

Introduction

Georges Bonnefoy
Professeur agrégé EPS

A propos d'une approche culturaliste et d'articulations plurielles

« Cette approche de l'EPS pose donc le développement de la personne comme une conséquence de l'apprentissage de compétences à valeur culturelle. L'option est claire, d'inspiration "culturaliste ", elle dépasse le réalisme sportif étroit dans la mesure où les savoirs visés ne peuvent être du seul ressort de la motricité efficace. Elle consiste à saisir le sens des APS, à identifier le contenu de l'activité adaptative du sujet face aux conditions sociales concrètes auxquelles il est confronté et qu'il cherche à maîtriser... Il convient d'associer à la réalisation d'actions efficaces, véritable intelligence pratique, une intelligibilité de celle-ci grâce à la prise de recul par rapport à l'action.

Notre pratiquant élève ne serait pas tout à fait cultivé s'il ne pouvait également développer une socialisation spécifique en assumant des rôles sociaux particuliers, par l'appropriation de valeurs et de principes de relations entre personnes d'un groupe social donné. » (CEDRE 1997)

C'est dans la revue EPS, en 1997, que nous affirmons ainsi un ensemble d'options fondant une conception culturaliste de la discipline, et la nature des rapports que l'on doit construire dans cette perspective avec les pratiques sociales des activités physiques et sportives qui servent de référence. Nous évoquons également comment nous concevions, dans le cadre de l'enseignement scolaire de l'EPS, l'articulation entre les visées éducatives assignées à la discipline et les compétences spécifiques que l'on se propose de faire acquérir.

Nous avons précisé par ailleurs, dans le cahier n°1 du CEDRE, que cette articulation était une vraie difficulté, envisageant dès lors, les conditions de

dépassement de cette difficulté. (Bonnefoy G. 1999.)

Au cours des journées d'études de Grenoble nous proposons de poursuivre notre réflexion sur cette question, dont l'actualité nous paraît aujourd'hui renouvelée: comment enseigner en éduquant ? Ou encore, "Comment faire d'un apprentissage disciplinaire une occasion de construction du lien social?" (Meirieu P.)

Plus précisément en EPS, comment permettre aux élèves l'acquisition de compétences spécifiques dans différentes APSA et contribuer simultanément à l'atteinte des visées éducatives qui finalisent la discipline ?

Il s'agit bien là d'une question centrale, qui s'est d'ailleurs retrouvé au cœur des débats sur les programmes ainsi que le soulignait Hébrard A. : "Ce jeu, cette circularité entre le tout et les parties, entre le particulier et le général, entre la compétence spécifique et la compétence générale, ce n'est rien d'autre que l'éducation d'un individu qui se sert d'apprentissages particuliers pour développer une structure globale de la personnalité, pour générer des savoir-être, des savoir-faire, tous les savoirs possibles qui dépassent largement les savoirs ponctuels, ou les connaissances particulières que l'on acquiert..."

Aujourd'hui on en est encore là, et c'est notre faiblesse de ne pas avoir su régler ce problème fondamental qui est: qu'est ce qu'une éducation, à partir des apprentissages et pour des apprentissages ?" (Hébrard A. 1999.)

C'est donc à cette question professionnelle complexe que les journées d'études de Grenoble ont tenté de répondre. Notre ambition est d'explicitier par l'exemple une problématique de l'articulation compétences spécifiques/visée éducatives dans des contenus d'enseignement en EPS.



Les propositions avancées, leurs théorisations, prennent appui sur un ensemble de positionnements que nous avons précédemment explicitement évoquées. (CEDRE.1997, Bonnefoy 1999).

Nous proposons de repréciser ici quelques éléments de ce positionnement, qui fondent plus particulièrement la problématique des journées d'études, et peuvent ainsi constituer un cadre de lecture des différentes séquences proposées. (1)

Une conception de l'articulation des visées de la discipline

Nous nous situons en premier lieu dans une conception systémique de l'articulation des différentes visées de l'EPS. (Finalités et objectifs.) Sous des formulations qui diffèrent quelque peu, trois objectifs finalisent en effet la discipline au collège comme au lycée : l'EPS cherche à développer chez l'élève un ensemble de capacités motrices, à lui permettre la maîtrise de techniques d'APSA, et se doit de lui assurer l'acquisition de savoirs relatifs au développement et l'entretien de ses potentialités.

Il nous semble fondamental de comprendre ces objectifs généraux de l'EPS comme un système, où chaque élément est dans une large mesure la condition et la conséquence des deux autres. C'est en effet en permettant à l'élève d'augmenter son niveau d'expertise dans une APSA que l'on peut dans le même temps augmenter son potentiel de capacités et pourquoi pas, lui permettre d'acquérir des connaissances relatives à la gestion d'une pratique physique.

Cette compréhension en système des objectifs généraux de la discipline n'est pas nouvelle pour notre collectif. Elle était déjà au cœur du questionnement de l'université d'été de Marseille consacrée à la didactique des APS. (Dhellemmes 1993.)

Nous faisons d'ailleurs remarquer que cette centration, au cours de cette période, de la réflexion professionnelle sur la visée "gestion de la vie physique", pouvait justement entraîner des dérives utilitaristes de l'EPS, par une minoration des autres objectifs. (Portes M.1994)

Cependant ces objectifs disciplinaires sont articulés aux finalités de l'école. L'EPS peut ainsi contribuer d'une manière spécifique, voire originale pour certaines d'entre elles à l'apprentissage de la sécurité, de la santé, au développement de la responsabilité, de l'autonomie, et de la citoyenneté.

On doit donc comprendre le système des objectifs et celui des finalités comme s'articulant fonctionnellement: ce sont les contenus des séquences d'enseignement/apprentissage qui permettent à l'élève de devenir en Judo, en Handball, en Volleyball, à la fois plus expert et plus autonome, responsable, solidaire. (2)

L'observation des pratiques des enseignants montre que cette mise en relation reste souvent très formelle.

Soit l'on attribue d'emblée à la pratique d'une APS des vertus qui permettraient d'atteindre la finalité visée : "les sports collectifs socialisent et les activités de pleine nature développent l'autonomie et la responsabilité".

Soit l'on considère que c'est l'organisation pédagogique de l'enseignement qui permet d'atteindre ces finalités : "les élèves respectent les règles de fonctionnement du groupe, s'organisent de manière autonome, etc."

Si ce dernier point de vue n'est pas critiquable en soi, nous estimons la démarche insuffisante, dans la mesure où les contenus éducatifs ne relèvent en fait pas de la discipline et se trouvent ainsi ramenés à la périphérie de l'activité d'enseignement.

Une dernière approche, très classique celle-ci, mais dans le prolongement du point de vue précédent, juxtapose enfin les différents visées: Eduquer pour enseigner, socialiser pour apprendre. On repère d'ailleurs assez bien, à l'heure actuelle une tendance à "la survalorisation du pôle éducatif de la discipline, engendré par le souci d'une contribution à une éducation à la citoyenneté." (Bonnefoy G.1999.)

Pour notre part nous nous inscrivons dans la perspective d'un enseignement éducatif, évoqué par J.Marsenach en 1991.

C'est donc par la volonté d'articuler en permanence finalités et objectifs, visées éducatives et contenus spécifiques que nous nous reconnaissons, et c'est la définition et l'analyse des conditions de cette articulation qui organiseront notre réflexion.

A propos de l'articulation pratiques sociales / pratiques scolaires des APSA

Rappelons que nous portons un regard particulier sur le champ des pratiques sociales d'APSA pour en

extraire des objets "qui valent la peine d'être enseignés".

Nous ne considérons pas les techniques sportives, le terme de techniques étant pris ici au sens générique, comme des produits achevés qu'il conviendrait de transmettre sous prétexte d'appropriation d'un domaine culturel.

Depuis fort longtemps nous reconnaissons en effet qu'il y a, à propos des pratiques corporelles, une activité humaine originale qui nécessite d'être appréhendée sous des angles multiples si l'on veut en comprendre les sens, et définir par exemple les savoirs techniques qui doivent faire l'objet d'un enseignement scolaire utile. Nous ne reprendrons pas ici l'ensemble des arguments développés au cours des journées de Montpellier en 1994 à propos des rapports "techniques sportives et EPS", mais chacun pourra reconnaître, dans les ateliers proposés à Grenoble, au delà de la diversité des présentations, des exemples d'approches personnalisées de pratiques scolaires d'APSA qui prennent en compte des données issues d'une technologie culturelle telle que définie par J.Metzler.

Technologie culturelle qui tente "d'établir des relations entre les techniques sportives et les contextes qui les ont produites, et dont certains éléments permettent de doter les élèves d'outils d'analyse et de connaissances explicatives de leur propre efficacité." Technologie culturelle qui revalorise ainsi l'activité technique au sein des apprentissages scolaires en EPS, et qui sait renouveler l'attention portée sur les productions des pratiquants experts. (Badreau.J; Dhellemmes R; Portes M; Soler A; 1994)

"il ne s'agit nullement de renforcer un technicisme camouflé, mais plutôt de repositionner sous un jour nouveau, les rapports obligés qu'entretiennent l'éducation physique et sportive et les activités physiques et sportives, l'enseignant et la technique, et d'une façon plus large encore l'école et la culture." Metzler J. 1996.

Cette conception des rapports pratiques sociales/pratiques scolaires des activités physiques et sportives, cette approche renouvelée des techniques corporelles nous habilitent pour :

- d'une part, choisir des objets d'enseignement, qui tout en étant porteurs des exigences essentielles d'une spécialité, permettent réellement d'enseigner en éduquant.

"Il y a interdépendance entre les contenus spécifiques et les contenus éducatifs." (J. Badreau.) Les

pratiques et les contenus "sont susceptibles d'actualiser et de maintenir en tension le couple instruire-éduquer." (J. Metzler.)

- d'autre part nous permet de fonder, justifier des propositions didactiques, des tâches d'apprentissages, qui peuvent apparemment et momentanément "s'éloigner des formes sociales pour être plus dans les ressorts profonds d'une activité de pratiquant expert."

(R.Dhellemmes, à propos des variables didactiques utilisées par J.Metzler et M. Portes en Volley-ball et Handball, au cours des séances pratiques.)

Cette conception devrait enfin doter l'enseignant de compétences à réguler "l'activité adaptative de l'élève", (nous préciserons cette expression), qui doit alors toujours afficher au moins deux caractéristiques :

- c'est une activité authentique de pratiquant, combattant, handballeur, volleyeur, (l'enseignant est "armé" pour garantir l'authenticité de l'activité, et comme évoqué précédemment, la pertinence des tâches proposées.)

- c'est une activité de production de techniques: la résolution des problèmes auxquels l'enseignant confronte l'élève amène celui-ci à transformer ses manières d'agir, génère l'acquisition de pouvoirs d'actions nouveaux et d'un ensemble de techniques intermédiaires, qui sont autant de témoignages perceptibles de l'appropriation d'éléments d'une véritable culture corporelle.

Pour analyser et comprendre "l'activité adaptative de l'élève en train d'apprendre"

Nous avons mis la qualité de la lecture des prestations des élèves au cœur de nos préoccupations lors des journées d'études de Rouen 1995 ; Montpellier 1998. Cette perspective demeure bien évidemment dans la mesure où "nous considérons qu'un système d'opérations organise les actes des enseignants: choisir des objets d'enseignement et des tâches, observer/interpréter les prestations des élèves, intervenir pour permettre à l'élève de se transformer." (Portes M. 1996)

Parmi ces différentes opérations, nous accordons une importance décisive à la phase d'observation/interprétation des comportements des élèves et de leurs réponses provisoires.

Ces réponses, ces comportements, sont en effet révélateurs d'une "activité adaptative de l'élève en train d'apprendre." La notion d'activité renvoie à ce qui est mis en jeu par le sujet dans l'interaction sujet-tâche, et aux processus internes sollicités. (Cf. Leplat, Hoc, Famose.)

Mais c'est l'observation et la compréhension des procédures successives utilisées par les élèves, qui peut révéler les difficultés qu'ils rencontrent. C'est encore l'analyse des stratégies de réussites qu'ils développent, qui peut révéler les pas en avant, les transformations en cours.

Cette phase d'observation/interprétation est donc déterminante pour l'enseignant et va orienter les interventions didactiques, la régulation des tâches.

Pour ce faire, il doit disposer d'un cadre d'analyse de cette "motricité en acte" lui permettant de fonder ses prises de décisions. Sur cette question éminemment professionnelle, nous avons précédemment signalé la rareté des travaux scientifiques qui pourraient justement servir de points d'appui. (Bonnefoy. G. 1999.)

Le cadre que nous avançons ici est un produit intermédiaire, issu d'une première analyse des théories d'actions fonctionnelles qui organisent apparemment les différents intervenants. A partir d'une lecture de leurs propositions, nous avons tenté de repérer les convergences fortes qui apparaissent: comment interviennent-ils au niveau de l'activité du sujet-apprenant, en utilisant quelle procédures, en ce centrant sur quelles dimensions de la motricité ?

Ce cadre, provisoire, peut servir de grille d'écoute, d'outil de lecture des pratiques proposées au cours de ces journées ; il peut permettre en particulier d'aider à analyser comment chaque intervenant met en relation l'activité déployée par le pratiquant, l'interprétation qu'il en fait et les remédiations qu'il propose.

Un premier niveau de lecture pourrait interroger ce qui s'est passé pour l'élève, et ce qu'il a effectivement réalisé, au regard des conditions définissant notre option culturaliste de l'EPS.

- Que s'est-il passé pour l'élève du point de vue de l'acquisition d'une efficacité intelligente au cours de la séquence, ou dans telle ou telle tâche? Est-ce que l'élève a progressé dans l'habileté enseignée ? Lui a-t-on donné l'occasion d'acquérir des connaissances sur les conditions de ce progrès ? Comment ? Quelles difficultés sont apparues ? Peut-on en situer l'origine ?

- Quels sont les rôles sociaux auxquels l'élève a été confronté? Quels principes de relation a-t-il pu s'approprier, comment?

- Qu'est-ce que l'élève a pu apprendre au cours de la séquence du point de vue d'un "savoir pratiquer et s'entraîner tout en respectant son intégrité physique"?

- Comment le problème du réinvestissement de ces différentes acquisitions est-il abordé ? Traité?

Un deuxième niveau de lecture peut envisager les différentes dimensions de la conduite motrice, à partir d'une modélisation proche de celle proposée par J.Metzler.

- Que veut-on que l'élève apprenne dans cette tâche, au plan de l'intelligibilité, de l'intentionnalité ? Quelles sont ses représentations de ce qu'il y a à faire ? Qu'est-ce que l'élève a modifié de ce point de vue au cours de la séquence d'apprentissage ?

- Que veut-on que l'élève acquière sur le plan du sens du mouvement, et des différentes catégories d'informations à prendre en compte? Que s'est-il passé de ce point de vue au cours de la séance, ou dans la réalisation de telle ou telle tâche? A l'occasion de quelles interventions de l'enseignant? Grâce à quelles procédures?

- Sur le plan de la motricité, quelles étaient les transformations précises visées ? Que s'est-il produit sur ce plan ? Quels sont les pas en avant repérés, les difficultés apparentes ?

- Que s'est-il passé au niveau de l'organisation des différents rôles, de leurs mises en œuvre, de leur coordination ?

On aura compris que cette première ébauche d'un cadre de lecture de l'activité de l'élève en train d'apprendre en EPS doit être discutée, approfondie, réorganisée. Mais nous avons la conviction qu'il y a une exigence incontournable, si nous voulons mieux articuler les différentes opérations organisant l'activité d'enseignement.

Une remarque importante

Nous tenons à souligner que les journées d'études telles que proposées à Grenoble s'inscrivent dans une démarche et un espace peu fréquenté aujourd'hui.

Elles permettaient en effet à des enseignants d'établissements, des formateurs, des chercheurs, d'échanger, de se questionner, à propos de contenus

d'enseignements concrets, qu'ils avaient pu vivre, réellement éprouver. Ceci nous paraît important dans la mesure où les savoirs de l'EPS en débats, sont des savoirs un peu particuliers, puisque les apprentissages disciplinaires n'y sont pas "des apprentissages tout à fait comme les autres, mais des apprentissages à propos desquels on ne peut véritablement savoir mouvoir son corps sans le faire." (Georges.C. 1985) C'est peut être notre originalité, aujourd'hui, de concevoir ainsi des journées de réflexion professionnelle. Reconnaissons cependant que cette originalité prend appui, au sein de notre collectif, sur une culture commune ancienne, qui a toujours fait une part importante à la réflexion sur des pratiques concrètes, et qui s'est construite des stages de Montpellier aux universités d'été, puis aux journées d'études !

Pour conclure

Ces journées d'études se situent à un moment remarquable de l'évolution de la discipline. La publication des programmes pour l'ensemble du cursus scolaire interpelle la profession. La question de la contribution de l'EPS à la culture du lycéen du XXIème siècle a suscité, suscite encore des débats rudes, contradictoires, voire polémiques.

Nous entendons participer sereinement à ces débats. Participer et proposer, c'est la volonté première de ces journées.

Mais on doit constater que ces débats se situent dans un contexte où la référence aux pratiques sociales "du sport" est discuté : "l'enseignant d'éducation physique peut-il encore aujourd'hui prendre le sport comme référence culturelle?" (Amade-Escot C.1997, et les articles de la revue *Contrepied* n°1, 1997)

Notre volonté de participer au débat sur les contenus disciplinaires ne pouvait pas occulter cette question. C'est pourquoi dans un premier temps, nous avons pris soin de définir notre positionnement, en précisant les contours de l'approche culturaliste de l'EPS qui nous rassemble.

Les exemples de contenus d'enseignement proposés au cours de ces journées sont ainsi profondément ancrés dans cette approche. Mais au-delà de cette ancrage, nous avons voulu montrer qu'il était possible de tenir le difficile pari d'un enseignement éducatif en EPS, qui rend compatibles des visées d'enseignement et des visées éducatives.

Les journées d'études de Rouen, en 1995, étaient finalisées par la volonté de préciser les conditions permettant de "faire progresser nos élèves en EPS."

Les journées de Grenoble, dans le prolongement de cette ambition, tentent de préciser à quelles conditions nos élèves peuvent vraiment devenir des citoyens sportifs, des pratiquants cultivés.

Références bibliographiques

- AMADE ESCOT C.1997.*Sport Education : une orientation curriculaire nord-américaine. Revue Contrepied* n°1
- BADREAU.J. 1994. *Transposition didactique: pour une analyse fonctionnelle des savoirs sportifs. Dossiers EPS* n°19. Ed revue EPS.
- BONNEFOY G., LAHUPPE H., NE R.1997. *Jouer en équipe*, éd Actio; Paris
- BONNEFOY G. 1999 *Eduquer/ Enseigner en EPS. Réflexions à propos d'un débat réactualisé. Cahiers du CEDRE* N°1.Ed AEEPS.
- CEDRE. 1997 *Quelques aspects de l'évolution de la discipline. Revue EPS* n°268
- Contrepied* N°1 1997. Articles de Amade Escot C. Goirand P. Léziart Y. Marsenach.J. et Mérand R.
- DHELLEMMES R. 1993 *Vers l'écoute et l'analyse critique des communications d'innovations. Actes de l'université d'été EPS. Ed AEEPS.*
- DHELLEMMES.R. 1994 *L'enseignement des techniques athlétiques en EPS: l'apport d'approches didactiques..Dossiers EPS* 19. ed revue EPS
- GEORGES C. 1985. *EPS. interroge Revue EPS.*
- GOIRAND P; METZLER 1996 J. *Techniques sportives et culture scolaire*, éd EPS 1996.
- HEBRARD A. 1999 *L'intégration de l'EPS à l'école et l'université: bilan de deux décennies. In " l'EPS face au sport " 1945/1995. G.Couturier. Ed sport et société. Paris.*
- MARSENACH J.1991. *EPS quel enseignement? Ed. INRP.*
- MEIRIEU.P. 1987.*EPS interroge. revue EPS; n°258.*
- METZLER.J.1996. *Une interrogation sur l'histoire des techniques et des règlements à partir de préoccupations didactiques., in GOIRAND P.*
- METZLER J. *Techniques sportives et culture scolaire. éd EPS*
- PORTES M. 1996. *Des stages " sports collectifs " de Montpellier 1973 aux journées d'études de Rouen, 1975. In " Faire progresser nos élèves en éducation physique ". Ed AEEPS.*
- PORTES.M. 1994. *Kung-fu, roucoulette et autres rols de ballon: quelles prises en compte pour les handball de l'EPS? Dossiers* n°19. Ed.Revue EPS
- SOLER A. 1994 *De la conception des techniques sportives dans quelques propositions d'enseignement des techniques athlétiques. Dossiers EPS* n°19. Ed revue EPS



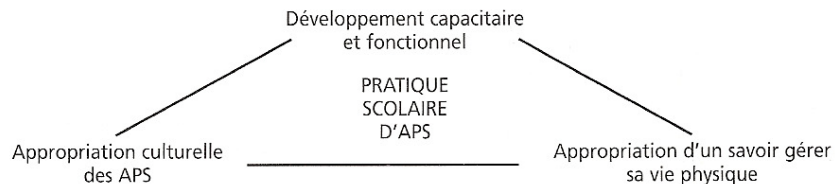
Annexe 1.

Extrait de “Jouer en équipe” G. BONNEFOY, H. LAHUPPE, R. NÉ 1997

Trois objectifs finalisent aujourd’hui l’EPS :

- un premier objectif vise **le développement capacitaire et fonctionnel** de l’élève,
- le second objectif vise **l’appropriation culturelle des APS** par l’acquisition d’un ensemble de compétences
- le troisième vise **l’appropriation d’un savoir gérer sa vie physique.**

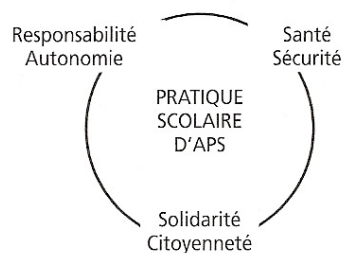
On doit comprendre ces trois objectifs comme un système, «chaque élément étant dans une large mesure la condition et la conséquence des deux autres».



Ce système d'objectifs est lié aux orientations actuelles de l'école : dans le contexte d'un enseignement de masse, il s'agit de contribuer à la réussite de tous les élèves, de développer chez tous la capacité d'apprendre.

L'EPS peut contribuer d'une manière spécifique, originale, sinon décisive pour certaines d'entre elles, à l'apprentissage de la sécurité, de la santé, au développement de la responsabilité, de la solidarité, de l'autonomie et de la citoyenneté.

Ces finalités sont en inter-relation et il nous paraît intéressant de les associer comme suit :



L'effort pour articuler les finalités, les objectifs disciplinaires et les pratiques représente pour nous un enjeu important.

