sont pas* à part entière de l'Education nationale, particulièrement administrativement, *y sont* pourtant de fait depuis que l'Ecole publique existe. L'EP(S) n'a pas de réalité sociale visible hors de l'Ecole. Et c'est cette réalité matérielle qui rend absurde son maintien ou son rattachement à un ministère autre que celui de l'EN. La légitimité de cette intégration saute aux yeux !

Toutes les sensibilités du Snep, tous les syndicats se retrouvent sur cette revendication, même s'ils se diviseront ultérieurement sur la façon « d'être ou ne pas (vraiment) être » à ou de l'Education nationale.

- Au plan pédagogique

Les « profs » d'EPS, hommes et femmes à parité, font leurs trous dans le collège « unique » qui se développe. Ils s'installent dans les salles des profs, y prennent la parole, participent aux conseils de classe, arrachent souvent la fonction de professeur principal et « apportent déjà un autre regard sur l'élève », regard perçus par les parents d'élèves, les chefs d'établissement. Et à cette époque pourtant l'élève n'est pas au « centre ». Ils développent la mixité en EPS, s'engagent souvent peu armés dans l'interdisciplinarité, innovent en EPS, mettent en place des programmations « d'APS » d'un type nouveau où les « APPN », la, les danses, les « APEX » trouvent place. Ils, elles s'interrogent et proposent déjà sur la difficile question de l'évaluation (1), organisent des fêtes de l'EPS et du sport scolaire, montent des projets sans que la loi leur impose, organisent des voyages, des sorties, des stages d'APPN, sont élus au conseil d'administration, créent « leurs » associations sportives et se lancent à corps perdus dans leur animation, sont dans les OMS, participent massivement à la formation continue, j'insiste sur ce point, plus autogérée qu'administrée, fondent des collectifs de travail, désignent leur professeur coordonnateur... Ils sont impliqués dans le mouvement associatif, occupent des postes de responsabilité dans les fédérations sportives. Leur engagement professionnel est le pendant dialectique de leur engagement revendicatif. Il faut alors prouver l'EPS par les faits et non par le discours, fut-il institutionnel. Plus éducateurs peut être qu'enseignants (1), plus « éducateurs » sans doute que la plupart des enseignants qui sont alors dans les lycées et les collèges. Ils, elles veulent affirmer le rôle et la fonction du professeur d'EPS dans l'Ecole mais aussi dans la société. Il s'agit aussi de travailler à une hégémonie du corps des profs d'EPS sur le champ des pratiques sportives. Ils sont l'élite des personnels du ministère des sports Ils font la démonstration quotidienne de leur apports à l'Education nationale. Ils enrichissent la vieille dame de la rue de Grenelle en se proposant de la faire courir, jouer, danser. Ils y font entrer le bruit, la sueur et les éclats de rire, la passion, le corps des élèves même si tout cela bouscule l'ordre scolaire. Ils proposent très souvent à leurs collègues des autres disciplines d'entrer physiquement dans la sarabande de l'EPS, lors de mémorables « matches » profs /élèves ou de pratiques corporelles diverses (« d'entretien...par exemple »). Ils apportent toutes les garanties sur leur capacité à être des acteurs légitimes de l'Ecole. Plus « éducateurs nationaux » qu'eux tu meurs ! On comprend que spontanément ils retrouvent initialement dans les propositions du Rapport Legrand pour le Collège (annonçant 5H pour tous...) Relativement politisés, on les retrouve dans les commissions sportives des principaux partis de l'Union de la Gauche.

-Permettez- moi ici une digression qui s'inscrit dans le prolongement des propos précédents. Je reviens sur la question de la formation continue et veut évoquer à

l'occasion de la disparition de notre camarade Robert Mérand l'exceptionnel et peu étudié phénomène des stages Maurice Baquet. Des chiffres d'abord, pendant plus de 15 ans de 65 à 19882, des centaines d'enseignants d'EPS, chaque année paient pour participer pendant leurs vacances à des stages organisés par la FSGT. Avec des variantes et des apports théoriques divers, les thèmes d'étude sont : « tous les sports pour tous », « le sport de l'enfant » et l'analyse de « l'activité adaptative de l'enfant confronté aux APSA. ». Ces stages ont des retombées majeures sur l'EPS qui se fait alors dans les collèges et les lycées, dans les UEREPS. Ce travail irrigue la FPC, comme d'ailleurs les stages de l'amicale de l'époque. C'est un fait.

Ce rappel pour exprimer l'idée qu'on ne peut comprendre en EPS, 1981 et les années qui suivent sans revisiter les années qui précèdent cette date, voir sans renverser la problématique et affirmer que pour l'EPS, c'est ce qui précède 1981 qui fait 1981 et sa suite. C'est le sens d'ailleurs que je donne à l'article de Denis Abonnen dans « Enseigner l'EPS » de Septembre dernier. En n'hésitant pas même, comme nous y invite très justement, dans ce même numéro, G Véziers à remonter plus loin dans notre histoire collective pour comprendre finalement au-delà des seules apparences de quelle pâte finalement nous sommes encore fait aujourd'hui. Bien-sûr il ne s'agit pas ici de minorer la dynamique (plus professionnelle qu'institutionnelle d'ailleurs à mes yeux) propre aux années 81/ 2011, particulièrement celle des années 81/ 95, de passer à côté ce qui fait histoire durant cette période, de boudier l'anniversaire que nous fêtons aujourd'hui ensemble grâce à l'AEEPS.

La modernité de l'EP(S), ne commence pas en 1981. NI 1981, ni 2011 ne constituent l'an I de notre longue marche disciplinaire collective.

Autre idée, ces tentes glorieuses n'ont pas été un long fleuve tranquille coulant dans le sens du progrès et de la modernité vraie. Vous le savez, notre position à l'Education Nationale, comme pour d'autres disciplines, n'est pas garantie. Elle relève d'abord d'un choix politique et non de ses contenus, fussent-ils déclarés « d'utilité publique » comme certain le pensent naïvement... Mais d'ailleurs qu'est-ce qui est aujourd'hui définitivement garanti dans ce ministère ?

Je veux profiter de l'invitation qui m'a été faite au titre du SNEP et du Centre EPS pour discuter de cette sorte de doxa qui court, qu'au nom d'un droit de séjour à l'Education Nationale, somme toute légitime, nous devrions accepter tout et n'importe quoi sans rechigner dans ce Ministère. En disant cela, je pense très fort au « socle commun » et donc à contrario à la question de la signification sociale et culturelle de notre présence à l'Education Nationale : discipline à part entière ou discipline de service, de « droit fondamental » ou « d'utilité sociale » ? Débattre aussi à cette occasion donc de la question de la nature de la culture scolaire que promet l'EPS ou plutôt des cultures corporelles qui doivent la constituer, de son incontournable diversité, de sa nécessaire unité.

2- 1981/ 2011 : quelles politiques de l'EPS ?

Résider au 110 rue de Grenelle et ne plus « y camper » (3), y être « à part entière mais toujours pour l'essentiel, « entièrement à part » (4), non « orthodoxe » (5), (ce que regrettent certains intégrationnistes) est une bonne chose, normale je n'y reviens pas. Mais nous faisons aujourd'hui une expérience violente et brutale, celle du terrible spectacle, d'une Education nationale que se dévore littéralement et s'auto détruit méthodiquement...Pour satisfaire les agences de notation et les marchés financiers. L'EPS est-elle à l'abri de ce processus ? A-t-elle été depuis 1981 à l'abri des mauvaises politiques scolaires ? Peut-on la croire protégée des politiques néo libérales à l'œuvre

dans notre pays, protégée de la politique scolaire de droite dure que nous subissons depuis 10 ans. D'ailleurs comment qualifier la politique actuelle de l'EPS ?

Pour voir ce qu'a été concrètement la politique de l'EPS depuis 1981, il faut examiner les différents éléments qui en sont constitutifs. Sans prétendre à l'exhaustivité, des dossiers viennent à l'esprit. Je les survolerai, m'arrêterai sur certains d'entre eux en rappelant les positions du Snep (ce sera l'occasion d'en débattre) et conclurai sur ce qu'on désigne aujourd'hui, bien qu'étant récurrente dans notre histoire, la question conjoncturelle de « l'identité disciplinaire », celle donc des programmes et de l'évaluation.

Mais avant je veux revenir sur les principales avancées disciplinaires enregistrées, acquises durant cette période.

- Le retour aux trois heures d'AS dès 81/82, l'agrégation externe, les seconds et troisièmes cycles STAPS, l'intégration de l'EPS à l'INRP (aujourd'hui en voie de démantèlement), la création d'une section EPS à l'Ecole normale supérieure (en voie de dilution). L'intégration des CE dans le corps des professeurs d'EPS. La commission verticale EPS et ses suites, les universités d'été, les groupes académiques « programmes », les options facultatives, l'option d'approfondissement. Les programmes 96/99/2000/2001, 2008/2009/2010. La certification au Bac, premier groupe d'épreuve, coefficient 2

-Regard sur quelques dossiers

-Les horaires obligatoires

Dans les années 60 on expérimente à Vanves en particulier le mi temps pédagogique, dans les années 70, le tiers temps pédagogique. L'horaire formel d'EPS est de 5h pour le 1^{er} et le second degré. Le SNEP mène campagne durant cette décade : le bon « rythme » c'est 5h pour tous. Les horaires officiels sont portés en 1977 à 3H en collège, ils étaient déjà à 2h en lycée. C'est en 1996 que F Bayrou, ministre de droite, porte, sur proposition du SNEP, l'horaire en 6^{ème} à 4h (étrange et presque honteuse victoire).

L'histoire « noosphérique » retiendra d'ailleurs finalement, plus le retrait (exigé par le Snep) du « schéma directeur » et des domaines d'action, cher au doyen Pineau, que l'amélioration des horaires en collège (aussi arrachée par le SNEP). Dans le primaire la référence au 5h est supprimée dans les années 90 et est ramenée à 3H ... Aujourd'hui le Snep demande 4h en collège et 3h en lycée. Nous sommes loin des 5h

-Le statut particulier

Le statut particulier des professeurs d'EPS date de 1980, régulièrement modifié, il est rapproché de celui des certifiés en 1990 mais se distingue de lui par le fait que le professeur d'EPS se voit confier la mission par l'Etat d'animer le sport scolaire dans tous les établissements du second degré. Ce statut particulier est constitutif du service public national du sport scolaire. Destabilisé par le rapport Leblanc qui met en cause sa nature et son organisation en 2002, le sport scolaire est mis en cause par le décret de Robien qui porte atteinte au forfait UNSS. Sarkozy en 2007 dès son élection rétablit les 3h. Contesté dans son existence et dans sa nature aussi par certains syndicats, boudé par l'encadrement pédagogique et administratif, par la formation, le sport scolaire, aujourd'hui comme hier repose sur le militantisme des personnels. Il est pour le Snep au cœur de la professionnalité de l'enseignant d'EPS, au point qu'il propose aux autres

disciplines de pouvoir bénéficier d'une disposition de même nature... C'est un lien entre la discipline et la société, une source d'identité et d'alliances possibles. Il fonde les services particuliers des enseignants d'EPS (3H d'animation sportive). Il nourrit là aussi une polémique entre le Snep et les autres syndicats qui demandent l'alignement des services des enseignants d'EPS sur les autres disciplines et un statut unique (certifié).

-Les recrutements externes. Un CAPEPS, pas un CAPES !

Entre 1970 et 1981 on recrute « 7469 » professeurs d'EPS contre « 5695 » entre 1982 et 1992. Le plus faible niveau de recrutement est atteint en 1984 avec 170 postes (Chevènement), le plus haut niveau en 2002 1330 (Lang).

-l'intégration universitaire, le cursus STAPS.

Je passe sur la création de l'agrégation externe d'EPS. Les premières maîtrises sont créées en 1982/83 avec beaucoup de difficultés. Le cabinet de Savary, Daniel Perrault, en particulier hésite. Il ne veut que des maîtrises professionnelles. Le service EPS est favorable à une option académique de l'intégration fondée d'abord sur les disciplines « d'appui ». L'interdisciplinarité, qui était inscrite dans les conclusions du Colloque de Chatenay-Malabry, dès 1971 (trop marquées sans doute par les contenus historiques préparatoires au CAPEPS dans les IREPS, les CREPS et les ENSEPS), hypothèse reprise mais mal exploitée en 1975 lors de la mise en place du Deug Staps, cède la place à une pluridisciplinarité molle centrifuge qui se détourne de l'ardente obligation de préciser l'objet fédérateur du cursus, de créer de la cohérence disciplinaire (« action motrice ? », « optimisation de la performance motrice ou sportive ? », « l'entraînement, performance motrice ou sportive ou physique ? »... Les formateurs qui ont fait et développé des UEREPS sont récusés. Ils ne seront pas les cadres de l'intégration universitaire. En 1982, aucune disposition dérogatoire ou adaptée permettant de valoriser les acquis de leur expérience en formation et en recherche n'est acceptée par le ministère. Ils devront passer par des études doctorales. C'est l'explosion en fait du cursus Staps et de son utopie de départ. C'est la rupture entre les sciences et les techniques. C'est aussi l'ostracisme de la « Science » à l'égard de la technique, de toute voie technologique pour les STAPS. Par effet domino c'est toute l'expérience de professionnalisation de l'EPS qui est réduite à une position dominée. Les APSA, comme objets, de fait sont exclues du champ de la recherche et remisées dans le champ des pratiques dont le volume par ailleurs s'effondre. L'EPS est la victime de la diversification. Elle qui porte historiquement l'intégration universitaire est poussée hors des UFR. C'est le hold-up du siècle ! Aujourd'hui 75 %% des doctorants qualifiés en Staps viennent de la BIOLOGIE. Après un siècle de colonisation médicale, la boucle est bouclée. On pourrait développer, à une autre échelle bien sûr, la même critique à l'égard de la filière « EPS » de l'Ecole Normale supérieure. Une dépossession est en cours.

-la formation des maîtres.

C'est un sujet qui n'est pas sans rapport avec la question précédente. Et pourtant cette articulation si nécessaire est trop souvent ignorée dans le milieu de l'EPS. Vous savez la situation dramatique dans laquelle nous sommes. Le gouvernement a une position suicidaire. C'est l'avenir du pays qui est en jeu. Ce dossier est au cœur des défis que doit relever l'Ecole démocratique à laquelle nous aspirons. Un simple retour à la situation

antérieure ne suffira pas. Si la création en 1990 des IUFM est une avancée formelle indéniable pour la plupart des disciplines, bien qu'insuffisante, elle n'a pas répondu aux attentes des profs d'EPS, aux spécificités et à l'originalité de leur formation. Les IUFM ont de fait concrètement ignoré l'expérience de formation des professeurs d'EPS, portant bien notée par le Recteur Bancel et la commission du même nom. Une révolution s'impose qui fasse des profs d'EPS des experts en apprentissages scolaires des APSA.

-la FPC

Je ne reviens pas sur ce qu'elle a représenté dans la construction de la professionnalité des profs d'EPS. Largement développée dès les années 70, quasiment autogérée, objet de luttes professionnelles, elle inspire Alain Savary, lorsqu'il crée en 1982 les Mafpen, institutions indépendantes des recteurs. Mais les Mafpen, si elles constituent un progrès, institutionnalisent le besoin de formation dans un second degré où massivement la professionnalité se pense quasi exclusivement en termes de formation initiale. Le rapport dynamique des profs d'EPS à la FPC est une exception dans le secondaire. Le fonctionnement des Mafpen dérivera, repris rapidement en main par les recteurs, elles deviendront des instruments au service des objectifs normatifs du ministère. La création des IUFM ayant vocation à aussi assurer la formation continue accélérera leur dilution. Paradoxe de l'histoire en 1999 c'est Claude Allègre qui les supprime. IL conteste l'idée d'un droit à la formation sur le temps de travail. C'est aujourd'hui une friche pédagogique. Le lieu du conformisme pédagogique institutionnel.

Les rythmes scolaires

Mythe scolaire, cheval de Troie de l'EPS. Une approche toujours biaisée, instrumentée. Que n'a-t-on dit ou fait en son nom depuis 40 ans. Le pire le plus souvent. Voilà que ce thème éculé rejaillit affublé une nouvelle fois de fausses vertus venues d'outre Rhin... Pourtant l'Allemagne revient aujourd'hui sur ce qui fut sa politique à l'issue de la seconde guerre mondiale. Retenons que dans la plupart des cas ce thème a servi à imaginer des dispositifs censés répondre aux insuffisances de la présence de l'EPS. Dans les années 70/80, les SAS, les CAS, dans les années 81/91 pour le seul premier degré il est vrai, la circulaire Calmat/ Chevènement, les contrats bleus « Bergelin », la circulaire Jospin Bambuck, aujourd'hui le « Spam », l'accompagnement éducatif dans sa dimension « sportive ».

-Les lois de décentralisation, la question des installations sportives. Un blanc réglementaire non comblé par les décisions du Conseil d'Etat.

3-La discipline EPS : son « identité », ses enjeux.

A l'occasion d'un rapide parcours des étapes significatives de notre construction disciplinaire (1985, 1996, 1999, 2000, 2001, 2008, 2009, 2010), je voudrais évoquer rapidement les références qui sont celles du SNEP dans ce domaine et mettre en exergue l'essentiel de nos objections face à certains choix institutionnels. Ce pourrait être l'occasion de débattre.

Mais avant tout je vous propose un petit détour par les IO de 67. Relecture salutaire tant on y découvre ou redécouvre des questions toujours en débat et qui montrent s'il le fallait que le temps parfois « ne fait rien à l'affaire ».

Incontestablement 1967 constitue pour nous une étape importante pour la détermination de notre enseignement. Nous parlons de rupture épistémologique relative avec ce qui précède, « l'éclectisme » officiel qui prévaut depuis 1945. En fait ce sont les pratiques enseignantes qui pèsent à cette époque. Les « sports » font déjà partie du quotidien professionnel de nos collègues. Ils vont devenir pour l'institution le « moyen », « la matière » prioritaires pour que l'EPS se réalise. L'institution se met en quelque sorte en phase avec la réalité. Si l'EPS qui se redéfinit ici, choisit de façon pragmatique à nos yeux et pour la première fois, les APS et plus encore les activités sportives, « pratiques sociales » comme contenus, elle reste toutefois au milieu du gué dans une pensée que je qualifierais de type idéaliste. Les APS restent des moyens, avant de devenir des « supports » et « l'EPS ne peut se confondre avec les moyens qu'elle utilise », idée toujours bien vivante et à laquelle nous opposons un point de vue plus matérialiste, réaliste. Option selon laquelle les APS(A) sont à la fois des buts et des moyens, des objets d'étude, des sujets d'éducation. Approche encore selon laquelle, l'EPS, comme visée générale, sans se fondre totalement dans les « moyens » qu'elle utilise, est essentiellement et d'abord, significative, constitué de ce qu'elle enseigne concrètement, de ce qu'elle « utilise » pour éduquer. En 1967, elle reste donc de type « motricien », « fondamental », « capacitaire », « développementaliste » pour reprendre une terminologie récente que nous contestons. Seuls les moyens pour atteindre ces buts changent.. Elle n'est pas fondamentalement à visée culturelle au sens que rappelle Jean-Yves Rochex dans le dernier Contre-Pied : « la culture n'est pas ce qui viendrait à un sujet préalablement constitué, mais ce dans et par quoi la personne se constitue et se développe...C'est bien la culture, ses oeuvres, ses techniques qui constituent le développement, dans ses différentes dimensions et elles sont proposées au sujet par des personnes signifiantes de son entourage ». La question de la transmission d'une culture comme mission et condition d'une éducation reste hors sujet en 67. Alors que dès cette époque elle est constitutive de toutes les disciplines scolaires et l'est restée du moins jusqu'à la mise en place du socle commun.

Les IO de 67 butent donc sur l'objet sport, sa critique radicale et le vieux conflit qui l'oppose, depuis qu'il est apparu, à l'EP.

Il faut attendre 1985 pour voir l'une des 3 finalités de l'EPS poser la question de l'appropriation culturelle sans toutefois oser le mot. Mais elle a pour compagne dans le même temps celle qui introduit la question de « l'entretien de sa vie physique », proposition non contestée par le SNEP à l'époque et qui conduira Cogérino en 99, je crois, à définir l'EPS comme une « discipline à effet différé ». Définition disciplinaire déstabilisante, portant à nos yeux le risque d'une rupture épistémologique partielle et détournant l'EPS des besoins spécifiques de l'enfance et de l'adolescence, faisant de l'EPS une discipline pour « futur adulte ». A l'occasion de la polémique sur la validité du concept d'ASDEP et des réflexions qui l'accompagnèrent, nous avons montré le lien qui s'était établi entre la 3^{ème} finalité de l'EPS et la définition de la CC5 inscrite dans le programme de 2001, (non contestée non plus à cette époque par le SNEP) : « Orienter et développer les effets de l'activité physique en vue de l'entretien de soi » que nous réfutons aujourd'hui comme nous réfutons la formule des programmes 2010. Ceci au double titre que le temps scolaire n'est pas celui de « l'entretien » mais celui du « développement » (Contre Pied No 24) et que toute discipline scolaire est d'abord organisée à partir des effets concrets immédiats qu'elle doit impérativement produire si elle veut pouvoir rêver d'un hypothétique effet différé convenu. Ce qui doit mobiliser

l'EPS c'est prioritairement la réponse ici et maintenant, pour tous, aux exigences d'éducation des élèves, aux exigences de transformation, de progrès qui sont les leurs. En 1996 nous nous sommes opposés au schéma directeur de Claude Pineau, au projet de programme collège principalement à cause de la proposition de substituer aux APSA, aux groupes d'activités (discutables il est vrai dans leur rédaction de l'époque mais à nos yeux pas dans leur principe) des programmes 85, les domaines d'action initialement motrice. Notre conviction est profonde depuis les années 90 et la prise de conscience de la réalité de l'échec scolaire en EPS d'avoir à préciser concrètement dans les programmes ce qu'il faut apprendre concrètement dans des activités concrètes : pour nous les APSA et la culture à part entière quelles représentent. C'est dans chaque discipline sportive, chaque activité artistique, chaque technique corporelle que se cachent les savoirs, les pouvoirs à conquérir donc l'activité adaptée à venir du sujet, que se joue la réussite de tous les élèves. S'éloigner de ces réalités condamne l'EPS à produire de l'échec ou à le dissimuler. Préciser ce qui doit être su, ce qu'il faut faire pour savoir et savoir faire est la première étape de la lutte contre l'échec. Je le dis ici très tranquillement nous ne croyons pas aux plans des apprentissages, de l'épistémologique de la discipline à l'existence d'une didactique de l'EPS qui serait autre chose et sans doute plus, qu'une somme de didactiques propres à chaque APSA, elle-même pensée, selon le propos de Jacques Ulmann, chacune aussi comme, une « éducation physique » à part entière. Du point de vue encore une fois des apprentissages, nous doutons, comme beaucoup d'auteurs, (en particulier, belges canadiens, confrontés qu'ils sont à cette injonction systématique) de l'existence de compétences transversales, à un moindre degré de compétences générales, du moins nous doutons du fait qu'elles seraient directement accessibles sans passer par des opérations, des apprentissages concrets et singuliers, « spécifiques ». Les nouveaux programmes collège ont administrativement réglé la question en supprimant toute référence aux compétences « spécifiques » et en proposant des « compétences propres à l'EPS », compétences qui n'en sont pas. Cela avait pourtant été un élément déterminant du compromis de 96 proposé par le SNEP. Comme ce fut l'occasion à cette époque pour le SNEP de soutenir et d'acter la présence en EPS d'activités artistiques distinctes de celles dites d'expression et de proposer au CSE la création d'un 9^{ème} groupe d'APS plus centrées sur « la connaissance de soi... » Le programme de seconde de 1999, programme mort né, se révéla, par ses propositions sur l'évaluation, porteur du principe d'une Ecole à deux vitesses. Pour les uns « l'efficacité », pour les autres « l'équilibre personnel ». Claude Allègre convaincu par cette analyse demanda à Gilles Klein de revoir sa copie. En 2000, personne n'est dupe « les composantes culturelles et méthodologiques de la compétence attendue » qui font partie d'un compromis entre le SNEP et Gilles Klein sont une résurgence masquée de domaines d'action. Et chacun savait bien qu'exclure la composante méthodologique de la culture était infondé. Mais le texte comprenait une liste d'APSA dont la spécificité et la signification étaient précisées. Ce fut la base d'un accord. Les composantes culturelles n'étaient pas dans l'esprit du texte des modes de classement des APSA mais des intentions éducatives transversales pouvant permettre des modes d'entrée différenciés dans les APSA en fonction des publics scolaires. Le SNEP a proposé l'introduction de la CC5. Gilles Klein l'a refusée.. Le SNEP s'abstient sur le texte. En 2001 pour le cycle terminal le SNEP réitère sa demande qui est acceptée, il vote pour le texte au CSE. Ce sont les documents d'accompagnement lycée qui introduisent le concept d'ASDEP. C'est le début d'une polémique. La circulaire sur le Bac de 2002 en imposant des composantes culturelles « classantes » trahit l'esprit et la lettre du texte de 2001. L'Ig reprend en main la question des programmes. Le conflit s'élargit. Les années qui suivent conduisent à la recherche de nouveaux compromis à propos de la réécriture du programme collège.

La notion « d'expérience » toujours dans la filiation des « domaines » est avancée. La discussion bute sur la façon de la qualifier. La rédaction des derniers programmes (2008, 2009, 2010) est fidèle aux tendances évoquées. On peut même dire qu'il y a une accentuation de la ligne de pente des préoccupations identitaire et corporatiste de l'Inspection générale. C'est d'abord l'émergence de la notion de CPEPS qui essaie de fonder administrativement au moins l'existence de « compétences propres à l'EPS ». Conduisant ainsi à décréter que « l'EPS » est le contenu, la « matière » de l'EPS. Chose que l'EP historiquement n'a jamais fait, elle qui s'est toujours pensée comme une finalité ayant besoin d'évoquer, sans les nier, les contenus divers qui au fil du temps lui ont permis d'exister concrètement, de prendre corps. La proposition a été faite à l'IG de qualifier la nouvelle compétence de « technique » aux raisons que notre discipline n'est pas à classer dans les disciplines discursives mais plutôt dans les savoirs d'action et que notre domaine de référence est celui des techniques corporelles. Cela a valu au SNEP la critique sévère de « techniciste ». C'est une façon de traiter des questions d'épistémologie des disciplines scolaires.

On ne peut aborder les questions programmatiques sans évoquer celle de l'évaluation. Nous laisserons volontairement de côté l'épineux problème de la notation et du classement pour nous en tenir à celui de l'évaluation. Nous voulons plaider ici pour une certaine réévaluation de la performance en EPS, même si depuis 1996 nous mettons en avant la notion de performance scolaire. Au sens qu'évoque Yves Clot : « Elle n'appartient à personne, mais chacun peut justement s'y mesurer, comme un instrument collectif pour développer son activité propre. Extérieure, elle est pourtant le moyen dont chacun dispose pour donner sa pleine mesure intérieure. » (Comme nous plaçons pour une réévaluation de la compétition éducative). Nous le faisons d'abord au titre que la « performance » est aujourd'hui un outil d'analyse des résultats qui prévaut dans toutes les disciplines et dans tous les systèmes, au point qu'il est devenu un instrument d'évaluation comparative pour les organismes internationaux (Pisa). Nous plaçons même pour l'idée que la performance en EPS soit un droit fondamental et démocratique. Chaque élève a droit à l'accès à des performances scolaires en EPS, pensées comme des moyens pour vouloir réussir à apprendre et des buts légitimes : atteindre les objectifs que l'élève s'est assignés. Bien sûr elle ne peut- être que liée, dans sa nature, à la nature de l'APSA enseignée. Il ya donc des genres différents de performance en EPS. Mais particulièrement si l'on associe l'entraînement (que nous avons souhaité voir inscrit en 2000 dans les programmes de seconde comme axe méthodologique premier de la discipline EPS dans toutes les APSA sans a priori) et la performance à propos d'une APSA, le résultat, le but poursuivi, le mobile de l'action ne peut être soustrait à la performance. But social et culturel, motif d'agir, transformation concrète attendue ne peuvent être absents de la performance finale sous prétexte que la méthode pour y parvenir serait devenu le but unique de l'action entreprise. C'est transfigurer l'activité humaine abordée que d'agir ainsi. Bien sûr, poser la question de la performance comme un droit pour tous suppose un retour critique sur les modes d'organisations de l'étude en EPS : programmation, objet et sujets prioritaires d'apprentissage, durées et densités d'apprentissages. Elle suppose encore que les « compétences » ne viennent pas obscurcir le travail sur la détermination des savoirs en jeu, des enjeux de savoirs dans telle ou telle APSA.

La question de la « santé » en EPS est devenu aussi un sujet de controverse. C'est une dimension quasi épistémologique pour l'EPS, un élément constitutif de son histoire, de ses pratiques. Sans doute a-t-elle été négligée hier, insuffisamment présente dans les cours d'EPS, au nom d'un certain didactisme. Mais de quelle santé parle-t-on aujourd'hui en EPS ? Nous sommes loin de la définition de l'OMS, « bien-être physique,

psychologique et social » Pourquoi cette approche exclusivement biologique réduite au « physique » ? Il y a un risque évident de médicalisation de la santé, voir de médicalisation de l'éducation dans une société libérale qui a fait de la santé un gigantesque marché, un enjeu idéologique. La politique d'éducation à la santé de l'éducation nationale est, elle aussi à interroger. Quid de la santé des élèves en bonnes santé, de la santé mentale des jeunes par exemple, de la santé psychique et sociale par exemple des dizaines de milliers d'élèves exclus du système éducatif (et pas par l'EPS)? Encore une fois il est juste de s'interroger sur les politiques de santé publique, comme il est salubre d'analyser comment des questions de santé, ou prétendues telle, masquent mal des problèmes sociaux, des problèmes de grandes pauvreté, de dysfonctionnement de différentes institutions. Agiter aujourd'hui les questions de santé n'est pas totalement neutre. C'est ce que nous voulons dire. Ne serait-il pas plus juste de mobiliser l'EPS à propos de la sédentarité, de penser plus à construire un habitus de pratiquant qu'un habitus santé !

Les derniers programmes révèlent aussi des divergences sur la façon de traiter de la question des filles en EPS, voir de penser la question des filles et du « sport ». Sans doute poussé par un néo féminisme montant, présent en Staps, que Terret qualifie de « radical », l'institution se prépare à assigner les filles à résidence dans des activités propres à leur « genre ». C'est consacrer le poids des déterminismes en éducation, oubliant bien-sûr pour cause de démonstration, qu'il y a des filles qui réussissent en EPS et des garçons qui échouent sans qu'ils (elles) soient pour autant « anormales(aux) » ou particulièrement aliéné(e)s. Pour justifier cela on s'appuie sur une certaine sociologie qui affuble les APSA d'un sexe. Ceci plutôt qu'approfondir la réflexion pédagogique et didactique pour comprendre et corriger ce qui, bien au-delà de leur « sexe », conduit les filles et certains garçons à l'échec, au retrait : leur éducation d'abord, familiale, primaire ensuite et ce qu'on leur propose en éducation physique et sportive au collège, au lycée !

Vous le voyez les sujets de discussions sont nombreux. Ce n'est pas dramatique, je pense à l'Inspection générale, à certains collectifs professionnels, tant qu'on peut discuter, que les échanges aussi vigoureux soient-ils restent sur le terrain intellectuel, tant que la hiérarchie pédagogique ne cherche pas à régler par des circulaires, des textes administratifs des questions d'abord scientifiques, idéologiques, pédagogiques, et disciplinaires, tout est possible, tout est acceptable... sauf l'inacceptable.

Il ne faudrait pas non plus qu'on instrumente la réflexion sur les contenus de l'EPS et qu'on cherche ainsi à régler naïvement encore une fois des problèmes politiques : ceux de la présence à l'Ecole de l'EPS et de ses enseignants. En croyant ou en laissant croire que leur solution politique se cacherait dans la pédagogie, que la pérennité de la discipline serait liée à son changement de nature, que la transformation de son identité : vers une EP scolaire ou vers une EP santé, son « utilité sociale » pourrait la sauver du « pire ».

Il s'agit ici pour certains de sur-scolariser l'EPS, là de se saisir de toutes les opportunités qui la conduirait à rompre avec le champ social des pratiques sportives, artistiques, corporelles et ses cultures pour lui assurer, croit-on une nouvelle considération institutionnelle. Je pense à nouveau au socle commun, à la transversalité, à une certaine santé...A la façon dont d'autres se détournent de notre histoire récente, de nos luttes, bradent notre spécificité, notre richesse singulière. Ouvrons le débat qu'est-ce qui peut garantir la place de l'EPS à l'Education nationale. Je répondrais d'abord le travail de nos collègues, leur efficacité. Ensuite je prendrai un seul exemple à méditer, il date de 2005 c'est le débat parlementaire sur le socle commun et l'annonce de l'éviction de l'EPS du champ de l'évaluation au collège. Le SNEP mène campagne 450 000

signatures sont recueillies. Au Sénat Fillon, à qui elles sont remises, recule...Les signatures proviennent massivement des collègues d'EPS, des parents d'élèves mais plus encore du secteur sportif associatif, des associations d'éducation populaire...

(1) vertu que peut se révéler être un obstacle quand il s'agit d'intégrer le monde « enseignant » et sa culture. Voir la polémique enseigner/éduquer.

(2) voir le succès au début des années 80 de l'ouvrage sur l'évaluation produit par le SNEP. Vendu à plus de 12 000 exemplaires, il montre là aussi l'effervescence qui règne dans ce domaine.

(3) Joffre Dumazedier considérait que l'EPS ne faisait que « camper » à l'EN

(4) thèse de Pierre Arnaud, discutée, discutable... « L'orthodoxie » de l'intégration de l'EPS à l'EN.