

Quels enseignements tirer du Cahier 12 ? Un tour d'horloge prometteur ?

Georges BONNEFOY

Raymond DHELLEMES

Serge TESTEVIDE

Au terme de ce douzième numéro de nos cahiers, nous souhaitons certes revenir sur quelques points essentiels évoqués dans ce cahier. Mais nous voulons également, opérer une lecture réflexive sur notre itinéraire sans pour autant avancer en regardant sans cesse dans le rétroviseur.

Les cahiers 11 et 12 ont constitué un défi que nous ne sommes pas certain d'avoir pu relever. En effet, concernant la construction de notre discipline, deux logiques s'affrontent obligatoirement bien qu'elles nous paraissent contradictoires. D'un côté, la mise en texte de l'EPS obéit à des contraintes particulières : trouver des termes moyens entre diverses sensibilités, constituer un cadre présentant une relative cohérence professionnelle, et pouvant servir de référent entre acteur et utilisateurs de la discipline. De l'autre des pratiques professionnelles évoluant à distance des textes, difficiles à appréhender dans leur complexité, dans leur diversité et donc imposant des éclairages pluridisciplinaires, pour dépasser les visions partiales lorsqu'on tente de les « rationaliser ».

Notre intention était dans ce cahier 12 de boucler un cycle d'une douzaine d'années en cherchant à avancer sur une meilleure compréhension de ce qui s'enseigne et s'apprend en EPS en sachant que cette préoccupation s'ancre de façon différenciée dans ces deux logiques. Les pratiques innovantes, d'une part produisant selon nous dans certaines conditions, du disciplinaire, et d'autre part, les mises en textes de l'EPS produisant en principe de « la loi », et de la lisibilité sociale. Les principes qui sous-tendent cette production répondent, bien entendu, aux valeurs de l'école de la république : laïcité, équité d'accès aux savoirs, respect de soi et d'autrui. Ces valeurs sont à retraduire pour nous du point de vue d'un rapport au corps, d'un rapport à autrui, d'une culture corporelle permettant à chacun de s'affranchir de divers déterminismes comme l'évoquent les propos de Christian Couturier dans ce cahier.

Nous avons vu que le mouvement ne se développe pas dans un seul sens qui irait de la pratique aux textes ou à l'inverse, des textes aux pratiques. On a trop souvent considéré avec une certaine naïveté, que les pratiques n'étaient qu'une application des textes et qu'une bonne présentation suffisait pour produire de facto les évolutions supposées nécessaires. On continue visiblement à penser qu'il suffirait de rassembler des groupes d'experts ou convenus comme tel autour d'un « cahier des charges », pour fabriquer les mises en texte attendues par l'institution à tel ou tel moment de l'histoire de notre discipline. Enfin, on a trop souvent pensé que les pratiques innovantes étaient « métabolisées » par la « Profession¹ » de façon naturelle.

Or, c'est bien dans ce double mouvement complexe que se construit la discipline : celui qui conduit des pratiques scolaires novatrices à des programmes qui les intègrent, et celui qui conduit des programmes vers des pratiques intégrant des propositions issues de textes nouveaux. Ces pratiques sont supposées devoir être transformées dans le sens des normes imposées par le législateur. L'histoire récente de notre discipline (après 1981) ne peut pas être seulement celle de l'histoire des idées émanant des divers groupes pilotés par l'institution ou de celle que produisent des travaux universitaires. C'est donc l'histoire de cette articulation telle qu'évoquée qui doit être interrogé comme nous l'avons tenté ici. Mais nous ne sommes pas historiens, et c'est bien un regard professionnel que nous avons jeté sur ce passé récent, avec reconnaissons-le, toutes les approximations prévisibles.

De nombreux thèmes pourraient, bien entendu, être développés en rapport avec cette problématique du double sens. Nous nous focaliserons sur trois d'entre

eux qui nous paraissent à l'articulation de nos options telles que développées dans les cahiers précédents mettant ainsi en perspective des objets de travail pour le CEDREPS.

Le premier thème concerne la question de la matrice disciplinaire dont on voit bien dans la perspective qui est la nôtre, qu'elle ne peut pas être seulement une espèce de cadre formel pour organiser les activités des élèves et des enseignants dans les EPLE. Nous recherchons par exemple encore dans les programmes actuels, ce qu'il y a à enseigner aux divers niveaux du cursus pour que les élèves atteignent les compétences dites « attendues ».

Le second thème concerne la question de l'articulation entre les formes de pratiques scolaires, les objets d'étude proposés aux élèves au cours de ces pratiques, et un troisième pôle qui donne sens à l'ensemble : les interventions de l'enseignant pour conduire le processus d'apprentissage. Cette trilogie, que nous avons quelque peu laissée de côté jusqu'à présent, nous conduira certainement à de nouveaux développements

Le troisième thème répond à des préoccupations exprimées par divers membres du CEDREPS **concernant les transformations de « l'activité de l'enseignant »** que suppose l'intégration des propositions innovantes aux pratiques coutumières de l'un ou de l'autre. Parce qu'il s'agit bien là de la question du cheminement de la personne professionnelle **acceptant ainsi modifier profondément une « économie » personnelle de fonctionnement quotidien.**

Reprenons ces thèmes que nous développerons dans le prochain cahier.

Concernant la question de la matrice disciplinaire

La discipline EPS serait selon Develay, un lieu particulièrement privilégié pour répondre aux interrogations que soulève le rapport entre corps et esprit ; on pourrait alors remettre au centre de notre réflexion la notion de techniques du corps² telle que définies par Mauss et y voir dans ces techniques « *l'ouvrage de la raison pratique collective et individuelle* ». Pour tenter de répondre à cette interrogation relative à la manière dont se déploie cette raison pratique, il faut effectivement se créer un cadre de pensée qui la rende intelligible. C'est ce Develay nomme matrice disciplinaire.

Cette matrice disciplinaire est une représentation partagée à un moment d'une communauté, ici les enseignants d'EPS. Selon lui, en EPS on serait plutôt face à trois matrices disciplinaires qui renvoient soit à l'accès à une culture, soit au développement des conduites motrices, soit à une gestion de sa vie physique. Dans ce cas, la matrice des programmes actuels est alors pour le moins composite, ce qui paraît contradictoire avec la notion même de matrice.

On pourrait tenter des rapprochements entre les composantes de la matrice disciplinaire chez Develay

et les notions qui organisent actuellement le CEDREPS par exemple les formes de pratique scolaire, les objets d'enseignement. Nous serons amenés à approfondir cette perspective.

Par ailleurs, le temps n'est-il pas venu, de concevoir aujourd'hui, un cursus EPS balisé par des objets d'enseignement différents, étudiables d'emblée par tous ? Tel est le chantier que compte ouvrir le CEDREPS. Cela signifie qu'il faut tout d'abord les repérer, les classer puis les sélectionner. Si la première étape semble bien entamée, la seconde pose de nombreuses difficultés. Faut-il les classer par APSA, par groupements, ne choisir que ceux qui nécessitent de construire une organisation motrice rompant avec les motricités usuelles, en adoptant une logique plus formelle ?

Les sélectionner suppose de définir certains critères. Si la faisabilité, le primat du contexte scolaire est chose acquise aujourd'hui, ce critère ne suffira pas pour réaliser les choix. On prend ici la juste mesure de l'ampleur de la complexité des questions et de la richesse des débats à venir.

Concernant le thème des Formes de Pratique Scolaire versus l'intervention de l'enseignant

Au terme de cette présentation des différentes contributions, nous avons pu constater d'une part que si les notions d'objets d'enseignement et de Formes de Pratiques Scolaires (FPS) deviennent des organisateurs forts de la réflexion des membres du CEDREPS, loin de les figer, chacun contribue à les enrichir à en faire découvrir de nouveaux aspects. Il reste un peu de la même manière que pour les objets d'enseignements, à se questionner sur le choix des FPS en fonction des niveaux de classes, des types de publics. Peut-on imaginer plusieurs FPS pour un même objet d'enseignement ? Il nous faut peut-être ouvrir la notion de FPS et la penser également comme un format pédagogique efficace pour orienter, rendre plus efficace l'intervention de l'enseignant. D'une certaine manière, les réflexions du CEDREPS rejoignent ce que Amade Escot affirme par ailleurs à propos de l'évolution actuelle des disciplines scolaires : « *les avancées les plus actuelles de la théorisation sur le didactique*

ordinaire situent la transposition didactique au carrefour de deux problématiques : épistémologique et interactionnelle »³.

Nous avons la conviction que, ni les formes de pratiques à elles seules, ni le ciblage d'objet proposé à l'étude des élèves ne peuvent suffire pour permettre à tous de mener à bien leurs apprentissages. On sait parfaitement par exemple que l'œil de l'expert dans les activités athlétiques lui permet de proposer des intentions parfaitement ciblées et différenciées à l'un ou à l'autre de ses entraînés pratiquants. Mais on sait également l'impossibilité pour l'enseignant EPS polyvalent d'avoir cet œil exercé dans l'ensemble des spécialités qu'il propose à ses classes. Il lui faut donc conduire un processus didactique étayé par des savoirs professionnels essentiels pour que ses interventions deviennent efficaces pour l'ensemble de la classe. Nous insistons sur ce dernier point : **l'ensemble de la classe.**

Concernant le thème du processus de changement de la personne qui enseigne

Comme l'évoque dans ce cahier Francis LEBRUN, il ne suffit pas pour l'enseignant de connaître les **savoirs À enseigner**. Il faut également des **savoirs POUR enseigner** ce qu'il y a à enseigner. Ajoutons qu'il faut également une posture d'enseignant qui pour nous, intègre non seulement des attitudes, un savoir être mais également, un rapport au corps singulier, des gestuelles pour faciliter la communication non-verbale. Tous ces domaines de connaissances s'articulent entre eux pour créer ce que Y. LÉZIART nomme « *une circulation des savoirs*⁴ ».

En relation avec ces questions, trois chercheurs⁵ co-signent dans ce cahier, un article qui donne des pistes à ce qu'ils nomment « *l'épistémologie pratique de l'agir professionnel en situation* ». C'est bien ce sur quoi se penche le CEDREPS depuis l'origine de ses cahiers. En présentant des analyses de cas concrets d'innovations qui nous paraissent contenir des éléments renouvelés d'un agir professionnel prometteur, nous pensons être en mesure de « générer » d'autres points de vue sur les activités à proposer aux élèves, les objets d'étude à soumettre à nos classes aux différents moments du cursus scolaire.

Ces options fondatrices répondent au concept de « *praticien réflexif* » exprimé depuis longtemps par Schön⁶ (1993). La formation professionnelle continue des enseignants EPS a été et continue d'être directement interpellée par ces orientations.

Certes, elle a derrière elle une histoire féconde, multiple, fondée sur un militantisme singulier. D'ailleurs, la disciplinarisation de l'EPS ne s'est-elle pas

réalisée pour une part, grâce à l'activité des réseaux de formation continue ? Le fonctionnement de ces réseaux a certainement permis aux deux logiques, ascendante et descendantes, (textes versus pratiques innovantes) de s'articuler. Mais les questions centrales demeurent : « comment chaque enseignant incorpore et reconstruit pour lui-même ce qui est innovant dans sa pratique (et qui le serait pas forcément pour son collègue voisin) ? Pourquoi et comment à partir de déséquilibres vécus dans son environnement professionnel, est-il conduit à ces changements ? Quels itinéraires lui sont-il proposés pour que ces propositions entrent dans son économie de travail ?

Une voie peu explorée et qui nous paraît féconde pour le CEDREPS est celle de re-problématisation des savoirs⁷, dans un cadre professionnel adapté. En effet, « *La notion de transfert a montré ses limites et sa faible efficacité. La notion de circulation demeure trop générale. L'idée de problématisation s'impose comme un dépassement possible et un moyen de proposer à l'ensemble des participants au dispositif de formation, un travail sur les connaissances extérieures au groupe afin de les intégrer comme données de l'ensemble des participants* »⁸.

En reprenant ces propos, le CEDREPS au travers ses publications est peut-être un des maillons permettant une circulation des savoirs de l'agir professionnel en situation. Il restera à mettre en scène ces savoirs, à les re-problématiser dans des actions de formation auxquelles il participera, sans pour autant être à l'initiative qui relève de la responsabilité de l'institution « Éducation Nationale ».

Toutes ces questions débordent largement on le voit, la question de la mise en place de « dispositifs », pour alimenter une problématique du changement de la personne enseignante en EPS, dans un cadre interactif, interrelationnel. Cette problématique est au centre des options du CEDREPS. Elle constitue une des voies que nous serons amenés à prolonger par la suite, en collaboration avec des organisations partageant les mêmes références et poursuivant le même but.

Note et Bibliographie

1. Ce terme est communément utilisé par toutes les Professions se réclamant d'une unité et d'une cohérence collective (des dentistes aux pompiers en passant par les architectes). Pour l'EPS, l'évidence est que « la Profession » rassemble à la fois les acteurs en charge de l'enseignement de l'EPS (pas seulement les enseignants?), mais également ce terme englobe la discipline elle-même. Cette façon de voir créée parfois de véritables confusions dans les analyses; par exemple celles qui consistent à superposer la Discipline avec les Professionnels, la première n'ayant d'existence qu'incarner par la seconde.

2. Lévi-Strauss, (1968) Marcel Mauss Sociologie et anthropologie, Editions PUF.

3. Amade-Escot C, (2011), *EPS de demain- EPS d'aujourd'hui: réflexions sur les innovations, la recherche didactique et les transformations curriculaires*. Cahiers CEDREPS 11, Editions AE-EPS.

4. DUGAL J.P., LÉZIART Y (2004), *La circulation de savoirs entre recherche et formation, l'exemple des concepts didactiques...*, Revue Française de Pédagogie, n° 149.

5. Lemonie Y., Gall-Petitfaux N., Wallian N. dans ce même cahier.

6. Schön D., (1993), *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions Logique.

Analyse de ces propositions sur le site suivant :

http://www.blogg.org/blog-43247-billet-le_praticien_reflexif-890330.html

7. DHELLEMMES R. (2002), *EPS: pratiques sociales et activités scolaires. Une étude de cas: Les ASDEP*, cahier du CEDREPS N° 3, p. 68.

8. DUGAL J.P., LÉZIART Y (2004) *ibid.*