

Alain Becker
Centre EPS et société
Rennes Novembre 2011.

« Qu'est-ce qu'un élève physiquement éduqué ? »

C'est donc le, thème de cette journée de réflexion. J'essaierai modestement d'apporter quelques éléments de réponse à cette question complexe. Mais avant permettez-moi, c'est une habitude de syndicaliste, de m'interroger sur le sujet lui-même. D'où nous vient-il ? Que recouvre-t-il ? Pourquoi a-t-il été choisi pour nos travaux d'aujourd'hui ? Est-ce la bonne question ?

-En fait la formule est extraite des derniers programmes Lycée, elle apparaissait déjà dans les programmes 2001. Elle est constitutive de la nouvelle finalité de l'EPS que je rappelle ici de façon exhaustive : « L'EPS a pour finalité de former par la pratique scolaire des APSA, un citoyen cultivé, lucide, autonome, *physiquement* et socialement *éduqué*. » C'est donc ni plus ni moins que de la définition de la discipline dont il s'agit. Je vous invite donc à faire un petit pas de côté par rapport à l'objet initial de notre rencontre et à nous intéresser d'abord à la phrase « mère » qui le porte (l'objet)... C'est fou ce qu'on peut mettre dans une seule phrase ! Mais c'est tout aussi incroyable le nombre de problèmes qu'une telle définition peut générer. Sans aucune hiérarchie je veux en évoquer certains et les livrer à votre réflexion.

-Ainsi donc en EPS ce n'est pas **l'enseignement** des APSA, pourtant clairement nommées ici, fussent-elles « scolaires », qui est central mais leur **pratique**. Etrange positionnement pour une discipline qui s'est toujours revendiquée comme « une discipline d'enseignement ». Peut-on voir dans cette centration une sorte de mise en garde épistémologique : la volonté du rédacteur de maintenir l'EPS dans le champ des praxies (l'EPS est une pratique) et le refus de la voir glisser, par conformisme scolaire, vers le champ discursif, dominant à l'Education Nationale ? La pratique, les pratiques, celles liées aux « enseignements artistiques », à la technologie, l'EPS sont-elles menacées à l'Ecole, ont-elles vocation à disparaître, à être externalisées ? Doit-on encore craindre une perte de substance concrète de l'EPS, celle là laissant place progressivement à un EP intellectualiste, voir « méthodologique », une sorte « d'apprendre à apprendre » sans apprentissage, lui aussi repoussé dans le temps (à l'âge adulte et dans l'espace (hors de l'Ecole)... ? L'interrogation est légitime. Etait-ce bien l'intention du « législateur » que de se protéger de ce risque en faisant cela ? La phrase citée pouvait pourtant concilier les deux aspects, **enseignements et pratique**, évitant ainsi tout risque de dénaturation disciplinaire. La proposition a été faite aux « décideurs ». Ils l'ont refusée délibérément. Pourquoi ? Pour une raison fondamentale mais non dite : par crainte d'avoir à écrire, qu'en EPS, on enseigne les APSA. Cette réalité matérielle incontestable depuis 1967 où dans les IO, elles sont désignées comme la matière de l'EPS (même avant, 1962) et perçue comme telle par les élèves et les parents. Elle (cette réalité) est contestée par l'IG pour des raisons purement idéologiques. C'est le moyen pour elle d'affirmer le caractère purement scolaire de notre enseignement et ainsi de le couper d'un rapport fort à la culture des APSA. Rapport non assumé aujourd'hui par la noosphère pédagogique et qui a pourtant fait de l'EPS « à la française », sur tous les plans un modèle original, non seulement envié mais le plus développé de toute l'Europe (horaires, formation, programmes). Dans cette quête identitaire, l'IG a décrété que « l'EPS » était la matière de « l'EPS »... Espérant fonder par

cette épistémologie de pacotille les fameuses et toujours aussi fumeuses « compétences propres à l'EPS » '(qui n'ont rien de compétences et encore moins à voir avec l'EPS). Cette astuce « pédagogique- idéologique » permet, à certains protagonistes de cette thèse, d'affirmer ici et là que 2010 est donc « l'an I de l'EPS ». On décrète même qu'avec une finalité, trois objectifs et 5 « CPeps », émerge enfin la matrice disciplinaire, tant recherchée tant attendue. On affirme que ce faisant le problème de son unité et de sa diversité serait enfin résolu! Triste et désolante épistémologie des savoirs scolaires, devenue vérité quasi scientifique dans les textes officiels et dans les concours. On fait cela avec la certitude du devoir accompli, ne voyant pas qu'à l'inverse des intentions initiales, on prend le risque, à terme, d'un retour à une EP de base orpheline des APSA et de livrer aux fédérations sportives ou associations péri scolaire la dimension culturelle de notre enseignement. Replié qu'il serait, socle commun oblige, sur le seul champ des finalités, de la transversalité. Sur celui, particulièrement réducteur de la « santé physique », de la gestion individuelle de son « capital » santé, grand thème de la société libérale actuelle. L'EPS est ainsi redevenue, après cinquante ans d'indépendance, le « supplétif » d'une approche médicale et non culturelle de la santé. S'il lui fallait viser un « habitus », c'était celui du pratiquant éclairé et lucide, acteur d'une lutte délibérée contre la sédentarité !

Mais revenons à notre sujet ou presque car nous n'avons pas encore exploré toutes les ressources mais aussi ambiguïtés de cette définition. Par exemple, sommes nous bien-sûr qu'un élève **cultivé** au travers d'une **pratique d'APSA** n'est que **physiquement éduqué** ? Ne peut-on penser, à contrario, qu'un élève, cultivé, éduqué en EPS est celui qui atteint un niveau de développement général (« physique », psychologique, social...) non réductible à la seule dimension physique ? Et quelle est donc cette éducation « sociale » qui ne serait pas incluse dans la culture scolaire « totale » des Apsa enseignées ? Qu'aurions nous à objecter face à une définition qui dirait : « L'EPS a pour finalité de former par l'enseignement et la pratique scolaire des APSA, un citoyen cultivé, éduqué, lucide et autonome »? Est-on bien-sûr qu'il faille préciser et pour qui, qu'en Education physique et sportive, on éduque « physiquement »... ? Entendons Charles Péguy lorsqu'il nous dit que « les mots doivent dire les choses ». Quelle est donc l'éducation que peut viser une discipline nommée « éducation physique et sportive » ? Sans nul doute « physique » et sportive ». . . Et pourtant ce n'est pas totalement le sujet qui nous rassemble aujourd'hui. Lui qui semble et pourquoi, victime d'une double épuration, celle consistant d'abord à écarter la question de l'enseignement de ce qui fait matière pour l'EPS, les APSA, celle ensuite consistant à ne retenir qu'une définition tronquée et pauvre de notre discipline.

Il y a toujours un risque, voir une certaine « perversité » à vouloir apporter de bonnes réponses à une mauvaise question. Sommes-nous d'ailleurs obligés de le faire ?

Mais je ne veux pas me défilier et malgré ma critique du sujet, j'y reviens donc. Premier élément de réponse, que je mets en débat, prenant appui sur la définition actuelle de la discipline : « un élève éduqué en EPS » est un élève cultivé scolairement dans le domaine des APSA. Un individu qui a développé des pouvoirs d'agir et d'être, stabilisés, qui l'ont fait devenir autre que ce qu'il était initialement. En répondant sous formes de conduites adaptées, spécifiques, de techniques, aux systèmes de contraintes, aux défis, c'est-à-dire aux savoirs essentiels clairement identifiés, déposés dans les objets historiquement constitués que sont les APSA. Ceci dans un nombre limité de disciplines « sportives » et artistiques relevant de grands genres de pratiques humaines, non assimilables au travail ou à l'activité « physique » familière (1 programmes). « Limité » car la question des durées d'apprentissage devient centrale dans cette hypothèse, comme l'est celle, toujours du point de vue de la validité des apprentissages, de l'organisation actuelle de l'EPS en cycles. Autonomie dans le choix d'APSA, des programmations, des pédagogies, des durées d'apprentissage les plus adaptées, confiance dans les équipes, responsabilisation optimale des personnels sont des

incontournables de la politique de l'EPS que nous pouvons espérer. Ce n'est pas ce type de politique qui est à l'œuvre aujourd'hui de plus en plus assimilable au « nouveau management » en vigueur dans l'entreprise et dans lequel le contrôle, la bureaucratie, le renseignement, l'assujettissement deviennent l'alpha et l'oméga de la professionnalité enseignante. Cela ne va pas. Cela ne va plus ! Les enseignants doivent être les concepteurs de leur enseignement dans le cadre du service public national de l'Education.

Des problèmes seconds mais non secondaires s'ajoutent à ceux déjà énoncés et sur lesquels je voudrais insister sans hiérarchie et pouvoir discuter:

-Celui des filles que je refuse, pour ma part, de voir assigner à résidence culturelle, enfermer dans leurs représentations premières, dans leur éducation familiale ou « enfantine », s'agissant du type de pratiques dans lesquelles elles sont arbitrairement censées, par « nature », s'épanouir ou pas. Cette remarque vaut pour aussi pour d'autres catégories d'élèves. L'Ecole commune n'est pas un lieu où s'exercerait le libre choix personnel ou présumé tel ; le mobile individuel de tel ou tel mais le temps ou tous et toutes vont se trouver obligatoirement confrontés (dans le sens d'une confrontation, d'un affrontement, hors desquels il n'y a pas d'éducation, de libération, d'émancipation qui vaille) à une culture commune, source de lien, de relations sociales, de controverses maîtrisées, de développements partagés. Les difficultés pédagogiques évidentes que rencontrent nos collègues ne pouvant se résoudre par la sortie de certains publics scolaires des logiques communes d'apprentissages ; mais au contraire par un approfondissement des réflexions didactiques pédagogiques, par un développement nouveau de l'innovation partagée, de la formation et de la recherche. Une conviction, Eduquer c'est d'abord ne pas renoncer.

-Celui de la nature des apprentissages, en débat depuis 1996 en EPS. « Spécifiques (à chaque APSA) », de « groupes », « généraux », « transversaux » Et pour rappeler l'attention particulière et la confiance que nous accordons aux apprentissages spécifiques, comme condition de l'existence du « reste » à condition que celui-ci ne relève pas d'une chimère comme de plus en plus d'experts le disent avec force. Comme sous ensemble du précédent, le problème du transfert qui souffre d'un double mal. D'abord de celui de sa définition ou plutôt de sa non définition et sur laquelle il est urgent que la profession se penche et se mette d'accord. Ensuite la place démesurée, implicite ou explicite qu'il occupe dans nombre de discours pédagogiques compte tenu de sa fragilité théorique et pratique. Toujours à propos des apprentissages, le rapport, qu'entretiennent les techniques ou encore les « habiletés motrices », aux capacités ou « ressources », source de nombreux dilemmes en EPS.

Je conclurai mon propos en évoquant la question du « culturalisme ». Notion à la quelle au Centre EPS nous sommes très attachés. Elle a ses fondements théoriques et idéologiques, je citerai Wallon, Vygotski, Bruner, Rochex, Clot... Nous avons contesté dans la revue Contrepied qu'on puisse l'opposer (Delignières) au « développementalisme » ou encore à une « EPS citoyenne ». Le culturalisme évoque un processus (historico culturel) comme mode d'éducation, bien-sûr il vise le développement comme Rochex l'évoque ici clairement : « il faut comme le font des auteurs classiques (déjà cités ici) mais aussi comme Durkheim ou Mauss, tourner le dos aux conceptions individualistes du développement, pour le penser de manière dialectique comme procès de transformation des modes d'échanges et de relation entre le sujet et le monde qui l'entoure. Le moi, la conscience ou la personne ne sont pas une donnée première mais une construction.../ C'est bien la culture, ses œuvres, ses techniques qui constituent le développement dans ses différentes dimensions.../ Leur appropriation est réglée à la fois par des normes impersonnelles, propres aux objets de culture et à leurs modes d'usages et par leur inscription dans des rapports interpersonnels.../ Elle (la culture) relève à la fois de genèses instrumentales et de dynamiques subjectives et intersubjectives.

(1) Des programmes nationaux s'imposent pour une Ecole, que nous souhaitons nationale, égale pour tous, partout. Les actuels programmes ne correspondent pas à ce cahier des charges démocratique. Une conception nouvelle s'impose qui exige une écriture programmatique simultanée articulant les trois niveaux d'enseignement (école primaire, collège, lycées), définissant des priorités, conduisant à des choix et par niveau à la détermination nationale des acquisitions attendues dans chaque APSA. L'approche par les actuelles compétences ne résiste pas à l'analyse, l'imbrication notionnelles compétences, capacités, imposé par le socle commun, non plus. La situation actuelle débouche au nom de pseudo compétences à une impasse quasi-totale sur la question des savoirs (sous formes de problèmes techniques) inscrits dans les APSA. Cette architecture didactique ne résiste, elle non plus, non seulement à l'analyse mais plus au réel des situations d'enseignement. Trois grands genres d'APSA constituent pour nous le fond culturel de l'EPS : les sports (en portant une attention particulière aux « APPN ») ; les disciplines artistiques, des techniques corporelles telles le yoga, les relaxations, certaines gymnastiques... qui sont d'authentiques cultures. Pour préciser encore les choses, nous contestons par exemple le regroupement dans des ensembles communs d'activités de significations humaines, voir anthropologiques différentes (Gym/danse, sports duels/ sports collectifs), propositions qui relèvent plus de règles de gestion que d'une authentique réflexion épistémologique et culturelle. Comme nous contestons qu'on puisse s'entraîner sans viser une performance (scolaire) et inversement qu'on puisse viser une performance ou une prestation sans avoir à s'entraîner scolairement.