

EPS, une disciplinarisation singulière

Georges BONNEFOY, professeur EPS honoraire Raymond DHELLEMMES, IA-IPR honoraire

Préambule

Cet article est extrait d'une publication « à venir », plus importante, qui sera également alimentée par les travaux du second séminaire du CEDREPS: « l'EPS entre innovation et programme » (novembre 2011 à l'IUFM de Lyon). Ces différents projets sont présentés succinctement dans l'article introductif de ce Cabier. Au cours du séminaire seront analysées et discutées des innovations significatives selon nous, de perspectives d'un renouvellement de l'enseignement de l'EPS. C'est donc à partir de l'ensemble de ces éléments, que nous avons envisagé une publication pour le Cabier 12 dont la partie initiale vous est présentée ici.

NB. Cet article est également publié dans le numéro spécial de la revue Enseigner l'EPS *consacré à «* 30 ans d'EPS à l'Education Nationale ».

Introduction: point de départ et point d'étape?

1981-12011. Trente ans d'EPS! En cette année anniversaire, nous avons choisi de nous intéresser au processus de disciplinarisation de l'EPS, durant lequel, le recours à des pratiques d'APSA, moyens d'une EPS « définitivement » institutionnalisée, se scolarise. La référence aux APSA s'autonomise, les APSA prennent

forme comme pratiques sociales se développant dans un autre milieu social: celui de l'école. Les contenus de l'enseignement de la discipline, leur mise en programme, comme les épreuves de certification sont alors l'objet de vifs et essentiels débats au sein de « la profession ».





Certes, d'un côté la construction de notre discipline n'a pas commencé en 1981. On peut ainsi constater que les Instructions Officielles de 1967 institutionnalisent des pratiques professionnelles en usages. Le recours à des activités sportives à des fins d'éducation physique est en effet largement amorcé dans les pratiques des enseignants depuis le début des années 60. Les décideurs institutionnels vont observer sur le terrain, des propositions innovantes d'organisation d'une EPS largement ancrées sur la culture sportive du moment (Lycée de Corbeil-Essonne, République des sports de Calais). Les textes de 1985/86 définissent par contre des perspectives ambitieuses pour la discipline, dans un contexte de réflexion générale sur l'école, sur ses objectifs, ses contenus, ses structures, pour l'ensemble des disciplines scolaires.1

Par ailleurs, l'analyse de cette construction peut s'envisager selon des niveaux et des axes particuliers. Par exemple le niveau de l'organisation institutionnelle de l'EPS, les horaires, les programmes, les examens, ou encore le statut des enseignants, la formation, les concours de recrutement, la place de la discipline dans les différents établissements scolaires. Mais une discipline scolaire se reconnaît également par les savoirs qu'elle se propose de transmettre. Que faut-il enseigner aux élèves, et comment distribuer cet enseignement au long d'un cursus scolaire? Cet angle d'attaque intéresse particulièrement notre collectif: c'est selon nous une des pierres angulaires du renouvellement de l'EPS.

Toutes ces questions ne peuvent se traiter en dehors de l'analyse du cheminement des pratiques autant que des idées. Nous ne souhaitons pas écrire « notre histoire » de ce processus. Nous souhaitons l'éclairer autrement, en incorporant dans la réflexion, la question de la place des innovations dans cette mise en texte, en amont de la publication des textes, et dans ce qui leur fait suite. Ces textes au cours de cette élaboration disciplinaire très récente, pouvant parfois constituer un moyen de dissémination voire de généralisation des innovations.

1. Pourquoi la borne 1981?

Peut-on affirmer qu'avant cette borne, l'EPS correspondait plus à une discipline de vie scolaire qu'à une discipline d'enseignement? De nombreux arguments bien connus iraient dans ce sens, notamment le fait que les notes à l'examen du baccalauréat n'interviennent que lorsqu'elles sont au dessus de la note 10, ou encore l'absence de programmes d'enseignement précis, ou de référentiel. Avant cette date, l'EPS semble surtout constituer « un plus éducatif » au regard d'autres disciplines.

Les nouvelles orientations politiques et leurs conséquences sur l'EPS ont largement été préparées dans le cadre des organisations professionnelles. Elles permettent cette intégration dans de bonnes conditions, même si les revendications horaires ne sont pas satisfaites. Aux instructions initiales doivent succéder des programmes disciplinaires, ce à quoi s'attachera un ensemble d'acteurs... Mais les prémisses d'une construction disciplinaire sont largement en place avant 1981, même si **cette borne**² marque le début de l'acquisition progressive de tous les attributs d'une

discipline scolaire: une attribution de coefficient au baccalauréat avec des épreuves et des référentiels pour les examens³, des concours d'agrégation, un groupe EPS au sein du département de recherche en didactique à l'INRP.

Ce lent processus n'a trouvé son terme que très récemment. Par exemple, les premiers « vrais » programmes du Lycée Professionnel pour les BEP et le CAP datent de 2002. Auparavant des textes sur les évaluations existent, mais ne concernent pas les contenus exigibles (les textes de 1986 correspondant aux lycées d'enseignement général et technologique ne sont valables que pour les baccalauréats professionnels). Quant au programme de collège, celui de 1985, il se nomme encore «instructions et programmes ». Ce n'est qu'en 1996 que les «instructions » disparaissent au profit du terme « programme ». La comparaison diachronique avec d'autres disciplines scolaires qui disposent de programmes depuis longtemps permet de mesurer le chemin réalisé en trois décennies mais également celui qui reste à parcourir.





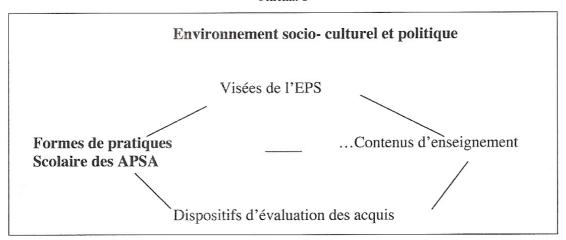
2. Pourquoi la borne 2011?

L'EPS comporte donc aujourd'hui tous les attributs d'une discipline apparemment stabilisée pour l'ensemble des niveaux de scolarité. Entre ces deux bornes, trente années de travaux, de productions diverses issues d'un corps professionnel qui s'est étoffé (Agrégation – IA IPR – Prolongement de l'universitarisation de la formation (STAPS) – Transformations des conditions de la formation – MAFPEN puis IUFM en 1990 puis 1991).

Il est évident que les textes qui organisent l'enseignement de l'EPS sont parvenus à un état de stabilisation sans pour autant qu'ils puissent apparaître

comme définitivement bouclés.... Mais on ne peut pas comprendre le «système» de l'EPS actuel si on ne le situe pas comme le produit d'une construction progressive qui s'étend sur une période initiée comme nous l'avons rappelé, au cours des années 60. La discipline scolaire Education physique et sportive doit être analysée comme un ensemble d'éléments en interrelation, qu'il faut saisir comme tel. Nous évoquons ici le système de l'EPS, (Schéma 1) évoluant sous la pression d'un contexte, l'environnement socio-culturel et politique et des conditions locales d'ensei-gnement et des pratiques professionnelles.

Schéma 1



Chacun de ces éléments, déterminants de l'action didactique est en lui-même un sous-système : le système des visées et objectifs, le système des activités physiques scolaires, des programmes.

Au cours de cette période, les visées de l'EPS se sont stabilisées, articulant toujours des finalités et trois objectifs disciplinaires qu'il convient effectivement d'appréhender comme interdépendants⁴. **Cette option, essentielle pour nous**, permet de faire l'économie d'analyses et d'exégèses hasardeuses sur la prééminence du culturel versus les capacités générales, induites en fonction de l'ordre de présentation de ces finalités et objectifs dans les textes successifs publiés au cours de cette période. Il serait évidemment nécessaire d'analyser l'évolution des « menus » de pratiques d'APSA offertes dans les divers cursus de formation tout au cours de cette période autant dans les formes d'organisations proposées que dans les contenus même de ces pratiques.

Par ailleurs, les nouvelles modalités de certification proposées en 1983 pour le Baccalauréat (voir la note 3) ont suscité un questionnement qui a marqué cette décennie. Proposant une rupture profonde avec les modalités précédentes, ces textes engagent les enseignants dans une réflexion sur l'articulation évaluation- contenus qui va mobiliser l'ensemble de la profession.⁵

Les éléments présentés dans le schéma 1 sont interdépendants, les dates de sortie de textes institutionnels montrent qu'ils évoluent parfois avec une certaine autonomie, ce qui n'est d'ailleurs pas sans poser quelques problèmes. Le cas du collège est un cas d'école: le dernier texte non abrogé sur l'évaluation certificative date de 1987 et les programmes successifs pour les collèges de 1996 et de 2008 s'y réfèrent toujours de façon anachronique.





Cette réflexion sur la disciplinarisation de l'EPS ne saurait donc être abordée, discutée, sans mettre en relation différents éléments constitutifs de la discipline comme les contextes (sociaux, culturels, économiques) et ceci en appui sur une démarche que nous qualifions de systémique⁶. On ne peut ainsi comprendre les propositions du programme collège de 2008 sans prendre en compte l'avènement du socle commun au collège dans un contexte économique et politique marqué par la construction de l'Europe.

3. La construction du disciplinaire

Nous avons décidé de porter notre attention sur la question particulière des savoirs de l'EPS dans leurs relations avec les pratiques innovantes, privilégiant ici une approche de caractère didactique, au sens d'une didactique descriptive et non prescriptive. Quels sont, parmi les principaux déterminants, facteurs, acteurs⁷, ceux qui ont contribué ou contrarié cette construction du disciplinaire en EPS, ceux qui relèvent de pratiques novatrices? Quelle est la place des innovations « professionnelles » dans ce processus de transformation?

Un concept nous permet de traiter ces questions avec un regard plus aiguisé: celui de transposition didactique⁸. Introduit par Verret⁹ dès 1975 dans le champ de la sociologie, cette notion exprime le processus de transformation d'un savoir à des fins de transmission, sa mise en forme pour qu'il puisse être enseigné et susceptible d'être appris. Repris ensuite par Chevallard¹⁰ (1985) pour tenter d'expliquer les processus de transformation des théories et des concepts des mathématiciens à des fins de transmission scolaire, ce concept se précise. D'une part la transposition didactique externe envisage la transformation des savoirs et des pratiques en programmes scolaires. Perrenoud¹¹ (1994) dénomme le produit de cette transformation « curriculum formel ou prescrit ». Cette forme de transposition s'intéresse au passage des savoirs savants aux savoirs à enseigner. La transposition didactique qualifiée d'interne, renvoie quant à elle, à la transformation effective des programmes en contenus effectivement enseignés soit encore, au passage des savoirs à enseigner aux savoirs réellement enseignés.

L'analyse de la transposition didactique externe, selon Amade-Escot (2007), entre dans le champ de l'épis-témologie, nous ajouterons scolaire: « que sont les savoirs à enseigner? D'où proviennent-ils? Quels sont leurs liens avec les pratiques sociales de référence? ». Elle qualifie cette transposition de « descendante ». D'un autre côté et dans une logique ascendante la

transposition didactique interne relève de l'observation des pratiques d'enseignement en usage « qui permet de saisir comment les contenus d'enseignement émergent en contexte du fait de l'action conjointe du professeur et des élèves à propos des objets de savoir mis à l'étude » (Amade - Escot, ibid.).

Cette première précision nous permet d'éviter de plaquer le concept de transposition sur le domaine de l'EPS sans prise de recul. En effet du fait même de l'absence de savoir savant a priori en EPS, logiques descendante et ascendante s'interpénètrent de façon complexe et contradictoire. Les objets de savoirs mis à l'étude ne résultent pas d'une transposition externe, mais bien d'une dialectique entre les deux logiques.

De son côté, Martinand (1993)¹² apporte une autre précision qui va dans le sens de cette prise de distance avec le concept d'origine. La transposition de pratiques sociales telles que les APSA, relève de processus complexes qu'il convient de différencier. L'ensemble des éléments d'une pratique sociale peut en effet obéir à des processus de transposition différenciés. Les matériels, les espaces de pratique, les règles, les rôles sociaux, les techniques même, sont transposés 13. Un exemple peut éclairer le propos. On sait que les élèves pratiguants en saut en hauteur (fosbury), ne peuvenl pas adopter des postures d'impulsion identiques à celles que les athlètes de haut niveau mobilisent au cours de leur pratique. Il faut donc leur proposer des techniques intermédiaires (transposées) qui les mettent sur la voie du progrès en tenant compte des leurs ressources anatomophysiologiques, et sans obérer les acquisitions ultérieures. Les propositions de Soler A. (2006)¹⁴, représentent également un exemple significatif d'une technique intermédiaire, mobilisable dans le cadre d'une forme de pratique scolaire de triple saut, et offrant aux élèves la possibilité de vivre et d'adopter des stratégies permettant d'optimiser le rapport entre l'amplitude des bonds et la préservation de vitesse de déplacement.





Pour ne prendre que ce seul concept dans le cadre réduit de cet article, la transposition on le voit permet de s'extraire d'une analyse naïve — et de ses conséquences— des rapports entre les pratiques sociales dites de référence, et les formes de pratiques scolaires qui traduisent une véritable culture. Cette approche naïve conduit par exemple à attribuer à cette culture scolaire le qualificatif de sous culture (la scolarisation « assèche, aseptise » les APSA). Ou encore, elle aboutit à des raisonnements aussi courants que discutables portant sur la « mesure de l'écart » (en terme d'éloignement ou de rapprochement spatial) entre les pratiques sociales et leur formes scolaires. L'analyse fait alors place aux jugements de valeur sur les distances tolérables ou non, sans plus de nuances.

De fait, et malgré les nombreuses transformations récentes des textes, on ne peut que déplorer le peu d'incorporation de concepts issus des travaux de recherche (didactique ou autre) dans les propositions de programmes, notamment ceux produits par la recherche en didactique concernant la transposition interne. On déplore également l'absence de données d'évaluation sur les effets de propositions antérieures de programmes avant toute mise en place d'un projet alternatif. Les regroupements nationaux divers (groupes d'experts, IA IPR, colloques des organisations professionnelles), sont certes des lieux institués où ces effets sont discutés au travers de bilans partagés. Mais on peut exprimer des doutes sur le fait que ces constats collectifs fournissent une représentation objective de l'état de l'EPS à telle ou telle période. Le partage d'une succession de points de vue subjectifs ne conduit pas forcément à « l'objectivité » sauf si une démarche rigoureuse l'accompagne ¹⁵, ce qui, à notre connaissance n'a jamais été le cas. Par ailleurs, aucun groupement d'acteurs en EPS n'exerce la fonction de veille disciplinaire comme c'est le cas pour bien d'autres disciplines constituées en association de spécialistes ¹⁶.

On constate par contre dans cet espace incertain, intermédiaire, le poids des convictions et la force des arguments d'autorité au nom de « la profession » dans les décisions relatives au cadrage de la discipline ¹⁷.

Certes. l'EPS à l'Éducation Nationale s'est relativement extraite de sa «sportivisation» institutionnelle en se disciplinarisant, mais cette mutation demeure ambiguë selon nous. Par exemple et comme on le trouve dans certains rapports officiels récents 18, notre discipline est considérée comme un espace-temps scolaire de pratique des sports, pas comme un lieu de transmission de savoirs. De ce point de vue, on peut douter qu'elle soit réellement installée comme discipline, au MEN. Le travail sur son institutionnalisation est relativement aisé et largement amorcé. Mais l'ana-Ivse de la transformation de ses contenus, des conditions de cette transformation et le rôle des acteurs - producteurs dans les collèges et les lycées nous paraît encore à réaliser. Comment naît et se développe une culture scolaire des activités physiques, sportives et artistiques? Cette question essentielle est actuellement peu travaillée. Notre intention est de proposer quelques repères pour amorcer des réponses.

4. L'approche tentée par le CEDREPS

Le CEDREPS travaille les pratiques novatrices concernant la culture des activités corporelles transmise à l'école. C'est de cette façon qu'il souhaite contribuer au renouvellement de notre discipline, de son enseignement. Nous pensons que les possibilités de renouvellement de la réflexion sur l'EPS qu'offre la transformation de l'EPS en réelle discipline scolaire sont aujourd'hui insuffisamment exploitées. Le temps nous paraît venu de rompre avec les oppositions de courants ¹⁹ pour en venir à une lecture des pratiques, lecture fécondée par des cadres théoriques issus de **l'épistémologie des savoirs scolaires** ²⁰.

On peut de ce point de vue développer sur les pratiques novatrices, une réflexion appuyée des références que nous expliciterons. En rendant plus explicites nos critères nous permettant d'attribuer à une pratique le qualificatif de « novatrice », nous rendrons plus explicite ce qui nous conduit à porter un jugement sur le statut de **changement prometteur**. Certaines innovations ont constitué effectivement des points d'appui pour élaborer la discipline. D'autres ont été laissées pour compte ou encore, semblent oubliées alors qu'elles réapparaissent beaucoup plus tardivement. Il n'y a pas ici d'explication univoque. D'autant que les contextes éducatifs, ceux d'une politique générale vers l'école se sont largement transformés.





Pour suivre notre ambition, ce qui nous intéressera ici, c'est le produit actuel de mise en texte des programmes comparé au produit d'origine (l'EPS instituée en 1980) pour comprendre comment des pratiques novatrices suffisamment formalisées ont pu alimenter les propositions de mises en texte de l'EPS. Dans ce sens, notre approche irait dans la direction de certaines publications récentes par exemple celle de MORALES et TRAVAILLOT²¹.

Que traduisent comme conquête les produits actuels au regard de l'existence d'une discipline scolaire? Quelles innovations ont été fructueuses? Dans quel sens? Pourquoi? Quels enseignements peut-on en retirer pour la prochaine décennie? Quelles conquêtes restent à réaliser? Quels obstacles de toute nature l'EPS rencontre-t-elle en chemin? **Quelles avancées didactiques et pédagogiques faut-il promouvoir**, y compris dans un contexte politique peu favorable? Quelles pistes prometteuses au regard de la continuité de notre construction disciplinaire (qui d'après CHERVEL²², doit revoir sa copie régulièrement)? Autant de questions qui baliseront notre réflexion que nous souhaitons partager avec le plus grand nombre d'adhérents de l'AEEPS ou non.

Rendez-vous donc au second séminaire du CEDREPS et au cahier 12!

162



Notes et Bibliographie

- 1. On citera parmi les différents rapports sur l'ensemble des niveaux d'enseignement, sur la formation des maîtres, les rapports Legrand, Prost, De Perreti. En EPS une enquête en direction des enseignants en 1981, de nouvelles modalités de certification au baccalauréat dès 1983
- 2. Robert Merand évoquait dès 1983 « une période charnière » pour la construction de l'EPS comme discipline d'enseignement lors d'une intervention au stage académique de FPC, CREPS de Voiron, document interne.
- 3. L'EPS ayant d'ailleurs alors un statut de discipline expérimentale. Le Contrôle en Cours de Formation (CCF) retenu pour l'EPS, devait être étendu à d'autres disciplines, dans le cadre d'une rénovation du baccalauréat alors envisagée. Cette modalité de certification a été conservée pour l'EPS, mais n'a pas été généralisée comme prévu. Par contre notre discipline, ses enseignants, ont été fortement interpellés par ces nouvelles modalités d'épreuves.
- 4. Bonnefoy G., (2001), A propos d'une approche culturaliste et d'articulations plurielles, Cahier du CEDRE n°2, p. 5.
- 5. Nous reviendrons sur cette évolution des textes organisant les épreuves de certification en EPS. Comme l'affirme Perrenoud P., ces épreuves sont un puissant levier utilisé par l'institution pour faire évoluer les contenus d'une discipline.
- 6. Cf. Berbaum J., (1982), Etude systémique des actions de formation. Paris, Puf.
- 7. Contribution de différents « acteurs », experts et décideurs, mais également les maîtres, les élèves, à cette construction.
- 8. Cette partie est rédigée en appui sur des extraits de la thèse de Mascret N. (2008). Créer les conditions de l'interaction entre élèves difficiles en Education Physique et Sportive. Un exemple de forme de pratique scolaire du badminton. Thèse, Université de Provence, Aix-en-Provence. Qu'il soit ici remercié pour cette contribution.
- 9. Verret M. (1975), Le temps des études, Paris, Honoré Champion.
- 10. Chevallard, Y. (1985), *La transposition didactique*. Grenoble : La pensée sauvage.
- 11. Perrenoud, Ph. (1994), Curriculum: le réel, le formel, le caché. In J. Houssaye (Dir.) La Pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui, Paris: ESF, 2e édition, 61-76.
- 12. Martinand, J.-L. (1993), Organisation et mise en œuvre des contenus d'enseignement, in J. Colomb (Ed.) Recherches en didactiques : contribution à la formation des maîtres. Paris : INRP, pp. 135-147.
- 13. Pour un développement sur cette question, voir Dhellemmes R. (2004), Des situations de «Ré(v)férence» aux formes de pratique scolaire, cahier du CEDREPS N° 4, AEEPS, pp. 67-78.
- 14. Soler A. (2004), Vers un pratiquant cultivé en EPS: un exemple en athlétisme, cahier du CEDREPS N° 4, p. 57-66.
- 15. Par exemple en recourant aux démarches de l'observation participante telle que le propose Kohn, R. C. (1982), *Les enjeux de l'observation*. Paris : PUF.
- Cette veille est normalement assurée par l'université dont c'est le rôle.

- 17. Par exemple, le SNEP et son groupe de réflexion « EPS et société » exercent ce qui est appelé par l'un de ses responsables, une « vigilance épistémologique », terme qui nous paraît discutable. En fait de vigilance, il s'agit plus de la surveillance du maintien d'un ensemble de conceptions constitué en doxa pour en assurer la permanence. Nous affirmons cela en appui sur le contre-feu massif mis en place dans diverses publications du SNEP dont un numéro récent de la revue Contrepied d'« EPS et société » (Revue n° 24, Développement personnel ou développement de la personne). Ce contre-feu vise le rejet de la pratique des Activités Scolaires de Développement Physique dans le cadre de la cinquième compétence propre des programmes des lycées. Les arguments sont majoritairement des prises de position relevant d'une contre idéologie face au courant du « wellness », supposé abandonner les valeurs humanistes, sociales. Si c'était le cas, on le comprendrait aisément. Mais aucun argument de nature pédagogique ou didactique réfutable n'est développé, ce qui nous paraît regrettable pour la qualité des débats.
- 18. Toussaint J.F. (2008), *Retrouver sa liberté de mouvement*, Rapport pour le Ministère de la Santé, de la Jeunesse, des Sports et de la Vie.
- 19. Il n'est bien entendu aucunement question pour nous de nier l'existence de ces courants d'idées et leur persistance dans les débats actuels. Il est juste question de sortir d'une endogamie mortifère, pour reconsidérer l'EPS comme discipline scolaire dans l'école et l'école dans la société, de façon réaliste et ambitieuse.
- 20. Épistémologie des savoirs scolaires: regard distancié, de nature scientifique, porté sur les savoirs scolaires dans une matière d'enseignement donnée, dont le but est d'interroger certaines de leurs évidences et d'examiner les concepts propres à cette matière qui lui donnent sa cohérence. Dans Mascret N., Dhellemmes R., (2011), Culture sportive et culture scolaire des APSA. In Travert, M. & Mascret N., La culture sportive (pp. 99-115). Paris, Editions
- 21. Morales Y., Travaillot Y., (2008) LEPS face à la culture de son temps, revue spirale N° 42, Presse universitaire de LILLE III.
- 22. Chervel A. (1988), L'histoire des disciplines scolaires, Réflexions sur un domaine de recherche, revue histoire de l'éducation n° 38, mai 1988. Pour une histoire des disciplines scolaires INRP p. 59-119. Citons un extrait (page 115), sur lequel les historiens de la « guerre des courants en EPS » pourraient longuement méditer: «Et, toutes choses égales d'ailleurs, toute discipline doit, si l'on peut dire, revoir sa copie au bout de trente ou de cinquante ans d'exercice. La didactique nouvelle, qui prend alors la relève, cesse d'être confrontée aux rudesses de l'engagement pionnier des débuts. Il n'est pas rare que cette mutation disciplinaire soit alors imputée à l'influence, à la pensée et à l'action de tel grand nom de la science, de la psychologie ou de la pédagogie. L'étude précise des phénomènes inhérents au système éducatif, et la chronologie exacte de la discipline mettent au contraire souvent en évidence le rôle joué par le strict mécanisme de la culture scolaire et de la culture de la société. Reste à établir les responsabilités exactes des uns et des autres, sans majorer excessivement, comme l'habitude en a été prise de longue date, le rôle des idées pédagogiques ».



