

# CEDREPS. 1993-2013

## Un itinéraire, des options, des perspectives

*Georges BONNEFOY,*  
Professeur EPS honoraire

*Raymond DHELLEMMES,*  
IA IPR EPS honoraire

Le CEDREPS, par la publication de ce nouveau Cahier, ponctue vingt ans d'existence d'un collectif, groupe ressource de l'AEEPS, qui est à la fois un regroupement structuré de personnes, et un producteur d'écrits professionnels. Le CEDREPS s'efforce de promouvoir un ensemble d'options, d'orientations, qu'il propose à la profession, souhaitant ainsi contribuer explicitement au renouvellement de l'enseignement de l'EPS. A une période anniversaire où se posent les questions

d'une restructuration du groupe et de son fonctionnement, d'un renouvellement de ses acteurs, nous voulons revenir ici sur l'histoire de ce collectif, son cheminement et ses transformations, et sur l'itinéraire de ce que nous nommerons notre « cadrage théorique collectif », dont certains aspects sont stabilisés mais dont d'autres demeurent objets de débats et réflexion en cours.

### 1. Du CEDRE au CEDREPS : origine, filiations

C'est en 1993 que les membres du collectif d'animation des Universités d'été de l'EPS, décident de s'organiser en groupe autonome, qu'ils nomment **Collectif d'Etude et De Réflexion sur l'Enseignement (CEDRE)**. Les Universités d'été, important dispositif national de formation continue pour toutes les disciplines scolaires, avaient été mises en place en 1983, dans la lancée des mesures prises en faveur d'un grand mouvement de réforme du système éducatif, et supprimées en 1993 avec le changement de majorité politique.

Il s'agissait alors de nous donner les moyens de prolonger une réflexion disciplinaire que le dispositif des universités d'été de l'EPS avait permis de développer de 1984 à 1993. Ce groupe s'est structuré

progressivement et réorganisé à la suite du départ de Robert Mérand et Jackie Marsenach. Les plus anciens de ce collectif revendiquent des filiations historiques: Stages sports collectifs de Montpellier, Rencontres de l'Education physique. Mais on peut chercher encore plus loin dans le temps: « *Les stages de SCO de 1965, 1966 furent à l'origine d'un vaste mouvement qui vise aujourd'hui encore à concevoir et mettre en œuvre des pratiques originales des APSA en milieu scolaire, à partir d'une référence aux pratiques sociales de celles-ci.* »

Ces propos, datés de 1984, extraits de « *Sports Co en milieu scolaire* », (publication AEEPS), nous organisent encore. Ils expriment selon nous, **une problématique d'ensemble** qui a toujours fondé nos travaux.

Celle d'un double ancrage :

- D'une part une référence aux pratiques sociales des Activités Physiques, jamais remise en cause, mais qui doit être signifiante, et nous permet ainsi de fonder progressivement la notion de culture scolaire des APSA, et de la promouvoir.

- D'autre part une volonté de travailler sur les pratiques professionnelles en cours, que nous considérons comme le lieu où se définit, et se précise l'EPS réelle, là où elle se construit effectivement, et où sans doute se trouve l'EPS de demain.

## 2. Un collectif en transformation

Entre 1993 et 2013 le collectif CEDRE s'est profondément renouvelé et transformé. Comme nous l'avons évoqué, le CEDRE est constitué à l'origine d'une dizaine de collègues, pour la majorité formateurs en UFRSTAPS, très souvent fortement impliqués dans une spécialité sportive, porteurs d'une réflexion innovante sur la didactique de leur spécialité, et partageant une « culture commune » dont nous avons rappelé les filiations. Progressivement le groupe s'agrandit, se rajeunit, se diversifie. Une profonde restructuration est proposée en 2009, avec la mise en place de groupes de régions et d'un groupe national de

coordination. Le CEDRE devient alors le **CEDREPS, affichant désormais plus fortement son ambition de contribuer au renouvellement de l'enseignement de l'EPS**. Il rassemble aujourd'hui un large éventail d'acteurs de la discipline : enseignants de collèges et lycées, formateurs, IA IPR, Universitaires. Cette diversité, source d'enrichissement certain, nous contraint à questionner et à expliciter nos options, nos orientations, notre devenir. Nous y reviendrons. C'est aujourd'hui dans nos dernières publications que cette diversité se révèle.

## 3. Des productions représentatives d'options fortes

Au cours de ces vingt années, nos options concernant la discipline EPS, ses contenus et son enseignement, vont prendre corps et s'exprimer dans des journées d'études et des publications. Ainsi, après la publication d'« *EPS et didactique des APS* » en 1990, et suite aux journées d'études de MONTPELLIER, (94, 95), puis de ROUEN (95), nous publions « *Faire progresser nos Elèves en Education Physique* ». C'est en 1999 que paraît le Cahier du CEDRE n° 1, ainsi nommé parce que nous espérions bien un n° 2 ! Nous proposons aujourd'hui le n° 13 des Cahiers. Mais nous nous reconnaissons encore dans les ambitions, les objectifs, et la démarche affichés dans l'avant propos du Cahier 1 formulé ainsi :

- Favoriser et participer aux réflexions et débats professionnels, sur la discipline et ses pratiques d'enseignement.
- Proposer des points de vue et conceptions sur la discipline et ses contenus.
- Proposer des outils et matériaux professionnels pour les soumettre à l'épreuve de l'usage et de la critique.

**Nous estimons ce jour avoir tenu le pari ainsi engagé en 1999.**

Les Cahiers (plus de 6000 exemplaires diffusés) nous ont certainement assuré une place, une reconnaissance, au sein des débats disciplinaires au cours de ces deux dernières décennies.

## 4. L'itinéraire d'une réflexion collective.

### Des ancrages, des évolutions, des questions

Dans un article de la Revue EPS, en 1997, « *Quelques aspects de l'évolution de la discipline EPS : le point de vue du CEDRE* » (EPS N° 268), nous exprimions un ensemble de propositions qui allaient constituer un premier cadre théorique pour le groupe. Ce cadre constitue un ensemble de références représenta-

tives des options, des valeurs, des axes d'étude, et des conceptions en arrière-plan de nos orientations didactiques, de nos modalités d'étude, stabilisées aujourd'hui mais susceptibles d'évolution, comme le montre la courte histoire de notre groupe.

« Trois visées essentielles organisent ces propositions, participant à la construction, à l'issue de la formation, d'un habitus de pratique d'activité physique et sportive et artistique. Il convient d'associer à la réalisation d'actions efficaces, véritable intelligence pratique, une intelligibilité de celles-ci grâce à une prise de recul par rapport à l'action ». On permet à l'élève de développer une « efficacité intelligente, de réussir et comprendre les raisons de sa réussite. Le pratiquant cultivé a développé une socialisation spécifique, en assumant des rôles particuliers, sur la base de valeurs, et de principes de relations, entre personnes d'un groupe social donné. Pour que la culture physique et sportive de notre pratiquant soit complète, il convient d'y ajouter l'incorporation de connaissances relatives à la gestion autonome d'une pratique authentique, y compris d'un projet d'entraînement, sans nuire à son intégrité physique ou à celle d'autrui. »

Ces propositions vont servir de fondation, d'assise pour le collectif CEDRE. Elles sont illustrées plus particulièrement dans les premiers Cahiers, 2, 3, et 4. Elles se préciseront, se moduleront par la suite, mais elles vont fonder **une première approche d'un modèle du pratiquant cultivé en EPS**, avancée au cours des années 2000-2004. Nous défendons alors une conception intégrative de l'articulation objectifs disciplinaires/finalités scolaires, travaillant par exemple cette question essentielle : « **Comment permettre l'acquisition de compétences propres aux diverses spécialités artistiques et sportives (APSA), et contribuer simultanément à l'atteinte des visées éducatives qui finalisent l'EPS ?** » Même si ces formulations peuvent apparaître « datées », elles nous paraissent toujours d'actualité alors que le cadre de présentation actuel de nos programmes laissent supposer une « césure » entre ces deux registres de buts éducatifs.

Par ailleurs, nos propositions ont souvent été associées de façon simpliste, à celles du « courant sportif », ou encore à celle du « culturalisme ». Nous ne nous reconnaissons ni dans ces qualificatifs, ni dans cette façon de nous identifier. L'EPS a toujours fait l'objet de tentatives de rangement, « d'étiquetage », probablement en rapport avec les multiples tentatives de classification des APSA. Pour reprendre les typologies classiques des courants, ni « culturalistes, ni développementalistes », nous nous situons ailleurs : dans un ancrage lucide et « travaillé » de notre discipline dans le champ des pratiques sociales de l'activité physique,

à visée de compétition, de développement, de loisir, et qu'il nous faut aborder dans leur dynamique de transformation. Nous les avons toujours appréhendées comme des créations humaines dynamiques, jamais achevées, enracinées dans une histoire. Ces pratiques sollicitent une activité adaptative singulière du pratiquant, développant des savoirs, savoirs faire, savoirs être particuliers. Considérant alors que les pratiques scolaires doivent incorporer comment « se vit » l'APSA, elles peuvent s'éloigner des formes sociales pour mieux stimuler l'élève dans le sens de cette activité singulière.

**Ceci nous conduit à défendre une conception ouverte et irrévérencieuse de la référence aux pratiques sociales des APSA, (Cahiers 4, 5, 6) et à postuler alors l'existence de formes scolaires originales de pratiques par recours et au dépend des pratiques dites de référence.** C'est cet ensemble d'analyses et de réflexions qui vont nous permettre de proposer, expliciter les contenus d'une culture scolaire des APSA pour l'EPS (Cahiers 7, 8, 9).

### **Pour une Culture Scolaire de l'activité physique.**

L'EPS n'est pas uniquement un lieu de pratique physique. Pour nous, **l'EPS est d'abord une discipline scolaire, un lieu d'étude qui permet d'acquérir par l'action et la réflexion sur l'agir, une Culture physique et corporelle à laquelle chacun peut prétendre à l'issue d'une scolarité.** Contribuer à définir les contours de cette Culture Scolaire dont l'EPS serait porteuse, contribuer à identifier « ce que l'on doit exiger » de cette discipline, ou encore, préciser ce qu'il convient de **proposer à l'étude des élèves en EPS**, sont ces questions professionnelles qui finalisent aujourd'hui les travaux de notre collectif (Cahiers 8, 9, 10). Nous travaillons à la définition et promotion de **thèmes, d'objets d'étude et de contenus d'enseignement** qui articulent alors acquisitions spécifiques et ciblées des APSA programmées, finalités éducatives, et **Formes de Pratiques Scolaires** conçues pour ce faire aux dépens et par recours des APSA dites de référence.

C'est dans cette perspective que le cahier 10 a été consacré à un objet d'étude plus particulier, l'apprentissage du « *Savoir S'entraîner physiquement* ». Considérant ainsi que cet apprentissage peut prendre place comme une contribution singulière à une éducation à la santé.

Les derniers Cahiers 11 et 12 développent enfin **une réflexion sur la construction de la discipline EPS comme discipline scolaire** : A partir de quels débats essentiels ? Comment se met-elle en texte ? En quoi les innovations des enseignants contribuent-elles à l'évolution de leur discipline ?

Ce Cahier 13 veut ouvrir une réflexion nouvelle sur les articulations indispensables entre les formes de pratiques programmées en EPS, les objets d'enseignement proposés pour étude, et l'ensemble des interventions des enseignants organisant et sollicitant alors l'activité des élèves.

## 5. Le CEDREPS demain. Perspectives

Dans le cahier 12 nous avons présenté les options actuelles du CEDREPS sous la forme de cinq repères, constituant en quelque sorte un cadre notionnel et conceptuel relativement stabilisé pour l'ensemble les membres de notre collectif. Nous les rappelons rapidement ici :

1. L'EPS n'est pas uniquement un espace-temps de pratique physique dans l'école, mais également une discipline d'enseignement, un lieu d'étude.
2. L'EPS est appréhendée comme une culture scolaire des APSA.
3. En EPS, l'enseignant présente des formes de Pratiques Scolaires originales fondées sur une conception ouverte et irrévérencieuse de la référence aux pratiques sociales.
4. Il propose des thèmes et des objets d'enseignement et choisit des objets d'étude et des contenus d'enseignement. Qu'est-il pertinent de soumettre à l'étude des élèves ?
5. Le praticien réflexif a un rôle central par la divulgation de ses innovations dans la création de cette culture scolaire.

Les cahiers 11 et 12 interrogent ainsi la place et le rôle des innovations dans la construction disciplinaire et sa mise en texte dans des programmes.

**Dans le contexte actuel** rappelons également quelques principes qui nous ont toujours fédéré. Nous réaffirmons la valeur centrale de l'école républicaine : la réduction des inégalités. Ce qui suppose d'offrir à chacun, les possibilités de coopérer, de s'engager avec exigence dans une voie de réussite et de progrès, d'éprouver le plaisir du mouvement libéré, celui d'apprendre et de se transformer. Toujours dans le cadre des valeurs de cette école et notamment de la laïcité, nous réaffirmons **le lien indissoluble, en EPS, entre transmission des savoirs et éducation**. Ce lien bénéficie d'une recherche d'articulation avec les contenus des autres disciplines scolaires.

Nous considérons ainsi que l'EPS doit jouer un rôle déterminant comme moyen d'accès un style de vie actif durable, facteur de santé et vecteur de cohésion sociale, sans être la seule discipline en charge de ces missions.

Ces éléments étant posés, nous constatons ce jour, qu'à l'occasion de discussions internes, d'articles récents, surgissent au sein de notre collectif des questions nouvelles, ou encore la nécessité de revenir sur des débats qui nous ont déjà occupé. Ces questions, ces débats renouvelés sont autant de perspectives qui organiseront les activités du CEDREPS demain. Nous en pointerons ici quelques unes.

**La question de la référence aux pratiques sociales** dites « de références », traduite désormais souvent par l'expression « épaisseur culturelle des FPS » nous paraît devoir être revisitée. De même et en filiation avec cette question, le rôle des experts de l'APSA, comme le problème de la modélisation de l'activité du pratiquant, doivent être approfondis ainsi que nous l'avions évoqué à l'occasion de notre dernier séminaire.

**La notion de matrice disciplinaire.** Cette notion est apparue depuis quelques années dans le champ de notre discipline pour divers motifs liés à la publication des programmes et aux critiques du cadre de leur présentation. Le CEDREPS a été dès le début de ces débats, porteur d'une réflexion qui se poursuit aujourd'hui. L'intérêt de cette notion est de permettre de dépasser les « typologies » sclérosantes utilisées par les uns et par les autres pour stigmatiser tel ou tel courant. Nous pensons que la fécondité de l'usage de ce terme réside dans la possibilité d'assainir les débats en permettant de remonter aux conceptions sur lesquelles s'appuient les positions institutionnelles et les propositions alternatives dont celles du CEDREPS. Conception du corps, conceptions des APSA, de la culture, de l'évaluation, de la formation doivent ainsi faire l'objet d'analyses plus approfondies

qu'elles ne l'ont été jusqu'à présent, et ceci en relation avec les pratiques effectives.

**Enfin notre centration sur le « quoi enseigner »,** au cours de la dernière période, pourrait donner à croire que nous nous sommes progressivement éloignés d'une option essentielle énoncée au début de nos propos : articuler dans le même temps des visées d'enseignement et des visées éducatives, articuler en permanence le quoi enseigner au comment l'enseigner. Lorsque nous exprimons la question : **« que proposer à l'étude des élèves ? »**, cela suppose que les élèves soient placés en situation d'étudier quelque chose qui « fasse sens pour eux ». Et pas seulement de faire, de réaliser ou de jouer malgré toute l'importance que nous accordons à l'activité ludique en EPS. Lorsque nous présentons cette idée fondamentale que les visées éducatives sont intégrées aux pratiques des élèves, à leurs apprentissages moteurs, cela ne peut se faire de façon incidente, n'être que le fruit du hasard ; ou encore qu'il conviendrait d'éduquer d'abord puis d'enseigner ensuite. Cela signifie très clairement que **les objets d'enseignement, les démarches et les visées éducatives constituent les trois pôles d'un système articulé** et questionné du point de vue des cohérences qu'il présente.

Les interactions avec la classe n'arrivent effectivement pas comme un élément isolé dans les propositions de renouvellement de l'enseignement de l'EPS du CEDREPS. Il s'agit ici de mettre en lumière une des dimensions d'un système de production d'apprentissage chez les élèves et de son analyse. Nous proposons de représenter ce système au moyen d'un triangle dont les pôles seraient constitués par les trois entités suivantes : la forme de pratique scolaire ; l'objet soumis à l'étude des élèves ; les interactions avec la classe (d'ordre pédagogique et didactique, les deux étant articulés, comme nous l'avons souligné plus haut). Cette représentation pour sommaire qu'elle soit, évite les incompréhensions traduites par exemple par les reproches de « magie de la tâche » qui ont été formulées à l'encontre de la notion de Forme de Pratique Scolaire. Bien évidemment, l'importance prise par chacun de ces pôles évolue au cours d'un cycle d'enseignement. Entre le moment de présentation de la forme de pratique et l'intériorisation par toute la classe des règles qui vont orienter les réponses de chacun (e), diverses médiations vont solliciter les élèves sur ce qu'ils doivent construire comme nouvelles relations entre leurs réalisations

effective, leur évaluation par eux-mêmes, et les décisions de planification de nouvelles réalisations qu'ils vont prendre. Depuis fort longtemps nous sommes persuadés que l'enseignant expert en EPS devrait disposer d'un cadre de lecture adapté à la complexité des situations auxquelles sont confrontés les élèves à l'occasion des pratiques proposées en EPS. *« Mieux lire et comprendre l'activité des élèves dans les situations d'apprentissages qui leur sont proposées est un axe fort qui nous rassemble »* (Faire progresser nos élèves en EP. M. Portes, 1996).

## **Où en sommes-nous aujourd'hui au regard de ce positionnement essentiel ?**

Depuis plusieurs décennies, l'étude des interactions enseignant/classe en EPS a mobilisé des chercheurs qui ont pu théoriser sur le sens des interventions des enseignants. Les Québécois ont par exemple proposé des modèles d'analyse utilisés au cours des stages Maurice Baquet (années 1970). Plus récemment, les recherches INRP ont discriminé les communications didactiques des autres interventions. Plus proche encore, les propositions issues de l'analyse des pratiques évoquant le guidage de l'enseignant ont distingué les interventions visant l'ordre dans la classe, les encouragements, l'aide aux apprentissages (interventions sur l'aménagement du milieu, sollicitation de la verbalisation). Une réflexion collective sur toutes ces interrogations se poursuit nous semble-t-il. Mais une fois encore, il s'agit de la réaliser en établissant un dialogue entre les données issues de travaux de recherche et les innovations construites dans les pratiques.

Dans le Cahier 12 les propos de chercheurs de l'ARIS nous ouvrent des perspectives très prometteuses au regard de ces travaux. En effet pour eux, il conviendrait de développer *« une coopération fructueuse entre praticiens et chercheurs, au service des apprentissages des élèves, de la transformation-optimisation des situations enseignement-apprentissage, et plus largement de l'innovation en EPS »*. Plus loin, ils évoquent une *« Méthode CEDREPS qui gagnerait à être analysée au regard de la co-activité que l'enseignant et le élèves y déploient »* (Lémonie Y., Gall-Petiteaux N., Wallian N., p.188). Ces chercheurs ajoutent enfin : *« Les propositions du CEDREPS peuvent être utilement développées au sein des recherches sur l'intervention... et accompagner utilement le travail*

*de renouvellement de l'enseignement de l'EPS dans lequel s'inscrit le CEDREPS*». Nous ne pouvons que nous réjouir de ces propositions qui nous confortent dans nos options initiales et nous encouragent à poursuivre. Nous estimons ainsi nécessaire de penser toutes les formes d'analyse des pratiques d'enseignement en EPS au sein d'un ensemble intégrant les objets soumis à l'étude des élèves et l'activité sollicitée chez eux. Nous sommes convaincus que l'étude du sens des interactions avec la classe n'a d'intérêt

que si on prend en compte les objets d'enseignement et le type de relation avec l'environnement ou avec soi-même, que la forme de pratique scolaire induit chez les élèves. Etude que ce Cahier 13 se propose donc d'aborder.

Ce faisant, nous confortons cette ambition : **le CEDREPS comme collectif apportant sa contribution au renouvellement de l'enseignement de l'EPS.**