



Introduction.

Georges Bonnefoy
Professeur EPS Honoraire

Avec quoi et comment contribuer à l'atteinte des ambitieuses visées que les instructions officielles hier, les programmes aujourd'hui, assignent à l'EPS ?

C'est à cette question disciplinaire, génératrice au sein de la profession de débats essentiels depuis plusieurs décennies, que le CEDRE tente de répondre dans une publication récente. (1)

Si c'est autour et à propos de celle-ci que s'organisent pour une part les articles des Cahiers du CEDRE n°4, en préalable, il nous est apparu nécessaire d'évoquer quelques éléments du contexte au sein duquel, en tant que groupe de réflexion, nous prenons de nouveau position.

L'affirmation, désormais banalisée, qui situe les Activités Physiques Sportives et artistiques, (APSA), comme moyen privilégié de l'EPS ne règle pas le problème. Elle le pose dans toute sa complexité et son ambiguïté. Cette institutionnalisation, à partir de 1967, du recours à des pratiques socialement développées à l'extérieur de l'école, et qui servent de référence pour définir les contenus d'un enseignement scolaire, n'a jamais été remise en cause par les textes les plus récents organisant la discipline.

Notre question initiale serait-elle devenue obsolète, évoquant seulement des débats désormais dépassés ?

Un regard attentif au sein et à proximité de la communauté disciplinaire nous conduit à penser qu'il n'en est rien, et que bien au contraire, ressurgissent aujourd'hui des interrogations, des propositions, des remises en causes qui réactualisent un dilemme classique qui paraissait avoir fait son temps et que rappelait R. Dhellemmes (2) : « D'un côté, on reproduit au cours des leçons d'EPS les

formes sociales de l'APSA, ce qui garantit le respect du « culturel », mais risque de mettre de nombreux élèves en difficulté face au contenu à incorporer. De l'autre, on reconstruit des activités scolaires, par nécessaire adaptation aux finalités et contraintes de l'école, et l'on prend le risque de « l'autoréférence », voire d'une « déculturation. »

Ce risque de déculturation est aujourd'hui parfaitement assumé par certains auteurs prônant une « désportivisation de l'EPS ». Ainsi, dans un ouvrage récent de l'AFRAPS, (3), O. Faucon, enseignant dans un lycée professionnel, s'inquiète de la possible remise en cause de l'existence des professeurs d'EPS, « les tâches qu'ils remplissent - **enseignement sportif, initiation sportive** - pouvant être confiées à d'autres intervenants, sans perte de qualité et à coût moindre pour la collectivité. »

Constatant « qu'après trois décennies de débats infructueux sur la spécification de son objet par rapport à l'enseignement sportif » cette dernière n'est pas réalisée, il suggère la recours à la méthode de l'électrochoc pour « sortir la discipline de l'ornière » et propose deux perspectives pour se « démarquer d'une simple initiation sportive » :

- renforcer « la dimension interdisciplinaire d'éducation morale » que les textes officiels assignent à l'EPS (santé, solidarité, autonomie, éducation sociale) ;
- accompagner la « désportivisation », déjà en cours selon lui, de l'EPS ; et de citer la multiplication, « des pratiques originales (football irlandais, ultimate), à visées esthétisantes (muscultation, fitness), ou de pleine nature (ski, voile, équitation, escalade) », et de constater que le sport institutionnalisé apparaît « poussièreux » et que « son enseignement est rejeté par une proportion croissante des élèves »

Se référant aux programmes des LP de 2002 et des documents d'application qui les accompagnent -



textes dont Parlebas affirme qu'ils ont été adoptés « sous la pression d'un lobby conservateur maintenant des positions idéologiques éculées », et qu'ils témoignent « d'un retour aux conceptions technicistes d' il y a plusieurs années », l'auteur soutient « qu'ils font obstacle à la désportivisation au lieu de l'accompagner, au risque de condamner la discipline. »

Cette position n'est pas, semble-t-il, aujourd'hui isolée. Beaucoup de collègues, affectés par les difficultés qu'ils éprouvent dans l'exploitation des spécialités qualifiées de sportives en EPS d'une part, et par la perception confuse, inexacte et dévalorisante qu'ont les « usagers » - élèves, parents, décideurs - de ce qu'ils font d'autre part, sont tentés par l'abandon des supports de leur enseignement qui risquent de les placer en situation de concurrence avec les cadres du sport associatif.

A contrario de cette proposition préconisant donc pour l'EPS, l'abandon de la référence aux sports institutionnalisés, de hauts responsables des institutions sportives s'inquiètent de l'évolution de la discipline, qui s'éloignerait dangereusement des formes des pratiques d'APSA les plus reconnues. C'est ainsi, par exemple, qu'à la suite de la parution des textes relatifs aux épreuves athlétiques du nouveau Bac EPS, la FFA et le DTN ont manifesté leur désapprobation auprès du Doyen de l'IG EPS. Leur critique portait sur la nature des épreuves. Pour les responsables de cette fédération il n'est pas concevable que les situations d'athlétisme aux baccalauréats ne soient pas choisies parmi les épreuves fédérales actuelles, quand bien même des enseignants formateurs experts de la spécialité, ont su trouver des arguments démontrant tout l'intérêt de ces épreuves pour un public scolaire. Autre exemple, une série de rencontres ont été organisées entre le MEN et la Fédération d'Athlétisme sur le thème de « l'athlétisme à l'école ». Il s'agissait de « baliser des pistes pour une rénovation des pratiques athlétiques en milieu scolaire, de promouvoir « un athlétisme accessible, motivant et formateur ». Nous sommes bien ici en présence d'une option qui projette de reproduire à l'école les formes sociales de l'APSA, sous prétexte certainement d'en garantir « l'authenticité culturelle ». On devrait s'étonner cependant que des responsables fédéraux se proposent d'exercer un contrôle sur ce qu'il y aurait à faire en EPS. Il ne s'agit pas de cas isolés, et nombre de fédérations sportives s'intéressent à ce qui se fait, ou plutôt à ce qui, de leur

point de vue, ne se fait pas en EPS. Le dilemme classique que nous évoquions plus haut est bel et bien réactivé.

Peut être pourrait-on voir ici comme une résurgence, au sein de la communauté professionnelle, d'un problème récurrent de la discipline, qui selon A. Hébrard (4), a été réactualisé par le long et difficile débat sur les programmes : « Pour moi, le problème de fond qui traverse l'histoire de notre discipline depuis plus d'un siècle au sein de l'école, c'est la tradition de la gymnastique face à la tradition du pragmatisme sportif. C'est, pourrait-on dire, Demeny contre Coubertin. Tout au long de ce siècle s'opposent ceux qui, dans la tradition de l'exercice cher à Demeny proposent une éducation préparatoire au sport, c'est à dire développer des ressources pour ensuite le appliquer, et ceux qui, adoptant le pragmatisme anglo-saxon, estiment avec Coubertin que la pratique d'un sport suffit à développer ce dont on a besoin pour sa réalisation... »

Non, à l'évidence, la question n'est pas obsolète. Les débats essentiels générés par cette question perdurent, exprimant des tensions entre des conceptions divergentes de la discipline.

Nous venons d'en évoquer quelques témoignages. Les réactions contradictoires suscitées par l'introduction de la cinquième composante culturelle dans le programme des lycées le confirment encore. R.Dhellemmes, promoteur expert des ASDEP, analyse ces réactions (5). La discipline, ses enseignants, ont toujours visé le développement des ressources bio-fonctionnelles des élèves, « les méthodes avaient cette ambition ». Cette ambition est confirmée par les textes des programmes organisant désormais l'enseignement de l'EPS. Mais au cours de ces dernières années, dans le champ des pratiques sociales des activités physiques, on assiste à une véritable explosion des pratiques finalisées par le souci du corps, de la forme ou des formes, de la santé, du bien-être, de la recherche de « l'accomplissement » plutôt que du « dépassement ». (6)

La pénétration dans l'espace scolaire de ces pratiques était inévitable, souhaitable : « Comment continuer d'ignorer ces pratiques valorisées sous diverses formes par les jeunes scolaires, hors du temps scolaire ? » Cependant cette institutionnalisation des ASDEP a suscité de très nombreux débats au moment de l'écriture des programmes des lycées. Et pour R.Dhellemmes, « En arrière plan de ces débats, le risque perçu par certains d'un



retour aux "méthodes d'éducation physique" qui se sont modernisées dans les usages de type gymnastiques volontaires. En toile de fond de cette "peur", le déni d'un label de "culture" aux activités centrées sur l'intervention par soi-même sur soi-même ; le corps objet et sujet de cette expérience. » Et ceci d'autant plus que la diversité des pratiques auxquelles on peut se référer est un obstacle : confronté à cette multiplicité de pratiques sociales, « *quelles seraient alors les pratiques les plus pertinentes pour le monde scolaire ?* » C'est principalement la visée d'éducation à la santé, qui, dans le cadre de l'école et particulièrement pour l'EPS, finalise ces pratiques. Hors aucune « APSA non scolaire ne possède les propriétés ad hoc pour contribuer clairement à cette visée. Les connaissances, comportements et compétences doivent pouvoir se construire dans et par la pratique scolaire proposée aux élèves. Les enseignants sont donc contraints d'inventer des formes spécifiquement scolaires de pratiques de développement physique incorporant les valeurs de l'école, ses contraintes ses finalités... »

Ainsi, prenant appui sur l'exemple des ASDEP, notre collègue nous incite à « *changer nos références sur les pratiques de références* » ! C'est l'option choisie par le CEDRE, dont nous revendiquons l'inscription dans le cadre d'une conception « ouverte et irrévérencieuse » de la référence aux pratiques sociales des APSA.

Si la visée de transmission culturelle est bien une fonction première de l'école, dès qu'il s'agit de préciser le contenu de l'enseignement de l'EPS, nous nous trouvons face à des conceptions variées, diverses ou divergentes, sources de débats plus que jamais nécessaires.

Participant de ces débats, le CEDRE se positionne clairement, par un ensemble d'options et de propositions largement explicitées par ailleurs (7) et que nous ne reprendrons pas ici.

Le concept du « Praticant cultivé », que nous avançons pour finaliser et opérationnaliser l'action des enseignants, rassemble, sous forme de modèle théorique, ce positionnement.

« *L'intérêt d'un tel concept est précisément de penser que se développent, ici et maintenant, dans le processus d'acquisition de compétences spécifiques liées aux APSA, les multiples systèmes de ressources de l'élève, et que c'est dans ce processus que s'ancre l'appropriation de connaissances utilisables plus tard et ailleurs.* » (8)

Le présent cahier du CEDRE concrétise un moment particulier de notre réflexion collective. Il se situe dans le prolongement du vidéogramme « Vers un pratiquant cultivé en EPS », en explicitant, discutant, ouvrant des perspectives à partir des situations d'apprentissages proposées par M. COLTICE, J. METZLER et J.L. UBALDI. On y trouve également des matériaux d'enseignement relatifs à de nouvelles APS.

Ce faisant nous sommes en cohérence avec les raisons d'exister que nous énoncions en 1999 (9) :

« ■ *volonté de favoriser réflexions et débats sur notre discipline et sur les pratiques professionnelles de ses enseignants ;*

■ *volonté de participer activement à ces réflexions et débats en faisant valoir idées, points de vues et conceptions ;*

■ *volonté de proposer des matériaux et des outils professionnels pour les soumettre à l'épreuve de l'usage et de la critique. »*

Ces raisons « d'être » du CEDRE nous semblent vraiment confortées par le contexte évoqué sans doute un peu rapidement dans cette introduction. ■

Références bibliographiques :

- (1) « *Vers un pratiquant cultivé en EPS* » Un film vidéo produit par l'institut du CNED de Grenoble. Pour le CEDRE : G. BONNEFOY, M. COLTICE, J. METZLER, M. PORTES, J.L. UBALDI. Pour le CNED : A. GRAZ (2004)
- (2) « *EPS : pratiques sociales et activités scolaires. Une étude de cas : les ASDEP.* » R. DHELLEMMES. Cahiers du CEDRE n°3. AEEPS (2002)
- (3) « *EPS ou initiation sportive : les profs d'EPS sont-ils vraiment indispensables ?* » O. FAUCON. in « *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'EP* » AFRAPS (2004)
- (4) « *Une aventure impossible : l'EPS au rendez vous des programmes.* » A. HEBRARD. in *Recue Contrepied.* (1999)
- (5) R. DHELLEMMES *oc*
- (6) « *S'accomplir ou se dépasser.* » (I. QUEVAL) Gallimard (2004)
- (7) Cahiers du CEDRE 1, 2 et 3 (1999, 2001, 2002). AEEPS
- (8) J. METZLER *Intervention aux IIIèmes Rencontres de l'EPS de Montpellier.* AEEPS (2004).
- (9) M. PORTES *Avant - Propos du Cahier N° 3* (1999)

