



Préface

Maurice PORTES

Professeur EPS honoraire

“L'ETUDE a été pour moi le souverain remède contre les dégoûts de la vie”

MONTESQUIEU

L'activité planificatrice/prévisionnelle d'un enseignant débouche sur un projet plus ou moins explicite de séquence(s) d'enseignement à visées d'instruction, d'éducation et de formation¹. En EPS, c'est dans cette activité que s'exerce tout particulièrement le *“pouvoir de didactisation”*² d'une APSA revendiqué légitimement par les fonctionnaires de décision que sont les professeurs certifiés ou agrégés d'EPS. Ce pouvoir devant - c'est en tout cas ce qui est prescrit - s'exercer dans le respect des programmes disciplinaires.

Dans la plupart des disciplines scolaires les programmes ciblent les processus, les thèmes, les problèmes, etc., que les élèves étudieront. La respiration, par exemple, fera l'objet d'une étude en SVT à tel ou tel niveau de classe. C'est au cours de cette étude que des connaissances nécessaires à la compréhension du processus où à la résolution du problème feront l'objet d'un enseignement. Pour l'EPS, il en est de même : de la multitude des objets qu'il est possible d'étudier lors de la pratique d'une APSA, l'enseignant n'en retiendra qu'un ou quelques uns, et s'efforcera de faire acquérir des connaissances liées à cet/ces objet(s) par un enseignement méthodique.

Ce CAHIER est riche de contributions pouvant, nous l'espérons, aider les praticiens de l'EPS à mieux fonder la pertinence de leurs décisions relatives, tant à la forme de pratique de l'APSA qui sera proposée, qu'à ce qui fera ou non, l'objet d'une étude par les élèves et de ce que cette étude permettra de faire apprendre.

En préambule à la lecture de ces contributions, nous nous proposons, après avoir évoqué le cadre dans lequel ces décisions se prennent aujourd'hui, d'identifier ce qui peut faire obstacle à la pertinence de celles-ci.

1. Cadre dans lequel s'exerce le *“pouvoir de didactisation”* des enseignants

Les décisions didactiques et méthodologiques du professeur se prennent sous l'influence, plus ou moins acceptées, plus ou moins réelles, de données institutionnelles plus ou moins prescriptives qu'il doit concilier/mettre en cohérence avec les connaissances et convictions professionnelles de toutes natures dont il est porteur.³

Evidemment, à ce questionnement est associée la prise en compte du contexte local d'exercice - caractéristiques des populations scolaires, projets spécifiques à l'établissement, installations disponibles, climat relationnel dans le groupe d'enseignants, cultures sportives locales, etc. -.

Nous avançons l'hypothèse que ces données concrétisent les réponses momentanées de l'institution scolaire à des questions relevant de quatre champs :

Champ politique

Pourquoi les élus de la nation décident-ils d'instituer et faire vivre, tout au long du cursus scolaire, une discipline d'enseignement obligatoire ayant en charge, tout ou partie⁴ de l'éducation physique de tous les scolarisés ?

Champ culturel

Pourquoi décider que cette discipline, pour assumer les visées qui lui sont assignées, organisera des séquences de pratique des APSA ? Sur quoi fonder l'affirmation de la compatibilité entre processus d'acquisitions spécifiques à une APSA et atteinte de visées éducatives générales ?

Champ programmatique

Quelle(s) matrice(s) disciplinaire(s), aux différents niveaux du cursus (école, collège, lycée), inspire(nt) les programmes, et quel(s) cadre(s) conceptuel(s) organise(nt) leur formalisation ?

Champ technologique

Quelle modélisation de l'APSA et/ou de l'activité humaine que sa pratique mobilise, fonde les choix programmatiques suggérés ou prescrits par l'institution (compétences attendues, fiches par APSA ou documents d'accompagnement des programmes, progressivité au cours du cursus, critères de groupement des APSA, etc.) ?

2. Un survol rapide de la situation actuelle de ces champs

Sur le terrain politique, les dirigeants qui ont eu en charge l'ECOLE depuis le début de la V^{ème} République, ont pérennisé avec plus ou moins de conviction un état de fait initié à la fin du XIX^{ème} siècle : l'EP existe et a été progressivement dotée des attributs d'une discipline scolaire - obligation, horaires, programmes, enseignants, coefficients aux examens, etc.

On pérennise donc son existence, au nom d'une perception globalement positive de son utilité sociale, mais on ne manque pas, à intervalles réguliers, de se demander si des solutions alternatives moins coûteuses ne permettraient pas de produire des résultats quasi identiques.

La bascule radicale instituée par les I.O. de 1967, - d'une EP éclectique à deux volets (*formation “fondamentale” décontextualisée et application des acquis de celle-ci dans la pratique de quelques spécialités sportives affirmées comme “de base”*), on passe à une EPS affirmant que les activités physiques et sportives sont les moyens de celle-ci -, et les arguments qui tentent de la justifier, introduisent, dans la conception des contenus disciplinaires, la préoccupation de transmission culturelle présente dans la majorité des disciplines scolaires.

L'ambiguïté dont est porteur le concept de *“culture”* générera des débats qui perdurent légitimement plus de quarante ans plus tard.

Mais il ne faut pas négliger que le choix, éminemment politique⁵, de cette bascule, était sous-tendu par une volonté de massification de la pratique *“du sport”* et de l'alimentation des élites sportives. Inspirée par la théorie coubertinienne de la *“pyramide”*, cette volonté était affirmée et opérationnalisée par les secrétaires d'état gaullistes M. HERZOG et F. MISOFFE dès la fin des J.O. de ROME en 1960. De ce moment là date la confusion entre EPS et Sport (?), confusion que les professionnels de notre discipline dénoncent mais n'arrivent pas à évacuer des représentations des décideurs et de la plupart des usagers de l'éducation.



La large autonomie des différentes directions du Ministère de l'Éducation Nationale et celle des groupes d'experts "missionnés" pour rédiger les nouvelles propositions de programmes se conjuguent pour aboutir à une situation quelque peu ubuesque : une matrice disciplinaire quasi identique tout au long du cursus, - pluriactivités pour assurer "complétude" et équilibre de la formation -, et des formalisations et des cadres conceptuels différents à chacun de ses niveaux.

La responsabilité des ministres concernés est ici engagée : ils "missionnent", suivant les moments et les rapports de forces, un IGEN ou un universitaire pour réunir des experts qui concevront avec lui le programme. Mais ils ne les "pilotent" pas en leur signifiant clairement leurs options quant à la POLITIQUE d'EPS qu'ils entendent voir mise en œuvre dans l'école. Face à cette carence, les groupes d'experts sont amenés à penser cette politique en lieu et place de ceux qui devraient le faire.⁶

Le résultat le plus concret est que les enseignants sont constamment invités à reformuler et reformaliser leurs projets pour les mettre en harmonie avec le "nouveau programme". Mais on ne voit pas bien en quoi cette intense activité de réécriture, à quelque chose à voir avec la rénovation des contenus disciplinaires qu'on pourrait attendre de ces nouvelles prescriptions officielles.

Depuis les années 60 deux phénomènes concomitants se sont produits :

- Le champ social des pratiques des APSA s'est considérablement transformé et complexifié - multiplication des spécialités, diversification des formes de pratique, évolution des techniques et des matériels, autonomisation des pratiques professionnalisées par rapport à la pratique de masse, etc. -
- La formation initiale des futurs professeurs d'EPS en technologie des APSA a souffert de l'intégration universitaire que nous avons tant souhaitée : baisse des horaires de pratique des APSA et des pratiques d'intervention sur d'autres pratiquants, baisse encore du nombre d'APSA pratiquées, et conséquemment multiplication des enseignements "théoriques" sans référence possible à des expériences corporellement vécues.

Ces phénomènes conjugués mettent, bien plus en difficulté qu'il y a 30/40 ans, les enseignants invités à "traiter les APSA" pour que leur pratique par les élèves soit mise au service de l'atteinte des finalités de l'école et des objectifs disciplinaires.

3. Quid de la rénovation des contenus disciplinaires ?

Une discipline scolaire "à part entière" ne saurait faire l'économie de l'identification de ce qui devra être étudié et appris par les élèves au cours du cursus : "l'EXIGIBLE" disait A. HEBRARD. En EPS, les programmes devraient fournir une aide sérieuse à la décision des enseignants quant à ce qui est "exigible" par les élèves à l'issue d'un temps de pratique d'une APSA. Malgré les efforts consentis dans les derniers programmes (cf dans ce CAHIER l'analyse de F. BERGE et G. BONNEFOY), nous sommes loin du compte. Et nous le resterons si on ne rompt pas avec le mythe d'une progression du "niveau de compétence attendue", liée au temps de pratique. Ce mythe, associé aux nombreux errements sémantiques qui encombrant les publications officielles ou non à propos des contenus d'enseignement - que la commission BOURDIEU/ GROS avait pourtant précisément cadrés -, et

des compétences - que la Charte des programmes de 1992 avait assez clairement définies, fait obstacle à l'identification de cet "exigible" qui ferait sens pour tous, élèves, enseignants, parents, mouvement associatif sportif, etc.

C'est pourquoi le CEDREPS fait de cette identification sa priorité.

Les derniers CAHIERS (5, 6 et 7) ont témoigné des préoccupations majeures qui l'animent, depuis plusieurs années. Ces préoccupations sont, à nos yeux, étroitement liées entre elles. Elles n'ont donc pas vocation à être hiérarchisées. Il s'agit des deux chantiers suivants :

Aider à l'invention, par les enseignants, de formes de pratique des APSA :

- engageant TOUS les ELEVES dans une activité adaptative non "décultrée",
- propres à satisfaire l'ensemble des exigences de l'école et de la discipline "EPS",
- compatibles avec les conditions locales de pratique.

Les convaincre de la nécessité :

- 1) de sélectionner, dans le corpus culturel généré au cours du temps par les différentes pratiques sociales de l'APSA, ce qu'il faut faire étudier prioritairement en EPS par TOUS les ELEVES à un niveau donné du cursus scolaire.
- 2) d'identifier précisément ce qui devra être appris par TOUS les ELEVES au cours de cette étude.
- 3) d'élargir leur registre méthodologique d'intervention pour affronter les exigences d'un enseignement permettant à TOUS les ELEVES d'apprendre ce qu'exige la formation d'un citoyen cultivé et autonome.

Ce CAHIER et celui qui le suivra prolongent ce travail.

Pour en terminer avec cette préface déjà très (trop ?) personnelle, je réitérerai⁷ - au risque de me voir attribuer le qualificatif de radoteur ("répapillaire" diront certains Occitans) -, l'affirmation d'une double conviction :

- La rénovation/identification de "l'exigible" en EPS ne se fera pas sans les praticiens.
- Leur contribution, pour être pertinente, exige de leur part un effort pour élever leur niveau de compétence en technologie des APSA dont ils proposent la pratique à leurs élèves.

S'ils consentent à le fournir, la lecture de ce CAHIER les aidera.

1. Préambule du programme collège reprenant la loi d'orientation de 1989.
 2. C. PINEAU IGEN.
 3. Ces tentatives de conciliation/mise en cohérence prennent des caractères très variables d'un enseignant ou d'un groupe d'enseignants à l'autre. Cela va d'un désintérêt poli pour l'évolution des textes à la tentative sérieuse d'ajustement à celle-ci, en passant par "le remplissage des nouvelles cases" pour formaliser les projets EPS, sans remise en question des pratiques antérieures.
 4. cf l'argumentation développée pour valider la reconnaissance que le processus d'éducation physique des enfants et adolescents est alimenté par différentes contributions, parmi lesquelles, celle irremplaçable de la discipline scolaire "EPS" : "Distinguer et non opposer" in Revue EPS 242.
 5. C'est René HABY, alors directeur de cabinet du secrétaire d'état à la jeunesse et au sport, et futur ministre de l'EN qui a rédigé ces I.O.
 6. On en voit les conséquences à chaque opération programme : les débats sur le projet de texte tournent presque toujours au conflit entre experts et représentants des enseignants (le SNEP essentiellement), en l'absence du "politique" qui, si les choses tournent mal à son goût, retire le texte en construction et renvoie à plus tard la sortie du programme (cf F. BAYROU en 1996).
 7. Cf, entre autres, "Les promesses d'une pratique studieuse du handball" CAHIER du CEDRE 6 p 66 à 73.

