

# Une histoire de l'EPS, quelle histoire ?

Yvon Léziart \*

**U**ne discipline scolaire (l'éducation physique et sportive) est un ensemble complexe articulant des orientations générales, des mises en écriture de ceux-ci (les programmes), des pratiques d'enseignement (les séances) et des mesures des effets de la formation (les évaluations et contrôles). Chaque enseignant adapte ensuite les grandes orientations déclarées à ses propres conceptions et aux conditions de son exercice professionnel. Analyser l'éducation physique et sportive apparaît ainsi comme un exercice périlleux, ou la complexité s'affiche. Ambitionner d'étudier l'histoire de cette discipline peut apparaître encore plus délicat car le temps qui passe rogne le réel et fait disparaître certaines traces.

L'histoire de l'éducation physique et sportive en se développant (la discipline est née en 1869) accumule et sélectionne les faits. Vivre l'éducation physique et sportive d'aujourd'hui dans sa totalité c'est s'ouvrir aux études historiques. En effet ces travaux précisent le regard que l'on peut porter sur l'éducation physique actuelle. Elle en explique sa position actuelle et autorise sans doute quelques prévisions. L'accélération de la vie quotidienne et les questions professionnelles que chacun doit résoudre n'autorisent pas souvent les enseignants à prendre le temps du recul historique.

C'est cette attitude que nous souhaitons voir les lecteurs de *Contre Pied* adopter, le temps de la lecture de ce numéro. Réfléchir à l'histoire d'une discipline scolaire soulève un certain nombre de questions : que regarder dans l'immensité des faits qui peuplent l'éducation physique et sportive depuis sa naissance ? Comment regarder ces faits ? Quelle voie d'approche privilégier ? Quel thème de réflexion choisir ? Il paraît évident au travers de ces questions que l'abord global de l'éducation physique et sportive ne permet pas d'approche précise et privilégie donc des positionnements fortement dépendants de l'idéologie de chacun. Tout en reconnaissant l'existence et la nécessité de cette approche de l'histoire, nous souhaitons don-

ner à ce numéro une plus grande rigueur d'analyse. Ce projet ambitieux conduit à une double exigence : déterminer un regard historique, choisir un thème de travail.

### Une approche historique précisée

**L'histoire comme moment de crise, comme exutoire aux difficultés rencontrées, comme recherche de solutions aux problèmes présents vécus par tous.**

Les interprétations historiques peuvent être nombreuses. Comme les sciences sociales, l'histoire est dépendante des regards que chacun porte sur les événements. L'histoire est ainsi le lieu de l'expression des idéologies, c'est aussi un lieu de débats. Les périodes de crise exacerbent les positionnements idéologiques. Ces débats nécessaires au bon équilibre intellectuel de chacun présente cependant des

failles dans la rigueur des arguments utilisés. Ils permettent à l'homme de supporter en partie les difficultés rencontrées dans la vie de tous les jours.

Cette perspective à un effet thérapeutique incontestable. L'histoire rassure en nous plaçant dans la continuité de l'humanité et en nous assurant qu'aucun problème d'importance n'ait, dans le passé, trouvé réponse grâce à l'intelligence humaine.

L'histoire permet à chacun de se situer, d'exister en tant qu'individu singulier. L'histoire et la politique (souvent liées) jouent ce rôle dans notre société. Elles permettent toutes deux, l'expression de chacun sur nos problèmes de société, l'affirmation d'une position et le débat considéré comme confrontation entre des points de vue opposés. L'histoire apparaît alors comme une idéologie au même titre que les religions. Son rôle individuel et social est indiscutable. L'histoire arrache l'individu aux difficultés du quotidien et lui assure prise sur le monde. Ce double aspect de l'histoire : prise de distance du quotidien et ancrage dans l'humanité comme mode de résolution des problèmes vécus, explique en grande partie le succès populaire de l'histoire et plus particulièrement lors des crises de société. Cette approche toute utile qu'elle soit, ronge cependant le réel, le reconstruit en laissant de côté toute une série de faits contradictoires à l'affirmation de sa propre pensée. Les idéologies n'ont pas



\* Avec la collaboration des membres du bureau du Centre.

🔗 vocation à dire vrai. Elles ont vocation à dire, à exprimer des positions à construire des cohérences de pensée, à rassurer. L'idéologie apparaît donc comme une vue partielle et partielle de l'histoire. Sans croire naïvement à une histoire définitivement objective, il nous paraît utile et nécessaire de réfléchir aux conditions d'une histoire plus construite, plus contradictoire. L'histoire est effectivement complexe. Elle analyse le rapport des hommes aux événements qui ont fait et qui font notre société et l'intelligence humaine crée la dissonance le débat, la controverse.

**Comprendre l'histoire c'est créer les conditions de l'approche du complexe.**

Les faits se déroulent et constituent des événements dont l'existence est incontestable. Un fait se situe dans le temps, dans une période déterminée... Il est incontestable et repérable Les instructions de 1967 paraissent à cette date et pas un an auparavant. Ces faits et événements constituent les points d'appui fixes de l'histoire. Le travail de l'historien consiste ensuite à leur donner du sens. Le sens, c'est l'interprétation de l'histoire, c'est la coloration que donne chacun aux faits.

Avancer dans l'analyse et la compréhension des faits historiques exige à notre sens deux efforts essentiels :

- 1 prendre mieux en compte la complexité des faits historiques,
- se déterminer lucidement un regard sur l'histoire, une façon de voir, un cadre de réflexion.

Prendre mieux en compte la complexité des faits historiques c'est maintenir vivaces quelques principes :

- l'histoire est dynamique. L'histoire est le témoin de l'invention humaine. Le monde se transforme par l'homme. Comprendre l'histoire c'est prendre en compte ces évolutions,
- l'histoire c'est aussi et toujours une masse considérable de facteurs proches ou lointains, grands et petits, aimés ou détestés qui, par une combinatoire particulière, génèrent les événements et les développent. Il faut donc les prendre en compte et sans doute multiplier leur nombre afin de créer des zones de précision et de mise en relations. Cette démarche permet une approche sans cesse approfondie du réel.

- Il faut malgré tout structurer et organiser ces différentes dimensions à mesure qu'elles se précisent et s'affinent. Nous préconisons de déterminer ce qui relève de l'influence interne du système (dans le cas présent de l'EPS) et de l'influence des systèmes externes à l'EPS. Nous comprenons bien à ce niveau de l'étude que des systèmes déterminent une proximité plus ou moins grande avec le système de l'EPS ; le sport, l'école sont des systèmes proches. Interviennent également les données politiques, économiques et sociales. Les influences des unes et des autres sont variables selon les périodes les moments et pèsent différemment.

1 le système scolaire et le système sportif vivent une grande proximité à l'EPS. Proximités évidentes proximités constitutives. Les relations entre ces trois dimensions sont étroites et permanentes. P. Arnaud a très justement montré dans « les savoirs du corps » les

misés en relation et parfois les mises en tension de ces trois composantes. L'histoire de l'EPS est l'histoire croisée de ces trois institutions.

- Au-delà de cette proximité des composantes plus éloignées interviennent et interagissent avec l'EPS. Le système politique, le système économique, le système social (que nous pouvons subdiviser en système du travail, système des loisirs, système des mœurs et des valeurs...) en sont les principales. Les relations entre ces superstructures et l'EPS sont permanentes. Nous estimons que ces relations sont toujours interactives, qu'elles ne se rompent jamais mais, que selon les circonstances et les évolutions de notre société, certaines dimensions de ces relations sont privilégiées à des moments particuliers.

- Aborder la complexité de l'histoire c'est donc admettre que pour comprendre l'évolution d'une société, il est nécessaire de prendre en compte toutes ces dimensions et chercher leurs articulations. Il est évident que plus la culture historique croît, plus la finesse des mises en relation s'affirme.

Ces quelques principes et règles de l'approche de la complexité historique nous paraissent indispensables à prendre en compte si l'on veut ne pas cantonner l'histoire de l'EPS à une simple querelle d'idéologies politiques souvent caricaturées dans les articles et ouvrages qui lui sont consacrés.

**Comprendre l'histoire c'est se construire un regard historique.**

Ces principes indispensables à l'approche de la complexité des événements historiques ne sont cependant pas suffisants pour donner du sens aux événements. Une analyse rigoureuse, méticuleuse, précise peut « tourner » à vide si un cadre d'analyse de l'histoire, si un « certain regard » n'oriente pas la lecture des faits recueillis. Lire les événements historiques et tenter d'en donner une interprétation sont, comme nous le percevons bien maintenant, intimement liés. Nous avons choisi de les dissocier dans ce texte pour en permettre une étude plus lisible. Il va sans dire cependant qu'ils ne sont pas séparés dans les études historiques. Une nécessaire vigilance épistémologique exige que le travail de recueil des données, que l'étendue des prises d'informations soit systématiquement réalisés. Certains écrits historiques ne se détachent pas d'une analyse par les cas favorables. Les auteurs ne retiennent dans les faits que ceux qui confortent leur point de vue.

Se déterminer un cadre d'analyse de l'histoire, engage la responsabilité de chacun.

Il est ce que l'on veut qu'il soit. Entrent à ce niveau des données conscientes et inconscientes. Les données inconscientes sont les plus délicates à maîtriser. Elles s'appuient souvent sur l'histoire de la famille, la culture de l'histoire et les faits historiques qui l'ont marqué (association de faits historiques nationaux ou mondiaux à des événements familiaux, engagement des uns et des autres dans des mouvements politiques, syndicaux..., présence fortuite dans un grand événement historique...)

Notre regard se portera sur une orientation politique centrale. La démocratisation en EPS. Cette orienta-

tion constitue notre regard historique, notre centration (parmi un ensemble de possibles). La démocratisation est un objectif politique majeur. Ouvrir la connaissance de haut niveau au plus grand nombre possible. Utopie disent certains, mais l'utopie présentée comme perspective à atteindre donne projet et dynamisme à une société.

Comment juger des avancées historiques de la démocratisation de l'école ?

Il est sans doute nécessaire de prendre en compte ce que nous avons nommé préalablement les déterminants de l'histoire. Mettre à plat chacun de ceux-ci ne donne pas sens aux événements historiques. L'histoire n'est pas l'exposition la plus exhaustive possible des événements qui entrent dans la détermination d'un fait historique. L'histoire est choix parmi un ensemble. Faire de l'histoire, c'est donc choisir, c'est aussi présenter et justifier les choix faits. Permettre de comprendre une analyse c'est montrer ce que l'on prend en compte pour l'analyse. Cette lisibilité nous paraît essentielle dès lors que l'on veut parler d'histoire.

La démocratisation de l'école et de l'éducation physique représente donc notre approche historique. Que privilégions-nous comme outils de cette approche ?

Les données politiques générales : démocratiser c'est engager des décisions collectives nationales. Ces décisions ne s'obtiennent pas sans luttes. Les conceptions de la démocratisation sont souvent différentes entre les politiques et les enseignants représentés dans les négociations par les syndicats. Ainsi la question de la démocratisation scolaire est incontestablement un slogan politique de la fin de seconde guerre mondiale à aujourd'hui. Utilisé par les différents ministres de l'éducation il se traduit avec plus ou moins de pertinence dans le concret de l'éducation.

La démocratisation c'est aussi l'effort fait journalièrement pour présenter des contenus d'enseignement qui permettent à tous les élèves de transformer leurs pratiques quotidiennes et d'accéder à la culture corporelle de l'humanité. Les travaux sur l'enseignement en général et sur la didactique plus particulièrement relaient en permanence la volonté de proposer des contenus d'enseignement à hauteur des ambitions politiques exprimées.

Ces deux dimensions (politique et didactique) et leurs interrelations doivent être prises en compte pour questionner l'histoire et juger de la puissance d'une démocratisation scolaire.

Enfin nous centrerons notre étude sur l'histoire proche (de 1968 à nos jours). L'histoire se nourrit du passé et témoigne des avancées constantes de l'homme et de la société. Nous nous contenterons de cette histoire récente. Elle prend beaucoup de signification pour les enseignants d'éducation physique en activité qui ont été témoins et acteurs des décisions prises durant cette période riche.

### L'histoire prend-elle les acteurs au sérieux ?

L'histoire se décline à plusieurs niveaux, de l'histoire expression de notre propre existence à l'histoire des spécialistes.

Il est aussi fréquent dans la lecture de l'histoire de voir le complexe expliqué à partir d'analyses mettant en jeu essentiellement le politique, les structures économiques et les grands systèmes sociaux. Ces perspectives sont indispensables à la compréhension du déroulement des événements. Elles déshumanisent cependant l'histoire en accordant aux structures le privilège de l'évolution. Dans cette perspective, l'homme est le jeu des prises de position entre structures. Il ne pèse pas sur l'évolution de la société. Les facteurs économiques et politiques et l'approche macro-économique dominent cette histoire. Sans revenir à des positions anciennes qui expliquaient l'évolution de la société par ses grands hommes nous pensons que chaque homme pèse à son niveau sur l'évolution de la société. Il s'agit de revaloriser une histoire pragmatique, une histoire des hommes au quotidien. Sans être une histoire nouvelle qui prend le pouvoir sur toute autre forme d'étude historique et qui assure le contrôle du champ, cette histoire pragmatique nous apparaît comme le complément des histoires institutionnelles, politiques et économiques. C'est le versant humain, populaire, véritable contrepoint des histoires institutionnelles. Il s'agit ici de revaloriser le rôle de l'homme comme acteur et comme témoin des transformations de la société. Les lois sont votées par les instances politiques. Elles sont acceptées ou non par les hommes. C'est ce versant concret, les réflexions



### Quels souvenirs as-tu des cours d'histoire et penses-tu que ça t'a servi ?

**Jean Michel Masson**, collège Saint Sauveur.

*Je m'en souviens bien ; ça m'a permis de mieux comprendre où j'allais arriver... par exemple, le passage de la JS à l'EN : j'étais étudiant. Mon père était prof d'EPS et je savais qu'il était à la JS ; pour moi, c'était une rupture, j'allais être un vrai prof.*

**Catherine Vigier**, lycée Marseille. Les cours d'histoire ? On n'en pas eu ! ah bon ! on avait un écrit sur l'histoire ? non ? je ne m'en souviens pas du tout !

**Annie Garnier**, collège Saint Paul.

*J'ai plein de souvenirs, mais ce sont des savoirs qui ne vivent pas comme ça, en tant que souvenirs ! Ils existent et remontent du fond de ma mémoire quand certains contextes ; certains problèmes les convoquent. Ils me servent à comparer, comprendre les faits présents qui les ramènent. J'ai aussi le sentiment d'avoir des savoirs qui dépassent les faits historiques ponctuels mais qui me situent en tant que personne sur un ligne passé-présent.*

**Nina Charlier**, collège Blainville.

*Je n'en ai aucun souvenir, je ne me rappelle même pas le prof qui faisait ça ! pourtant l'histoire m'intéresse, surtout l'histoire des APS. Le bouquin de Goirand, Metzler m'a été très utile pour bien travailler les APS.*

**Jacotte Sels**, collège Montigny-les-Bretenneux.

*Oui, mais plutôt qu'un exercice de mémoire sur des déferlantes de dates, mes souvenirs ont été ravivés à un certain moment ! Je préfère prendre un problème et l'analyser en le faisant traverser les différentes époques. Je trouve que ça permet mieux de comprendre l'évolution des pratiques, de l'école et de la discipline, d'avoir de nouveaux questionnements.*

**Voici la question posée aux collègues :  
quels sont les événements, les faits  
marquants de ta carrière de prof d'EPS ?  
au plan historique ou professionnel**

*Catherine Vigier, lycée Marseille.*

*Le plan Soisson est un événement : on était jeunes, ça a été déterminant pour prendre conscience de l'importance de se battre pour exiger des postes, etc.*

*Dans mon parcours, le fait marquant, c'est ma première expérience en lycée (1985) où j'ai vraiment eu l'impression de travailler les contenus pour la première fois. Avant, j'étais en collège et j'étais plus centrée sur les problèmes de gestion de classe. Au lycée de Vire, j'ai eu des élèves super, j'en ai un souvenir très positif, quelque chose de passionnant qu'après je n'ai pas retrouvé.*

*J'ai été à nouveau en collège, puis en LP avec des élèves pas motivées. A cette époque, je n'étais pas prête à me poser des questions de contenus avec des élèves en difficulté. Quand je suis arrivée à Frais Vallon (en ZEP, quartiers nord de Marseille), ça a été le choc : mes compétences professionnelles ne me suffisaient pas, j'étais en échec, ils me posaient tellement de problèmes que je me suis remise en question pas seulement sur le plan professionnel, aussi sur le plan humain (en tant que mère, militante...)*

☛ des hommes, leurs contradictions leurs avancées, leurs bricolages qui confèrent à l'histoire son caractère d'humanité. Nous avons choisi à cet effet de prendre en considération, dans ce numéro de *Contre Pied*, l'histoire présentée par ceux qui l'ont vécue et qui l'ont faite. Notre but est alors de montrer comment les décisions politiques, syndicales sur l'éducation physique entrent ou non en phase avec les positions et pratiques de chaque enseignant. Ce souci est légitime en EPS car cette profession s'est forgée au cours de son existence un esprit de corps, une capacité à se mobiliser collectivement, et ce faisant à se doter d'une indiscutable mémoire professionnelle collective. Faire de l'histoire pragmatique c'est donc articuler l'histoire institutionnelle et l'histoire de sa mise en pratique dans les actes quotidiens.

**Un thème d'étude déterminé :  
la démocratisation de l'EPS.**

La démocratisation scolaire et de l'EPS constitue notre orientation d'étude pour ce numéro de *Contre Pied*.

Cette orientation s'impose. Des ouvrages paraissent aujourd'hui sur ce thème. Nous constatons à leur lecture, que l'idée de démocratisation est souvent utilisée dans son sens courant sans approfondissement notable. La démocratisation est alors présentée dans une signification très globale qui s'en tient à l'idée que démocratiser c'est ouvrir les portes de l'école au plus

grand nombre et si possible le plus longtemps possible. Cette position générale s'accompagne souvent d'une perception mécanique des phénomènes de démocratisation. Elle se développe progressivement. Des impondérables politiques et économiques ralentissent ou accélèrent le phénomène selon les périodes. La marche en avant de la démocratisation scolaire est inéluctable.

Ces positions trop couramment admises ne permettent pas de comprendre les effets de la démocratisation dans le système scolaire et en EPS particulièrement.

**Quelques jalons historiques.**

La troisième république pose les premières bases de la démocratisation scolaire. Elle défend l'idée que chacun doit accéder aux enseignements fondamentaux : lire, écrire et compter. L'école est pensée également comme le lieu de promotion sociale pour chacun. Le mérite scolaire est le sésame de toute promotion. Ces perspectives ambitieuses tardent à se concrétiser. Les réticences des classes populaires et le souci de maintenir les privilèges des classes favorisées sont de redoutables freins à la mise en pratique des volontés politiques de l'époque.

**Réforme Berthoin, réforme Haby.**

C'est la réforme Berthoin qui en instaurant, en 1959, l'entrée en 6<sup>e</sup> pour tous, ouvre plus massivement les portes du collège aux classes populaires. La mise en pratique de cette décision ne prendra cependant réellement effet qu'en 1967, en 1959 moins de la moitié d'une classe d'âge entre en sixième. En 1972 il y en aura plus de 95%. Ces chiffres sont cependant à nuancer car des classes de transition, des classes pratiques, des classes préprofessionnelles de niveau existent et modulent une vision trop angélique de la démocratisation scolaire. En 1975, la réforme Haby en créant le collège unique et la fin d'orientation en 5<sup>e</sup>, conduit à une deuxième explosion scolaire à la fin des années 1980. Ainsi, entre 1980 et 1990, les effectifs doublent au lycée pour atteindre le chiffre de 1,5 million élèves. Le taux des bacheliers qui était de 10% en 1960 passe à 60% en 1998.

La croissance des effectifs est incontestable comme le sont les chances de réussite scolaire. L'idée de la promotion sociale par l'école est toujours présente dans les mentalités.

**Les années 1970**

Les sociologues de la contestation des années 1970, ouvrent ce que les chercheurs nomment aujourd'hui « l'ère du soupçon », et prennent l'école comme pour un domaine d'étude privilégié. Les révolutions successives que les politiques ont fait subir à l'école sous la pression des couches populaires de la nation, interrogent les sociologues. La démocratisation scolaire est mise en question. L'école et ses fondements sont passés au crible.

Les travaux de P. Bourdieu et J.-C. Passeron, ceux de C. Baudelot et R. Establet et ceux de G. Snyders déclinent à l'envie les relations fonctionnelles entre l'école et le système économique et politique (étude que conduit également J.M. Brohm sur le système

sportif), l'école et les hiérarchies sociales, l'école et ses conceptions.

**Période récente.**

Dès lors, nous abordons une période où l'école est sous surveillance quant aux décisions politiques qui la concernent. La démocratisation de l'école par l'entrée massive des enfants des classes populaires au sein de l'école est incontestable. Les chiffres le prouvent.

Il s'agit à ce niveau de ne pas confondre, massification et démocratisation. Massifier l'école c'est ouvrir les portes de l'école au plus grand nombre. En ce sens le slogan politique « 80% d'une tranche d'âge au baccalauréat » trouve pleine signification. Si l'on calcule la démocratisation en taux d'entrée aux différents niveaux du cursus, les résultats confirment l'engagement politique annoncé. Par contre, dès lors que l'on dépasse ces premiers chiffres et que l'on questionne plus fidèlement les taux de réussite de chaque élève selon son milieu social d'origine, les différences prennent signification. Des études récentes (M. Duru-Bellat, A. Kieffer et I. Bautier, J.-Y. Rochex) montrent à l'évidence que plus le niveau scolaire monte plus les chances d'accès des classes populaires aux filières nobles s'amenuisent. Dans les filières de relégation, les indicateurs socio-professionnels confirment très nettement cette affirmation (68% des élèves de quatrième d'aide et de soutien sont enfants de chômeurs et d'inactifs, 3% sont fils d'enseignants ou de cadres). La création des bacs professionnels n'a pas réduit cette fracture. Enfin la notion d'échec scolaire apparaît à mesure que se confirme la massification du système scolaire. Actuellement le constat suivant peut être formulé : plus la scolarisation croît, plus le niveau général monte et plus l'échec se massifie. Enfin, soulignons que l'idée de la sélection par l'échec est considérée aujourd'hui par certains comme nécessaire au bon équilibre du système économique qui assure les échanges financiers et commerciaux internationaux.

**La démocratisation : quelles questions poser ?**

**Quelle démocratisation ? Pourquoi faire ?**

Ce qui semble évident aujourd'hui et qui brouille les pistes quant à la démocratisation des activités scolaires c'est l'aspect contradictoire et paradoxal de ce phénomène. Des progrès manifestes ont réalisés en ce domaine dans les vingt dernières années. Les classes populaires ont un accès beaucoup plus ouvert et beaucoup plus complet à l'école que précédemment. Cependant des inégalités frappantes ou cachées demeurent, se maintiennent, voire se renforcent.

Il faut également réfléchir le modèle scolaire, des finalités déclarées aux évaluations proposées. Ainsi, la culture à distribuer aux élèves doit être l'objet d'un réel débat démocratique. De nombreux auteurs reconnaissent aujourd'hui que l'école continue, malgré quelques modernisations de surface, à promouvoir l'excellence scolaire, sans prendre en compte véritablement les évolutions de culture auxquelles les adolescents sont extrêmement perméables. L'anti-intellectualisme, le rejet de la culture « littéraire classique »

sont des données tangibles chez un grand nombre d'adolescents. Ainsi, la valorisation récente par le Ministre de l'idée d'un socle commun d'enseignement, témoigne d'une prise de position sur les rapports des contenus d'enseignement à la culture traditionnelle ou vivante. Les programmes sont aussi, selon certains chercheurs (F. Dubet), toujours définis par l'aval et par un point de départ proche de l'excellence. Les élèves ne perçoivent pas de véritable cohérence et de finalités explicites dans les programmes qui leur sont imposés. F. Dubet propose à titre d'exemple, que chaque cycle ait sa propre logique et ses propres finalités en termes de programmes.

**Démocratisation absolue et démocratisation relative : plusieurs démocratisations ?**

Chacun s'aperçoit aisément des difficultés rencontrées à définir en quelques mots la démocratisation scolaire. Tout terme général englobant montre instantanément ses limites. C. Lelièvre estime qu'une sédimentation s'est produite au fil du temps autour de ce terme et que les définitions qui pouvaient en être données avant la montée sensible des effectifs dans le système scolaire, n'ont plus de pertinence actuellement. Il propose donc de contourner ce problème en donnant une définition au pluriel de ce terme. La démocratisation comme « égalité des chances » destinée à élargir



**Catherine Laurence, collègue Saint Sauveur.**

*Un des premiers événements, c'est la consultation Legrand (1984) : elle était porteuse de plein d'espoir ; à l'époque j'ai vraiment cru qu'on allait m'écouter pour de vrai ! Par contre, le passage à l'EN, ne m'a pas marqué du tout... Le 2<sup>e</sup> événement, c'est un « gros » projet cirque, c'était la première fois que tout le collège participait à un projet dont le moteur était l'EPS. C'est très important pour moi parce que c'était la reconnaissance de notre discipline dans l'établissement. Cela va de pair avec le fait d'avoir un collègue stable. Au début de ma carrière, j'ai changé six fois de collègues en six ans on ne pouvait rien mettre en place dans la durée. Depuis le début de ma carrière, ce qui a le plus changé dans mon travail (je ne sais pas si c'est le métier ou seulement dans mon établissement), c'est le travail en équipe avec les autres disciplines. Quand on est en colère après nos collègues, on dit : « puisque c'est comme ça, l'année prochaine, on ne fait que de l'EPS ! » Les programmes m'ont-ils marqués ?... Non ! Les textes, de toute façon on n'est jamais dans les normes, alors... ça veut pas dire qu'on s'en fiche mais ce n'est pas déterminant. Pour moi, personnellement, le CAPEPS interne a joué un grand rôle ; mes horaires ont baissé, ça m'a permis d'être payée comme les autres collègues. D'ailleurs, je me rappelle qu'à ce moment là, l'histoire m'a intéressée alors qu'elle ne m'avait pas beaucoup marquée quand j'ai fait mes études au CREPS. J'avais déjà travaillé et ça m'a permis de mieux comprendre les enjeux de l'EPS, le rapport à la société. Le dernier fait historique qui me marquera, je pense, c'est la lutte de 2003 ; mener une telle bagarre pour le métier et la perdre... ce n'est pas la première fois qu'on perd mais là, on avait réussi tout de même à emmener beaucoup de collègues...*

**Cécile Cazalets, collègue, Bordeaux.**

*J'ai suivi ma formation initiale à l'UFR de Marseille. L'articulation entre théorie et pratique était très bien faite, je pensais que tous les profs étaient formés comme ça et en fait, je me suis aperçue que la façon dont on didactise les contenus est différente d'un endroit à l'autre. Ce qui m'a d'abord marqué, ce sont mes premières expériences pédagogiques. Lors de mon 1<sup>er</sup> stage en SEGPA, j'ai découvert la misère affective des gamins, ils étaient complètement en décalage avec les contenus que je proposais. Ensuite, j'ai fait mon stage PLC2 à Paris et là, j'avais des gamins déscolarisés : ça ne collait toujours pas ! Il a fallu que j'attende un bahut ZEP de Marseille avec une cohésion de l'équipe pour trouver des solutions nouvelles.*

de recrutement des élites, la démocratisation comme « élévation universelle du niveau culturel ».

F. Dubet adopte une position proche des propositions précédentes. Il incite à distinguer une « démocratisation absolue » qui correspond à la recherche d'un accroissement du nombre de ceux qui peuvent bénéficier des avantages du système scolaire. Le taux de réussite au baccalauréat qui avoisine actuellement 70% d'une tranche d'âge, alors qu'il n'était que de 30% il y a quarante ans, représente cette démocratisation absolue. « La démocratisation relative » concerne plus, pour cet auteur, les différenciations scolaires qui tout en permettant l'accès de tous aux enseignements de base, condamnent certains à ne pas obtenir les diplômes dans les mêmes conditions que leurs semblables, en enseignements et en âge.

S. Beaud s'inscrit dans les mêmes réflexions que les auteurs précédents et parle de « démocratisation ségrégative ». Cette formule paradoxale signifie que l'on a repoussé les temps de sélection scolaire de la 5<sup>e</sup> précédemment ou de la 3<sup>e</sup> à la seconde et à l'entrée en S. Les filières du baccalauréat témoignent aussi de cette sélection.

Ces auteurs s'accordent pour témoigner de la lourdeur du système scolaire, de son importante inertie et du poids de plus en plus manifeste des données politiques et économiques sur les orientations scolaires et en conséquence sur la démocratie scolaire et la liberté d'enseigner.

Ils posent également avec justesse les difficultés rencontrées à proposer une définition simple et unique de la démocratisation scolaire. Notons enfin, que leurs positions diffèrent quant aux regards privilégiés pour étudier les mécanismes de démocratisation. S. Beaud et F. Dubet font apparaître les mécanismes de sélection cachée, C. Lelièvre met en évidence l'importance des contenus dans la définition de la démocratisation scolaire.

**Pour une approche introductive de la démocratisation en EPS.**

**Réflexions premières.**

Approcher la question de la démocratisation scolaire et en EPS c'est, comme nous l'avons affirmé précé-

demment, présenter un certain nombre d'options qui orientent notre regard historique.

Nous prenons appui sur les positions défendues par P. Langevin et H. Wallon en 1946 pour déterminer notre orientation générale quant à la démocratisation scolaire. Ils affirment :

« Le premier principe... est le principe de justice... l'enseignement doit donc offrir à tous d'égales possibilités de développement, ouvrir à tous l'accès à la culture, se démocratiser moins par une sélection que par une élévation continue du niveau culturel de l'ensemble de la nation... ».

« La culture générale représente ce qui rapproche les hommes... L'école doit être un centre de diffusion de la culture... Dépositaire de la pensée, de l'art, de la civilisation passée, elle doit transmettre en même temps qu'elle est l'agent actif du progrès et de la modernisation. Elle doit être le point de rencontre, l'élément de cohésion qui assure la continuité du passé et de l'avenir... ».

Nous adhérons à ces principes car ils associent à l'idée de la démocratisation scolaire, l'idée de programmes et contenus d'enseignement rigoureux. A l'idée de justice sociale s'adjoint celle d'une culture exigeante. D'autre part, ces principes inscrivent l'enseignement dans une perspective d'anthropologie culturelle, liant le passé le présent et l'avenir et en veillant à donner à chacun les moyens de comprendre et de transformer le monde environnant. Lutter pour faire avancer la démocratisation scolaire, c'est lutter pour la réduction des inégalités, c'est lutter pour réduire le poids des déterminants économiques sur l'école, c'est lutter pour améliorer les conditions d'enseignement et c'est aussi lutter pour présenter des contenus d'enseignement de qualité (H. Wallon parle d'élévation universelle du niveau culturel).

Ces orientations générales, sont indispensables pour pouvoir enseigner de manière responsable. Elles organisent nos actions, le choix de nos contenus, la manière de les proposer...

Ce choix accompli ne garantit pas cependant la mise en pratique, immédiate, concrète et efficace d'une éducation physique démocratique. Celle-ci n'est ni simple, ni linéaire. Les contenus d'enseignement en accord avec nos propres orientations se déterminent lentement par tentatives successives, par expérience. Il faut là aussi remettre en chantier ses propres certitudes. C'est sans doute dans une mise en circulation permanente entre options théoriques et pratiques que se construit peu à peu un enseignement lucide et cohérent.

Ces orientations générales nous conduisent à considérer que la démocratisation en EPS doit respecter quelques principes forts :

- démocratiser c'est considérer que l'école n'est pas un lieu fade ou l'objectif serait (par orientation sociale) de réduire les différences de chacun pour obtenir un niveau moyen général. Cette dérive de l'idée de démocratie nie les différences et signifie que réduire les particularismes assure une égalité de tous. C'est une égalité par le plus petit dénominateur commun. Démocratiser c'est au contraire, l'enrichissement de tous quelque soit son niveau initial. Ainsi pensé, enseigner c'est veiller à ce que chacun progresse le plus

possible en bénéficiant des différences de tous ;

- démocratiser les pratiques physiques et sportives c'est, selon nous, permettre à chaque élève d'atteindre par la formation scolaire (L'EPS) une attitude citoyenne c'est-à-dire être capable d'assurer le plein exercice de ses responsabilités d'homme inscrit dans une société donnée. Démocratiser l'EPS c'est donc assurer une pratique pour tous du plus haut niveau possible (cf Wallon). Au-delà de ces orientations générales, c'est proposer un type de contenu qui conduise les élèves à prendre leurs responsabilités et ce quelque soit leur origine sociale. Prendre ses responsabilités c'est choisir en toute connaissance de cause (en étant informé le plus et le mieux possible), c'est effectuer son choix, c'est en évaluer les effets et c'est inscrire en mémoire les actions réalisées. Cette démarche est accessible à tous à condition que les contenus d'enseignement, la recherche, la mette en pratique explicitement ;

- démocratiser l'EPS c'est veiller à ce que les élèves apprennent par le biais de l'EPS à gérer leur corps, à connaître, comprendre et analyser les formes sociales de pratique existantes, à s'approprier les acquis de la culture humaine et à pratiquer à leur tour de manière « noble » l'activité physique et sportive choisie. Ces quelques principes déterminent notre regard sur l'histoire de la démocratisation scolaire et sur celle de l'EPS

**Approche de la démocratisation en éducation physique et sportive : la construction inachevée d'une EPS à vocation culturelle.**

L'éducation physique et sportive à vocation culturelle revendique cette ambition : assurer le développement général des élèves en s'appuyant sur un ancrage culturel fort. Nous analyserons ce phénomène au travers de différentes approches au cours des trente dernières années.

Cette réflexion nous paraît utile actuellement tant cette orientation, qui pourtant marque profondément l'éducation physique des dernières décennies, est décriée par certains travaux historiques récents et finalement peu analysée.

Cet axe d'approche nous paraît essentiel car il est coutumier d'accorder aujourd'hui à l'histoire de l'éducation physique un choix entre deux possibles : une éducation physique « fondamentale », qui se construit hors des réalités sociales et une éducation physique « inféodée » aux pratiques sociales que sont, dans le cas présent, les activités sportives et artistiques. Cette alternative simple souvent présentée dans les manuels n'est que très grossièrement exacte. Son exactitude est contenue dans l'opposition qu'elle établit. Il y a en effet opposition entre une éducation dite fondamentale qui prend l'homme comme une entité particulière et qu'il faut éduquer en développant ses possibilités intrinsèques hors des modes et de l'effervescence sociale. La seconde approche considère que l'éducation ne peut être coupée du monde tel qu'il est et de sa réalité. L'éducation se fait pour des individus d'une époque donnée dont on espère une efficacité sociale à l'âge d'homme. Ainsi deux modèles antithétiques d'éducation s'opposent. Ils reflètent en réalité des conceptions philosophiques, des rapports



P. Hebert UNSS

de l'homme à la société, fondamentalement opposées. Cette opposition n'est pas propre à l'EPS. De nombreuses disciplines scolaires la vive.

Cependant cette opposition terme à terme est trop grossière. Un courant d'éducation physique s'inscrit dans une perspective sociale. Cependant se distingue au sein de cette orientation, la perspective de développement d'une éducation sportive empirique « naturelle » porteuse des pratiques sportives sociales dominantes et la recherche d'une éducation fondamentale des APSA à vocation culturelle. Les conflits débats et enjeux se sont centrés sur les oppositions entre ces trois orientations.

Nous sommes au cœur d'un débat idéologique majeur qui porte sur la culture, sa définition et sur son utilisation dans l'enseignement. Aux défenseurs d'une école et d'une éducation physique intégrée à une société et transmettant la culture du moment s'opposent les tenants d'une éducation physique et sportive centrée



**Erick Pontais, Hérouville.**

*Ce qui me vient à l'esprit, c'est plus des rencontres vécues en début de carrière que des événements. Je me souviens d'un stage syndical avec Edouard Vernier qui nous avait dit « l'organe essentiel pour un militant, c'est l'oreille »... Il est indispensable d'écouter et de regarder avant de dire... ça m'a marqué en tant que militant et enseignant. Il y a aussi ma première inspection, avec R. Castagnac qui, sans doute face au folklore qu'il y avait dans ma classe, m'a dit « la liberté ne se donne pas, il appartient aux élèves de la conquérir ». Je pense que c'est à la même époque que j'ai compris qu'on ne fait pas le bonheur à la place des gens, que ce sont eux qui se transforment et pas nous qui les transformons. A cette période, je me souviens bien de la pédagogie par objectifs. Elle a favorisé pour moi le passage de sportif à prof. Elle m'a fait prendre conscience qu'on n'était pas seulement là pour « entraîner » l'élève, que celui-ci n'avait pas seulement des performances à améliorer mais que pour cela il y avait quelque chose à apprendre. Il y a aussi Annick DAVISSE... qui incarne pour moi une façon de poser globalement les problèmes de démocratisation de l'enseignement et de l'accès de toutes et de tous à la culture. Tout au long de ma carrière, j'ai eu des moments d'engagements plus pédago, plus syndicaux ou plus politiques et je n'étais jamais satisfait par un seul des « pôles ». Le sens du travail d'Annick DAVISSE m'a aidé à établir les liens.*



D. R.

**Valérie Clares, Eure et Loir.**

*Je vois trois faits marquants dans ma carrière : Les années avant et après l'élection Mitterrand. J'ai fait STAPS de 80 à 85, cinq ans de luttes, je n'ai pas le souvenir de « l'embellie Mitterrand ». En 84, la rumeur concernant « Zéro poste au CAPEPS ». Le directeur de l'UFR nous avait prévenus le jour de rentrée : vous êtes 100 en 4<sup>e</sup> année à Lacretelle, vous serez 10 admis au concours. J'ai subi deux échecs successifs et j'ai mal vécu le second. Cette année là, il n'y a pas eu de recrutement de maîtres auxiliaires, ni de vacataires. Je suis donc devenue conseillère d'orientation. J'ai aimé être COPsy mais je voulais être plus en prise avec le réel et l'action auprès des élèves me paraissait trop limitée. En 2000, j'ai donc décidé de retourner à mes premières amours : l'EPS. Cela a correspondu avec mon entrée dans le militantisme au SNEP, grâce à Christian et Alain. L'année de stage à l'IUFM a été douloureuse, c'était une reconversion à 39 ans. Je suis passée d'un agréable sentiment de compétence à un fort sentiment d'incompétence. Je réussissais bien dans mon boulot de COP, j'étais reconnue. L'année où j'ai passé le concours, j'avais un rythme de travail fou mais je savais faire. Par contre, l'année de stage fut un enfer. Je me rendais compte de mes erreurs mais je manquais cruellement « de billes » et de soutien adapté. J'ai mis deux ans à m'en remettre. Les grèves de 2003 : prise de conscience de l'OMC, de l'AGCS, des enjeux de société et éducatifs qui en découlent. Cela a produit chez moi une angoisse pour deux raisons. Je suis entourée de gens qui luttent mais cela me semble être un feu de paille face à l'adversité. Je n'ai pas de rancœur par rapport aux luttes de 2003, mais les questions posées à l'occasion de ce mouvement me préoccupent. L'inertie de nos collègues m'inquiète, ce fatalisme, voire cette ironie. Tu es vite taxée de rétrograde... t'es militante quoi !*

sur la formation générale des élèves. Cette formation prend bien soin d'éviter de faire pénétrer à l'école les pratiques sportives dévoyées par les utilisations marchandes de la société d'aujourd'hui. L'école est ainsi présentée comme un lieu d'apprentissages édulcorés, conçus pour réaliser une formation générale et totalement maîtrisée du développement corporel de chaque élève. Le rôle de l'école dans une société et les contenus à proposer pour atteindre les objectifs visés sont donc au centre des oppositions.

Les sous-bassements politiques ou idéologiques de cette opposition sont clairs. En négligeant d'analyser avec précision les travaux du courant culturel en éducation physique et sportive, les auteurs laissent planer l'idée qu'un aveuglement a existé chez certains auteurs (R. Mérand par exemple) et les a empêché de voir les aspects négatifs du sport. Ainsi ils affirment que s'est développée une idéologie d'une éducation sportive (compétition entraînement, performance...) totalement inféodée aux valeurs et pratiques sportives. Ses effets sur la formation des élèves, en idéalisant l'idéologie du progrès sans fin, a conduit à imposer une éducation physique qui a perdu son sens éducatif au profit d'un sens performatif.

Le positionnement des défenseurs d'une éducation physique culturelle est tout autre. Les pratiques sociales représentent des acquis culturels (nous prenons ici culture dans son sens élargi c'est-à-dire toute création humaine). En ce sens, elles portent des savoirs et savoir-faire nécessaires au plein épanouissement de l'élève, homme de la société de demain. Le savoir acquis par l'homme est émancipateur pour ses semblables. Il développe les capacités humaines et inscrit chaque homme dans l'histoire de l'humanité. Cette idée de transmission culturelle, de passage de génération à génération assure la pérennité culturelle et l'inscription des jeunes générations dans la vie sociale. L'école, mais pas seulement elle, y participe. L'école a, au-delà de ce passage culturel qui représente le caractère disciplinaire de l'éducation physique et sportive, à assurer une mission d'éducation générale. L'éducation physique et sportive s'inscrit dans les orientations de formation générale choisies par les représentants de la nation. Elle intègre en plus de la transmission culturelle le développement de capacités considérées comme particulièrement utiles à la société en une période déterminée (V. Isambert-Jamati). L'éducation physique et sportive forte de cette double mission, construit par transposition didactique des contenus adaptés prenant en compte les orientations de politique éducative et les acquis culturels de la société. Elle cherche à poser des rapports dialectiques justes entre éducation et culture.

Les trente dernières années représentent donc l'histoire inachevée du passage conflictuel du discours général et des pratiques empiriques à une éducation physique culturelle intégrant les valeurs générales de santé et de citoyenneté.

Les articles proposés dans ce numéro rendent compte des évolutions de l'EPS au cours des trente dernières années et portent en eux les débats évoqués dans ce texte □