



par Georges Bonnefoy,
Raymond Dhellemmes,
Thierry Tribalat

Position de l'Aeeps sur l'EPS

PRÉAMBULE

L'AEEPS, association de spécialistes, prend position sur l'EPS, discipline d'enseignement maintenant constituée, et lance un appel aux adhérents, pour les informer des décisions prises lors de notre dernière assemblée générale (Saint-Brieuc, les 9, 10 et 11 Novembre 2007)

Pourquoi cette démarche ?

L'AEEPS souhaite, depuis un certain temps, développer son identité d'association de spécialistes, en charge de l'EPS scolaire. Cette orientation se consolide petit à petit comme le montrent quelques évolutions récentes, dans une continuité avec les valeurs déclarées de notre association.

À ce titre, il est nécessaire qu'elle puisse présenter des options identifiées concernant l'EPS, discipline d'enseignement aux divers niveaux scolaires. Cette approche intègre son souhait d'accepter une diversité de "sensibilités professionnelles".

Il nous faut donc assumer cette tension entre l'exigence pour l'AEEPS, de s'inscrire dans des "principes d'intelligibilité" clairement annoncés pour l'EPS et permettant d'exprimer des propositions auprès des instances en charge des programmes par exemple, et la nécessité de ne pas enfermer notre discipline dans un format fixé une fois pour toutes.

L'AEEPS appuie ses activités sur les initiatives de ses associations régionales (par exemple les forums santé de 2005), sur l'expression de ses adhérents notamment (et récemment) sur son site Internet et sur les travaux de ses groupes ressources. Le CEDRE fait partie de ce dispositif avec une particularité : celle d'une continuité avec l'histoire et les productions de divers regroupements issus de l'encadrement des ENSEP à l'origine, puis des rencontres de Montpellier, des universités d'été (Dijon, Grenoble, Marseille) et plus récemment de journées de formations tenues ici et là sur notre territoire.

Ce groupe CEDRE a toujours exprimé ses propositions d'innovations didactiques et pédagogiques en se présentant comme fortement ancré dans la réalité des pratiques d'aujourd'hui, de leurs conditions de possibilité, des particularités des élèves dans la diversité de leurs rapports à leur activité physique. Sans être en rupture avec les textes qui organisent actuellement les contenus et les activités des élèves en EPS, il travaille à distance critique de ces références, en mettant en perspective les évolutions que suppose la construction de notre discipline, à tous les niveaux de la scolarité

Il s'appuie, comme les textes officiels récents l'y engagent, sur une approche culturelle de la diversité

Appel aux adhérents

Nous demandons aux adhérents de l'AEEPS de prendre connaissance d'une décision prise lors de l'assemblée Générale de l'AEEPS le 11-11-2007.

Il s'agit pour notre association, de renforcer son statut d'association de spécialistes de l'enseignement de l'EPS en exprimant un point de vue fondé sur la discipline EPS aujourd'hui.

L'assemblée générale de l'AEEPS réunie à Saint Brieuc a donc pris la décision de faire en partie siennes, les options essentielles relatives à nos contenus disciplinaires, telles que présentées par un de ses groupes ressources ayant travaillé sur la discipline depuis de nombreuses années (1)

Pour permettre aux adhérents de se forger une opinion en appui sur des éléments essentiels et récents, nous leur soumettons deux documents que nous avons tenté de rendre de façon complémentaire :

1. Quelques extraits des propos tenus lors d'une intervention plurielle (2) au congrès de l'AEEPS à Saint Brieuc le 9-11-2007
2. Des éléments d'un article collectif du CEDRE pour la Revue EPS de Novembre.

1) Il s'agit du Collectif d'Etude Disciplinaire et de Réflexion sur l'Enseignement de l'EPS dit "CEDRE", et notamment des propositions telles qu'elles sont exprimées dans la succession de ses cahiers
2) BONNEFOY G., DHELLEMES R., TRIBALAT T.



des pratiques corporelles actuelles. Il prend en compte la réalité du fonctionnement de l'EPS dans les établissements scolaires en recherchant des relations avec les autres disciplines et en travaillant la question d'un trajet de formation des élèves en EPS, aux divers niveaux de la scolarité.

"L'EPS comme culture scolaire des APSA", titre de la dernière publication des cahiers du CEDRE (N°7), présente avec des propositions de pratiques, les options développées ici.

I. Extraits de l'exposé pour l'AG AEEPS de Saint-Brieuc (9 Novembre 07)

"L'AEEPS, association de "spécialistes" et l'EPS, discipline scolaire"

I. COMMENT SE CARACTÉRISENT LES ASSOCIATIONS DE SPÉCIALISTES ?

Les associations de spécialistes en France sont très diverses. Elles se caractérisent cependant toutes par leurs positionnements :

- Socio politique au regard de l'école : démocratisation de l'accès des élèves à une culture du champ de référence
- Institutionnel en recherchant l'amélioration du statut de leur discipline
- Scientifique en exerçant une vigilance sur la validité scientifique, épistémologique, culturelle des contenus disciplinaires
- Disciplinaire en participant à tous les débats qui accompagnent la réécriture des programmes
- Sur les formations en exerçant les influences qu'elles peuvent sur les contenus et les processus de formation initiale et continuée.

Ce sont donc des interlocuteurs, médiateurs, des forces de propositions entre les acteurs d'une discipline et les instances de décision. Ces processus d'influence sont une nécessité vitale pour une discipline souhaitant permettre un accès démocratique de tous les élèves à la culture fondamentale correspondant aux grands champs de savoirs qui leur permettront d'exercer leur citoyenneté.

Chacun perçoit que ce rôle a été et continue d'être joué avec une efficacité incontestable par les syndicats d'éducation physique, et en tout premier lieu par le SNEP qui a pris depuis de nombreuses années un ensemble d'initiatives remarquables assurant le développement et l'ancrage de notre discipline dans l'école. Cependant l'existence d'une association de spécialiste non représentative mais travaillant sous la forme d'un laboratoire d'idées, pouvant croiser une diversité de sensibilités à partir de L'EPS EN PRATIQUES EFFECTIVES, devrait être susceptible d'accentuer le processus d'influence évoqué ci-dessus.

2. L'EPS : UNE DISCIPLINE D'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE COMME UNE AUTRE ?

Ce qu'est une discipline scolaire :

- Une entité culturelle destinée à l'enseignement avec un statut public, des composantes : horaire, professeur, programme. Des constituants : contenus de connaissances, activités proposées aux élèves, outils d'évaluation, pratiques d'incitation... (CHERVEL)
- Aucune discipline n'est identifiable à une autre... Toutes les disciplines sont à part entière et entièrement à part et il nous faut rompre avec cette vieille rengaine qui n'a plus de sens maintenant que les composantes de l'EPS sont en place.
- L'EPS est une discipline scolaire..., parmi d'autres. Le fruit de combats multiples chacun le sait. Mais ses "principes d'intelligibilité" sont encore insuffisamment explicités, fondés, partagés

3. MATRICE, "PRINCIPE D'INTELLIGIBILITÉ" D'UNE DISCIPLINE : QU'EST-CE À DIRE ?

Il s'agit du " cadre de référence " d'une discipline, ce qui constitue son fondement. Des auteurs évoquent le terme de " concepts intégrateurs " d'une discipline permettant de mettre en cohérence l'ensemble des contenus à enseigner

La matrice n'est pas donnée. Sa construction suppose un travail, à la croisée de divers pôles

- Le pôle des valeurs éducatives
- Celui de la conception des savoirs dans la discipline, des activités de références et de leur culture
- Le pôle de la conception des mises en œuvre pratiques
- Le pôle des références scientifiques et théoriques mobilisées dans la discipline

La matrice disciplinaire de l'EPS paraissait apparemment bouclée autour d'une approche "culturaliste" de l'EPS consistant à proposer aux élèves les acquisitions essentielles dans un nombre déterminé (autour des groupements pour le collège) de spécialités sportives (option dite polyvalente).

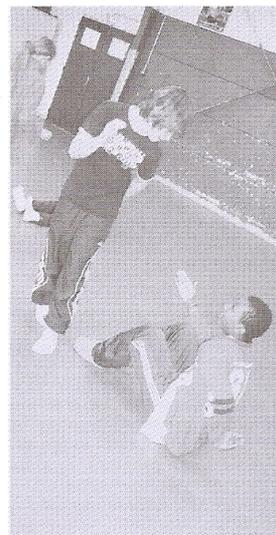
Ce modèle paraît avoir été interpellé par l'arrivée dans les programmes de l'EPS, des arts de la représentation corporelle (danse), puis des activités culturelles de développement et de maîtrise corporels. Des débats ont été amorcés et tranchés lors de la rédaction des textes pour les lycées. Ils sont réactivés au moment de la réécriture des programmes de collège, auxquels l'AEEPS veut contribuer... Il ne s'agit plus de discuter de la matrice dite "culturaliste", mais d'interroger son contenu. Nous traduisons cela par l'expression : "quelle culture scolaire des activités physiques ?".

4. QU'EST-CE QUI CONSTITUE POUR L'EPS, AU-DELÀ DE LA SPÉCIFICITÉ DES APSA, LE OU LES PRINCIPES QUI PERMETTENT DES MISES EN COHÉRENCE ?

Des réponses provisoires de l'AEEPS sont à mettre en débats. Elles sont avancées par les collègues du CEDRE...

4.1. L'EPS permet l'appropriation par les élèves d'éléments essentiels d'une culture des pratiques sociales corporelles au travers d'une double acquisition :

- Celle d'"objets singuliers" appartenant à telle ou telle APSA



eps n°239 - décembre 2007

HYPER



- Celle qui conduit à la connaissance des conditions d'une intervention sur son activité adaptative (sociale, pratique), sur ses propriétés corporelles

4.2. L'élève pratiquant est à la fois sujet et objet de son activité corporelle lorsqu'il est impliqué dans une forme de pratique scolaire d'APSA dans le cadre d'un groupe classe (3)

- Sujet au sens de l'expérience vécue dans une confrontation à la globalité d'une pratique sociale choisie et re-composées; au sens d'une personne engagée intentionnellement dans un projet.
- Objet de son activité propre prise au sens des ressources qu'il engage dans l'action et qu'il doit transformer. En incorporant CERTAINS éléments culturels de l'APSA, il acquiert des connaissances sur les propriétés de son organisation corporelle, et sur les moyens de les transformer...

4.3. Dans le cadre d'un Groupe Classe, sujet parmi d'autres, parce que ses prestations se font sous visibilité sociale dans l'intersubjectivité et soumises à comparaisons permanentes, ce que doit forcément gérer l'enseignant.

5. LA CONFUSION ENTRE L'ÉDUCATION PHYSIQUE, L'ACTIVITÉ PHYSIQUE (AU SENS DE DÉPENSE PHYSIOLOGIQUE), ET LES ACTIVITÉS SPORTIVES HORS ÉCOLE

est permanente dans les médias, dans la classe politique.

Le statut disciplinaire de l'EPS s'est considérablement amélioré depuis une trentaine d'année en grande partie par l'ancrage de ses contenus sur les cultures de l'activité physique et des sports, mais aussi par l'effort de stabilisation de ses objectifs, de ses programmes, et de ses formes évaluatives pour la certification aux examens.

On ne peut cependant pas faire l'impasse des débats que produisent les confusions qui perdurent dans les discours actuels. La plupart du temps assimilée à une pratique sportive à vocation éducative, l'EPS est maintenant essentiellement reconnue comme contribuant uniquement à des finalités générales relevant des missions générales de formation de l'école.

Une représentation domine. L'EPS n'est pas considérée comme une discipline d'enseignement mais comme un lieu scolaire de pratique des sports.

Les conséquences de telles confusions (volontaires ou non, instrumentalisées ou pas) sont redoutables, on s'en doute. Notamment quand elles se mettent aux services d'une politique qui fait peu de cas d'un accès démocratique à une culture étendue et exigeante de l'activité physique pour tous les élèves. La visée de développement "d'une motricité habile" est mino-rée.

L'EPS est fondue dans des perspectives uniquement contributives comme l'éducation à la santé, la lutte contre les violences. C'est ainsi que les enseignants EPS ne sont pas missionnés pour des buts spécifiques à chacun des niveaux scolaires. Ils sont absents de l'encadrement de l'EPS pour le premier degré. Pas de missions particulières donc pour les 38.000 profession-

nels que représente le corps des enseignants EPS, missions qui devraient être appréciées au travers de l'évaluation des effets éducatifs de la mise en œuvre de l'EPS. Une impossible évaluation sans formulation d'attentes explicites.

6. L'EPS ET SON POSITIONNEMENT SCOLAIRE

De récents paradoxes...

La pratique raisonnée d'une activité physique comme facteur de développement d'un état de santé positif n'est plus discutée par personne. Au sein de la société existe ainsi une demande de formation à ce savoir pratiquer, qui permettrait à tous d'exercer une activité physique tout au long de la vie pour garantir vitalité et santé et réduire ainsi les coûts des soins à la santé : un enjeu social et économique majeur ! Paradoxalement les politiques ne demandent rien explicitement à ceux qui pourraient ici répondre à cet enjeu.

La réflexion disciplinaire qui a tenté au cours des deux dernières décennies, de préciser les contenus d'enseignement l'EPS, formalisés sous forme de programmes, a contribué à mieux définir l'identité de la discipline. Mais elle reste peu identifiée, sa lisibilité externe peu assurée. Une identité peu identifiée somme toute.

L'EPS comme discipline scolaire est constituée, mais sans objet officiel constitué, visible, qui lui appartiendrait en propre. Pour preuve, le champ de la maîtrise de l'accès à une culture des activités corporelles n'a pour l'instant pas d'existence dans le socle des savoirs fondamentaux. Les élèves n'ont-ils pas de corps, alors que nous sommes en 2007 ? Le statut de l'EPS comme discipline scolaire au sein du dispositif éducatif reste fragile.

7. REVENONS SUR LA QUESTION DES PRINCIPES D'INTELLIGIBILITÉ.

Ces principes constituent, nous l'avons vu, ce qui donne cohérence à une discipline scolaire. Ils peuvent se différencier en fonction des niveaux scolaires, évoluer selon les époques... Nous devons évoquer une autre approche des disciplines un peu plus spéculative, telle qu'évoquée par divers auteurs : celle qui tente de dégager leur matrice idéologique. Il s'agit à ce niveau de tenter de faire émerger les présupposés, les références pas toujours explicitées qui soutiennent les propositions de la discipline.

Les récents débats sur l'introduction du concept "d'expérience" dans les programmes collège constituent un exemple de "pseudo dispute" sur un terme alors qu'il s'agit de bien autre chose... "L'expérience" introduit le sujet en valorisant vraisemblablement la construction personnelle de l'identité. D'autres exemples pourraient éclairer cette notion de matrice idéologique : les hésitations sur la CC5 (qui n'a pas été considérée initialement comme relevant d'un champ culturel), le concept de corps (qui n'a pas la même signification selon les options servant de références).

Débattre plutôt que combattre, c'est parvenir à mettre en évidence, les "noyaux durs" qui, au-delà des incompréhensions de surface, organisent les propositions des uns et des autres. Nous pensons ainsi que la "matrice disciplinaire" de l'EPS doit être travaillée à l'aide d'un outillage conceptuel multi-référencé tel que celui qui permet de travailler les autres

3) L'AE EPS, ne se penche que sur l'EP Scolaire, à tous les niveaux, ce qui est déjà beaucoup. Elle n'a pas vocation à prendre en charge d'autres champs de l'EP (d'adultes par exemple), ce qui ne veut pas dire qu'elle les ignore. Son entrée, s'il fallait la caractériser de façon concise, serait plutôt : EPS, École et Société...

disciplines. Il nous faut maintenant sortir l'EPS de l'auto référence : telle serait la position de l'AEPS qui consisterait à ne plus avoir peur de ne plus être entièrement à part.

Convergences, divergences, issues d'échanges internes et externes permettent d'interroger ce qu'il y a en arrière-plan des débats, voire des "conflits" constatés ? Une conception de la personne ? De la culture ? Du corps ? De l'éducation ? L'AEPS doit s'exprimer sur ces questions. Nous ne ferons donc qu'évoquer ici quelques pistes que nous souhaitons travailler. Ces questions portent sur le contenu de la notion de culture corporelle et sur le rapport de cette culture au sujet. Réflexion nécessaire avant d'évoquer la question d'une culture scolaire des APSA en EPS.

Quelles "valeurs du corps" transmettre ?

Il est vrai que c'est au travers du corps, de son image que l'individualisme s'affirme le plus aujourd'hui, mais c'est aussi par le corps qu'une contribution à la construction du sujet est possible. Pour des "éducateurs du et par le physique" fonder son action sur un ensemble de valeurs essentielles soutenues par des connaissances théoriques et pratiques nous paraît une nécessité trop souvent laissée pour compte. Transmettre ces valeurs devient une exigence. Le rapport au corps passe aussi par un rapport aux savoirs du corps.

Ces connaissances permettront d'une part de se livrer seul ou à plusieurs, sans être nécessairement encadré, à une pratique physique choisie, dans un respect éthique vis-à-vis de soi et des autres, de s'interroger sur les relations du corps et du droit dans une société moderne. Vraisemblablement, nous devons effectuer un recentrage sur des valeurs essentielles qui traversent notre profession depuis sa naissance. Il s'agit plus des valeurs du corps, au-delà des "valeurs du sport", que nous n'écartons pas, il s'agit d'interroger "les valeurs du corps" moins formulables, semble-t-il, que celles du sport.

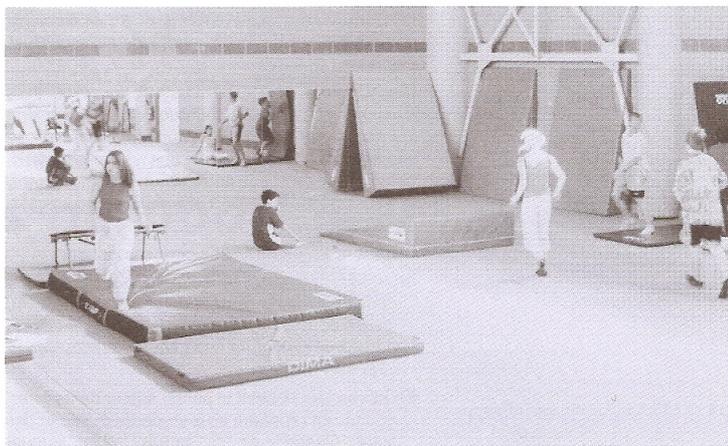
Trois questions, au moins, traversent la mission des enseignants :

- Comment éviter que nos élèves soient assujettis aux représentations sociales, marchandes, normatives, d'un corps qui les gouvernerait ?
- Comment leur permettre de dépasser des organisations motrices réduites aux usages quotidiens (corps-outils) ? Comment leur offrir des perspectives de nouveaux pouvoirs d'agir sur eux-mêmes, sur leur environnement ?
- Comment leur éviter de ne retenir d'autrui que l'apparence, et comment éviter de fonder les relations sociales sur des normes corporelles discutables ?

Le droit à la maîtrise et à la libre disponibilité de son corps dans le respect de son intégrité et de celle d'autrui, n'est-il pas devenu un droit fondamental à identifier et à soumettre à débat ?

Comment opérer un choix de savoirs corporels à enseigner, sans le fonder sur des valeurs humanistes ?

Réaffirmons que le corps ne détermine l'enfant ni par sa couleur, ni par sa forme, ni par sa culture, son efficacité ou sa sensibilité. Éduquer au respect des différences physiques par la préservation de l'identité et l'intimité de la personne, c'est également défendre le principe d'éducabilité physique de tous.



Quelle culture corporelle transmettre ?

Dans le cadre des pratiques physiques d'aujourd'hui qui se transforment rapidement, la référence "au sport" devient approximative : "le sport sort du sport" et il nous paraît alors souhaitable d'ouvrir le champ des pratiques de référence.

Cette ouverture, à un ensemble de pratiques qui se développent aujourd'hui et demain, au sein de notre société, nécessite une réflexion nouvelle sur les catégorisations de pratiques utilisées par les enseignants à des fins de programmation. Il nous faut prendre en compte non seulement la diversité des champs d'action, la multitude des formes ; mais également les différenciations de sens des activités physiques. Pour nous, il faut cesser de les opposer, de justifier de l'exclusion de l'un des champs au nom d'un principe d'intelligibilité qui valorisait, par ses vertus propres, tel ou tel champ.

Quant à leur transposition scolaire, une question reste posée : au nom de quels arguments, de quelle légitimité décide-t-on d'élever telle ou telle pratique à la "dignité culturelle" qui leur donnera un statut de pratique sociale de référence pour l'école ?

Enfin, comment poser cette question en laissant de côté celle du trajet de formation des élèves en EPS ? Ce qui est pertinent à un niveau scolaire donné ne l'est plus à un autre niveau. Chacun le sait, le pratique. Il faut en finir avec cette vision homogène de la discipline qui conduit à tout faire tout le temps !

Nous pensons donc que ces champs d'action et de signification constituent des points d'appui pour construire des formes de pratique scolaire singulières, articulant visées éducatives et transformations motrices et attestant d'acquisitions culturelles. Pour permettre l'accès de tous nos élèves à une culture des APSA de leur temps, nous devons faire preuve d'esprit d'ouverture sans renoncer à fonder de façon rigoureuse l'analyse critique qui conduit à la décision d'incorporer tel ou tel champ au trajet de formation des élèves en EPS.

Fonder une relation à la culture corporelle des APSA sur une conception du sujet

La volonté de transmettre les éléments d'une "culture corporelle" des APSA ne peut se concevoir sans une réflexion approfondie sur une conception du sujet auquel elle s'adresse.



eps n° 239 - décembre 2007

HYPER



Contentons nous ici d'avancer ici quelques éléments d'une réflexion qu'il conviendra de poursuivre et d'enrichir.

C'est dans le rapport au (x) monde(s), aux autres, mais aussi dans le rapport à soi, que l'on construit une identité et un rapport à la culture donc au savoir. Se penser comme sujet implique que nous nous ressentions comme centre de notre action et de notre être, et nous impose le respect d'autrui reconnu également comme sujet.

Cette conception du sujet à pour conséquence :

- Qu'il lui faut progressivement pouvoir se situer dans une chaîne causale de responsabilités (4), identifier, apprécier l'origine, le fondement de ses décisions, et évaluer leurs conséquences quand elles sont prises.
- Qu'il lui faut pouvoir se penser auteur de ses actes, et donc en répondre vis-à-vis de soi-même et des autres. Quand je dis "JE", je suis "l'objet" auquel je me réfère.

Ainsi le sujet se construit par son histoire, par la perception de celle-ci dans la durée. Il peut, de ce point de vue, être dans la continuité, mais aussi dans la rupture avec son passé. Il n'est pas complètement déterminé par son histoire, puisqu'il contribue à la construire.

Ce rapport du sujet à sa conscience est fragile, problématique, obscur, nous le savons. Et c'est bien pour cette raison que l'éducation est nécessaire. Sans l'idée de sujet, les notions de dignité humaine, de morale, de démocratie... s'effondrent. Nous ne réduisons pas la notion de sujet à celle d'individu. Elle la dépasse parce qu'elle intègre l'intersubjectivité, la communication les valeurs humaines. Si l'individu est indépendant, le sujet est autonome au sens où sa liberté se fonde dans un rapport librement consenti à la loi qui inclut le rapport à l'autre. (5)

C'est en ce sens qu'il faut comprendre l'une des visées éducatives que nous formulons lorsque que nous évoquons l'élève physiquement éduqué au terme de la scolarité : *"Au terme de sa scolarité l'élève saura qu'à toute pratique physique correspondent des contraintes, des règles et des règlements et qu'il ne pourra s'y engager qu'en acceptant d'y souscrire et en assumant ses actes."*

Quelle "culture scolaire des APSA" communiquer aux élèves ?

On perçoit que la mise en perspective d'une culture scolaire des APSA n'est pas qu'un slogan qui réduirait à des aménagements concrets, les pratiques sociales dites de références. Concevoir et mettre en œuvre des formes de pratique scolaire suppose une interrogation concernant les points qui précèdent. Une culture scolaire des APSA serait donc représentée par la pratique d'APSA en milieu scolaire, sous des formes singulières, par les interventions finalisées des enseignants (médiations didactiques, relationnelles) permettant, dans un contexte de contraintes diverses, d'articuler

- les visées d'enseignement : transmission d'un patrimoine de pratiques, de techniques, de rôle sociaux, de valeurs et de symboles attachés aux pratiques sociales. cette transmission est destinée à permettre à tous les élèves de sortir d'une motricité spontanée, soumise aux déterminismes de la vie quotidienne
- les apports éducatifs relatifs aux démarches, méthodes, attitudes contribuant à permettre l'accès à des cultures du physique, à la santé et à la ci-

toyenneté sous le regard des options évoquées précédemment.

8. CONCLUSION : LES ENJEUX D'UN SERVICE PUBLIC D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE SCOLAIRE OBLIGATOIRE

Le service public d'éducation physique "à la française" (6) joue actuellement un rôle fondamental, (c'est son point fort) dans la formation des jeunes. Mais ce rôle est encore largement ignoré. Ce déficit de connaissance constitue sa faiblesse. Des interprétations diverses peuvent être formulées sur cet état de fait. Notre fragilité devant la question de l'évaluation de nos plus values éducatives aux divers niveaux scolaires ? Nos difficultés de communiquer nos objectifs et nos contenus notamment avec les parents ? Quoi d'autre encore ? Des solutions doivent émerger d'analyses encore à conduire.

En effet où, en dehors de l'école publique gratuite et obligatoire, permettre une démocratisation de l'accès à une culture des activités corporelles, à une culture du physique ? En quoi les enjeux sociaux, politiques culturels et financiers des missions assignées à l'EPS supposent une prise en charge de cet objectif par des personnels qualifiés ?

Ces deux interrogations fondamentales aboutissent à des questions sur lesquelles l'AEEPS souhaite avancer :

- Comment rendre plus lisible ce que l'EPS se propose de communiquer aux élèves, aux différents niveaux scolaires ?
- Comment conduire une véritable évaluation de l'apport éducatif de l'EPS à tous les étages du système éducatif ?

L'enjeu principal pour l'AEEPS, association de spécialistes de l'enseignement de l'EPS, sera de fonder, d'enrichir, d'alimenter par des débats, des apports théoriques et de stabiliser par des publications, des confrontations, son point de vue sur l'EPS comme service public et comme discipline offrant une formation corporelle obligatoire et diversifiée, élément contemporain incontournable de la formation globale de la personne et du citoyen.

● Saint BRIEUC - le 9 Novembre 2007

2. Extraits d'un article pour la Revue EPS

"Pour une culture scolaire des APSA en EPS"

L'introduction de cet article précisera le point de vue adopté par le CEDRE sur la discipline EPS, dans un contexte d'ensemble (sociétal et scolaire). Il indiquera ses problématiques le conduisant aux points de vue développés, notamment celles qui s'appuient sur le constat d'un écart grandissant entre l'EPS "représentée" : ce qui s'en dit, ce qui s'en écrit, ce qu'on qualifie parfois de "curriculum formel" et les EPS en pratiques, difficilement qualifiables de "réelles" tant

4) "Le temps des responsables" À Etchegoyen.
5) "Éthique et infini" Emmanuel Levinas 1982.
6) Voir le site Internet de l'AEEPS

la diversité est importante. Nous serons amenés du même coup à identifier quelques "grandes illusions" qui alimentent les discours portant sur les pratiques de notre discipline.

Puis les trois parties suivantes seront développées

1/ L'EPS comme discipline de transmission critique d'une culture corporelle de pratiques sociales physiques sportives, artistiques, sous une forme scolaire constituée "par recours et aux dépens" des pratiques d'origine. C'est à ce niveau que des acquisitions qualifiées de fondamentales (en référence au socle), devraient être exigées.

2/ L'EPS comme discipline pouvant contribuer à l'atteinte de visées éducatives définies pour les divers types d'établissements de notre nation, quelle que soit la discipline scolaire. Ce statut de discipline contributive concerne donc la discipline EPS elle-même prise isolément, mais également dans le cadre d'activités pluri ou transdisciplinaires. L'EPS peut alors fédérer d'autres champs de connaissances, autour de questions éducatives sensibles.

3/ L'EPS en charge d'un trajet de formation à évaluer... Sur ce point, nous évoquerons la mise en œuvre de l'illusion que représente l'idée d'une formation "complète et équilibrée", au profit d'une formation la plus harmonieuse et pertinente possible, par la recherche de mise en synergie de l'ensemble des activités physiques que chaque élève pratique dans sa vie scolaire et non scolaire.

La conclusion nous permettra de préciser ce que nous entendons par "une culture scolaire des APSA". APSA pratiquées sous des formes scolaires, permettant d'articuler les visées d'enseignement (transmission d'un patrimoine de techniques, de pratiques, de valeurs et de symboles attachés aux jeux et aux sports) et d'éducation (pour la santé et à la citoyenneté).

INTRODUCTION

Le CEDRE s'appuie sur un ensemble d'options et de présupposés. L'option principale est de considérer que *les pratiques professionnelles sont le principal levier de la construction disciplinaire*. Ce qui nous conduit à proposer à tous les enseignants qui s'y reconnaîtraient, une approche constructive de l'activité professionnelle s'appuyant sur des valeurs, des exigences retenues par nous comme essentielles mais fondées sur la réalité de l'action quotidienne.

Les présupposés portent sur une approche critique de la culture des APSA des mondes sportifs, artistiques et marchands, producteurs de cette culture. Cette approche s'appuie sur une conception de la sollicitation de l'activité des élèves à des fins d'acquisitions spécifiques (règles, techniques, codes, rites et symboles propres au champ de telle ou telle APSA) mais également en vue de conquêtes plus générales précisées plus loin. Nous pouvons qualifier cette conception "d'interactionniste", dans le sens où nous mettons en avant l'aspect déterminant du milieu proposé aux élèves pour qu'ils se transforment, et où sont valorisés les apprentissages par adaptation (7), par l'action.

Deux questions centrales nous paraissent posées actuellement à l'EPS.

I. D'abord celle de sa cohérence disciplinaire dans les textes récents.

Cette cohérence nous paraît éclatée dans ses formalisations aux trois niveaux scolaires (école, collège et

lycées). Les programmes publiés historiquement à divers moments de l'évolution des commandes de l'Education Nationale vers ses groupes d'experts, montrent des recouvrements et des divergences dans les outils de formalisation utilisés. On peut difficilement repérer une matrice disciplinaire présentant une vision globale de l'EPS, ou des principes d'intelligibilité (8) différenciés, en fonction des missions des divers niveaux scolaires.

2. Les rapports aux pratiques sociales dites de référence.

Cette deuxième question aborde de fait l'identité même de la discipline et son identification. Il est en effet nécessaire de mieux assurer sa visibilité sociale. Nous considérons que c'est par l'élucidation rigoureuse de ses rapports aux pratiques sociales dites de référence que cette identité se précisera, que cette visibilité apparaîtra.

Ces rapports paraissent obéir à une sorte "d'allant de soi" contredit pourtant par la diversité des traitements pédagogiques et didactiques des diverses APSA. Ce qui produit une série d'illusions d'optique sur la relation entre l'EPS déclarée, et celle réellement mise en œuvre. Nous décrirons plus loin, ces "allant de soi" qui nous semblent faire écran aux évolutions nécessaires de notre discipline d'enseignement.

Le CEDRE travaille donc autour des axes directeurs suivants

- Une EPS qu'il faut concevoir en tenant compte de la réalité des pratiques (des élèves, des enseignants), au cœur des établissements scolaires. Quelle pratique ? Celle des pratiques physiques issues de l'engagement corporel des élèves ; celle des pratiques de planification et d'intervention des enseignants EPS ; celle des pratiques de formalisation de l'activité professionnelle. Une EPS mise en acte, réalisable et réalisée.
- Une analyse approfondie des rapports entre les champs culturels des pratiques sociales corporelles (pratiques ludiques, d'entretien et de développement physique, de loisir, pratiques artistiques, de performances et de haute performance sportives, de spectacle), et le champ scolaire aux divers niveaux d'enseignement. Ces rapports sont travaillés en relation avec plusieurs expertises. Celle à l'œuvre dans les spécialités sportives et artistiques, dans les milieux où la compétition, la comparaison sociale, la performance conduisent à la créativité. Celle que suppose l'enseignement des contenus de l'EPS. Enfin celle d'une expertise dans la théorisation de l'activité adaptative requise dans une spécialité, dans la didactique des compétences qui y sont exigées, dans l'utilisation des théories d'action des experts de spécialité à des fins d'EPS. Les composantes qui organisent les champs sportif et artistique sont différentes. Le dénominateur commun pour l'EPS se situe pour une grande part, dans l'appropriation d'usages techniques du corps en mouvement, au service d'une éducation physique générale.
- Une discipline à la fois autonome (disposant de ses propres principes d'intelligibilité) et contributive sur divers plans, en fonction des niveaux scolaires, du développement des élèves aux missions que la nation impose à l'École
- Une discipline dialoguant avec la diversité des cultures des champs des pratiques sociales hors champ scolaire, avec ses acteurs, avec ses responsables en charge de la gestion de ses organisations,

7) Dans l'ouvrage "Didactique de l'EP", La pensée sauvage, 1995, MARSENACH J. et AMADE ESCOT C. proposent, à partir des travaux de l'INRP (90-95), une problématique de l'apprentissage en EPS explicite (pp.39-41). On pourra s'y reporter avec profit.

8) Pour DEVELAY M., Le principe d'intelligibilité d'une discipline donnée, est ce qui organise, ce qui donne cohérence à l'ensemble des choix et des transpositions des savoirs d'une discipline de référence pour qu'ils puissent être communiqués aux élèves in contrepied N°1, 1997, Sport et société, Education physique et sportive, discipline scolaire. Par ailleurs, cet auteur utilise l'expression comme suit : "nous nommerons matrice disciplinaire, le principe d'intelligibilité d'une discipline donnée, ce que certains aussi nomment son cadre de référence. Le sens métaphorique de matrice renvoie à l'image de moule, de creuset qui constitue le fondement de la discipline, son essence"... in "de l'apprentissage à l'enseignement", ESF, 1992

9) Comme ensemble de croyances se rapportant à la même idée et s'imposant au sein d'une collectivité ("Petit Larousse")

10) Phénomène mis en évidence par les travaux de l'INRP au cours des années 90-94

11) On pourra de ce point de vue, consulter dans le numéro de "Contrepic" consacré à l'athlétisme - N° 18 - , l'article de DHELLEMMES R. : "Activité, vous avez dit activité ?"

12) C'est le terme utilisé notamment dans la modélisation des œuvres artistiques. Le terme "constitutif" est à opposer dans ce cadre à celui de "contingent". Quand le constitutif est totalement explicité, codé soit écrit, l'œuvre est reproductible par le biais d'une partition (musicale, dansée). TRIBALAT montre par exemple comment on peut placer les élèves en activité en référence à une œuvre chorégraphique. Il s'agit de différencier l'œuvre (dans le cas présent le penseur de RODIN), de la pratique sociale (la sculpture), avec ses codes, ses techniques. in cahiers du CEDRE N°5, d'une nécessaire référence aux œuvres dans les activités physiques artistiques.

13) On rencontre d'autres positions sur le concept d'œuvre. L'enjeu pour l'EPS est d'éviter les "porte-à-faux" avec les lettres, les arts plastiques, la musique. Au sens sociologique le terme "œuvre" serait recevable. Sur un plan scolaire, il risque d'entraîner des confusions.

14) CHARLOT B., Du rapport au savoir, éléments pour une théorie, éditions ANTHROPOS, Paris, 2005. "Il n'existe pas d'objet "échec scolaire" analysable tel quel. Ce qui existe, ce sont des élèves en échec, des situations d'échec, des histoires scolaires qui tournent mal. Ce sont ces élèves, ces histoires, ces situations qu'il s'agit d'analyser, et non un objet mystérieux ou un virus résistant qui s'appellerait "échec scolaire"... "Le problème est que, peu à peu, on a réifié ce nom générique, comme s'il existait une chose nommée échec scolaire. Affirmer que l'échec scolaire n'existe pas, c'est refuser ce mode de penser, sous lequel se glisse subrepticement les idées de maladie, de tare congénitale..." pp.14-15. Cette longue citation est pour nous également ici une occasion d'identifier ce mode de pensée que nous sommes tentés d'appliquer aux "APSA".

de ses adaptations sociales. L'EPS ne s'instrumentalise pas au service du sport. Elle renonce par là même à se vouloir une propédeutique à la pratique des sports fédéraux, sans pour autant renoncer à l'accès au "fond culturel" quelle partage. Elle s'adresse au plus grand nombre sans pour autant renoncer à des exigences de résultats dans les transformations visées par les pratiques. Elle ne peut cependant pas s'isoler des pratiques et des pratiquants non scolaires, de leurs structures et de leurs dirigeants : des articulations nouvelles se font jour actuellement dans le respect réciproque des identités de chacun.

■ Le renoncement à des "allant de soi", sorte de grandes illusions voire de "mythologies (9)" en cours dans notre communauté professionnelle. Ces "allant de soi" ont souvent servi de slogans dans notre communauté professionnelle, il faut bien le reconnaître. Il ne s'agit pas de renoncement à des convictions, mais d'une forme de lucidité partagée par de nombreux praticiens. Resterà à Comprendre pourquoi ces illusions ont la vie dure ! Quelques-unes de ces "grandes illusions" sont présentées en encadré.

Parmi ces grandes illusions ou ces "allant de soi" les plus illustratifs, nous avons pointé :

- Le fait de proposer à l'école, une formation polyvalente dans une multitude d'APSA sous les formes habituelles en milieu associatif (initiation, perfectionnement, recherche de condition physique par l'EPS uniquement).
- L'application en EPS de théories de l'apprentissage moteur fondées sur un rapport sujet apprenant/tâche, alors que chaque enseignant se trouve devant la complexité de la classe et de ses intersubjectivités.
- La conviction fautive qu'un élève viendrait en EPS avec plaisir et pour apprendre (à la différence des mathématiques).
- La sempiternelle démarche selon laquelle on apprend les pré requis dans des situations aménagées pour les appliquer ensuite dans des situations "dés aménagées" (10). C'est la récompense et la vérification que l'application est possible (le match à la fin, c'est "logique") ! Mais les "transferts ne se font pas" !
- La conviction que la proximité de ce qui est proposé à l'école avec des formes de pratiques sociales motive les élèves. Il faut que "ça ressemble au sport".
- Des pratiques répétitives d'enseignement en cycle de 8 séances, une séance de 45mn : "c'est motivant car c'est enlevé et divers".
- 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 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 + SA 1, SA2, SA3...) produira mécaniquement des apprentissages.
- La croyance que les effets d'apprentissage dépendent de la quantité et de l'exhaustivité des contenus.

● La croyance que l'expertise d'un enseignant dans une APSA fonde l'expertise de ce même enseignant en EPS.

● Le fait de penser que "faire apprendre des objets issus de rationalisations techniques classiques à tous les élèves - la manchette, le papillon,, l'ATR tenu 3 secondes, le tour d'appui avant en gym, les effets au Tennis de Table, le double ciseau à la longueur - est possible".

■ Enfin, nous réaffirmons l'exigence pour les enseignants d'EPS, de concevoir toutes leurs propositions pédagogiques et didactiques, dans le cadre d'une pratique d'un groupe classe : l'EPS propose des pratiques sociales scolaires.

Tout cela n'est certes pas bien nouveau. Mais une condition doit rendre possible cette lucidité que nous appelons de nos vœux : renoncer à toute formalisation totalisante "a priori" des contenus d'une APSA. La culture des APSA est irréductible à toute mise en texte simplificatrice. Réduire les pratiques athlétiques par exemple à la résolution de la contradiction entre la nécessité d'une forte intensité d'effectuation (pour "performer") et l'exigence d'un contrôle de l'action (pour éviter la tentative non valide) n'est pas faux, mais réducteur : les motifs profonds qui conduisent à lancer le javelot, par exemple, ne sont pas abordés. (11) Pas plus que la mise en évidence des conditions du comportement athlétique fait de séries de tentatives entrecoupées de séquences d'évaluation des essais, source de concentration.

Solliciter les élèves d'un point de vue corporel suppose une interrogation éthique, philosophique et sociale, au-delà de l'approche classique relative aux ressources psychophysiologiques. Ces dimensions de la culture ont été trop laissées pour compte au profit d'une approche excessivement technologique. Par exemple, les "cultures de l'entraînement" de chaque APSA riches d'inventions de jeux de toute nature font rarement partie des références des enseignants EPS. Par exemple encore, l'incorporation de la dimension émotionnelle qui est soit laissée de côté, soit survalorisée pour "faire plaisir", en laissant de côté les apprentissages.

Nous souhaitons réintroduire les cultures des APSA de ces points de vue. Il s'agit donc pour nous, d'identifier les formes réductrices d'un culturalisme et d'avancer sur les conditions d'une véritable appropriation par les élèves, de ce qui constitue le fond culturel présenté par les APSA aujourd'hui. Fond patrimonial certes, mais également fond novateur : les APSA sont des formes sociales vivantes, labiles.

PREMIÈRE PARTIE :

L'EPS comme moyen de communiquer aux élèves, certains éléments constitutifs (12) d'une culture corporelle : transmission patrimoniale et pratiques novatrices

1. On n'enseigne pas les APSA, qui ne sont ni des objets, ni des œuvres (13), sauf à les considérer "à l'œuvre", c'est-à-dire dans l'instantanéité de la réalisation. Les adaptations humaines qu'elle produisent peuvent alors produire des œuvres : des enchaînements originaux d'action (comme en produisent les grands champions), des productions remarquables en danse.

Les APSA existent donc comme objets culturels formalisés. Pas comme objet d'enseignement. Ce qui existe ce sont des élèves qui pratiquent les APSA (14)

dans les conditions qu'impose le cadre scolaire. Il s'agit ici d'un enjeu didactique majeur. Poser l'APSA comme objet, c'est prendre le risque de raisonner en termes d'écart entre l'élève et l'objet APSA posé et formalisé comme extérieur à lui. C'est risquer de regarder ce qu'il ne fait pas ce qui, reconnaissons-le, demeure une pratique courante. Il n'y a pas d'enseignement d'APSA posé tel quel comme objet. Nous pensons qu'il s'agit là d'une simplification hâtive au mieux, au pire d'une illusion.

S'intéresser à l'élève en train d'agir dans un dispositif conçu par l'enseignant, c'est s'intéresser à ce qu'il fait, ce qu'il vit, ce qu'il ressent, à ce qu'il échange, bref à l'expérience qu'il vit en pratiquant ce qui lui est proposé de pratiquer. On s'intéresse alors à "l'épaisseur du sujet", à son histoire et au sens qu'il donne à son activité, notamment dans le contexte social conçu par l'enseignant : la forme de pratique du groupe classe qu'il a en charge.

On peut ainsi souhaiter passer de l'APSA objet réifié, à l'activité de l'élève dans une forme de pratique conçue par l'enseignant, posée comme objet d'observation, d'analyse, d'interprétation et d'intervention. Pour le CEDRE, cette bascule permet d'éviter le formalisme culturel évoqué précédemment. Elle permet de poser comme objet d'enseignement, certains aspects de l'APSA choisis pour l'activité qu'ils suggèrent, au lieu de se donner l'illusion que tout est enseignable dans une APSA.

2. En EPS, la mise à distance des formes de pratique sociale est une évidence. On fait pratiquer les APSA sous une forme scolaire, pour permettre aux élèves d'acquérir, puis de pouvoir manifester certaines compétences à l'issue d'une formation. Celles-ci traduisent l'acquisition de quelques contenus pertinents pour l'école. De nombreuses propositions didactiques récentes pour l'EPS sont traversées par une sorte de formalisme transpositif des disciplines qui sollicitent prioritairement la sphère cognitive des compétences. Ce formalisme a laissé de côté des pans culturels déterminants : celui des conditions de pratique qui déterminent les activités adaptatives des pratiquants, des joueurs... Celui des conditions qui produisent émotions et plaisir de réaliser.

Une forme de pratique scolaire, au travers de l'articulation de ses composantes, voulues et maîtrisées par l'enseignant, vise donc à provoquer une activité adaptative singulière et appartenant en propre à telle ou telle APSA (15).

3. Il est impossible de former les élèves en EPS sur le même modèle que celui qui fonde les "initiations sportives" préconisées dans chacune des APSA en milieu non scolaire. L'EPS est contrainte de choisir, parmi des ensembles, des objets "enseignables", significatifs de la culture des APSA. Il faut comprendre ce terme dans ses multiples acceptions : ce qui vaut la peine d'être enseigné, ce qui peut être enseigné dans les conditions scolaires normales, ce qui doit être enseigné comme contenu incontournable et représentatif de la culture de telle ou telle APSA, clef d'entrée pour entrer en pratique en dehors de l'école. Le cahier des charges de l'opération sur les savoirs du lycéen (vaste consultation pilotée par MERIEU à la fin des années 90) présentait cette exigence sous la formulation : "ce qu'il n'est pas permis d'ignorer".

4. De ce fait, 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. Par exemple, METZLER (16) propose un Volley Ball scolaire "avec passeur bloqueur". Il s'agit d'un aménagement réglementaire qui permet aux élèves les plus en difficulté d'intervenir sur le ballon pour le conserver dans leur camp et placer un partenaire en situation favorable d'attaque. Le blocage bref du ballon, selon certaines conditions d'orientation et de secteur d'intervention, puis son lancer haut et contrôlé, favorise la construction de savoirs moteurs déterminants dans la construction du rôle de passeur. Par ailleurs, cette disposition renforce l'intention fondamentale de défense de la cible en empêchant "à tout prix" le ballon de tomber directement au sol dans son camp, règle d'une forte portée symbolique. Cette disposition permet enfin à des élèves débutants d'être immédiatement confrontés à l'organisation d'une activité "d'avec/contre", dans le jeu de volley-ball, sans attendre, parfois désespérément, l'acquisition d'habiletés techniques considérées comme des préalables indispensables.

On voit ici que ces pratiques peuvent s'écarter des formes canoniques d'origine. On peut évoquer à ce sujet une "reproblématisation" de ces pratiques. Cette dernière doit garantir le "fond" de telle ou telle APSA en renonçant aux aspects formels ou circonstanciels. Le débat est à ce niveau : le fond ne peut être représenté par des expressions raccourcies du type "essence de" ou "problème fondamental". La création, le développement et les mises en scène diverses de chaque spécialité sportive, de chaque jeu, de chaque activité corporelle artistique ou de développement dans la société, se sont appuyés sur des intentions, des systèmes de valeurs, des significations qui ne peuvent être superposables. Elles ont suivi des itinéraires et des variations réellement diverses : aucun concept ne peut en rendre compte. Seule, une position culturaliste étroite pourrait prétendre circonscrire cette complexité (17).

5. La pertinence culturelle est garantie par l'activité adaptative sollicitée chez les élèves pratiquants, plutôt que par le respect de règles formelles. Par contre, les règles constitutives des APSA posent aux pratiquants, des problèmes adaptatifs singuliers qu'il faut préserver. Les élèves doivent "vivre des tranches de vie singulière" (18) qui sollicitent les émotions, les significations profondes, le plaisir d'agir. Toutes choses qui conduisent les pratiquants non scolaires à s'investir dans telle ou telle APSA. C'est à ce niveau que nous évoquons les élèves comme sujets et leurs prestations, comme réalisées dans l'intersubjectivité.

En danse, M. COLTICE propose, pour faciliter l'accès rapide à l'expérience du corps dansant (19), une danse collective où "l'être ensemble" prédomine et suscite les émotions et l'extériorisation de soi

6. C'est parce qu'elles s'écarterent des formes canoniques de pratique que les pratiques scolaires permettent de mieux se rapprocher de la sollicitation de l'activité adaptative singulière des APSA, chez les pratiquants élèves en tenant compte de leurs ressources particulières. L'exemple précédent du volley-ball est encore ici pertinent. Celui du penta-bond proposé pour l'épreuve de l'examen du baccalauréat est tout aussi éclairant (20).

7. Les formes scolaires de pratique incorporent dès le début de cycle, les objets d'enseignement privilégiés

15) DHELLEMMES R., "Formes de pratique scolaire d'APSA ; l'émotion, l'espace et... le reste" in *Cahiers du CEDRE N°5*, pp 35-45

16) METZLER J., in *Cahiers du CEDRE N°4*, "M'sieur, à quoi on joue" ?

17) BAYARD J.F. voudrait "en finir avec le culturalisme". Le culturalisme représente pour lui une façon d'enfermer les groupes sociaux et les pratiques sociales dans des cadres étroits et définitifs en les affublant d'une identité simpliste, in "L'illusion identitaire", FAYARD, 2005.

C'est cette vision réductrice de ce qui relève du culturel dans les APSA que les CEDRE voudrait dépasser, ce qui nous en convenons, constitue une tâche ardue.

18) PORTES M., "Les promesses d'une pratique" studieuse "du Handball en EPS" in *Cahiers du CEDRE N°6*, pp.66-73

19) COLTICE M., *Expérience caractérisée par la continuité rythmique du mouvement, l'esthétique des formes et des relations*, in "Apprendre à danser, danser pour apprendre", *Les cahiers du CEDRE N°3*, sept. 2002

20) MEN. *Fiches référentiels pour la notation au baccalauréat*, 2002

giés, les contraintes et les ressources de l'école et les visées éducatives encapsulées dans la pratique elle-même (et pas surajoutées). Par exemple, BERGE montre que les contenus d'enseignement relatifs à "la construction du ressenti d'effort", peuvent répondre à la fois aux finalités et au sens culturel de cette activité d'entretien et de développement de soi. Le "milieu de vie" qu'elles reconstituent ne fait pas apparaître aux yeux des élèves, d'emblée en début d'une unité d'enseignement, ce qui doit être enseigné : le cycle permet un dévoilement progressif et une centration sur des contenus précis concentrés sur un ou des objets d'enseignement en nombre réduit (21).

3. 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. L'activité motrice et méthodologique des élèves est certes induite par la forme de pratique élaborée par l'enseignant, mais l'activité de ce dernier ne peut pas se réduire à la mettre en place. Cette activité se poursuit et se complète par l'interaction avec les élèves durant la leçon. Cette interaction est dépendante de la compétence de l'enseignant à lire et interpréter la motricité des élèves, mais aussi à orienter et à organiser les apprentissages méthodologiques.

La lecture de la motricité des élèves est filtrée, orientée, guidée par l'objet d'enseignement que porte la forme de pratique : l'enseignant centre ses interventions sur ce qui va aider l'élève pour satisfaire au but de la tâche. Il évite cependant des interventions multiples, inorganisées et disparates visant à réguler la motricité de l'élève dans toutes les dimensions de l'APSA.

L'organisation des acquisitions méthodologiques dont dépend la mise en pratique de toute la classe, permet à tous d'être en activité même si elle n'est pas forcément motrice. Cette activité méthodologique est partie intégrante de l'APSA (coach, juge, arbitre, spectateur,...). Elle vise l'acquisition de compétences plus larges définies par les programmes disciplinaires. Cela dit, une réflexion sur l'influence de l'axe méthodologique des activités sur la qualité des apprentissages moteurs doit être menée. L'optimisation du temps alloué à l'enseignement de l'EPS est un des enjeux de cette interrogation..

En conclusion de ce premier point, on perçoit l'importance de communiquer aux élèves des éléments d'une culture ouverte des APSA. Mais cette visée ne saurait prédominer sur celle de tenter de produire chez nos élèves, une habitude de pratique physique régulière. Cette habitude suppose de préserver à tout prix, l'appétence de tous nos élèves pour l'engagement physique, la joie de se mouvoir. S'il s'agit de fonder un rapport au corps sur des valeurs de respect, d'écoute, essentielles dans la société d'aujourd'hui, ces dernières ne sauraient être acquises sans la durée et dans le plaisir.

Ces diverses affirmations doivent nous permettre de combattre l'idée fortement ancrée dans la classe politique et les médias, que l'EPS est juste un lieu scolaire pour la pratique des sports.

Donc, l'EPS : une culture des APSA? Oui, mais ce n'est pas si simple...

DEUXIÈME PARTIE :

L'EPS dans l'école : une discipline contributive, stratégique, fédératrice

L'EPS est également chargée de poursuivre des thématiques éducatives transversales essentielles dans les EPLE (SANTÉ, CITOYENNETÉ), en relation avec les compétences du socle, en mobilisant ses contenus propres ; en se mobilisant avec d'autres disciplines.

1. Les formes de pratique scolaire sont conçues de telle sorte qu'elles ne sont "praticables" que si un ensemble d'acquisitions est mis en perspective : acquisition motrices, acquisition de rôles sociaux, d'attitudes (respect de codes), compréhension de règles de jeu ou d'action etc. C'est ce que nous entendons par articulation des acquisitions spécifiques avec les visées éducatives plus larges. Et par la mise en perspective du "pratiquant cultivé..., et éduqué". L'ensemble des auteurs des cahiers du CEDRE développe cette approche depuis leur origine. Illustrons cependant par quelques exemples :

En activité corporelle artistique (danse), l'indispensable écoute du danseur avec son (ses) partenaire(s) pour produire une danse, ne peut aboutir sans le support du mouvement, sa rythmicité, son amplitude, son intensité, son organisation posturale, sa symbolique. C'est bien par le travail d'une motricité expressive, d'une mise en jeu des codes esthétiques de lisibilité que s'invitent en même temps l'écoute et du même coup un accès original à la tolérance, au respect, à la critique par l'accès aux acquisitions culturelles.

2. L'EPS est une discipline à plusieurs composantes... Elle n'est pas seulement une discipline d'enseignement, chargée de communiquer aux élèves le contenu d'un programme. Elle comporte également un volet de vie scolaire (AS, temps forts, FSE) constitutif de la discipline, et un volet technologique par lequel les élèves sont conduits à considérer leur organisation motrice comme un des objets sur lequel ils peuvent intervenir : prévoir, réaliser, évaluer, modifier le projet. Ces composantes de notre discipline la spécifient (EPS à la française, disons-nous) et lui donne sa place au sein de la communauté éducative.

3. L'EPS doit recevoir de la part de l'Education Nationale, des commandes plus précises concernant ses missions sur des thèmes transversaux qui posent des questions cruciales à l'école. La prise en responsabilité en collège par exemple d'une approche de l'éducation à la santé au travers des effets de l'activité physique sur des "indices de santé", constitue un puissant levier pour fédérer d'autres savoirs disciplinaires autour de cette question. Pour autant, nous ne subordonnons pas les savoirs aux approches sociales qui ne peuvent organiser de façon exclusive, les contenus de l'EPS. Une telle position la marginaliserait en la plaçant à la périphérie de l'enseignement. Le corps en mouvement et son développement au travers d'une approche culturelle des APSA doit rester le cœur de la problématique de l'EPS.

4. La construction de la citoyenneté est une mission prioritaire assignée en permanence à l'institution "École de la République". L'EPS nous paraît avoir pour mission, de façon différenciée et précisée aux divers niveaux scolaires, de placer les élèves au centre d'un

21) BERGE F., *Les cahiers du CEDRE N°5 : "culture corporelle, éducation à la santé, la contribution des ASDEP". L'auteur précise comment, dans la pratique de la musculation comme ASDEP, les contenus d'enseignement relatifs à la connaissance de soi "identifier des ressentis musculaires singuliers après les séries et en fin de séance d'entraînement", intègre la finalité d'éducation à la santé. La connaissance de soi est une composante essentielle de l'estime de soi qui agit directement sur la dimension psycho - relationnelle de la santé. Ces contenus à apprendre par les élèves permettent de façon consubstantielle, de s'ancrer dans le patrimoine de la culture de l'entraînement. L'analyse du ressenti après effort est un indicateur essentiel pour que le pratiquant adapte sa prochaine charge de travail en faisant évoluer de façon optimale son projet d'entraînement.*

système de codes, de rôles et de statuts de nature à contribuer à cette construction.

L'Association Sportive est par exemple, le lieu privilégié de prises de responsabilité au cœur d'un rapport intersubjectif structurant pour les élèves pratiquants, le lieu de l'apprentissage de la vie associative, essentielle dans la formation du citoyen

5. La nécessité d'une "activité réflexive" permettant aux élèves de se décentrer de leurs activités sociale, corporelle

Cette "réflexivité" n'est pas à l'œuvre en permanence. Elle constitue un moyen, lorsque cela est nécessaire, pour que les élèves établissent des relations entre les tâches qu'ils effectuent et les propriétés de ce qu'ils mettent en jeu pour réussir. On évoque ici autant les ressources perceptivo motrices, que celles liées au système énergétique de la contraction musculaire ou que celles liées à l'organisation spatio-temporelle.

Par exemple, dans la pratique de la course en durée comme activité scolaire de développement et d'entretien physique, l'élève doit, à un moment de son cursus de formation, choisir un objectif parmi les 3 qui lui sont proposés : accompagner un projet sportif en rapport avec des échéances, développer un état de santé de façon continue, rechercher les moyens d'une récupération ou d'une détente ou d'aide à la perte de poids.

Pour l'élève, s'interroger sur un motif d'agir, c'est se reconnaître le décideur de ce qu'il entreprend (pour soi et pas pour copier sur son (sa) camarade) : "je décide et j'assume". Pour cela, il faut aussi accepter d'analyser son contexte de vie (ses loisirs sédentaires ou non) et faire donc preuve de réflexivité sur ses habitudes de vie, qui intègrent obligatoirement soi et autrui.

L'activité adaptative sollicitée doit faire l'objet d'une réflexion dans et sur l'action qui oblige l'élève à débattre avec lui-même en relation avec les autres, à mettre en mots, sensations et perceptions. C'est là à notre sens, la condition scolaire d'un progrès véritable et d'une intégration sociale réussie. Les formes de pratiques scolaires sont conçues pour créer en acte chez le sujet pratiquant, une dissonance avec ses habitudes motrices et susciter ainsi, une approche critique dirigée vers lui-même mais également vers sa relation aux autres. En retour le sens pratique qu'il mobilise pour réaliser la tâche proposée, évoluera vers plus de lucidité, d'efficacité mais aussi de collaboration, d'écoute. Il ne s'agit pas là uniquement d'une procédure didactique. C'est un enjeu de société que de développer une approche réflexive lucide sur soi, le monde et les autres.

En fonction de l'âge et des niveaux de développement, cette réflexivité pourra être sollicitée de façon diverse, pas forcément verbalisée. Comme le suggère DEVELAY, "les savoirs de l'EPS ne seraient pas des notions, des lois des théories, mais une posture de réflexivité, une méta compétence d'analyse de son fonctionnement corporel (22)". Nous ajouterions : "impliqué dans des formes de pratique scolaire significatives pour lui et significatives de la culture qu'elles transportent".

Cependant cette réflexivité sera toujours sollicitée avec circonspection. En effet, un chercheur comme BERTHOZ (23), se place davantage au niveau de ce que l'on pourrait appeler "l'intelligence pratique" ou encore "l'intelligence des situations". Selon cet auteur, l'efficacité du mouvement résulte de la coopé-

ration des différents sens : informations visuelles, tactiles, musculaires, articulaires, cutanées, vestibulaires. Plus précisément, le "sens du mouvement" résulte de l'interprétation que le cerveau fait des messages fournis par ces différents capteurs en fonction des buts qu'il donne à son action, du sens et de la signification du geste sportif ou artistique.

TROISIÈME PARTIE :

une EPS en charge d'un trajet singulier de formation des élèves.

1. La formation complète et équilibrée : encore une illusion ?

L'EPS est finalisée à l'issue d'une formation 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.

Trois visées indissociables, permanentes, véritable fil rouge des décisions que doivent prendre les équipes EPS dans les divers établissements scolaires. Au bout du compte, cela devrait permettre à chacun, au terme de sa scolarité, de s'engager de façon réfléchie (donc critique), avec passion ou non, dans les pratiques sociales accessibles dans son environnement (24). Le pôle d'une appropriation critique en acte, du patrimoine des activités physiques de notre temps est articulé aux visées éducatives qui constituent la mission de l'EPS scolaire.

L'EPS doit certes s'organiser et se formaliser dans des cadres institutionnels qui la légitiment comme discipline scolaire. Pour autant une "scolarisation" excessive, une approche "rigidifiée" de ses contenus et de ses pratiques peut devenir contradictoire avec la construction d'une habitude de pratique régulière qui suppose un rapport gratifiant (plaisir, joie de pratiquer) avec l'exercice, l'entraînement. C'est parfois l'inverse quand, par exemple, à l'enjeu initial du score, de la marque, se substitue la recherche de la note. En saut en hauteur athlétique par exemple, au lieu d'amener le pratiquant élève à franchir la hauteur la plus élevée possible..., en terminant forcément sur un échec, l'épreuve de l'examen peut conduire à la recherche d'une répétition "en sécurité", pour obtenir la note espérée.

2. Dès lors, la question posée aux équipes d'enseignement EPS est celle de l'organisation, là où elles agissent, des contextes permettant à l'élève de suivre un trajet de formation le conduisant par étapes aux finalités précédentes. Les enseignants ont donc plus besoin d'outils d'organisation des activités des élèves que de classifications savantes, objet de disputes philosophiques entre experts de diverses approches scientifiques. Il ne s'agit pas seulement d'organiser les activités des élèves dans le sens d'une répartition / distribution. Il s'agit de permettre aux enseignants de s'interroger sur les différentes raisons qui les conduisent à organiser telle ou telle répartition (25).

3. La "progressivité" adoptée pour organiser les contenus d'enseignement ne peut être celle de la formation de pratiquants non scolaires telle qu'envisagée par les diverses instances fédérales. Cette pro-

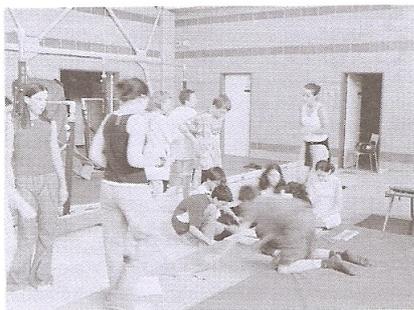
22) DEVELAY, EPS discipline scolaire... *ibid*

23) BERTHOZ, le sens du mouvement, O. JACOB, 1997

24) BOEN N° Programme EPS de terminale

25) Une étude menée dans l'académie d'Aix Marseille dite "ECOEPS" a pris un de ses thèmes comme objet d'étude : on a pu établir que le premier critère d'organisation des parcours de formation des élèves était la prise en compte des contraintes locales (et non les visées éducatives). Voir le site ECOEPS.





gressivité ne peut être envisagée uniquement sans les exclure, bien entendu, ni en termes d'apprentissages spécifiques (maîtrise de conduites de plus en plus complexes), ni en termes de performances ou d'efficacité.

Il ne peut y avoir de correspondance terme à terme entre des niveaux de pratique et le niveau de classe. Cela relève d'une vision scolaire simplifiée d'un programme d'enseignement. En effet, d'autres éléments déterminants interfèrent avec cette conception : le niveau de développement, l'histoire personnelle des élèves pratiquants, leur évolution morphologique. On ne peut donc enseigner une APSA en tant qu'objet, mais on peut enseigner certaines propriétés des APSA pour répondre à deux questions :

- qu'est-ce que nos élèves ne doivent pas ignorer de telle ou telle APSA, sachant qu'il y a de fortes chances qu'ils ne la pratiquent jamais plus ?
- Quelles ressources physiques doivent être sollicitées et leurs propriétés étudiées, à tel ou tel moment de leur croissance pour contribuer au développement des élèves filles et garçons ?

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. Il préconise d'explorer la piste de compétences identiques devant s'exprimer dans des contextes à exigences plus fortes (pressions défensives, milieux plus exigeants)...

Par exemple, dans l'article : Cibler, habiller, intervenir pour permettre à nos élèves d'apprendre en EPS. (26), les auteurs indiquent : "qu'il est possible de baliser le collège et le lycée d'étapes incontournables, véritable pas en avant, et de contenus clés qui vont permettre à tous de devenir, **nageurs, gymnastes, danseurs, joueurs de sport-co**".

"Chaque pas en avant", véritable étape dans l'apprentissage, intègre les précédents et fournit une perspective logique et cohérente à l'élève. C'est grâce à ces liens de compréhension que l'élève donne du sens à son devenir et aux obstacles à lever. Si les mobiles culturels de l'activité s'enracinent dans le passé, ils vivent dans le présent de l'élève que s'ils offrent une promesse d'avenir au pratiquant.

En gymnastique, la **rotation** chez un débutant, ouvre une véritable fenêtre sur la complexité de l'activité gymnique. La rotation, face aux contraintes de l'activité va servir de fil conducteur à l'élève pour vivre, à l'école, sur le plan socio affectif et moteur, le fond culturel des activités gymniques : "Tourner oui ! Mais de plus en plus tendu !" Chaque étape est caractérisée par des "apprentissages prioritaires" qu'il faut

identifier. Par exemple la seconde étape : "regarder où l'on va : retarder la rentrée de la tête après l'impulsion pédestre ; arriver sur des bras tendus : chercher loin devant", place les élèves devant les alternatives suivantes :

- Fléchir les bras et fermer l'épaule pour amortir
- Résister en prolongeant l'ouverture de l'épaule pour rester en appui.
- Anticiper l'ouverture de l'épaule pour percuter et se redresser

4. L'EPS reçoit une diversité de publics du point de vue de l'engagement physique dans les APSA (scolaires ou non scolaires).

L'EPS devrait devenir progressivement, dans le trajet de formation des élèves, un lieu stratégique d'apprentissage de la gestion par les élèves de l'ensemble des aspects liés à leur activité corporelle. Les objets d'enseignements prennent ainsi en compte, le rapport au savoir de ces élèves.

Leur chemin d'accès à une culture "du physique", balisé de pas en avant, est aussi une affaire de sens. Nos élèves ne fonctionnent pas tous sur des registres rationnels et cognitifs dominants. Choisir un contenu d'étape suppose de prendre en compte le versant émotionnel de l'activité. Stratégie pédagogique d'autant plus cruciale, que les élèves sont jeunes ou en difficultés sociale et scolaire.

COSTON montre, en quittant le registre de la diversité-complexité des agrès et des formes gymniques propre aux formes sociales de la gymnastique, qu'en choisissant la rotation avec appuis manuels comme "objet" d'enseignement, il prend en compte le versant émotionnel (se perdre et se retrouver) omniprésent chez le jeune élève, tout en lui ouvrant une porte "sensée" et prometteuse sur le monde de l'activité gymnique.

MASCRET (27) propose en badminton à l'élève de se fixer lui-même son projet de points à marquer dans les zones dangereuses (à l'intérieur d'un intervalle fixé par l'enseignant). Le nombre de points que se choisit l'élève sera identique pour son adversaire, ce qui implique une analyse de ses qualités et de celles de l'adversaire pour fixer le projet qui semble le plus pertinent. Les rôles s'inversent lors du match retour. La connaissance de soi de chaque élève, dans sa diversité, est ainsi un enjeu.

5. Les programmes d'EPS doivent proposer des axes explicites relatifs à ce trajet de formation, et prévoir à l'intérieur d'un cadre relativement strict, les marges décisionnelles dont disposent les équipes et qui leur permettront de rechercher les conditions optimales. On sait en effet qu'aucun établissement ne dispose d'équipements normés permettant des programmes identiques pour l'ensemble de la nation. Il est également des cultures locales pouvant servir de support à la construction du projet EPS. Les repères que donnent le programme doivent permettre aux équipes de mettre en œuvre une compétence partagée, étudiée dans un travail récent de l'Académie d'Aix Marseille : la compétence à traiter collectivement, du contexte. (28)

CONCLUSION :

décomplexer les enseignants EPS; recentrer, et dé-complexifier l'enseignement de l'EPS.

26) COSTON A., UBALDI J.L., & Al. "Cibler, habiller, intervenir pour permettre à nos élèves d'apprendre en EPS", Les cahiers du CEDRE N° 6, sep 2006

27) MASCRET *ibid.*

28) Etude dite "ECO EPS" *ibid.*

Les activités corporelles pratiquées à l'école en EPS, nous apparaissent donc, comme une **culture scolaire des APSA**. C'est à dire comme une pratique sociale originale, organisée dans l'espace-temps de la classe pour transmettre des éléments significatifs des spécialités (ex en badminton : gérer intentionnellement l'alternative jeu long/jeu court pour mettre en difficulté l'adversaire).

Une telle position exclut un "culturalisme simplificateur", réduit à quelques formules totalisantes (problèmes fondamentaux, logique interne...), donnant l'illusion d'une culture en mots alors qu'elle nous paraît relever d'une culture en actes qu'on est loin de pouvoir circonscrire. **Une culture incorporée aux formes de pratique**. Une culture relativement mal comprise autrement que dans l'intuition des praticiens, faute de travaux d'étude (29).

Les acteurs du "CEDRE" avancent empiriquement, professionnellement sur ces questions, sans prétention de nature scientifique. La rupture qui consiste à modifier les règles qui organisent ces pratiques doit être soumise à vigilance. Nous n'irons pas jusqu'à évoquer le terme de "vigilance épistémologique" utilisé par les didacticiens des sciences, et qu'il nous semble difficile de mobiliser dans notre champ. **Comment dire en effet "ce qui est vrai" en EPS ?**

On peut cependant dire ce qui paraît juste, ou pertinent. Par exemple le débat provoqué par les propositions d'UBALDI en activité aquatiques scolaires a provoqué chez les spécialistes de la natation, diverses réactions d'opposants. Les contradicteurs de METZLER face au "passeur bloqueur", ou de SOLER (30) pour le penta-bond n'ont pas manqué non plus. Le fait que ces propositions soient issues d'experts reconnus dans l'APSA introduit cependant le doute chez ces contradicteurs qui revendiquent "le respect de la nature de l'APSA". On s'interroge sur ce terme "nature" alors qu'il s'agit d'une pratique culturelle.

C'est vrai que tout cela n'a donné lieu ni à expérimentation permettant de contredire les effets de l'usage de la forme de pratique, ni à argument réellement convaincant. Mais les opinions ont évolué avec les échanges, avec le temps.

Il reste qu'une telle veille doit résulter d'un dialogue entre les acteurs en charge des pratiques sociales extérieures à l'école, les personnels en charge de l'écriture des programmes, les enseignants en activité dans les classes. Le CEDRE, dans l'AEEPS, se donne également comme objectif de favoriser ce type d'échange. Il ne représente pas un nouveau "courant de l'EPS" terme qui nous paraît daté : l'EPS "pratiquée" puise ses contenus dans la culture des APSA : c'est un fait. Le CEDRE veut créer du débat, du mouvement sur la question d'une approche plus fondée du recours à la culture des APSA pour élaborer les objets de son enseignement. De ce point de vue, nos propositions relèvent plus d'un mouvement pédagogique que d'un courant.

Les fondements "anthropologiques et culturels" des APSA sont premiers. Les transformations des pratiques ne sont pas négligeables non plus. La vigilance doit prioritairement porter sur le maintien de ces fondements dans les adaptations scolaires, maintien qui garantit jeu, plaisir, joie et gratifications diverses. Celles qui naissent de la confrontation avec soi-même, avec autrui, avec des environnements physiques.

A ces conditions, les enseignants d'EPS peuvent se "décomplexer" : ils sont créateurs de pratiques sociales originales au même titre que les pratiquants

extérieurs à l'école qui institutionnalisent des pratiques et des façons de pratiquer. La condition essentielle est qu'ils disposent dans les APSA concernées, d'une culture technologique à construire, enrichir à actualiser constamment.

Cette approche devrait leur permettre de "décomplexifier" les formalisations de tous ordres, ou les réifications des APSA, qui font parfois écran à ce qui est essentiel pour une classe : **le plaisir de pratiquer**. Ce plaisir conduisant chacun à accepter de s'éprouver, c'est à dire de pratiquer avec engagement, le plaisir de réussir, d'apprendre, de réussir à changer. C'est de ce point de vue que toutes les composantes d'une forme de pratique doivent être passées au crible de leurs effets sur les activités des élèves (31).

Les exemples récents relatifs aux "disputes" sur l'usage de la notion de compétence sont assez représentatifs d'une dérive intellectualiste visant à "scolariser" l'EPS à partir d'un point de vue classique sur les savoirs disciplinaires.

Pour le CEDRE, cette "scolarisation" est certes nécessaire. Mais elle doit se doubler d'une réflexion exigeante sur les pratiques proposées aux élèves : ce qu'elles sollicitent comme ressources, ce qu'elles suggèrent comme significations, ce qu'elles sont susceptibles de receler comme connaissances de nature technique, comme connaissance d'autrui, comme connaissance sur soi.

Le récent programme des lycées, en proposant des principes d'élaboration de situations s'est engagé sur cette démarche prometteuse. Nous souhaitons qu'elle se prolonge dans les autres programmes, fournissant ainsi, un des principes d'intelligibilité de notre discipline.

Pour toutes ces raisons, le C.E.D.R.E. de l'AEEPS défend une "autonomie relative" d'une culture scolaire des APSA, construite de façon réfléchie et débattue, par recours et aux dépens des spécialités d'origine et de leurs rationalisations spontanées. ■

29) LÉZIARD Y. *a évoqué à plusieurs reprises, la nécessité d'une anthropologie des savoirs professionnels en EPS. Cette approche nous semble comprendre cette dimension réf revue Contrepied sur la formation N° 20 avril 2007 in les savoirs professionnels en EPS*
30) SOLER A. "La spécificité des formes scolaires de la pratique sportive : une nécessité. L'exemple de l'athlétisme au lycée", in *Les cahiers du CEDRE N° 5, pp 57-65.*

31) Sur cette question voir les cahiers du CEDRE N° 5 et 6



éps n° 239 - décembre 2007

HYPER

13

