Les programmes en EPS : une orientation, une démarche

Paul Goirand, Alain Becker, Michel Fouquet (1)

1. Introduction : l'EPS, au rendez-vous des programmes.

Consacrer un numéro de la revue à ce thème prouve que le Centre "EPS et Société" estime que la parution des programmes est un événement important pour la profession non pas parce que la discipline aurait des programmes pour la première fois dans son histoire (2), comme il a été dit, mais pour les raisons suivantes :

- le fait est rare : les précédents programmes datent de 1986 .
- ils engagent la profession pour une durée longue.
- ils ponctuent une période de remise en cause générale du système éducatif et se situent à une période charnière de l'évolution de la discipline. Toute la profession est donc concernée.
- la façon dont ils ont été conçus (durée, difficultés, conflits, rebondissements) laisse dans la profession, des plaies non encore cicatrisées et des interrogations majeures.

Une longue et lente gestation, un débat émaillé de rebondissements, des affrontements d'idées et de conceptions essentielles pour la discipline... ont abouti à la rédaction des programmes en EPS pour le collège. D'aucuns seraient tentés de dire : il est temps de souffler, de semer un peu de calme sur une profession qui a maintenant d'autres urgences pour maîtriser la pratique quotidienne. Une amélioration des programmes est encore souhaitable mais dans l'immédiat une pause s'impose.

Des hésitations continuelles depuis la remise en cause des instructions officielles de 1985-86, l'absence de repères collectifs ayant un statut fort administratif, professionnel ou scientifique...ont engendré dans la profession, un sentiment d'éclatement et de doute. Aujourd'hui que le cadre est fixé et que des contenus sont arrêtés au plan national, certains sont tentés de dire : le temps est venu de stabiliser l'ensemble et d'appliquer les propositions. Le temps n'est plus à la remise en cause mais à la mise en oeuvre, pas à la dispersion qui affaiblit mais au regroupement qui renforce. Ces arguments sont fréquents et partagés par une partie de la profession.

Le recul est nécessaire sans aucun doute et quant à l'expérimentation, c'est une bonne idée ; elle demande moyens et méthode. Mais l'expérience du GTD et sa conclusion, pour intéressantes qu'elles soient, laissent en suspens trop d'interrogations pour clore le débat. Si la profession peut se satisfaire momentanément des contenus de programme comme base d'expérimentation, il est nécessaire de continuer à mener la réflexion sur plusieurs plans : politique et méthodologique, théorique et notionnel, pédagogique et didactique.

Outre le souci de donner les informations nécessaires pour comprendre comment "ça s'est passé", la revue se doit de prendre en charge certaines questions lourdes.

Les textes des programmes :

- marquent-ils une évolution importante de l'EPS ou n'ont-ils été qu'une "occasion manquée" ? (3)
- sont-ils le fruit d'une démarche expérimentale massive ou/et le fruit de rapports de forces et de compromis où le SNEP a joué un rôle déterminant ?
- respectent-ils les particularités de la discipline ou sont-ils conçus sur le modèle des disciplines intellectuelles traditionnelles ?
- sont-ils aptes à transformer les pratiques et qu'en est-il aujourd'hui ?

Un débat, mais dans quelle ambiance ?

Les programmes ont été conçus et rédigés dans une atmosphère conflictuelle. Des orientations différentes se sont affrontées sans que la masse des enseignants ne suive clairement le détail du débat et ne se sente réellement concernée. Cette période de gestation difficile a pu laisser apparaître qu'un camp avait gagné sur l'autre et que les ressentiments des uns ou des autres appelaient revanche ou vengeance.

L'EPS est une discipline jeune, les programmes constituent une étape dans le processus historique de son élaboration. Dans les débats, internes à la profession, l'EPS ne rencontre pas d'ennemis mais des partenaires attachés à des convictions respectables. Il reste cependant à ne pas céder sur des exigences de fonctionnement démocratique ni sur la responsabilité vis-à-vis de la profession (le respect des enseignants et la faisabilité des propositions).

Plus qu'un acte d'autorité politique, les programmes devraient constituer la base d'une expérimentation collective sur une durée donnée dont l'objectif principal serait de lutter contre l'échec scolaire. Toute la profession est à associer à cette expérimentation dont la mise en place réclame concertation, information, formation, conditions de mise en oeuvre et évaluation scientifique. L'esprit

même qui devrait présider à la mise à l'épreuve expérimentale des contenus de programme est incompatible avec des attitudes d'obéissance soumise ou d'ignorance volontaire. La responsabilité de l'enseignant dans le service public d'enseignement passe par le respect des textes qui définissent le cadre administratif et pédagogique de son activité. Mais pour autant il n'en abandonne pas sa liberté d'initiative et de jugement. Entre obéissance et résistance, entre soumission et rébellion, l'enseignant oeuvre à résoudre des problèmes difficiles dans le cadre imposé. Figer ce cadre, le considérer comme définitif serait le dogmatiser et le rendre inopérant.

« Entre obéissance et résistance... »

Ce numéro de Contre pied représente une volonté de ne pas clore le débat. Il présente ce dossier, sereinement, pour essayer de faire apparaître au lecteur, avec le recul nécessaire, la façon dont "ça" s'est passé et quels ont été les enjeux de cette négociation. D'autre part, aujourd'hui il faut évaluer quel impact réel les programmes ont sur les pratiques, et travailler encore sur quelques chantiers tant au niveau théorique que propositions pratiques.

2. Une interrogation politique des programmes

Le Centre s'appelle "EPS et société" et entend replacer les problèmes de la discipline EPS dans le champ de la politique et inscrire la logique pédagogique dans une logique sociale et culturelle.

Référons-nous à ce que dit A.Davisse (4) : "Face aux nouveaux publics scolaires, interpellée plus et autrement que naguère par le caractère insupportable des inégalités et des échecs, la professionnalité a aujourd'hui besoin d'un fort positionnement politique pour assumer cette évolution dans le sens d'une démocratisation. C'est en effet en termes de visée sociale donc de projet politique qu'il faut constater les signes d'obsolescence du système scolaire. "

L'EPS est concernée et se doit de s'interroger sur sa contribution à la rénovation de l'école. Mais à cette référence, il faut en ajouter une autre qui replace les responsabilités de l'échec du système dans l'analyse globale de la société . Samuel Joshua (5) écrit : "Le libéralisme ferait ses ravages hors les murs et l'école dotée de la juste pédagogie suivrait son chemin de lumière. Qui peut encore croire à ce conte de fées" ? Oui, la crise de la société pénètre dans l'école. Des mesures de protection s'imposent mais tout ne s'arrête pas "à la porte de la classe". Faudrait-il ajouter une troisième référence que nous la prendrions dans le livre paru sous la direction de B.Charlot (6) : "Ecole et savoir, dans les banlieues et ailleurs" . Les auteurs démontrent que malgré la structuration de chacun par les déterminations socio-culturelles de sa vie, il existe toujours des opportunités pour que chaque vie singulière échappe à ces déterminations et permettent à l'individu de réussir là où statistiquement, il devrait échouer. Comment créer ces opportunités ? Faut-il rappeler que si les enseignants n'ont pas d'obligation de résultat, ils ont une obligation de moyens, c'est-à-dire qu'ils doivent prouver qu'ils ont tout fait de ce qui était possible, pour faire réussir leurs élèves, tous leurs élèves.

Le texte des programmes est à interroger de ce point de vue : aide-t-il les enseignants à mieux conduire leur enseignement dans la voie de la réussite de tous ?

L'échec scolaire est encore trop important et il existe aussi en EPS. La formation des enseignants donc leur compétence sont en cause comme les conditions de travail mais on peut évoquer également l'orientation générale de la discipline qui empruntant trop le modèle matriciel des disciplines de savoir écarte les jeunes, désorientés par un travail qui n'a plus aucun sens.

Si la lutte contre l'échec scolaire passe, entre autres, par une rénovation pédagogique (7), que signifient en EPS une pédagogie du sens, une pédagogie différenciée, une pédagogie de la réussite :

- une pédagogie du sens se donne comme objectif d'aider les élèves à construire du sens dans les activités où ils s'engagent car autant une pédagogie moderne s'appuie sur les données initiales que sont les représentations des élèves autant il est impérieux dans un processus d'apprentissage de leur faire construire des représentations nouvelles conformes aux normes des savoirs à acquérir.
- une pédagogie différenciée tient compte des différences des élèves mais se donne comme objectif de faire acquérir les bases d'une "culture commune" fondement du lien social.
- une pédagogie de la réussite met les élèves dans un climat de confiance mais offre les perspectives de progrès, voie de l'acculturation. En réalité, c'est une pédagogie de l'épreuve de soi consentie et progressive.

Comment les programmes dessinent-ils une telle pédagogie rénovée et offrent-ils la possibilité de lutter contre l'échec scolaire ? L'analyse est à faire en allant voir sur le terrain si les propositions sont mises en oeuvre, si oui quels sont les résultats. Si ce n'est pas le cas, pourquoi les enseignants, malgré la pression institutionnelle, ne prennent-ils pas ces textes comme référence ?

3. Programmes et liberté pédagogique

De tels textes devraient avoir pour fonction d'aider les enseignants à imaginer leur enseignement dont on sait qu'il dépend de circonstances variées très hétérogènes. Cependant, les inégalités de départ ne peuvent justifier que certains élèves soient "assignés à résidence" (8) alors que d'autres privilégiés voyagent et accèdent à des niveaux supérieurs de la connaissance. L'idée qu'une culture commune soit encore

possible, fondement du lien social, mobilise les militants de la démocratisation de l'école. Le principe même de programme n'est donc pas à rejeter au nom d'une liberté pédagogique absolue laissant les enseignants seuls à décider devant leur classe de ce qu'il y a à programmer d'activités ou de contenus. Mais alors, comment concilier le cadre national des programmes et l'initiative locale ? Comment faire en sorte que les enseignants ne soient pas assujettis à des contraintes trop fortes qui les paralyseraient dans leur créativité d'enseignants responsables ?

« Pourquoi ne pas laisser les enseignants choisir un type de polyvalence »

Avant même d'envisager la manière dont l'inspection pédagogique et les jurys de concours se comportent vis à vis de ces textes (les transforment-ils en injonction autoritaire dogmatique ou bien les prennent-ils comme des référents pour évaluer l'enseignement réel et chercher à en améliorer les conditions ?) il est nécessaire de se demander si ceux-ci offrent vraiment des possibilités de choix, des itinéraires différenciés, des options différentes pour une APS sans céder sur le niveau d'apprentissage visé. Deux exemples qui aideront à comprendre la question sans répondre encore de façon générale :

- la polyvalence des pratiques d'APS.

Les programmes portent une conception unique et implicite de la polyvalence, celle qui consiste à envisager des enseignements d'APS à dose égale. Pourquoi ne pas laisser les enseignants choisir un type de polyvalence parmi des modèles très différents : polyvalence équilibrée, polyvalence déséquilibrée ou avec une dominante d'approfondissement, polyvalence large ou restreinte selon les niveaux d'étude.

- la conception générale de l'APS ou l'entrée dans l'activité sportive programmée.

Les programmes imposent une conception de l'APS programmée. Par exemple, il est dit que l'option acrobatique oriente les contenus de programme gymnique. Pourquoi ne pas laisser les enseignants choisir l'orientation de la pratique dans une problématique plus conforme à la nature de l'activité et plus ouverte vers des créations plus scolaires ? En gymnastique : acrobatie ou esthétique, pratique individuelle ou collective, pratique spécialisée ou polyvalente, pratique d'enchaînement ou pratique d'exploit isolé ? Qu'est-ce qui justifie telle ou telle orientation ?

3. L'ORIENTATION DE L'EPS EN QUESTION

Repérer de quelles orientations sont porteurs les programmes demande de pouvoir les inscrire dans des problématiques générales ouvertes sur des possibilités multiples : l'EPS définie par ces textes est-elle sportive et/ou culturelle, l'orientation s'inspire-t-elle du réalisme en éducation et/ou du formalisme, l'EPS apparaît-elle comme une discipline de savoir et/ou comme une discipline d'expérience ?

3.1. Une éducation physique (dite) sportive et/ou culturelle ?

- L'EPS, quel enseignement ?

Dire que l'éducation physique est sportive véhicule bon nombre d'ambiguïtés chez les enseignants eux-mêmes. En première approximation, c'est un enseignement qui programme des activités physiques sportives au sens générique du terme : du football, de la gymnastique, de l'escalade... C'est un enseignement qui ne retient en référence que la forme dominante de pratique : la forme compétitive dans ses aspects réglementaires et quelques aspects techniques qui perdent leur signification anthropologique. Cet enseignement traditionnel d'inspiration sportive a été décrit et analysé lors de recherches à l'INRP en volley ball, en gymnastique, en athlétisme, en GRS (9). Le sport pris en référence est un sport désincarné, chosifié, a-historique, qui met l'enseignant et l'élève en difficulté.

- Les risques de la transposition

Pour l'enseignant, c'est une gageure de vouloir faire vivre une activité amputée de ce qui fait l'essentiel de sa dimension humaine (les mobiles et les motifs d'agir). Pour l'élève, dans ces conditions d'enseignement-apprentissage, les activités proposées, fussent-elles "sportives", perdent leur sens et deviennent abstraites, sans épaisseur réellement culturelle (10). Par ailleurs, le sport pris en référence est revu dans sa conception par les enseignants à des fins éducatives (démarche logique) mais la transposition qui défigure obligatoirement les pratiques sociales de référence (11) aboutit souvent à une dénaturation de l'activité qui perd en grande partie sa signification : les sports collectifs deviennent des activités de coopération et la gymnastique réduite "au simple mais correct", élimine la prise de risque...

- L'option culturaliste ?

L'éducation physique, dans une orientation culturaliste envisage le sport comme une activité humaine aux formes multiples (12) , résultats de processus complexes qui habitent l'activité d'adaptation des hommes (13). La culture est une conquête de l'homme social. L'éducation est "entrée dans la culture". Le sport est une forme de culture corporelle et l'EPS une modalité de reconstruction des éléments fondamentaux de la culture corporelle par laquelle l'homme trouve la voie de son développement. Se saisir de l'épaisseur culturelle de l'activité sportive ou artistique est un défi de l'époque. Des travaux ont été menés et des documents sont disponibles (14) qui peuvent alimenter la formation des enseignants.

En résumé, une EP peut être qualifiée de sportive sans envisager les dimensions culturelles des pratiques sociales prises en référence. Mais une éducation physique qui se veut culturelle ne peut faire abstraction des activités sportives et artistiques. Comment les programmes présentent-ils les contenus d'enseignement ? Envisagent-ils les APS à programmer comme des activités éminemment culturelles ou bien les présentent-ils de façon trop restrictive, ramenées à une seule forme de pratique et quelques "compétences" ? La référence culturelle de l'EPS peut-elle se réduire à la référence aux pratiques sociales sportives ou artistiques choisies comme telles ou peut-elle regarder vers des pratiques ou des modèles d'une autre nature (15) ?

3.2. Une EPS formaliste ou/et réaliste ?

Un document de référence possible pour parler du réalisme et du formalisme en EPS est un texte de Robert Mérand qui date de 1967, paru dans la revue EPS et qui reproduit la conférence inaugurale faite à l'ENSEP, à la rentrée universitaire 1967. Son titre est : Que devient la leçon d'EPS ? La date de 1967 est importante à rappeler pour situer le débat, elle correspond à une période charnière de l'histoire de la discipline, donc une période d'interrogation.

Le formalisme considère l'homme en soi indépendamment de ses relations au monde. Selon les époques le formalisme a été défini en EP de façons différentes : le formalisme anatomique ou physiologique, le formalisme bio-informationnel. Il s'est manifesté à une époque donnée sous la forme de la méthode suédoise, ou la psycho-motricité, par exemple.

« L'homme ne peut être défini que dans ses rapports au monde »

La signification philosophique du réalisme est que l'homme ne peut être défini que dans ses rapports au monde : les choses,

les événements, les hommes...le monde de la culture. L'interprétation pédagogique du réalisme dit : l'environnement étant un facteur essentiel de notre vie physique, intellectuelle et morale, il doit être un facteur essentiel de notre éducation. L'éducation physique a emprunté plusieurs formes de réalisme : le réalisme naturel de G. Hébert et le réalisme sportif avec M.Baquet ou Belin du Coteau.

Mais attention, la pédagogie sportive dans sa forme sclérosée, techniciste devient une éducation formaliste, la technique étant prise comme une entité dégagée de son contexte. Mais attention encore, que le réalisme de l'éducation physique ne l'entraîne pas, par immersion non contrôlée, vers des pratiques contestables socialement et moralement.

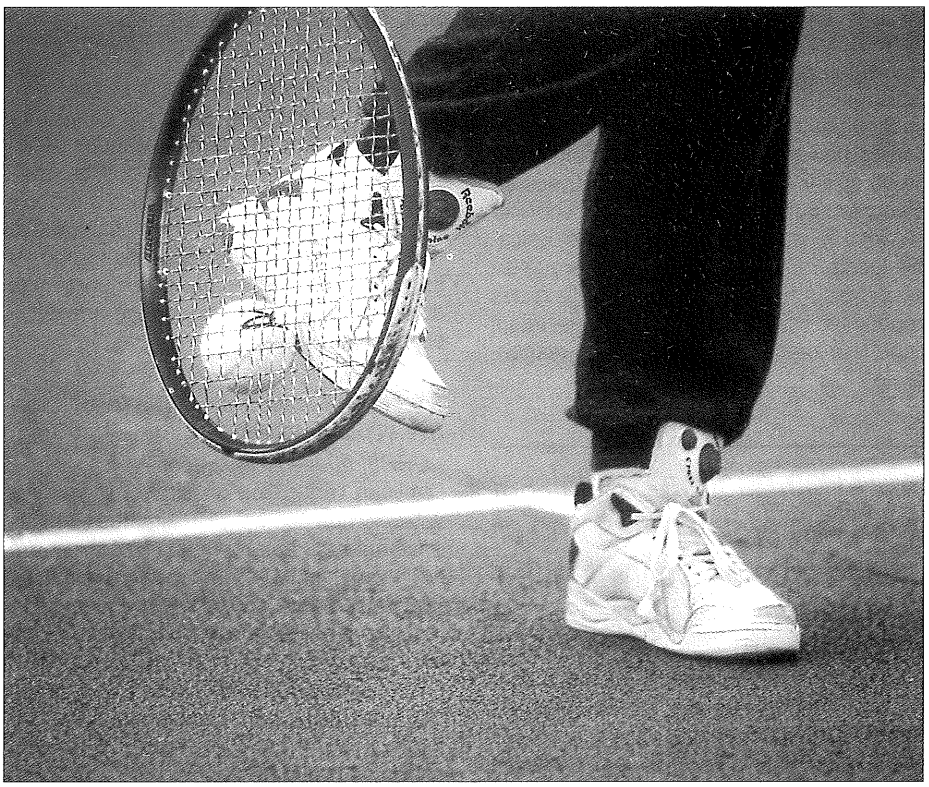
Entre formalisme et réalisme : exclusion, éclectisme ou dépassement ?

Les relations historiques entre le formalisme et le réalisme en éducation physique ont oscillé entre l'exclusion (Hébert évacue les exercices de la méthode suédoise, les instructions de 1967 évacuent ce qui restait dans celles de 1959-62 d'exercices construits), l'éclectisme (la méthode française ou les instructions de 1945 sont des exemples d'options éclectiques en éducation physique) ou le dépassement aujourd'hui à construire.

La pratique aujourd'hui est globalement inspirée par le réalisme, c'est à dire qu'elle emprunte ses contenus aux éléments fondamentaux de la culture physique, sans doute trop encore exclusivement tirés des formes de pratiques sportives dominantes mais cela est une autre question (voir Contre pied n°2 : la référence).

Dans une vision dialectique, réalisme et formalisme ne s'excluent pas obligatoirement. L'EP serait à situer dans le rapport dialectique entre la relation au monde culturel et le développement des caractères fondamentaux de l'être humain. Une attitude nouvelle est à adopter : ne plus concevoir le formalisme en termes contradictoires avec le réalisme et ne plus confondre le formalisme avec les formes qu'il a prises au cours de l'histoire. Nous devons actualiser le formalisme et travailler à la définition d'une EP qui développe des capacités humaines en s'accaparant les éléments fondamentaux de la culture physique humaine.

La discussion sur les programmes a-t-elle été menée dans ce sens ? Comment interprète-t-on la formule selon laquelle "l'éducation physique est plus que la somme des APS programmées" ? Comment interprète-t-on la problématique qui cherche à articuler : finalités-capacités-compétences (16) ? Qu'appelle-t-on capacités dans les recherches menées à l'INRP (17), quelle



validité a ce concept quand les auteurs parlent de capacités perceptives et décisionnelles et quel dépassement du formalisme offre cette réflexion ?

On perçoit la nécessité aujourd'hui de poursuivre le débat sur des notions importantes :

- La notion de transversalité des apprentissages qui ne doit pas être le cache-misère des difficultés de saisir toute l'épaisseur culturelle des pratiques sportives.
- La notion de domaine, abandonnée dans les programmes pour le second degré, qui véhicule des ambiguïtés selon que l'on parle de domaine d'actions, de domaine d'actions motrices ou de domaines d'activité (au singulier ou au pluriel).
- La notion de compétence propre à un groupe d'APS ne devient-elle pas la notion centrale des nouveaux programmes et n'entraîne-t-elle pas les enseignants dans une quête impossible de capacités générales ?

3.3. Les trois interrogations convergent et participent à la recherche de l'identité disciplinaire.

- L'EPS : "discipline de savoir" ou "discipline d'expérience" ?

Si les didacticiens en EPS acceptent la notion de savoir ou de compétence, l'expérience d'une pratique des APSA dans le cadre scolaire est de toutes façons plus riche que ce que les "savoirs" programmés laissent apparaître. C'est ce qui ressort des témoignages et des enquêtes menées dans la profession (18) : d'une façon intuitive les enseignants pensent que l'EPS a d'autres impacts sur les jeunes que celui défini par les contenus de programme et qu'il est difficile, voire impossible, de connaître a priori les bénéfices que les élèves tireront d'une pratique d'APSA . L'aventure que vit un élève dans la confrontation aux contraintes de l'activité programmée n'est pas sous la direction exclusive d'un programme préétabli. Elle a sa propre dynamique. Sait-on à l'avance comment le pratiquant en sortira et ce qu'il en tirera ?

JL Martinand, didacticien de l'enseignement technologique présente une problématique qui peut éclairer de façon nouvelle la nature de certaines disciplines qui sont à la marge de l'enseignement traditionnel. Il cherche à différencier les "disciplines de savoir" et les "disciplines d'expérience". L'EPS peut être intéressée par ce type de réflexion.

Par les différents textes qu'il propose, JL Martinand présente cette problématique en diverses occasions. La première lui est donnée par l'introduction dans les programmes de l'éducation à l'environnement.

" Cette conception de l'éducation à l'environnement, comme éducation non disciplinaire, attire l'attention sur ce qui caractérise une éducation par les disciplines. Si l'on repense à l'approche de la nature et de la technique à l'école élémentaire, on se rend compte que le processus éducatif repose avant tout sur la participation à une aventure, instigatrice ou réalisatrice, une expérience de vie. Dans la mesure où un horaire défini doit être consacré à organiser ces

expériences de vie, doit-on parler de discipline d'expérience où l'acquis résulte d'activités qui doivent avoir leur sens en elle-mêmes, en l'opposant à des disciplines de compétences où les acquis, savoirs et savoir-faire, peuvent être définis à l'avance et commandent les modalités d'acquisition."

La deuxième occasion lui est donnée quand il aborde les contenus et les procédures d'évaluation en "enseignement technologique". "Contrairement aux disciplines qui servent habituellement de prototype pour penser les autres (la grammaire ou les mathématiques) la technologie n'est pas définie au départ par une liste de compétences à atteindre. Cela ne signifie pas que des compétences ne sont pas atteintes, cela signifie que les activités ne sont pas pilotées au premier chef comme des apprentissages visant avant tout ces compétences : la réalisation, l'investigation ont leur propre logique; elles sont éducatives par elles-mêmes, parce que ces activités ont été vécues, avant même de déboucher -ce qui est évidemment souhaitable- sur des compétences reconnaissables et évaluables."

Comment les enseignants d'EPS peuvent-ils s'emparer de cette problématique pour repenser leur discipline, son statut de discipline scolaire, sa fonction, sa structure et la façon d'élaborer un programme ? Quelles précautions doivent être prises pour opérer cette transposition entre les deux disciplines ?

3.4. Et encore !

D'autres problématiques, en cours dans notre profession, ne sont pas à négliger mais elles recoupent en partie celles déjà exposées. Il faut parler de cette différenciation présentée fréquemment entre l'EPS "discipline de vie" et l'EPS "discipline d'enseignement". La première citée se donnerait comme objectif prioritaire d'établir un climat social fondé sur le respect des règles de vie collective, une convivialité fondée sur le respect des personnes, mais aussi une EPS du plaisir pour chacun... en quelque sorte une EPS de la citoyenneté telle que la Ministre de l'enseignement scolaire, Ségolène Royale, la présente. En contrepoint de cette option, se présente une EPS discipline d'enseignement qui met en avant les contenus de savoirs spécifiques constitutifs de la discipline, en quelque sorte une EPS savante telle que certains didacticiens ont voulu la construire. Est-ce aussi simple ? Apprendre et socialiser seraient-ils des exigences parallèles au point de différencier les disciplines en les plaçant sur un bord ou sur un autre.

Structurer l'EPS, tout au long de la scolarité, autour d'un corps de compétences, de connaissances et d'attitudes, et mettre en oeuvre les démarches qui permettent à tous de se les approprier, n'est-ce pas la meilleure voie pour faire accéder les élèves à une citoyenneté active si on considère que l'EPS est citoyenne quand elle place le savoir comme valeur première parce que fondamentalement le savoir est libérateur ?

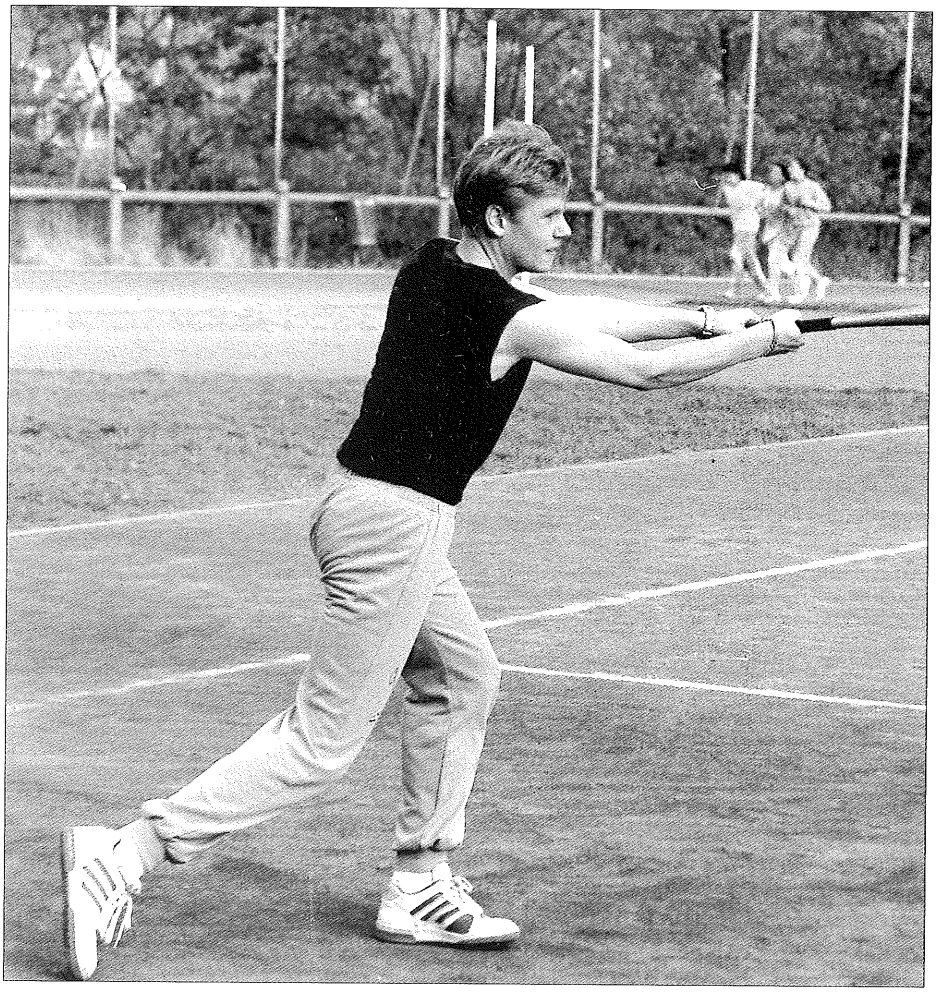
Alors, l'EPS des programmes est-elle une discipline de vie ou une discipline d'enseignement ? Et pour être une discipline d'enseignement reconnue, n'a-t-elle pas épousé trop sagement les caractéristiques des disciplines à statut scolaire fort ? Mais pour éviter le formalisme de ces mêmes disciplines, a-t-elle tenu compte de ce que la pratique d'une activité physique est une aventure personnelle où l'individu se met à l'épreuve de lui-même, à son corps défendant ?

« L'éducation trouve son origine dans l'existence d'une culture »

Et s'il fallait encore compléter ces regards possibles sur la discipline et ses écrits, deux références nous introduisent dans une autre problématique très fréquentée en EPS. D'abord, Jacques Ulmann (19) dont l'important travail se trame autour de la dialectique nature-culture : "L'éducation trouve son origine dans l'existence d'une culture. Il existe une éducation physique parce qu'elle est conditionnée par les éléments les plus stables de notre culture. L'éducation est l'action d'une culture sur une nature." A.Hébrard (20) revient très fréquemment sur cette problématique qui lui sert de lecture de l'histoire de la discipline : "Je crois que la spécificité de l'EPS n'est rien d'autre que cette intervention enseignante qui met en relation ou en interrelation une nature humaine (biologique et psychologique) et une culture physique et sportive (les pratiques sociales, les valeurs et les institutions qu'elle véhicule) pour aboutir à la construction d'une personne ayant une culture corporelle..."

Conclusion

Le texte des programmes aident-ils à situer l'éducation physique dans la double exigence d'être une discipline scolaire (et quelle discipline scolaire ?) et d'être en prise avec les formes sociales de culture physique et



la vie des élèves ? Le destin de l'EPS dépend de sa capacité à ne lâcher ni sur l'une ni sur l'autre. Vie et mort de l'EPS est un roman qui reste à écrire et dont la fin est encore incertaine si on en croit un historien des disciplines, comme A.Chervel (21), pour qui les disciplines scolaires naissent, vivent et meurent au gré de certaines circonstances et nécessités sociales. Les programmes sont une étape historique dont l'analyse interne ne trouve pleinement son sens qu'en rapport avec une analyse externe, c'est-à-dire l'analyse du contexte social dans lequel ils apparaissent. ■

(1) Ce texte est le résultat d'un travail collectif auquel ont été associé : Jacqueline Marsenach, Christian Couturier, Sylvaine Duboz, Claire Pontais, Jean-Pierre Le Poix, Jacques Rouyer.

(2) Guy Malvezin - Cahiers pédagogiques n° 361 - février 1998.

(3) Pierre Parlebas - Cahiers pédagogiques n° 361 - février 1998.

(4) Annick Davisse - *Une pauvre école pour les pauvres ?* Journal *L'Humanité*, 10 mai 99.

(5) Samuel Joshua - *Education, la tentation du renoncement.* Journal *Le Monde*, 24 mars 99.

(6) Bernard Charlot, Elisabeth Bautier, et Jean-Yves Rochex, *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Armand Colin, Paris, 1992.

(7) La rénovation pédagogique est à différencier de la modernisation des pratiques d'EPS. Faire moderne ce serait introduire dans les programmations, des APS plus à la mode (l'acrogymn à la place de la gymnastique, par exemple) ce serait introduire dans les relations un langage plus branché et davantage de convivialité, pour lutter contre l'ennui et la désaffection scolaire... Rénover ce serait introduire déjà un débat de fond sur les contenus et démarches de la discipline pour lutter contre l'échec scolaire. Nous serions prêts à suivre J.C. Forquin (Ecole et culture), lorsqu'il met en garde vis-à-vis d'une certaine attitude qui confinerait à la démagogie : *« L'école n'est pas l'ennemi de la vraie nouveauté, mais elle ne partage pas l'obsession de l'actuel, le goût de l'éphémère et le culte des apparences ».* Alors comment concilier *« les aspects les plus constants, les plus universels, les plus incontestables de la culture (physique) ».* Une école moderne se doit de rénover ses pratiques pour être effectivement démocratique et là, les enseignants ne peuvent pas se dérober à leur responsabilité.

(8) « Elèves assignés à résidence », c'est une expression de J.Y. Rochex pour qui trois dérives sont possibles dans la lutte contre l'échec et l'insécurité : la pacification des sauvages (la répression), l'assignation à résidence (la ghettoïsation sociale et culturelle), la compassion (aide humanitaire).

(9) J. Marsenach, R. Delhemmes, M. Loquet, P. Goirand, A. Lebas, Y. Leziart, J. Roche, F. Roussel... *L'éducation physique et sportive, quel enseignement ?* INRP. Paris, 1991.

Dans la série « EPS au collège » éditée par l'INRP : *le Volley ball* par J. Marsenach, *la Gymnastique* par P. Goirand, *l'Athlétisme* par R. Dellhemmes, *la GRS* par M. Loquet.

(10) P. Goirand - *Enseignement dans le second degré : crise et perspective.* Dossier n° 39. Revue EPS. Paris, 1998. Compte rendu du colloque de l'AFRAGA, 1997.

(11) Différencier, dénaturer et défigurer n'est pas jouer gratuitement sur les mots. La transposition scolaire des pratiques sociales leur donne obligatoirement une forme nouvelle originale mais de là à ce que cette déformation change la signification humaine de l'activité programmée, il y a un pas à ne pas franchir.

(12) P. Goirand - *Activité gymnique : de la diversité à l'unité des pratiques.* Revue Dire. Edition FSGT, 1987.

(13)P. Goirand - *Une problématique complexe : des pratiques sociales des APS aux contenus d'enseignement en EPS.* Revue Spirales n° 1 complément. Lyon, 1987.

(14) R. Mérand - *L'éducateur face à la haute performance olympique.* Editions « Sport et Plein air ». Paris, 1977.

(15) Quand Robert Mérand prend comme référence culturelle le modèle Cooper, comment se situe-t-il dans cette problématique (12)?

(16) Problématique développée dans l'ouvrage de l'AEEPS. *EP et didactique des APS.* Paris, 1990.

(17) R. Mérand - *Basket-ball : lancer ou circuler ? Rénovation des contenus d'enseignement au collège.* INRP. Paris, 1991.

(18 Jean-Charles Marin - *La responsabilité des enseignants d'EPS.* Thèse de doctorat. UFRS-TAPS Lyon, 1996.

(19) Ulmann - *De la gymnastique aux sports modernes.* Vrin Paris, 1971. J. Ulmann - *Sur quelques problèmes concernant l'EPS.* Revue EPS n° 81-82-83.

(20) A. Hébrard - *L'EPS réalités et utopies... Bilan de l'opération programme.* Cahiers pédagogiques, n° 361, février 1998.

(21) A. Chervel - *L'histoire des disciplines scolaires* in « La culture scolaire». Edition Belin. Paris 1998.

Ce qui donne un statut fort à une discipline dans le système est la structuration des contenus et des exercices qui s'y rapportent (évaluation comprise), l'acculturation des élèves et les finalités qui sont initiatrices des disciplines. La solidarité didactique entre les différentes disciplines qui concourent aux mêmes objectifs généraux est un facteur qui influence l'histoire de chacune d'elle. On peut objecter que Chervel n'envisage que les « disciplines de savoir » et ne parle pas d'EPS.