

Lycée de Corbeil : mythe ou réalité ?

Difficile de rendre compte de l'histoire récente de l'éducation physique vue du côté des acteurs sans parler du lycée de Corbeil qui constitua en son temps une référence.

Sylvaine Duboz, questionne les choix de cet établissement, du point de vue de la démocratisation, sur les quarante dernières années.

Jean-Pierre Lepoix rend compte de l'éducation physique enseignée aujourd'hui au lycée. Les acteurs ont voulu fait part de ce qu'ils ont retenu de leur expérience. Ces témoignages couvrent la période de 1962 à nos jours. Seuls des extraits sont publiés dans ce dossier, le lecteur est invité à se reporter au site de la revue pour en découvrir l'intégralité.



Dans les années 70, bien avant la rénovation en 1975.

Corbeil pourquoi ?

D. R.

Un lycée emblématique.

Parce que dans le collectif d'enseignants d'EPS, on trouve une grande diversité : des collègues volontaires et d'autres non, comme partout ailleurs pour arriver dans ce lycée, des hommes et des femmes, des âges différents, des formations différentes, des militants politiques, syndicaux, des militants de l'EPS, et des moins militants, des sportifs (voire des sportifs titrés, à certaines époques ce n'était pas rare dans le milieu), tous, en tous les cas « animés d'une véritable mentalité d'éducateur » (cf R. Mérand auteur de la préface de l'article de 1965).

Parce que comme tous les autres lycées, il a subi les effets des différentes politiques qui se sont succédé des années soixante aux années quatre-vingt, réduisant les horaires dans les lycées pour les transférer dans les collèges, et laissant les équipements à l'abandon.

Parce que c'est un grand lycée, qui a abrité jusqu'à plus de 2800 élèves (2400 aujourd'hui) regroupant des sections générales, technologiques et professionnelles.

Parce que le recrutement est très divers, les élèves viennent d'un grand nombre de communes différentes et de quartiers aux caractéristiques sociologiques marquées. Le lycée est classé en ZEP depuis une quinzaine d'années.

• Avec des installations intra-muros normales pour un établissement de cette taille. (deux gymnases C, une piste, deux plateaux). Ni piscine, ni parc, ni grand terrain...

• Parce que, comme souvent dans ces grands lycées, il y a eu la création d'une classe P1 apportant ainsi enrichissement et exigences pour l'EPS.

• *De ces différents points de vue, on peut dire que le lycée de Corbeil est un lycée ordinaire.*

• Nous sommes en présence d'articles rédigés par les acteurs de l'EPS construite à partir de la création du lycée en 1958 et de son évolution sur vingt ans (1965, 1975, 1985). Nous avons tenté de formaliser et d'explicitier les choix de l'équipe actuelle. L'ensemble de ces matériaux porte sur la conception, l'organisation et les mises en œuvre de l'EPS. Il devenait possible dès lors, d'entrer dans le cheminement de ce que disent les enseignants de leurs pratiques. Disposer d'une telle matière sur une si longue période n'est pas fréquent.

• Dans les années soixante, et récemment encore dans les copies d'examen, il est fait mention de « l'expérience de Corbeil-Essonnes », au point que celle-ci fit référence en son temps.

• *De ces différents points de vue ce lycée devient un lycée singulier.*

De l'audace pour une visée ambitieuse

Sylvaine Duboz



D.R.

Nous ferons essentiellement référence ici aux trois publications¹ les plus connues, espacées de dix ans, 1965, 1975, 1985 publiées pour les deux premières dans la revue *EPS*, la troisième, en trois parties, dans la revue *Dire* parce qu'elles traitent de la conception et la mise en œuvre de l'EPS dans l'établissement. Les deux autres publications (1983) concernent, l'une l'escalade à l'occasion de l'inauguration du mur dans la revue *Dire*, l'autre une expérience d'AS danse dans la revue *EPS*.

Ces matériaux sont précieux car, avec l'article consacré à l'année 2005 de ce dossier, ils sont les témoins formalisés de l'évolution de l'EPS d'un établissement pendant quarante ans et révèlent ainsi l'évolution des réflexions, des débats, des idées, des orientations, des valeurs qui sous-tendent les choix et les mises en œuvre de cette équipe qui a connu par ailleurs de nombreux départs et arrivées. Les auteurs ne se contentent jamais de propositions concrètes sans expliciter leurs choix, les raisons qui les ont conduits à prendre telle ou telle décision. L'intérêt de ces matériaux, même s'ils ne livrent pas tout, est de nous montrer à livre ouvert leurs questionnements, leur cheminement, ce qui permet encore de tirer le fil pour peut-être mieux comprendre l'EPS mise en œuvre en 2005 dans cet établissement.

Des acteurs engagés.

Des principes.

Dès 1965, des postulats, des principes sont affirmés et exposés au début de l'article. S'ils sont très contextualisés, ils restent toujours valables pour l'équipe aujourd'hui.

- Des enseignants concepteurs : ces enseignants le revendiquent. Alors que l'éclectisme, consistant selon eux à *ne pas prendre position sur les questions doctrinales*, caractérise le début des années soixante, laissant croire estiment-ils, que toutes les méthodes se valent, ils décident de construire collectivement leur éducation physique. Ils sont résolument opposés à une quelconque méthode officielle, et même s'ils n'ont pas l'outrecuidance de vouloir élaborer une méthode, certains principes, certaines idées doivent être adoptées dont seuls la pratique et les enseignants eux-mêmes sont juges de leur adoption ou non. Ils ont été conduits à résoudre la question du contenu de leur ensei-

gnement. En 1985, ils vont plus loin en s'appuyant sur des propos de Robert Mérand : *c'est parmi eux (les enseignants d'EPS) qu'il faut identifier les auteurs essentiels, les acteurs principaux des transformations des pratiques corporelles en milieu scolaire (...) jamais achevées d'ailleurs, stabilisées de temps en temps par des Instructions Officielles*. Ils concluent leur introduction de 1985 ainsi : *il est possible de créer sur le front de l'éducation physique pour tous.*

- 1 L'unité de leur enseignement : ils affirment que *l'efficacité nécessite une méthode et une organisation collective*, mais au-delà de l'organisation collective ressentie comme un besoin, ils se sont trouvés devant le problème aigu de l'unité de l'enseignement. Les articles suivants sont la démonstration de réflexions et de choix collectifs même si des initiatives individuelles sont possibles.

- Des visées : ils se positionnent, ils tracent leur fil rouge, ils cherchent à se placer dans le courant pédagogique le plus progressiste (65), il est nécessaire d'intégrer tous les élèves de la classes (1975), *L'EP joue son rôle d'accès à une large culture corporelle pour tous* (1985), *la réussite de tous est un objectif prioritaire* (2005).

- Une interaction perpétuelle entre la théorie et la pratique : ces enseignants s'appuient sur des auteurs, des philosophes, des travaux scientifiques, des conceptions relatives à l'apprentissage

- les références théoriques sont très nombreuses en 1965 - pour nourrir leur pratique qui à son tour les questionne : *nous avons essayé de faire entrer dans la pratique un certain nombre de données pédagogiques et scientifiques, mais la pratique pose de nouveaux problèmes qui nous ont amenés à préciser, rectifier, compléter ces théories*. Si en 1985, ils se montrent méfiants à l'égard d'une certaine recherche universitaire déconnectée du terrain, de la pratique, ils se prononcent pour *une recherche action nourrie d'un empirisme collectif* que l'université pourrait explorer. Ils refusent une théorie déconnectée de la pratique ou une théorie dont la pratique ne serait qu'une déduction.

Des conceptions.

Ils annoncent nettement les conceptions qui les animent, établissant le cadre de leurs réflexions :

- conception de l'être à former, *l'être total* qui est aussi un être social ;

1 Revue *EPS* : n°75, 1965, n° 137, 1975, revue *Dire* : n°24, 25, 26, 1985 : ces articles portent sur l'organisation de l'EPS au lycée de Corbeil ; revue *EPS* n°183, 1983 : *une expérience d'AS danse* ; revue *Dire* n°11 : *Faire le mur ?* Revue *L'école et la nation*, 1980 : *mixité*.

● conception de l'éducation partir de la réalité, de la pratique en s'appuyant sur les travaux de Demeny. Cette éducation physique prend sa source dans le réel et retourne au réel.

Ils en déduisent une conception de l'apprentissage et font référence explicitement aux méthodes actives qui mettent l'accent sur les problèmes de l'intérêt et de la motivation. (Claparède, Thorpe et Schuller). Ils leur semblent souhaitable d'associer en permanence l'effort d'intelligence de l'élève à son activité physique, condition pour que l'activité physique soit éducative, or cette intelligence ne peut s'exercer que si elle a des problèmes véritables et concrets à résoudre, cela ne peut se faire efficacement qu'à l'intérieur d'activités réelles ;

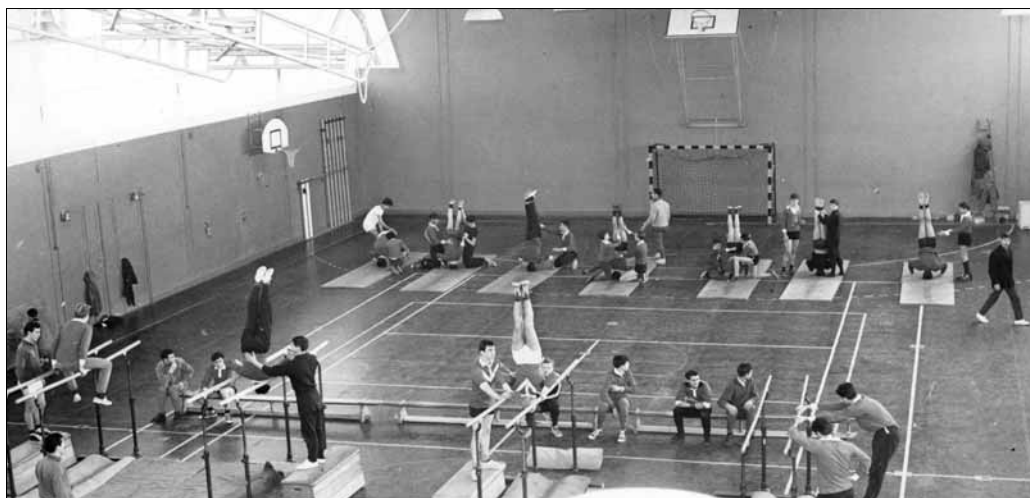
● en conséquence ils optent pour une conception des contenus de l'EPS en s'appuyant sur des pratiques sociales de référence qui elles seules posent les problèmes. Ce sont des activités réelles car elles répondent à trois exigences: leur mode d'action est suffisamment complet, elles intéressent et motivent, ont sur l'être total une action efficace.

Une problématique : l'articulation entre pratiques sociales, contenus et objectifs éducatifs.

L'équipe du lycée de Corbeil s'inscrit ainsi clairement dans un courant qui considère l'individu comme un être social, ce qui la conduit à s'appuyer sur les activités sportives comme activités de référence.

Dans sa présentation, Robert Mérand souligne que l'effort créateur (de ces enseignants) réside dans la synthèse – jamais achevée – mais effectivement réalisée entre les exigences du sport et celles de l'action éducative. Ces enseignants qui comptent parmi eux des sportifs, des internationaux, sont allés devant leurs élèves avec une véritable mentalité d'éducateur, affrontant très concrètement, très réellement, les difficultés que pose la question des rapports entre le sport et une éducation physique moderne. Et pour affronter ces difficultés, Robert Mérand met en lumière l'outil efficace qu'ils se donnent sans qu'ils ne l'aient explicitement formalisé : la mise en relation entre les objectifs éducatifs, les pratiques sociales et les contenus.

Ces postulats de départ vont finaliser leurs réflexions et leurs mises en œuvre,



D. R.

ils traversent toutes leurs publications. L'orientation, non seulement donnée mais revendiquée, annoncée publiquement, les amène à placer clairement leur action éducative dans le champ politique. 1965 est finalement la proclamation d'un positionnement politique qui fonde une conception de l'EPS, les publications postérieures rendent compte de ce que cela devient. En aucun cas cela ne peut constituer un argument décisif pour démocratiser, tout reste à faire. Mais démocratiser est un choix politique, c'est une visée. Comment y contribuer sans s'en être donné l'objectif ?

Ils évitent d'emblée un écueil, nous l'avons vu plus haut, leur rapport à la théorie n'est pas un rapport de soumission, mais un rapport interactif, et mieux, ils se méfient d'une théorie coupée de la pratique. La théorie ne les intéresse que s'il y a des allers-retours permanents avec la pratique, que si elle permet un recul et donne des outils pour mieux comprendre, analyser, critiquer la pratique. Ils savent aussi que la théorie ne donne pas toutes les réponses.

De surcroît, c'est à partir de cette relation triangulaire qu'ils porteront par exemple en 1975 une critique assez sévère de leurs contenus et qu'ils feront de nouvelles propositions. Selon nous verrons que l'équipe va valoriser plutôt tel ou tel pôle. Les rédacteurs de la publication *Dire* vont même en 1985 formuler l'hypothèse suivante : un processus d'innovation peut se stabiliser et se généraliser quand s'articulent consciemment pratiques didactiques, pratiques pédagogiques et pratiques politiques.

Nous leur laissons pour l'instant la responsabilité de leurs propos et voyons en quoi les mises en œuvre sont porteuses de démocratisation. Nous nous proposons de prélever quelques aspects

de ces mises en œuvre et d'analyser leur évolution.

L'ancrage culturel.

Enseigner par les activités physiques et sportives: une constante.

En 1965, les enseignants choisissent délibérément de s'appuyer sur les activités sportives pour élaborer le contenu de leur enseignement. Parce que les activités sportives répondent aux trois exigences énoncées plus haut et de plus elles permettent la compétition, elles posent toutes sortes de problèmes à résoudre et permettent un contrôle quasi parfait. Mais ils estiment que le sport n'est qu'un outil, la pratique sportive n'est pas éducative par elle-même, et considèrent comme particulièrement éducatif l'effort commun des élèves et du professeur pour dégager ces problèmes puis pour les résoudre.

En 1975, il s'agit de permettre l'accès de tous les élèves à un haut niveau de connaissances en utilisant les activités sportives, et plus précisément conduire l'enfant à acquérir des capacités motrices en vue d'une maîtrise corporelle aussi poussée que possible.

En 1985, il s'agit de faire jouer à l'éducation physique son rôle d'accès à une large culture corporelle.

Jusqu'à aujourd'hui les APSA sont les références culturelles.

L'élargissement des activités pratiquées.

En 1965 : ils se posent d'emblée la question du choix de ces activités déterminé en tenant compte de leur valeur par rapport aux buts fixés, des installations, de leur nombre en fonction des horaires et de l'âge. Entrent également en ligne de compte les spécialités des enseignants. La programmation est assez diversifiée, même si elle reste très marquée sexuellement, d'ailleurs garçons et filles sont séparées sauf en 6^e et 5^e.



D. R.

❖ où est programmé le folklore collectif.

En 1975 : les critères de choix ont évolué : les spécialités des enseignants ne doivent plus rentrer en ligne de compte, certaines activités semblent mieux structurer le groupe que d'autres (rugby), le nombre d'activités est lié aux horaires (3 heures hebdomadaires), l'intérêt pour certaines activités varie selon l'âge des élèves. Les installations continuent de jouer un rôle dans ces choix.

Inventaire des activités pratiquées : filles et garçons : endurance, haies, javelot, relais, volley, hand et basket. Filles : expression corporelle, gymnastique sol et agrès. Garçons : perche, combat, fixe et rugby. Il faut noter que les classes de 6^e, 5^e et 4^e en partie sont mixtes.

En 1985 : l'éventail d'activités s'est encore élargi avec l'introduction de l'escalade, les activités d'expression s'adressent aussi aux garçons, les jeux traditionnels sont réintroduits et l'article sur l'AS danse en 1983 nous montre que des danses collectives sont à nouveau enseignées au moins par une partie des enseignants. La diminution des horaires les contraint à choisir des activités de plus en plus contrastées comme le rugby et les APEX. Du cycle de trois heures à celui de vingt heures

La notion de cycle est présente dès 1965. Ils sont constitués de trois séances d'une heure et la plupart des activités sont pratiquées sur deux cycles. En 1975, les activités sont pratiquées sur une durée de neuf à douze heures quasi toujours consécutives. L'article de 1985

ne relate rien sur cette question. Aujourd'hui, la durée des cycles se situe entre quinze et vingt heures.

La tendance montre un élargissement du panel des activités en même temps qu'une augmentation de la durée de pratique de chacune d'entre elles alors que les horaires ont globalement diminué.

La multiactivité et l'obligation.

C'est la grande affaire de cette équipe. La multiactivité est présente dès 1965, mais elle est particulièrement développée dans les articles de 1975 et 1985. L'argumentaire est particulièrement contextualisé. Nous sommes en 75 et les CAS et les SAS ne sont pas loin, elle constitue un argument décisif qui justifie la spécificité de l'EPS, discipline scolaire et la différencie du sport. Affirmer que la multiactivité est aussi un enjeu pour la réussite de tous, c'est lutter contre la spécialisation que voulaient mettre en place les CAS et les SAS.

Il y a continuité avec 65 pour montrer que seule la multiactivité permet :

12 aux élèves de vivre des relations différentes entre eux grâce aux *changements de statut par le bouleversement des hiérarchies* et grâce aux passages successifs à des rôles de *responsabilité et de dépendance* ;

13 *d'aller vers une maîtrise corporelle*

Ils se situent dans une logique d'obligation pour tous, condition nécessaire à cette formation diversifiée et de progrès pour tous *pour lutter contre le conditionnement socio-historique et familial.*

C'est aussi pourquoi ils fustigent *la pratique optionnelle par blocs d'activités qui feraient sauter la structure classe, vrai faux choix.*

Par ailleurs la multiactivité est une réponse aux contraintes matérielles et implique les enseignants à échanger puisque l'obligation concerne aussi les enseignants !

En 1985, les enseignants reviennent sur cette question de la multiactivité. Ils insistent sur la double exigence multiactivité/obligation. Les mêmes activités sont pratiquées par les filles et les garçons, en classes mixtes regroupées par deux avec la mixité des enseignants. *L'adolescent se construit d'autant mieux qu'il apprend à se connaître dans des milieux physiques et des situations relationnelles différentes, elle permet de changer les hiérarchies et les statuts dans la classe, ils se positionnent contre la pratique optionnelle à l'école et s'opposent à la pseudo liberté du choix des pratiques.* Ils osent se confronter au fait qu'elle ne permet jamais l'unanimité dans la classe, à *l'hétérogénéité, source de conflit* et se donnent même pour mission *de faire vivre à nos élèves les activités qu'ils rejettent dans un premier temps, Ces choix s'expliquent par leur souci premier qui est celui de la formation. Mais aussi une prise de distance jusqu'en 1985.*

La première prise de distance intervient en 1975. Ils en viennent à porter un regard très critique sur leurs propositions antérieures et remettent en question leur conception scolaire des activités sportives. *L'utilisation des activités sportives est une condition nécessaire mais pas suffisante pour une pédagogie active en EPS. Le placage des savoir-faire et règlements sportifs est un obstacle à la réelle participation de tous les élèves.* La relation entre pratiques sociales et pratiques scolaires a bougé. Ils s'éloignent de l'activité du haut niveau, du sport fédéral. A elles seules, en tant qu'*activités réelles* elles ne peuvent poser *efficacement les problèmes véritables et concrets à résoudre où l'élève est considéré comme un être humain liant pensée et action. Tout notre effort s'oriente maintenant sur la nécessité de contribuer à l'intégration de tous les élèves de la classe.* A partir de ce constat, les enseignants élaborent ce qu'on appellerait aujourd'hui le traitement didactique des APS. *Nous essayons d'introduire les exigences de l'activité en tenant compte de la signification et de la représentation des élèves et des possibilités motrices et relationnelles du groupe.* Ils se questionnent aussi sur l'activité de l'élève, comment il apprend. D'où la mise en place de la *pédagogie des situations*

dans laquelle les élèves font *émerger et construisent les actions caractéristiques de l'activité*. A partir d'un exemple en basket, ils développent des comportements d'élèves, point de départ de leur démarche, conjugué à la connaissance des lois sur le développement. Ils identifient des variables didactiques (aménagement du milieu, règles, exigences comportementales). Ils développent des exemples en course d'endurance, gym et sports de combat. Ces exemples sont très significatifs de leur démarche en gym notamment. Ils identifient les problèmes moteurs que pose l'activité et illustrent comment ils aménagent à la fois le milieu physique et le milieu humain pour solliciter et diversifier l'activité des élèves en y ajoutant des consignes adaptées à leur niveau. Ils lisent et analysent les réponses des élèves pour en déduire des problèmes ou des contradictions avec leur objectif (réussite de tous) et cherchent des solutions. Même s'ils n'emploient qu'une seule fois le terme de *construction* par les élèves des actions caractéristiques de l'activité, ils se situent clairement dans une démarche active des apprentissages en relation avec les travaux du CPS FSGT et du GFEN qui avait à cette époque déjà mis en avant le terme d'*auto-socio-construction*.

En conséquence le rôle de l'enseignant change : il n'est plus là pour tout diriger mais il est là pour solliciter et se met en retrait pour observer. Ils abandonnent les démonstrations systématiques de l'enseignant, les exercices techniques demandant aux élèves de se confronter au modèle du champion, l'alternance systématique entraînement/compétition et les longues explications.

En 1985, l'écart entre ces pratiques scolaires et les pratiques sociales s'accroît. Par exemple, la pratique systématique en sports collectifs de *l'auto arbitrage impose des exigences : les règles sont d'abord des conventions, elles s'aménagent, elles doivent correspondre au niveau de tous les individus, elles évoluent par rapport aux acquis culturels*.

La prise de distance avec les références culturelles est significative dans les activités d'expression auxquelles les auteurs consacrent un long développement. Surprise, il y est question d'immobilité, de silence, de retour sur soi, du toucher au sol, de sensations intérieures etc., toutes choses très intéressantes qui ne sont pas étrangères aux activités d'expression, mais qui ne sont pas leurs principales caractéristiques. En fait, malgré le titre, les enseignants développent ce qu'ils nomment *le retour sur soi* qui se rapproche finalement de la relaxation. L'intégration de la relaxation est très

novatrice à l'époque, là n'est pas la question. Ce qui est symptomatique, c'est la confusion dans les références (relaxation, retour sur soi, danse, sketches, théâtre...) et surtout le refus de se référer à la danse, trop technique, ce qui aurait les mêmes inconvénients qu'une pratique sportive élitiste basée sur la performance, assurent-ils. Pour autant, ils s'appuient sur un patrimoine culturel identifié en ce qui concerne les danses



D. R.

collectives. Cet exemple est intéressant car non seulement il témoigne d'un refus de s'appuyer sur une référence culturelle précise, mais ils dévient aux activités d'expression tout apprentissage technique spécifique. Il y a glissement dans la relation triangulaire, ce sont les objectifs éducatifs qui prennent le pas sur les références culturelles avec une centration sur l'individu, l'élève. Cela est illustré par ce qui est ainsi appelé *le retour sur soi*, c'est à dire *la place qu'occupe la réflexion intégrée à l'EP*. Il y est pratiqué sous plusieurs formes : forme collective en grand groupe et par équipe, forme individuelle obligatoire et occasionnelle. L'attention portée à l'élève qui se construit n'est pas nouvelle, nous verrons plus loin que c'est elle qui conduit les enseignants à modifier la structuration de la classe. Elle monte en puissance et trouve son apogée en 1985.

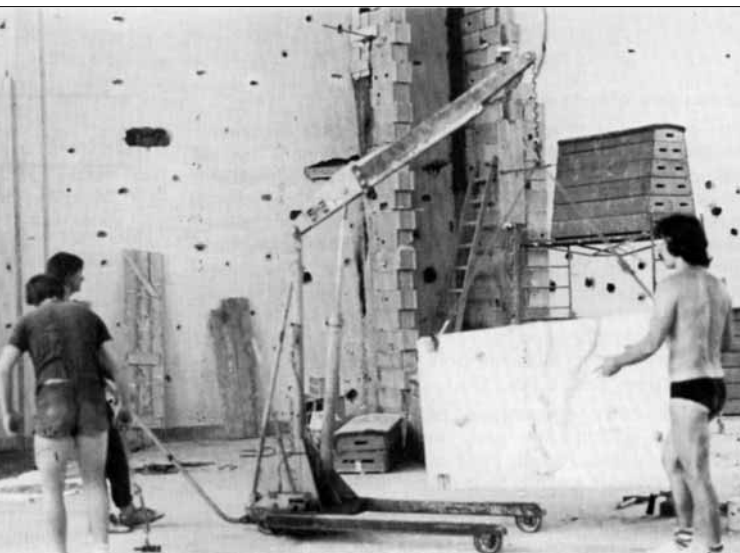
Quelle contribution à la démocratisation ?

En 1965, les activités sportives sont présentes en éducation physique à travers les instructions officielles. Ce qui est nouveau, c'est d'y référer tout son enseignement et de construire l'ensemble des contenus à partir de ces références

Course de l'heure, course du cœur (2004).

↔ culturelles. C'est un atout déterminant en ce qui concerne la démocratisation des APSA en EPS à cette époque. Mais, contrairement aux idées les plus répandues qui font de l'équipe de Corbeil les tenants et les promoteurs d'un mal nommé « courant sportif », c'est davantage leur prise de distance constante jusqu'en 1985 avec les modèles sportifs dominants qui est un élément important de démocratisation !

En 1975, c'est parce qu'ils travaillent les relations références/contenus et contenus/élèves qu'ils mènent une analyse sévère sur leurs pratiques antérieures. C'est parce qu'ils s'intéressent particulièrement à l'activité de l'élève, à son apprentissage et qu'ils sont centrés sur les progrès de tous qu'ils inventent cette *pédagogie des situations*, qu'ils trouvent des formes de pratique parfois inattendues (défis en gymnastique, combats collectifs etc.), qu'ils triturent les activités sportives pour en faire des activités purement scolaires, porteuses de valeurs conformes aux orientations de l'école. De ce point de vue, ils sont aussi novateurs. Ils amorcent déjà la réflexion didactique à un moment où l'innovation consiste le plus souvent à l'élargissement de la palette des activités.



Construction du mur par les élèves de l'AS, les ouvriers du lycée, les profs d'atelier et d'EPS. (PAE 1982,1983)

En 1985, l'expérience de l'enseignement à des classes mixtes généralisé depuis 1976 les conduit à poser avec beaucoup d'acuité les questions relatives à l'hétérogénéité que la mixité, selon eux, accentue. Leurs préoccupations tournent autour des forts, des faibles, des dominants, des dominés, de l'acceptation de l'autre, etc. C'est pourquoi, ils choisissent *des activités très clivées* dans lesquelles les statuts changent et à travers lesquelles *l'éducateur doit tisser les premiers fils de l'entraide, de la coopération et de la coéducation*, d'autant plus que le contexte depuis les années 70 est à la diminution drastique des horaires en lycée. C'est encore pourquoi ils intègrent le retour sur soi, sorte de recul réflexif, la relaxation etc. et toutes sortes de pratiques qui sont l'occasion de se recentrer sur l'élève, lui permettre *d'explorer les limites de son corps, d'en chercher les blocages et les tensions, les ruptures*. Rappelons qu'au début des années 80 encore, la référence à la danse comme activité culturelle à part

entière en EPS ne va pas encore de soi et encore moins dans le cadre du sport scolaire. Aussi est-on loin de l'image habituellement attribuée à cette équipe. De surcroît, cette distorsion avec les références (relaxation, théâtre, danse) concernant les activités dites d'expression, porte en elle les germes qui permettront plus tard à la danse d'éclorre comme une activité réelle de référence et d'être enseignée à toutes les classes en 2005.

Nous pouvons conclure momentanément que la prise de distance avec les références culturelles, en particulier sportives, conjuguée au travail sans cesse remis en question sur les objectifs éducatifs, a fortement contribué à la transformation des contenus, composante essentielle de la démocratisation. De plus, les expériences vécues par les élèves en EPS devraient contribuer à la construction d'un regard critique sur les activités physiques, sportives et artistiques pratiquées en dehors de l'école.

Le caractère social des apprentissages.

L'être humain est un être social : un postulat

En 1965, le chapitre *l'individu et le groupe* commence ainsi : *l'homme est par essence un être social et le milieu humain, c'est la société. L'état de nature n'est pas l'isolement mais l'état social*. Les auteurs s'appuient sur les travaux de Wallon : *l'individu ne se forme qu'à travers un réseau de relations sociales*. Ils en tirent plusieurs conséquences : *il faudra considérer l'enfant en relation avec ses camarades, il faudra agir sur lui à travers le groupe*. Donc, *il faudra envisager les activités sportives comme une activité de groupe*.

Ce postulat oriente jusqu'à aujourd'hui à la fois les contenus et les démarches d'apprentissage. La nature des relations entre les élèves, entre l'individu et le groupe, entre les élèves et les enseignants est une préoccupation constante dont les formes vont évoluer.

L'organisation de la classe.

Dans les trois articles elle fait l'objet de développements importants.

En 1965, un certain nombre de contraintes relatives aux groupes sont énoncées : ils devront être *stables sur l'année* pour qu'il y ait *relation, structurés : chacun devra y jouer un rôle particulier, hétérogènes pour que s'établissent entre les forts et les faibles des relations réelles*. C'est la base de l'organisation de la classe qui sera divisée en deux groupes hétérogènes eux-mêmes divisés en deux équipes, l'une forte et l'autre faible. Par ailleurs, si les responsabilités dévolues aux élèves sont d'ordre essentiellement

organisationnel, l'enseignant n'est plus le seul maître à bord. L'iconographie en témoigne : on voit des élèves écouter des explications au tableau données par l'enseignant, mais aussi des élèves observer, parler. On voit aussi des élèves travailler en ateliers autonomes, tous les élèves ne font pas la même chose en même temps. Néanmoins l'organisation de la classe ressemble à celle communément mise en place dans les clubs sportifs.

En 1975, si leur objectif est toujours que *les adolescents atteignent conjointement l'autonomie et la responsabilité sociale en s'appuyant sur une pédagogie où le groupe [permet de] développer la coopération*, en revanche la question des faibles devient une préoccupation. En conséquence ils changent certaines modalités de la pédagogie de groupe. Ils sont amenés à transformer leurs critères d'évaluation des élèves pour la formation de ces groupes, critères jugés en contradiction avec leur conception de l'individu à former. Ils s'appuient sur la stabilité de la classe *pour mieux faire comprendre la relativité des différences* et jouent sur des groupes hétérogènes, stables, de taille moyenne (les fameux clubs), soucieux des statuts et rôles différents que vivront les élèves (dominant/dominé, fort/faible) et des groupes de niveau dans lesquels les élèves vont et viennent, renforçant à la fois la diversité, la continuité des relations entre les élèves et la coopération dans les apprentissages. Ils remettent en question la compétition comme seul moyen de relation entre les clubs, faisant le bilan qu'elle valorise l'opposition et la confrontation et décident de mettre en place des relations triangulaires avec le passage de deux à trois clubs. Lors des rencontres, le groupe tiers arbitre à la place de l'enseignant, observe : les élèves sont responsabilisés sans être juges et partie et peuvent jouer un rôle de médiateur. Les tâches dévolues aux élèves sont élargies (conseils, observation, arbitrage, jugement etc.).

En 1985, étonnamment vu la période (on en est plutôt à un moment où la profession s'empare de la didactique, on parle « d'ingénierie »), l'organisation de la classe continue d'être l'objet de toutes les attentions de cette équipe. La classe *conçue comme une structure ouverte* est organisée en six clubs d'environ cinq élèves, les groupes de base, à partir desquels l'enseignant peut varier les groupements. Ces clubs restent stables sur l'année mais peuvent éventuellement faire l'objet de réajustements. Le club est ainsi *un groupe social à dimension humaine*. Là encore, les enseignants estiment que *cette structuration facilite à la fois la diversité et la continui-*

Hubert Teste au lycée de 1960 à 1993.

Dans les années soixante, ce qui dominait comme volonté politique dans notre secteur, c'était d'effacer l'échec cuisant des jeux de Rome d'où la France rentre sans une seule médaille. Il fallait redorer le blason de la nation meurtrie. De Gaulle demande à Herzog (le ministre de l'époque) de former des commandos de spécialistes... On a vite compris qu'il fallait occuper le terrain dans la bataille d'idées qui se menait publiquement autour des questions du sport et de la place de l'EPS dans ce contexte. Dans l'éclectisme dominant de l'époque, il nous fallait : affirmer nos principes, nos valeurs, notre conception de l'homme, et notre posture par rapport aux APS. N'oublions pas que le fort débat idéologique de l'époque est marqué par la volonté de changement de société, la classe ouvrière est encore puissante, et mai 68 n'est pas très loin. Le sport est traversé par ces débats, il en porte les contradictions, aussi nous nous sommes positionnés publiquement pour dire qu'en EPS, nous utilisons le sport comme un moyen éducatif de masse pour former le citoyen de la République laïque et démocratique ! On n'a donc jamais dissocié la pédagogie des luttes pour faire avancer nos idées. Robert Mérand nous a fourni le cadre théorique qui nous a permis de concevoir la multiactivité, les équipes hétérogènes et stables, les cycles de travail avec l'alternance entraînement compétition... et ce travail a débouché sur la mise en place du collectif. Plus tard certains d'entre-nous participèrent aux stages Maurice Baquet à Sète : on y arrivait avec notre expérience, on l'enrichissait et on réinvestissait au lycée ce qui semblait nourrir notre projet.

Parce qu'on considérait l'être dans sa totalité : physique, intellectuel et affectif, nous avons toujours défendu l'EPS comme une discipline majeure : ça dérangeait beaucoup mais ça nous a armé dans toutes nos luttes pour justifier sa place, ses horaires...

Avec cette conception de l'homme, on a construit la façon avec laquelle on devait s'adresser aux élèves, les apprentissages auxquels on devait les confronter... J'ai vécu comment une image de soi, dévalorisante aux yeux des autres, peut empêcher de vivre : la question pour un adolescent c'est d'être en mesure d'assumer son statut d'humain, il est responsable de lui-même et de sa relation à l'autre. En ce sens, dans la compétition, par exemple, il doit considérer que l'adversaire est l'ami qui le fait progresser. Depuis le début nous avons essayé d'élargir la palette des activités physiques proposées (sports co, athlé, danses collectives, expression collective...). Il ne s'agissait pas de pratiques optionnelles de consommation de type Mac-Do, mais d'activités toujours vécues dans la classe comme le préconisait le plan Langevin-Wallon : (...)

pour que chaque élève passe à des postes de responsabilité et de dépendance... Cette orientation de départ s'est montrée très féconde et porteuse de nouveaux échanges humains plus tard dans notre travail en mixité (deux classes, deux profs). On imagine que ces idées n'allaient pas de soi et que le débat fusait entre nous, mais c'était tellement important qu'il nous fallait bien rendre compte de cette effervescence : ce fut donc l'article de 65 ! En ce sens Corbeil n'a jamais été une expérience mais plutôt un empirisme objectif guidé par une théorie. C'est autour de cette réalité toujours en mouvement qu'un collectif hétérogène lutte et vit : la preuve quarante ans après cet article !

té des relations, elle permet la décentration de l'enseignant. En privilégiant les relations entre les élèves eux-mêmes plutôt que les relations professeur/élèves, l'enseignant peut prendre du recul et jouer pleinement son rôle d'observateur, il est disponible pour analyser, aider à résoudre les problèmes et individualiser son enseignement. Enfin, ce qui surprend peut-être le plus, les enseignants insistent sur le fait que chaque club se donne une couleur de maillot dont la persistance ou non au cours de l'année est significative de la cohésion du groupe. Elle joue un rôle important dans les phénomènes d'identification au groupe par le double jeu de l'appartenance et de la différenciation.

Le deuxième cheval de bataille de l'équipe à cette période est la question de la mixité. *La mixité permet la confrontation de deux mondes, le masculin et le*

féminin et la reconnaissance de leur spécificité. Les enseignants veulent intégrer le tabou de la sexualité dans la pédagogie, donner l'occasion de vivre sa différence, côtoyer l'autre, cet inconnu. Mais le mépris se manifeste aussi vers les faibles et les filles. *Les garçons le pratiquent allègrement.* Il s'agit de mettre en contact des garçons et des filles à propos d'activités physiques et dans des rapports égaux et démocratiques. Et pour cela, nous l'avons déjà vu, toutes les activités sont obligatoires, s'adressent aux garçons comme aux filles, en particulier le retour sur soi, la relaxation, les activités d'expression, les danses collectives, mais aussi le rugby. Il est question d'utiliser les relations affectives entre filles et garçons pour faciliter les progrès de chacun. Les réseaux de relations mis en place selon les activités devraient permettre aux élèves de s'enrichir de

Jean Rousset au lycée de 1962 à 1967.

(...) L'article de 1965 n'est pas du tout une commande. Au contraire, la revue *EPS* refusait de le publier, sans doute parce que nous étions un peu dans l'illégalité (voir plus loin), avant de l'accepter en mai 1965. C'est nous, le collectif des enseignants, qui avons décidé cette publication.

La première raison est que notre « expérience » marchait très fort et il nous semblait important qu'elle soit connue pour que d'autres s'investissent aussi dans cette démarche, ou dans une démarche approchante.

La deuxième raison est que nous avions des relations avec d'autres établissements (lycée Michelet, lycée Lakanal, lycée de Saint Germain...) et que tous les collègues nous demandaient de faire connaître notre fonctionnement. Nous avons aussi réalisé collectivement une conférence à l'ENSEP, à la demande des professeurs et du directeur.

La dernière raison est que Robert Mérand nous l'avait conseillé.

Il faut dire aussi que la rédaction de l'article a été pour nous une bonne occasion de faire le point, formaliser ce qui était acquis et ce qui devait encore faire l'objet de recherche, d'expérimentation, car nous étions toujours en recherche de progrès, en évolution, en essai de résoudre des problèmes. Et l'avis des autres nous intéressait beaucoup.(...)



➡ leurs différences, même si cela est exigeant pour les élèves comme pour l'enseignant. Le droit d'être faible doit être reconnu. Mais ils vont plus loin en refusant la mixité avec un seul enseignant. Ils inventent ce qu'ils appellent *le couple pédagogique*, deux enseignants, un homme, une femme pour deux classes réunies. Cela présente pour eux beaucoup d'avantages : outre la structure triangulaire, cela permet le recours à un tiers médian, cela offre beaucoup de combinaisons d'organisation possibles. Et progressivement de la mixité se profile la coéducation entre filles, entre garçons, entre filles et garçons où chacun pourra apporter ses compétences aussi parce que les différences auront émergé.

Aujourd'hui encore, une attention particulière est portée à l'acceptation de l'autre, de ses différences et la capacité de travailler avec lui. Ainsi, les regroupements de terminales rassemblent des classes générales, technologiques et professionnelles. Le projet d'intégration et d'accueil de jeunes ou adultes handicapés s'est considérablement développé concernant des classes de plus en plus nombreuses.

Des rencontres compétitives où l'on est contre à des rencontres où l'on partage, où l'on offre.

Le choix de s'appuyer sur la compétition en 1965 est logique vu les orientations de l'équipe à cette époque. Elle est considérée comme un moyen, *irremplaçable et puissant*. Elle constitue la *source et le contrôle de l'entraînement*. Elle *pose des problèmes et ce sera le but des entraînements de les résoudre*. Mais malgré les intentions, les enseignants reconnaîtront plus tard que cette compétition, organisée en rencontres entre les clubs deux à deux, finalisant certes les apprentissages et les cycles, valorise essentiellement la confrontation,

l'opposition. Elle est éliminatoire pour les garçons et renforce la rivalité entre les classes. C'est pourquoi en 1975 ils remettront en cause la compétition comme seul moyen de relations entre les classes. Ils cherchent à diversifier les formes de compétition : défier en s'imitant en gymnastique, des formes d'opposition qui impliquent tous les élèves simultanément, les groupes sont de même niveau dans des activités différentes, et surtout mettent en place les relations triangulaires lors des rencontres. Mais il s'agit toujours de rencontres compétitives!

La rupture se produit dans les années 80 avec le développement de l'enseignement d'activités comme l'escalade et les activités d'expression. La nature des relations entre les élèves et les classes évolue. Même en sports collectifs dans lesquels le rapport d'opposition est partie intégrante de l'activité, les enseignants écrivent : *ce qui a permis les progrès en sports collectifs... c'est de faire comprendre que l'adversaire n'est pas l'homme à abattre mais l'ami qui me fait progresser!* L'introduction de jeux traditionnels permet de changer les relations inter-individuelles expliquent-ils.

Ce qui caractérise ces années 80, c'est le développement des rencontres en danses collectives dans l'établissement et en dehors avec des personnes âgées, la présentation des travaux réalisés dans les activités d'expression dans un lieu adapté : le théâtre de la ville et la construction du mur d'escalade qui rassemble les élèves des sections générales et professionnelles.

Aujourd'hui les temps forts, constitutifs de la vie de l'établissement sont dans le droit fil de cette évolution. Ils ne sont plus seulement des rencontres finalisant l'enseignement de l'EPS, mais aussi des moments propices à la construction de la communauté de la classe, du lycée. Ce sont des moments festifs pendant lesquels on partage, on se tourne vers l'autre. Ainsi, la course du cœur est une course de solidarité envers un pays en voie de développement.

Démocratisation ?

S'agit-il ici de démocratisation ? Les rapports entre les individus sont travaillés pour mieux prendre en compte les plus faibles, pour faire progresser tous les élèves. La transformation continue des rapports élèves/élèves, élèves/enseignant a des conséquences sur la nature des apprentissages sollicités, les élèves sont davantage acteurs, plus autonomes et plus responsabilisés. Cela a forcément des effets sur la relation au savoir, ici les APSA. Et cela a contribué à transformer non seulement les contenus mais aussi les pratiques ensei-

gnantes. On ne peut nier l'effort mis en œuvre pour que chacun acquière le plus haut niveau de savoir-faire et de connaissances.

Mais cela va plus loin. N'est-il pas question de valeurs? Car enfin, construire le respect dans les relations entre les élèves, que ce soit le plus faible, la fille, le garçon, l'acceptation de l'autre même s'il est différent, travailler avec l'autre, responsabiliser, rendre plus autonome, oser dire qu'on s'est plu à partager, tout cela est de l'ordre de la formation. Très tôt il est question de former un citoyen, responsable, critique, autonome. *L'enfant n'est qu'un candidat à l'humanité* reprenait cette équipe en 1965.

Pour conclure.

Nous avons donc tenté, à travers trois aspects, de repérer comment cet établissement a choisi de construire son enseignement dans le but que chacun acquière au meilleur niveau une culture physique, sportive et artistique. L'analyse de ces articles nous montre bien que le cheminement n'est pas linéaire, qu'il suscite des débats, qu'il occasionne parfois des abandons pour pouvoir avancer de nouveau, ce fut parfois difficile, il a fallu de douloureuses remises en question, il y a eu des réussites, des échecs, des obstacles etc. Nous émettons l'hypothèse que cette équipe a pu évoluer sans perdre le fil d'une certaine conception de l'individu et de son émancipation sociale grâce à la mise en relation des références culturelles, des objectifs éducatifs et des contenus. Selon les époques, elle s'est bien sûr centrée sur l'un ou l'autre de ces trois pôles, mais elle a résisté parce qu'elle n'a jamais complètement délaissé les deux autres. On peut dire qu'aujourd'hui, après des turbulences, la revalorisation des contenus contribue à retrouver un certain équilibre. Nous n'avons pas évoqué, parce que les articles y font peu référence sauf en 1985, l'importance des luttes pour garder des horaires dignes d'un enseignement et pour améliorer les conditions de travail (matériel et installations). Et pourtant, le sujet des horaires contribue pour une large part au pôle quantitatif de la démocratisation. Ces enseignants se sont beaucoup battus, mais si la troisième heure en seconde est un acquis majeur, les horaires n'ont fait que diminuer depuis les années 80 comme dans tous les lycées. On peut se demander alors, si après la période faste des années 70 pendant laquelle les enseignants ont joué à triturer les APSA, ont avancé sur le plan didactique, la constante diminution des horaires conjuguée à l'aggravation de la situation sociale (classement en ZEP), n'aurait pas rendu plus nécessaire la centration sur les objectifs



*Bal Doisneau :
bal des danses collectives
(2004)*

éducatifs. Alors qu'à la même époque, dans les collèges, l'augmentation progressive des horaires a suscité cette formidable frénésie didactique.

Enfin, les écrits restent des écrits, ils ne sont pas la vie. C'est pourquoi, nous avons sollicité des enseignants qui ont fait ou qui font toujours partie de cette équipe. Ils témoignent de ce qui les a le plus marqué et donnent chair à cette aventure qui n'est pas, loin s'en faut, de tout repos ! □

Yves Renoux au lycée de 1970 à 1984.

(...) L'évolution dans les années 70 a consisté à tenter de sortir de la contradiction entre une logique de la culture sportive finalisée par la logique de la performance qui se doit de dégager l'élite et faire du sport un outil de démocratisation. Avec pour conséquence pratique, le risque croissant de générer de l'échec, de produire des laissé(e)s pour compte de l'éducation physique. En effet dès cette phase, malgré l'effort de traitement pédagogique, se manifeste la résistance de nombreux élèves à entrer dans la compétition perçue comme l'exacerbation de la concurrence qui élimine. Au modèle pédagogique qui convenait aux dominants, s'opposait donc la résistance passive des dominés : il fallait trouver une alternative. Nous nous sommes donc attaqués aux règles tant sur le plan du noyau constitutif que des agencements périphériques ! Nous recherchions le principe d'égalité des chances non seulement entre les équipes mais aussi entre tous les pratiquants pour que chacun puisse avoir accès à la jubilation du jeu et aux potentialités de développement qu'ouvre cette expérience. Le volley maintenu en l'état ne produit que du formalisme : une lutte s'installe alors entre l'intérêt objectif de tous les élèves et la représentation que les dominants ont de l'activité qui conforte leur position. Dès lors, l'enseignant est au cœur d'un conflit. Sur le terrain des contenus, il est engagé qu'il le veuille ou non dans une bataille pour la démocratie, c'est passionnant, mais ça allait à l'encontre des illusions de la « non directivité » qui avait quand même marqué l'ambiance pédagogique depuis 68. (...)

(...) Dans ce travail de tâtonnement les gardiens de l'orthodoxie culturelle et didactique ont pu hurler (parfois à juste titre) mais comment faire sans passer par l'expérimentation? Par ailleurs, aux yeux de notre collectif, ces « experts » trop fascinés et embarqués dans la haute performance ne manifestaient guère de point de vue critique à son égard, restaient suspects et non crédibles du point de vue des orientations. La faiblesse de liens de confiance avec des spécialistes d'activité capables d'analyser par exemple comment un individu construit son activité, nous renvoyait à la seule pratique pédagogique comme critère de validité de ce que nous tentions. Mais celle-ci était en relation avec l'analyse politique, sociale et culturelle que nous menions dans nos débats houleux. (...)