



Supplément au BULLETIN NATIONAL N°994 – DÉCEMBRE 2021

Organe du Syndicat National de l'Éducation Physique
de l'Enseignement Public – FSU

ContrePied
EPS SPORTS CULTURES

EPS et société

L'EPS D'AUJOURD'HUI A DEMAIN

Quels en sont ses enjeux ?

DOSSIER N°02



Bureau d'EPS et Société

Président : Jean Lafontan

Secrétaires de rédaction : Christian Couturier, Jean-Pierre Lepoix

Secrétariat : 76 rue des Rondeaux 75020 Paris Tél. : 01 44 62 82 23

Comité de rédaction : Alain Becker, Claude Collignon, Christian Couturier, Bruno Cremonesi, Claire Debars, Sylvaine Duboz, Jean Lafontan, Bruno Lebouvier, Jean-Pierre Lepoix, Sébastien Molenat, Cécile Ottogalli, Claire Pontais, Anne Roger, Andjelko Svrclin, Jérôme Visioli

Trésorier : Michel Fouquet

Directeur de publication : Benoit Hubert

Site internet : www.epsetsociete.fr/

Conception graphique : Romain Laborde

Impression : Imprimerie RAS

6, avenue des Tissonvilliers - 95400 Villiers-le-Bel



CPPAP 0614 5 07009

Un Centre au cœur de l'actualité professionnelle <i>Le Bureau du Centre</i>	P. 4
De l'utilité des Dossiers <i>Jean LAFONTAN</i>	P. 5
L'EPS de demain... elle a existé ! <i>Séverine BERTRAND, Erick VERA</i>	P. 8
Enseigner ce qu'il y a d'éducatif dans la motricité <i>Nicolas TERRÉ</i>	P. 11
Les arts en EPS, enjeu d'une EPS culturelle <i>Sylvaine DUBOZ</i>	P. 14
« L'EPS aujourd'hui, demain ? » Vaste sujet ! Injonction permanente pour un travail réflexif et prospectif nécessaire. <i>Alain HÉBRARD</i>	P. 18
L'EPS de demain : vitalité de notre profession face aux enjeux politiques des réformes <i>Nathalie MONNIER</i>	P. 22
Un enjeu fondamental pour l'EPS : l'apprentissage du « beau » risque ! <i>Alexandre MAJEWSKI</i>	P. 27
L'EPS de demain, c'est celle d'aujourd'hui, en mieux ! <i>Christian COUTURIER</i>	P. 30

Un Centre au cœur de l'actualité professionnelle

Le Bureau du Centre

En créant le Centre EPS et Société en 1997, le SNEP-FSU lui donnait la mission de participer à l'élucidation des enjeux professionnels, d'en saisir leur signification et ouvrir des pistes susceptibles de répondre aux objectifs démocratiques qui sont les siens. Nous savons que l'EPS de demain commence avec celle d'aujourd'hui, qu'il faut mieux connaître et enrichir. Avec plus de quarante numéros et presque un quart de siècle d'existence, ce pari s'avère fécond. Notre préoccupation demeure que l'extension de ses problématiques s'empare largement de tout le corps des enseignants d'EPS mais aussi, au-delà, parce que les questions scolaires sont toujours des questions sociales en puissance. Ainsi toutes celles et ceux qui se saisissent des questions sportives, de ses formations, doivent être aussi nos conquêtes parce que ce secteur devient de plus en plus un des enjeux majeur de notre Humanité.

Nous ne nous développerons pas sans vos contributions. Visitez notre site et enrichissez-le ■

De l'utilité des Dossiers

Jean LAFONTAN, Centre EPS et Société

Des collègues ont pu être surpris par le premier numéro des *Dossiers* perçu comme un objet mal identifié dans les productions du Centre EPS et Société. Nous ne l'avions pas annoncé car, lors de la décision prise de s'orienter vers une telle publication l'acte de naissance n'était pas loin de l'acte de décès !

Quelles questions le bureau voulait-il régler, en sus de celles examinées par sa revue *ContrePied* ; en sus des diverses interventions que le rythme des stages divers nous permettent de traiter ?

L'examen sans concession des récentes évolutions de l'EPS, depuis les derniers programmes collèges, lycées et LP, montre une double bifurcation ; d'une part à l'égard du substrat sportif, qui n'a jamais été autant contesté en son fondement et d'autre part quant à la nature de l'EPS, son contenu et la vision qu'elle veut développer quant à sa participation à la formation des scolaires.

L'intérêt du sport que nous défendons depuis toujours n'a de sens que si, à partir des dynamiques sociales qui le constituent et dont nous nous donnons la responsabilité d'en comprendre les genèses, nous arrivions à en proposer une signification et des pratiques. Option qui s'écarte de toutes les instrumentalisation de l'époque (santé, cohésion sociale...) afin de mieux identifier les efforts à mener pour le conduire aux voies d'émancipation pour lesquelles nous nous battons et qui devraient être la base de politiques publiques de démocratisation.

Cette question est au cœur du phénomène de dédisciplinarisation que le SNEP a identifié et qui doit être rapidement circonscrit si nous ne voulons pas que l'EPS devienne un objet pourvoyeur de bienveillance ou de care, notions, dès lors, mal comprises.

La double origine de l'EPS, historique et épistémologique, constitue un noyau permanent de conflit. Dégagée de ses origines gymnastiques, militaires, « *santéistes* » elle a peu à peu constitué son noyau sportif par débat pédagogique puis politique lorsque le sport est apparu comme une qualité des loisirs de masse de la population.¹

L'option épistémologique de l'EPS, qui établit le sport comme son substrat, s'est accompagnée de multiples débats dont les rapports censés la fonder² traduit les réticences et en même temps l'impossibilité de totalement les isoler. L'intégration des APPN, des arts - dans leur diversité - ont élargi l'intérêt social de l'EPS sans céder aux tentatives de substitution sinon d'absorption phénoménologique dont le corps, les émotions, les formes de bien-être, ont voulu s'imposer au nom d'un intérêt de nouveauté jugé incoercible.

Ces questions reviennent sur le devant de la scène professionnelle à travers les programmes ; elles deviennent « *méthodologiques et sociales* » à l'aune d'une pensée libérale structurée à partir de l'adaptation permanente. C'est une vision de l'individu que les productions sociales (sportives) n'enseignent pas et réduisent les défis qu'elles posent pour les fixer à son seul choix.

L'ambition des *Dossiers* est donc d'animer ces débats en sollicitant toutes les compétences volontaires : chercheur.es, enseignant.es en établissements... la porte est ouverte à tout le monde, à vous,³ entendue par les réponses à la question ainsi posée : l'EPS d'aujourd'hui à demain, quels en sont ses enjeux ? Interrogation polémique puisque chaque dossier cherche à tracer les voies d'une

1 Ce rapide survol ne doit surtout pas faire oublier les fractures considérables qui parcourent la société française, faisant du sport une pratique des couches sociales moyennes et supérieures. La documentation est abondante.

2 Il y a une dizaine de variantes de ces rapports entre ceux qui défendent l'idée qu'il n'y a pas de différences entre le sport et l'EPS et ceux qui les désolidarisent totalement.

3 Il y a une dizaine de variantes de ces rapports entre ceux qui défendent l'idée qu'il n'y a pas de

« *redisciplinarisation* » exigeante. Celle-ci devra inévitablement lutter pour imposer son institutionnalisation et, dans le même temps, approfondir le statut culturel du sport en le désengluant de toutes les missions politiques auxquelles l'attèlent les gouvernements successifs.

Nous voulons que la bataille de l'EPS soit d'abord une bataille culturelle pour qu'elle devienne authentiquement émancipatrice.

Il n'y a pas d'émancipation sans luttes et les *Dossiers* veulent être son média ■

L'EPS de demain... elle a existé !

Séverine BERTRAND, Lycée de Corbeil

en collaboration avec Erick VERA, retraité

Je n'ai pas l'intention, ni la prétention de vouloir inventer l'Éducation Physique et Sportive de demain mais plutôt de rapporter le fruit des réflexions et du travail de terrain de plusieurs générations de collègues dans un établissement donné, celui où j'enseigne depuis 16 ans. Je souhaitais témoigner de l'EPS que j'ai expérimentée au lycée de Corbeil-Essonnes (91), une EPS qui pourrait être une belle et forte source d'inspiration pour l'EPS de demain...

Plus d'heures d'EPS dans l'emploi du temps des élèves.

Au lycée de Corbeil, les élèves de seconde n'avaient pas deux mais trois heures d'EPS par semaine. Cette heure supplémentaire permettait aux élèves d'avoir deux créneaux hebdomadaires. Nous les voyions deux fois par semaine et avions le temps pour de réels d'apprentissage. Ces conditions à la fois exceptionnelles et légitimes pour une formation de qualité nous permettaient de programmer un éventail plutôt large de 6 APSA tout en menant dans chacune d'elles des cycles suffisamment longs, indispensables aux progrès des élèves.

Un choix d'APSA engagé, ambitieux et la recherche de la réussite de toutes et tous.

Les APSA étaient choisies en fonction de leurs caractéristiques profondes, de leurs logiques culturelles, de ce qui les rendaient authentiques. Dans mon lycée, on ne parlait absolument pas de « *champs d'apprentissage* », dénomination large, fourre-tout et qui n'a aucun sens. Les élèves étaient plutôt confrontés à des APSA très diverses dont le but était de leur faire vivre des expériences de nature différente.

On ne parlait pas non plus d'AFL2 ou 3 artificielles. Il y avait plutôt une recherche et des discussions permanentes en équipe pour déterminer les incontournables, ce que tous les élèves devaient atteindre par niveau de classe et dans chaque activité. Ce qui nous guidait dans notre travail et nous réunissait était l'acquisition et la maîtrise chez nos élèves de ce que nous définissions comme indispensables à savoir et faire dans chaque APSA.

Par exemple, au lycée de Corbeil, l'objectif en escalade, pour tous les élèves de seconde, était d'atteindre le sommet d'une voie en tête. Ce choix était le gage d'une recherche et de l'atteinte de l'autonomie et d'une gestion authentique de la prise de risque, éléments inhérents à la logique même de cette activité.

Des événements collectifs « exceptionnels » pour une citoyenneté en actes qui a du sens.

L'EPS au lycée de Corbeil organisait aussi des temps forts qui rythmaient l'année scolaire, des rassemblements authentiques où tous les élèves vivaient de grands moments artistiques et sportifs. Nos APSA étaient des outils si précieux et évidents pour construire de tels moments. Trois grands événements réunissaient l'ensemble du lycée : un bal avec des danses collectives, une course humanitaire et une grande soirée qui finalisait un projet autour de l'intégration de jeunes handicapés dans les cours d'EPS. Tous ces moments étaient préparés en amont, avec les élèves, pendant les cours d'EPS.

A chaque fois, 1 400 élèves étaient concernés par ces événements. Par les apprentissages qu'ils nécessitaient, ils étaient l'occasion de construire des liens entre les élèves, entre les classes, sur l'ensemble du lycée. Parce qu'ils vivaient et partageaient des expériences, les élèves devenaient plus capables de s'ouvrir au monde et aux autres. Ces projets étaient des réponses à de vrais besoins de société (montée de l'individualisme, du repli sur soi, du communautarisme...).

Ces temps forts avaient du sens parce qu'ils étaient authentiques et ils laissaient de véritables traces chez nos élèves. De réels apprentissages étaient réalisés où la dimension totale de l'individu était mise en jeu (physique, psychologique, émotionnelle et sociale). Ces événements étaient toujours à grande échelle, sur un temps long pour pouvoir les réussir et transformer vraiment nos jeunes.

Et maintenant...

Aujourd'hui, tout ce que j'écris n'appartient-il qu'au passé ? En effet, aujourd'hui, l'EPS, « *mon EPS* » me rend bien triste car nous n'avons plus les moyens de mettre en place tous ces projets ambitieux et émancipateurs pour les élèves dans mon lycée.

Dans mon établissement, depuis deux ans, les politiques de réduction de la dépense publique (avec entre autres la baisse des DGH) et la réforme des lycées ont été des rouleaux compresseurs qui ont fait exploser plus de 40 ans de travail collectif et de savoir-faire pédagogiques dont les résultats sur le terrain étaient pourtant reconnus par toute la communauté éducative.

Il n'y a plus 3 heures d'EPS pour les classes de seconde au lycée de Corbeil...le Bal et tous les temps forts collectifs n'existent plus.

Tout cela ne restera-t-il qu'une expérimentation appartenant à un temps révolu ? Cela ne tient qu'à nous... ■

Enseigner ce qu'il y a d'éducatif dans la motricité

Nicolas TERRÉ, professeur agrégé d'EPS et maître de conférence à l'Institut de formation en éducation physique et en sport à Angers.

Le cours d'EPS est la vie en miniature. Comme dans leur quotidien, les élèves transportent des objets, économisent des ressources, s'orientent dans des déplacements, gèrent leur temps, combinent avec la météo, communiquent avec un public, négocient avec des partenaires, déstabilisent des concurrents, expriment leur ressenti, surmontent des situations éprouvantes, etc. Les pratiques physiques sportives et artistiques donnent à toutes ces scènes de vie une coloration particulière en ce qu'elles impliquent de façon prépondérante le corps et sont finalisées par une recherche d'efficacité. Toute l'intelligence des élèves y est sollicitée. Les enjeux éducatifs de la discipline sont donc vastes. L'EPS peut éduquer à la sécurité, la santé, l'écologie, le civisme, la prise de responsabilité, la prise de parole, la créativité, l'empathie, l'usage du numérique, l'autonomie, au respect des différences, aux modes vie actifs, etc. Selon les besoins de la société, l'accent est mis sur certaines de ces « *éducations à* ».

Mais, à force de justifier la portée de ce qui s'apprend en EPS, le risque est d'enseigner ces justifications pour elles-mêmes, en substitution des techniques corporelles. Ce n'est pas parce qu'un élève doit faire preuve d'empathie lorsqu'il joue en double en tennis de table (pour éviter par exemple de mettre son partenaire dans une situation inconfortable après avoir servi) que l'enseignant doit « *éduquer à* » l'empathie indépendamment de l'apprentissage du service. Ce n'est pas non plus parce qu'un élève peut tirer profit de la variété de la végétation lorsqu'il s'oriente en course d'orientation (pour repérer par exemple une ligne d'arrêt) que l'enseignant doit « *éduquer à* » l'environnement indépendamment de l'apprentissage de la conduite d'un itinéraire.

Tout le monde s'accorde généralement autour de l'idée que la motricité constitue le fondement des acquisitions visées en EPS et que l'activité de l'élève est une totalité articulant de manière indissociable des dimensions corporelles, sociales, cognitives, affectives, environnementales, etc. Pourtant, lorsqu'il est question d'explicitier ce qui s'apprend, la tendance est d'avoir recours à des découpages qui mutilent l'activité des élèves en autant de catégories qu'il y a d'« *éducations à* », de théories de l'apprentissage, de parties dans une dissertation, d'objectifs généraux, de domaines du socle, etc. La juxtaposition artificielle d'acquisitions motrices, méthodologiques et sociales en est un exemple. Ce faisant, nous matérialisons des dualismes entre le corps et l'esprit, le corps et l'environnement, le corps et les autres, etc. À vouloir si bien nous occuper de l'esprit des élèves pendant le temps scolaire, nous ouvrons la voie pour que les élèves soient confiés à des spécialistes du corps en dehors du temps scolaire.

La particularité de l'enseignant d'EPS est de savoir déceler ce qu'il y a de profondément éducatif dans les techniques corporelles qu'il décide, pour ces raisons, d'enseigner aux élèves. Évidemment, il y a des rôles confiés aux élèves pour lesquels la motricité est moins prépondérante et qui n'en sont pas moins éducatifs. Les élèves peuvent apprendre à vérifier leur matériel avant de se lancer dans une voie en escalade comme ils préparent leur cartable avant une évaluation, justifier une décision lorsqu'ils arbitrent comme lorsqu'ils argumentent dans un oral, gérer un planning pour organiser des rencontres comme ils gèrent l'ordre des exercices pour terminer une évaluation dans les temps, etc. Mais toutes ces petites contributions à l'éducation des élèves ne doivent pas faire oublier l'essentiel. C'est par l'acquisition de techniques corporelles que les élèves apprennent à prendre des responsabilités dans un groupe (par exemple en conservant le ballon pour fixer des adversaires et libérer de l'espace pour un partenaire), sentir l'environnement (par exemple en offrant un maximum de surface de flottaison pour se

laisser porter par l'eau), estimer un niveau d'effort ou de fatigue (par exemple en faisant varier volontairement le rythme des contractions en musculation), s'ouvrir des accès à un mode de vie actif (par exemple, en apprenant à nager afin d'avoir la liberté de pratiquer des activités nautiques), etc. C'est là que se situe la spécificité de l'enseignement de l'EPS : contribuer à un projet global d'éducation par l'enrichissement de la motricité.

À titre d'illustration, c'est dans cet esprit que nous proposons de penser la contribution de l'EPS à l'éducation à l'environnement (Terré & Gottsmann, sous presse).¹ Comme pour d'autres défis éducatifs, les enseignants d'EPS ont un rôle à jouer. Mais, plutôt que d'oublier la motricité en se lançant dans la course aux gestes écoci-toyens – qui viennent combler l'ignorance progressive du monde dans lequel nous habitons, et dont l'école est en partie responsable en faisant disparaître progressivement les enseignements pratiques –, nous proposons de valoriser la complicité qui peut se construire entre l'élève et le monde au cours des apprentissages. Par l'acquisition de techniques corporelles, les élèves développent, affinent et transforment leurs perceptions. Ils adoptent l'environnement autant qu'ils se laissent adopter. Ils le perçoivent de moins en moins comme une résistance à laquelle opposer un plan dressé à l'avance, et de plus en plus comme un réseau d'opportunités sur lequel ils apprennent à surfer. C'est là que l'enseignement de l'EPS peut apporter une contribution singulière au projet de l'école, non pas via une éducation à côté, mais par la motricité ■

¹ Terré, N. & Gottsmann, L. (sous presse). Le potentiel écologique de l'EPS : pour une décroissance pédagogique. Les Cahiers Pédagogiques.

Les arts en EPS, enjeu d'une EPS culturelle

Sylvaine DUBOZ, Centre EPS et Société

Pourquoi l'institution refuse-t-elle de faire explicitement référence à l'art?

Alors que dès les années 60 les cursus de formation et de recherche en EPS ont été précurseurs avec l'enseignement de la danse à l'ENSEP jeunes filles, et ont nourri le terreau de la nouvelle danse en France dans les années 70/80, l'institution n'a jamais déclaré explicitement l'art comme référence culturelle pour notre discipline ET nommé les activités qui s'y rapportent : la danse puis les arts du cirque. Impossible de désigner deux champs de culture de référence pour l'EPS. Pourquoi un tel refus ? Promouvoir la spécificité de l'art ne conduirait-il pas notre IG à réaffirmer le sport comme autre culture de référence pour l'EPS ? Les arts sont en quelque sorte pris en otage par l'institution.

L'expression contre le sport et la technique

Outre l'usage de « *l'expression corporelle* » pour contrecarrer la montée en puissance du sport dans les IO d'EPS dès 1962,¹ C. Pujade Renaud nous rappelle : « *il y avait une sorte de mode (.) autour de l'expression corporelle . on conteste le modèle sportif, de la danse technique ou bien encore de la psychanalyse* ». ² L'EPS alors choisit l'*expression corporelle* pour affirmer la créativité, l'imagination, l'improvisation, l'expression. Le terme se généralise, témoins le memento CPS FSGT³ *Expression corporelle* ou les publications de M. Bertrand et M. Dumont⁴ qui pourtant accordent une place importante à l'étude

¹ La circulaire a pour but l'organisation sportive : l'initiation, l'entraînement, la compétition.

² Entretien avec C. Pujade Renaud. 2003. Revue Contre Pied. EPS et Société.

³ M. Delacroix, J. Guesdon, A. Guigni, F. Napias. 1973. Expression Corporelle. Memento CPS-FSGT. A. Colin, Paris.

⁴ M. Bertrand, M. Dumont plus connues sous les noms de Pinok et Matho ; L'expression corporelle à l'école, 1973, Expression corporelle, mouvement et pensée, 1976, Dynamique de la création, 1976. Librairie J. Vrin.

d'œuvres de danse ou mime. En 1984, bien que les autrices se réfèrent à des œuvres chorégraphiques, le terme d'*activités physiques d'expression* (APEX) naît avec l'ouvrage de M. Baffalio et J. Orssaud, confirmé par les IO de 1985. Ce terme est resté très spécifique à l'École.

Un groupe et un vocabulaire spécifiques à l'art : deux exceptions de courte durée

Dans les IO de 1985, le groupe « *danse, activités physiques d'expression* » est créé. Puis en 1996 « *activités physiques artistiques* » apparaît sous l'impulsion d'A. Davisse.⁵ C'est une avancée décisive car à travers les APA, c'est la reconnaissance de l'art comme une référence culturelle pour l'EPS au même titre que le sport. Sont alors abordés pour la première fois « *projet expressif* », « *composition* », « *évoquer le réel* », « *démarche de création* », « *formes corporelles signifiantes* », « *éléments scéniques* », « *communication de sens et d'émotion* », objets spécifiques à l'art. Cet enseignement s'adresse désormais aux garçons comme aux filles. Parallèlement les compétences propres aux activités gymniques ne portent à aucune confusion : jamais il n'y est question de visée artistique mais de « *présenter des difficultés simples avec une intention esthétique ou acrobatique* ». « *Esthétique* » n'est pas confondu avec « *artistique* », et l'intention porte la dialectique maîtrise / prise de risque.

Art et sport : spécificités reniées

Depuis 2000, les programmes mélangent activités acrobatiques et artistiques dans un même groupe réduit à « *concevoir et réaliser des actions à visée esthétique et artistique* » puis « *à visée artistique ou acrobatique* » et encore « *réaliser une prestation corporelle destinée à être vue et appréciée* » et aujourd'hui : « *s'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique* »!

1 A. Davisse Le A de APSA, une invention culturaliste... revue Contre Pied, HS N°20/21, mai 2018.

Mêler activités sportives et artistiques n'est pas anodin. Cela vise à nier la spécificité de ce pourquoi l'être humain a inventé et pratique le sport, ce pourquoi l'être humain a inventé et pratique l'art.⁶ Le sport c'est la confrontation à soi, aux autres, à la mesure. Le sport est régi par un règlement, un code. Au cœur du sport, se trouve l'incertitude, le suspens : il est organisé pour partir de l'égalité des chances et aller vers l'inégalité du résultat. Tandis qu'en art, l'objet, à travers l'œuvre, est de s'exprimer, de livrer un regard subjectif sur le monde et la liberté de création vient par les règles que se donne l'artiste lui-même. En 2003, J. Rouyer écrivait : « *L'activité sportive se pose dans un rapport de transformation directe au réel, d'efficacité, de résultat immédiatement vérifiable, [...] la danse introduit un langage de signes corporels, une communication et établit un rapport au réel au second degré.* »

Cette confusion est donc théoriquement indéfendable, faisant fi d'apports aussi divers que ceux de la philosophie, l'esthétique, l'anthropologie, la sociologie... etc. Le comble est atteint en 2020 quand l'objet des activités acrobatiques est de s'exprimer.

Les conséquences sont importantes car cela aboutit à une hybridation hasardeuse des pratiques professionnelles, sans définition claire de ce qui est enseigné car sans contenus identifiés. Seule satisfaction, sont intégrés en 2008 « *les arts du cirque* » mais là encore ils sont désormais réduits à des « *activités de cirque* » comme s'il fallait briser le processus d'artification du cirque pour ne valoriser que la seule dimension acrobatique.z

⁶ S. Duboz, Sport et Art, Colloque EPS et réussite pour tous, 2016.

Jamais dans l'histoire des textes officiels d'EPS, un groupe art rassemblant explicitement danse et arts du cirque n'a existé.

Cela conduit la profession et l'EPS à passer à côté de ce qui fonde les activités artistiques.

La référence à la culture disparaît

Parallèlement les APSA ont été classées en sept groupes d'activités (85 et 86, 96), puis quatre (2000, 2008, 2015) et cinq avec l'introduction de la fameuse CP5 en lycée (2010, 2019). Leur dénomination est passée de « groupes » (85, 86, 96,) à des « compétences culturelles » (2000), puis à des « compétences propres à l'EPS » (2008 et 2010) et enfin à des « champs d'apprentissage » (2016, 2019) conduisant à l'abandon progressif de référence à toute culture. Notre institution en EPS nie du même coup une conception culturelle de l'EPS que les textes de 1996 mettaient pourtant en avant à travers « *un processus d'acquisition d'une culture, appartenant aux missions de l'École* » et se met en contradiction avec le « *socle commun de connaissances, de compétences et de culture* » d'aujourd'hui, socle sensé chapeauter toutes les disciplines...

Ainsi donc, on peut émettre l'hypothèse selon laquelle la reconnaissance de la spécificité des « *arts du mouvement* » ou des « *arts corporels* » au regard du sport viendrait contrecarrer la volonté de l'Inspection Générale de nier toute référence à une culture dont le sport fait partie.

Le SNEP, dans la lignée de J. Rouyer, a pris ses responsabilités dès 2016 en désignant au moins deux champs de culture de référence pour l'EPS : le sport et l'art, au sein desquels on identifie des activités sociales mises à l'étude en EPS ■

**« L'EPS aujourd'hui, demain ? » Vaste sujet !
Injonction permanente pour un travail réflexif et prospectif
nécessaire.**

*Alain HÉBRARD, inspecteur Général, professeur des
Universités, retraité*

L'injonction n'est pas nouvelle, elle apparaît en 1983 lors de l'instauration de la « *Commission verticale* », commission « *permanente* » et qui avait pour mission « *d'analyser les conditions actuelles de l'enseignement* » et de « *faire des propositions... pour la rénovation des contenus et des méthodes de la discipline* ». La commission devint « *Groupe Technique Disciplinaire* » rattaché au « *Conseil National des Programmes* » instance permanente de propositions de réforme des contenus d'enseignement et d'évolution du système éducatif. Jusque-là ce travail **d'évaluation et de proposition** était dévolu aux corps d'inspections et à l'administration de l'EN. Faire participer des représentants des acteurs (enseignants), des utilisateurs (parents d'élèves) associés aux inspecteurs, aux administrateurs et « *experts* » universitaires s'est révélé efficace et utile. Actuellement en sommeil un tel dispositif d'aide aux décisions de la politique éducative devrait être remis en fonction.

Aujourd'hui

Évaluer une discipline d'enseignement c'est se poser au moins trois questions :

- Répond-elle aux trois grandes finalités qui sont assignées à l'ensemble des disciplines ? : développer les potentialités et ressources de la **nature** d'un être ; transmettre les connaissances savoirs, techniques, normes et valeurs constitutifs de la **culture** tout en favorisant la construction de compétences à apprendre et à agir ; apprendre à vivre et agir en **société**.

- Est-ce que les buts et objectifs que la discipline affiche dans ses programmes révèlent la spécificité disciplinaire, ce en quoi elle n'est pas comme les autres car elle implique plus que tout autre le corps ses « *mécanismes* » et ses pouvoirs ?
- Est-ce que les contenus d'enseignement, le choix des APSA enseignées et les méthodes pédagogiques sont adaptés aux objectifs ?

Répondre à ces 3 questions c'est afficher l'identité de la discipline. Identité d'appartenance (finalité commune), identité de reconnaissance (spécificité), Identité narrative (contenu, Méthode).

Mais identité n'est pas personnalité. L'identité d'une discipline ne rend pas compte de ce qu'elle est dans l'esprit de ceux qui l'enseigne. Existe-t-il une définition partagée de l'éducation physique et sportive ? Ce qui en tient lieu c'est une conception née dans les années 60. Une éducation par la pratique des APSA ou éducation sportive qui repose sur l'idée qu'une activité physique ou sportive est à la fois l'objet et le moyen de l'éducation. Objet quand il s'agit d'initier transmettre et apprendre un savoir-faire, moyen quand l'apprentissage de ce savoir-faire permet l'acquisition de connaissances, de compétences, de savoir être transférables à d'autres activités que celles enseignées. L'apprentissage est ici le produit et le producteur de connaissances, compétences, aptitudes, capacités... Une seconde idée, plus problématique, et que chaque activité, chaque sport proposé à l'apprentissage sollicite des connaissances, compétences, qualités particulières et une éducation complète ne pourrait s'effectuer que par des apprentissages variés.

Force est de constater que cette identité et cette conception n'est pas perçue par le public et les élèves. Une telle ambition, pour être mise en œuvre, nécessite des conditions d'enseignement qui aujourd'hui sont insuffisantes, dès lors l'EPS ne peut faire ses preuves

et le public ne peut l'apprécier concrètement. Une « école parallèle » existe dans le domaine du sport. De plus en plus de familles inscrivent leurs enfants de plus en plus jeunes aux écoles de sport des clubs dans une activité de leur choix et constate que les apprentissages sont menés plus avant, ils en concluent que cette activité est tout autant sinon plus éducative que celles effectuées à l'école. C'est dans ce contexte qu'on doit analyser la tentation des pouvoirs publics à « externaliser » l'EPS, le projet 2S2C n'est qu'une réplique, 50 ans après, des CAS.

Un scénario se profile où les élèves auraient la possibilité de remplacer les enseignements d'EPS par une pratique en club certifiée (validation des acquis). Ne resterait à l'école que l'enseignement réservé à ceux qui n'auraient pas voulu ou pu s'inscrire en club. Cette tentation organisationnelle présentée comme un supplément ou un complément peut déboucher sur une substitution ! Grave question à débattre avec le public (!) en sachant qu'aujourd'hui les décisions politiques se fondent moins sur des projets élaborés par des experts spécialistes que par la prise en compte des besoins et opinions des publics préalablement sondés.

Demain.

Au-delà du regard porté sur le présent il est tout aussi nécessaire d'imaginer le futur. Une prospective est-elle possible ? Nous savons les difficultés voire l'impossibilité qu'il y a à prédire le futur, on ne peut éliminer l'incertitude, car on ne peut connaître avec précision toutes les interactions dans un système (éducatif) complexe « *L'imprédicabilité se trouve au cœur même du déterminisme* » (E. Morin). On préférera la notion de perspective à celle de prospective et savoir prolonger les « *tendances* » (les lignes de fuites) considérées comme les plus probables et parfois aller jusqu'à la fiction.

Sous l'influence du « *sport-spectacle-professionnel-commercial* » les clubs sportifs fédéraux abandonnent le statut associatif pour celui des entreprises privées. Le modèle de la pyramide pour accéder au sport de haut niveau est lui aussi abandonné pour des centres de formations aux effectifs contrôlés.

Pour de nombreuses activités de nouveaux « *clubs* » voient le jour hors du système fédéral (clubs de « *gym* », cours de yoga, cours Pilate, école de danse, de ski etc. Les adultes s'y abonnent d'autres et notamment les jeunes développent des pratiques hors institutions (pratiques de rue, skate, pleine nature, trail, etc.). Les clubs de sport amateurs semblent voués à la disparition, dans cette perspective on peut imaginer une école du futur (2081 !). Fiction : les disciplines scolaires ont disparu, l'enseignement est organisé selon des grands thèmes : « *Le monde, la terre, l'humanité, la littérature, la vie. le corps etc.* » (Voir E. Morin : *Manifeste pour changer l'éducation*).

Chaque thème, plusieurs fois au cours de la scolarité, est traité au sein « *d'ateliers* » animés managés encadrés par des équipes d'enseignants « *méthodologues* », ils fonctionnent sur de longues périodes. Sur ce principe tous les après-midis sont consacrées à l'atelier « *Corps et pratiques physiques et sportives* ». Chaque établissement dispose ainsi de ce qu'on peut appeler un « *club/atelier omnisports et omni activités* ». Entre établissements ont lieu des rencontres et compétitions : les championnats scolaires et universitaires. Ainsi à l'inverse du scénario de l'externalisation on aurait une « **internalisation** » des clubs de sports « *amateurs* » au sein de l'école. Jusqu'à l'âge adulte les pratiques physiques et sportives et artistiques de la jeunesse s'effectueraient au sein du système scolaire. Cette fiction ne serait-elle qu'un retour aux origines du sport au sein du système éducatif Anglo-saxon et ses clubs universitaires ? ■

L'EPS de demain : vitalité de notre profession face aux enjeux politiques des réformes

Nathalie MONNIER, professeure EPS lycée Jules Guesde Montpellier, docteure en didactique

Il y a l'EPS dispensée par les enseignants dans les établissements scolaires et il y a les injonctions gouvernementales qui pilotent les disciplines enseignées et façonnent institutionnellement le métier en même temps que l'École (via les lieux de formations initiales et continue, via les corps d'inspection).

Les pratiques ne changent pas à la vitesse où s'enchaînent les textes officiels ni les courants de pensée qui prennent momentanément - ou plus durablement - le devant de la scène pédagogique. Cette coexistence de différentes conceptions de l'EPS, au sein de notre profession d'abord et jusqu'à l'échelon des équipes pédagogiques, peut constituer une source d'inertie ou de résistance selon le point de vue adopté. Je pense que se loge là le terreau - à fertiliser - des débats et des luttes à mener pour le métier.

D'hier à aujourd'hui

Les années 80, marquées par le passage de l'EPS du ministère des Sports au MEN furent une période foisonnante pour notre discipline :

Les STAPS se développent et circonscrivent un objet d'étude distinct de l'EPS, tout près d'être désignée discipline d'enseignement et quasiment dans le même temps, le plus souvent au sein des sciences de l'éducation, la didactique de l'EPS se développe.

Les didactiques, en tant que disciplines de recherche et de formation, prolongent l'objet de la psychopédagogie (« *comment enseigner ?* ») en associant de façon paradigmatique à ce questionne-

ment la spécification des éléments de réponses au regard de ce qui a été choisi pour être enseigné, ce qui déplace la question vers « *quel contenu enseigner et comment enseigner ce contenu ?* ». En EPS deux axes importants ont contribué à faire évoluer les pratiques de terrain :

- Explorer comment garantir le passage des pratiques sociales de référence depuis leurs institutions d'origine à l'EPS en conservant la densité des savoirs dont elles sont porteuses (transposition didactique ; analyse épistémologique et technologique des savoirs).
- Mettre au jour les conditions et les outils pour que le travail du professeur (de l'élaboration des tâches à leur gestion dans le vif de la séance à partir de l'activité déployée par l'Élève) puisse permettre la construction d'une référence commune et l'accès aux savoirs visés pour l'ensemble des élèves.

A la même période débute une tourmente qui va minorer institutionnellement - voire parfois balayer - d'abord les enseignements didactiques de la formation universitaire (le passage des UER EPS au UFRSTAPS), puis la dimension universitaire de la formation initiale et continue des enseignants d'EPS (passage des IUFM aux ESPE, devenus récemment INSPE). De mon point de vue, les conséquences majeures de ces changements ont été de créer les conditions d'un affaiblissement de l'outillage conceptuel nécessaire à notre corporation pour faire face aux enjeux masqués des discours émanant de la sphère dirigeante qui ne dévoile pas ses intentions. Je m'explique :

Au cours de leurs carrières les enseignants ont pu voir se succéder dans le lexique professionnel, entre autres : la PPO, la pédagogie du contrat, les notions d'objectif-obstacle, de décalage optimal, la distinction performance/maîtrise, ou savoirs/savoir-faire/savoir-être, plus récemment les notions de « *compétences propres* », « *compé-*

tences méthodologiques et sociales »... Autant de traductions institutionnelles ou de tentatives d'opérationnalisation à destination des praticiens, plus ou moins robustes au regard des concepts qui les sous-tendent, et dont la présence dans la culture professionnelle de longue date banalise la réalité de leur portée ! Vu depuis les salles de professeurs que je côtoie : « *Être compétent* » ça ne paraît pas si loin de « *savoir faire* », « *être capable de* » ... que la profession connaît bien. Et pourtant...

Les IUFM n'ont pas eu le temps de devenir l'institution d'interface nécessaire entre la sphère de la recherche et celle de la pratique enseignante. Dans cette fracture posée par l'institution à dessein, les changements apparaissant au fil des prescriptions officielles finissent par être perçus par les enseignants comme une complication « *jargonneuse* » des universitaires, mais surtout des technocrates.

D'aujourd'hui à demain : l'estocade ou le rebond ?

Avec la réforme Blanquer du Lycée dans la continuité de celle du Collège, apparaissent les « *champs d'apprentissage* », les « *Attendus de Fin de Lycée* » (AFL), « *les formes de pratique scolaire* », et le fait que les APSA sont positionnées (stricto-sensu) à la marge, en tant qu'exemples. De quoi ces nouveaux termes sont-ils les signes ? S'agit-il juste pour le ministre de faire la place, en EPS, aux pratiques dites de bien-être comme le yoga, le step ou la musculation ? S'agit-il - en attribuant 8 points sur 20 aux dimensions méthodologiques (AFL2) et aux savoir-faire sociaux (AFL3) - de régler les problèmes récurrents des élèves sérieux qui ne réussissent pas et/ou des absentéistes qui performent le jour J ? S'agit-il, enfin, de donner les moyens aux enseignants d'éviter nombre de contestations des parents ou des élèves, d'une mauvaise note en EPS qui baisse la moyenne générale et complique les vœux sur Parcoursup ?

Ce qui sous tend pour partie, l'orientation de ces textes officiels est porté par le courant de recherche de « *l'action située* ». Ce cadre théorique, pour le dire vite, considère que les sujets (les élèves et

les enseignants) développent une « *activité autonome* » (du champ culturel) dans le contexte (dispositif) proposé. Ce qui « *émerge* » au cours de l'interaction en classe dans la subjectivité des sujets agissant, constitue le matériau duquel est tiré, hors de toute référence extérieure, le « *contenu* » de ce moment vécu. Dans ce cadre, tout ce qui advient dans les cours d'EPS est légitimé comme « *forme de pratique scolaire* » dès qu'un sens lui est donné par les acteurs.

Il me paraît intéressant de pointer que dans le courant de l'action située, la notion d'interaction (ou de co-détermination) est circonscrite dans l'unité de temps et de sens, au système constitué des élèves, de l'enseignant et des objets présents. On voit là que le local, le subjectif et l'éphémère priment.

A l'inverse, l'outillage conceptuel didactique s'adosse aux courants des SHS qui fondent la conception du développement de l'individu en terme de co-construction dans un partage de responsabilités entre adultes et enfants : aux adultes la charge de définir les savoirs à enseigner à même d'inscrire les enfants dans le processus historique de construction de ces savoirs en tant qu'œuvres, spécificité anthropologique de l'activité humaine ; aux enfants la charge, en ayant appris, de contribuer à leur tour à l'évolution de ce processus de développement des savoirs qui fonde l'individu en tant qu'Humain. C'est cette conception de la culture, objet et enjeux de la socialisation scolaire (bien au-delà « *du respect de l'arbitre* » !) qui soutient une vision de l'EPS dont les contenus d'enseignement trouvent leur source dans l'analyse épistémologique des savoirs en référence aux pratiques sociales.

Il semble alors que la nature des actuels textes officiels soit moins une réponse à de réelles problématiques de terrain que la captation, par la sphère politique, d'une théorisation compatible avec un projet plus large, inscrit dans le long terme, celui de la transformation de l'École publique qui - dans une vision libérale de la société - rompt idéologiquement le lien entre le destin de l'individu et le destin collectif. On comprend en même temps combien, à brève

échéance, la désignation comme « *contenu* » de ce qui se développe dans le présent auto-référencé de la classe, est idoine à la visée de cette réforme, celle de ramener à l'échelle de l'établissement la définition des contenus d'enseignement et les épreuves de certification du Baccalauréat.

L'EPS de demain, censée se déployer selon les canons de ces récents textes réglementaires est aux antipodes de tout ce que notre profession a porté jusqu'alors. Notre discipline est probablement la mieux armée pour saisir les enjeux de la période qui s'ouvre et nourrir les débats nécessaires. Pour moi, l'EPS de demain sera celle de la résistance que nous aurons été capable collectivement, d'organiser, de développer, et de maintenir vive ■

Un enjeu fondamental pour l'EPS : l'apprentissage du « beau » risque !

*Alexandre MAJEWSKI, professeur d'EPS au collège
Jean Ferrat de Salaise-sur-Sanne (38)*

Quelle école dans une société qui entre dans l'ère des incertitudes?

La pandémie liée au Covid-19 est inédite et inquiétante car elle est à l'origine d'une crise systémique planétaire, faite de la combinaison de crises politiques, économiques, sociales, écologiques, démocratiques...

L'après-coronavirus est tout aussi inquiétant que la crise elle-même. Il pourrait autant être apocalyptique que porteur d'espoir. Nombreux sont les intellectuels ou les décideurs politiques qui partagent la certitude que le monde de demain ne sera pas celui d'hier. Mais quel sera-t-il? L'ensemble des crises générées par ce minuscule virus aboutiront-elles à la dislocation de nos sociétés? Saurons-nous tirer les leçons de cette pandémie qui a mis en exergue les inégalités sociales, le besoin de solidarité et l'indispensable protection de notre planète? Nous voici donc entrés dans l'ère des incertitudes.

Pour reprendre une idée forte développée par le philosophe Edgar Morin, le probable serait l'apocalypse mais l'histoire nous enseigne que l'improbable peut advenir et modifier la situation. Encore faut-il avoir conscience des dangers, les analyser, et s'engager collectivement sur une autre voie.

L'école de la République a alors un rôle fondamental. Mais, elle doit commencer par rompre avec son orientation « utilitariste » qui vise à former des citoyens qui s'adapteront à la société telle qu'elle est ou pour le dire autrement qui chercheront à mieux la faire fonc-

tionner. Elle doit en effet prendre le contre-pied de cette apparente évidence en contribuant à l'éducation d'un citoyen éclairé, autonome et cultivé qui s'engagera pour transformer la société. La lutte pour une école démocratique et émancipatrice prend alors tout son sens !

Une précision s'impose avant de poursuivre mon développement. Les enseignants d'EPS peuvent utiliser différentes entrées pour répondre à la problématique sociétale développée. J'ai ainsi fait un choix, celui de l'éducation au risque comme l'un des enjeux de l'école.

Un enjeu éducatif fondamental : l'apprentissage de la prise de risques :

L'école moderne a comme mission essentielle de préparer les jeunes à un avenir imprévisible, changeant à un rythme de plus en plus accéléré, demandant un engagement et une prise de responsabilité de toutes et tous. Cet avenir imposera aux citoyens de percevoir et d'analyser les dangers, de réfléchir à des alternatives et d'en proposer, d'argumenter sur des possibles et de décider. La prise de risque est alors dans la décision.

Cependant, dans notre société actuelle, le maître mot n'est plus risque mais sécurité et maintien de l'ordre. La sécurité devient l'enveloppe de toute entreprise qu'elle soit financière, économique, éducative, sportive... La question de la prise de risque est ainsi reléguée au second plan voire abandonnée. P. Goirand nous avertit pourtant que « *le déni de la prise de risque, dans une société verrouillée, aliène les individus et de ce fait engendre la violence* » et l'insécurité.

Mettre de l'ordre et changer de paradigme s'imposent alors. Pour commencer, nous devons avoir à l'esprit que les apprentissages et donc les progrès nécessitent de prendre des risques pour passer d'un état d'équilibre à un déséquilibre pour se construire un nouvel « *équilibre de luxe* » (M. Serres- 2000). D. Le Breton nous enseigne

également que « *Ontologiquement, le risque est notre statut* ». C'est parce que l'homme prend des risques qu'il se développe et devient plus homme. A l'école, la confrontation au risque permet donc aux jeunes d'évoluer, de se développer et de prendre le chemin de leur émancipation.

L'intérêt de l'enseignement des APPN en EPS.

L'étude des APPN que nous pouvons définir comme des activités « *à risque* » parce qu'elles remettent en cause l'équilibre de terrain, se déroulent dans un milieu incertain et instable, placent le pratiquant dans une situation d'épreuve et génèrent de la peur, fondamentale pour éviter les pièges, apparaît dès lors intéressante.

Deux écueils sont toutefois à éviter dans le cadre scolaire: celui, extrêmement rare, de mettre les jeunes dans des situations de risques inacceptables et celui, plus fréquent, de dénaturer ou d'aseptiser les activités. Se limiter à une animation hyper-sécurisée serait préjudiciable au regard des défis à relever !

Dès lors, nous concevons que c'est par la confrontation à des risques réels « *préparée par l'apprentissage de comportements de sécurité progressivement adaptés aux risques encourus au fur et à mesure que le degré d'engagement s'accroît* » (D. Delignières) que l'enseignant d'EPS permettra aux jeunes d'agir en sécurité et de construire leur émancipation. La sécurité devient ainsi consubstantielle des apprentissages.

Faisons l'éloge du « *beau* » risque. Un risque réduit et maîtrisé, c'est la condition et le moyen de vivre pleinement l'expérience d'une aventure ou d'une épreuve. Et « *quand on en revient, on est un autre Homme* » (B. Jeu) outillé pour agir dans un monde incertain. Une autre dimension éducative apparaît essentielle dans l'étude des APPN, c'est celle de l'indispensable protection de la planète. Faisons le pari que le pratiquant qui se déplace en harmonie avec la nature sera en effet plus sensible à la préservation de son terrain de jeu ■

L'EPS de demain, c'est celle d'aujourd'hui, en mieux !

Christian COUTURIER, Centre EPS et Société

Après le succès du dossier n° 1, qui appelait évidemment un n° 2, on peut s'étonner du décalage abyssal entre les efforts et les moyens mis par le SNEP et le Centre EPS & Société pour instruire un débat pluriel sur l'EPS et le démocratiser auprès de la profession, et l'omerta de l'institution et de ses soutiens sur cette production. Il en est de même pour la revue Contrepied. Certes on peut le comprendre, la politique Blanquérienne ne souffre aucune contradiction ou critique. Le Ministre a mis tout le monde au pas, à commencer par son institution qui doit le servir sans état d'âme, et qui se doit d'asservir celles et ceux qui, au bas de l'échelle, font tourner la boutique. Mais il faut quand même oser répéter à longueur de texte officiel qu'il faut former des « *citoyens critiques* » quand on récuse à ses enseignants le droit de l'être.

Ce court préambule part de la conclusion du dossier n° 1 sur les finalités pour poser une question redoutable à tous les enseignants d'EPS : comment agir pour l'émancipation de tous et toutes dans un milieu où, réforme après réforme, le gouvernement actuel, abusant de coercition, vise à produire l'inverse ?

Votre crise n'est pas la nôtre

Au cours des nombreuses rencontres et lectures que nous faisons, le terme de crise d'identité de l'EPS s'échappe de nombreuses bouches. Parler de crise est en soi un véritable problème : de mémoire d'enseignant ou de syndicaliste, y a-t-il eu des périodes où on n'a pas entendu parler de crise d'identité ? Lorsqu'un état est plus ou moins permanent, est-il alors judicieux de parler de crise ? Quant à l'identité, est-ce vraiment là que se situe de problème ?

S'il y a une crise, c'est parce qu'il y a des enseignant-es, de plus en plus nombreu-ses, qui ne peuvent plus faire leur travail correctement. Manque de moyens, manque de soutien de la hiérarchie, manque de reconnaissance, manque d'installations sportives, manque de temps dû à l'accumulation de tâches administratives... sans compter les discours institutionnels flatteurs, qui sont à l'opposé de que nous vivons quotidiennement. Le cas les plus flagrants, suite aux derniers textes officiels (programmes et certification), est le grand écart entre les annonces : il est affirmé que chacun.e est enfin concepteur des programmes et de l'évaluation, alors qu'en réalité concrète, toutes et tous sont sous surveillance permanente, sous contrôle plus ou moins violent (selon les académies). S'il y a une crise, c'est celle de l'activité professionnelle. Activité empêchée d'un côté, activité non reconnue d'un autre...

La crise d'identité n'est pas une crise « *de terrain* ». L'EPS reste une unité d'enseignement basée sur le triptyque : un-e prof, une classe ou un groupe d'élève, une APSA. Et le projet éducatif tourne, globalement, autour du progrès de chacun-e dans l'APSA considérée. Et lorsque l'institution, pour des raisons souvent confuses, cherche à imposer autre chose comme c'est le cas aujourd'hui, une résistance, passive ou active, se développe massivement. L'exemple de la certification au Bac est malheureusement là pour nous le montrer, et provoque bel et bien au bout du compte une crise d'identité.

On se demande alors si cette crise, provoquée et revendiquée, n'a pas comme principale fonction de masquer la crise « *de terrain* », évoquée plus haut, alors même que l'institution devrait avoir, comme fonction principale, d'optimiser ce qui se fait, pourrait se faire, au présent, et en masse dans les établissements ? C'est-à-dire donner les moyens aux enseignant-es de bien faire leur travail.

Mais les politiques en cours ne peuvent y répondre. Alors le problème est déplacé en créant une crise de perspective qui contourne les investissements nécessaires, voire peut conduire à faire faire des économies : en Europe par exemple, une EPS a-sportive, c'est en moyenne 2h par semaine, pas plus !

La complexité, ça devrait être simple

Parmi les problèmes rencontrés par l'EPS au cours de son histoire, son complexe d'infériorité continue à lui jouer des tours. Globalement, la volonté de se légitimer dans l'école est une obsession endogène. Les parents d'élèves, le public, en règle générale (voir les réactions positives des médias sur la demande des 4h d'EPS du SNEP) comprennent très bien la nécessité de faire du sport ou des pratiques artistiques, d'apprendre des techniques, de nager par exemple, pour acquérir de nouveaux pouvoirs d'agir, de jouer avec et contre, etc. Mais lorsqu'on regarde ces 40 dernières années, cette reconnaissance, s'est traduite, soit par une sorte d'intellectualisation qui a pu prendre différentes formes, soit par une éducation comportementale. En lieu et place d'un renforcement de ce pourquoi la discipline est justement à l'école : parce qu'elle fait ce que d'autres ne font pas, la culture sportive et artistique des jeunes.

L'explication, pour partie, tient à une déconsidération de la pratique physique sportive et artistique. Certes la tradition de l'école en France a tendance à sous-estimer la « *pratique* » et a fortiori sa composante corporelle. Tout le combat de la profession des années 60 à aujourd'hui a pourtant consisté à faire comprendre que l'activité sportive ou artistique est une activité complexe, riche et d'une portée éducative grandement incontestée. L'EPS en France est toujours et à ce jour sportive et artistique, où l'enjeu n'est pas simplement de participer mais d'y apprendre. Apprendre quoi ? Des morceaux choisis du fantastique patrimoine de techniques

corporelles qui montre que, oui, un individu peut traverser un milieu hostile comme l'eau, voler, jouer avec la gravité, jouer contre les autres avec des règles de plus en plus contraignantes. Pourquoi dénigrer cet extraordinaire pouvoir que procurent les capacités de faire un ATR, manipuler une balle avec le pied dont la fonction initiale n'est pas de faire ça... L'accès à ces pratiques, aujourd'hui, est largement inégalitaire. Une des missions de l'école est d'en donner le goût aux élèves, ce que traduisait Jean Pierre Astolfi en parlant de la saveur des savoirs. C'est sa fonction démocratique qui fait, de chacun et chacune, un acteur et actrice du monde.

A la place, on nous pousse à inventer des situations « complexes » et autres formes de pratiques qui seraient plus puissantes. Plus puissantes qu'apprendre à nager, tout simplement ? Il n'est nul besoin de complexifier des choses qui le sont déjà.

Renoncer n'est pas un verbe d'action

Comment ne pas être touché, affecté, par le texte de Severine Bertrand et Eric Véra ? Face aux calculs froids des DHG, aux injonctions institutionnelles, l'émotion est parfois nécessaire pour rendre les choses tangibles et concrètes. Lorsqu'un établissement qui a pu résister, au nom de l'intérêt des élèves, et surmonter toutes les réformes jusqu'à présent se trouve contraint de plier boutique, on mesure la bagarre féroce que livrent les classes dirigeantes contre une école démocratique et émancipatrice. C'est comme lorsqu'un fleuron industriel français est démantelé, ou qu'un artisanat de qualité est abandonné, on se sent dépossédé, amputé de sa propre histoire. Car l'histoire du lycée de Corbeil, ce n'est pas simplement l'histoire de celles et ceux qui y ont travaillé. C'est une partie de l'histoire de la discipline. C'est notre histoire. Parce qu'il porte des valeurs largement partagées par la profession : un collectif de travail, des ambitions pour tous les élèves...

Nul doute que certains voient cette mise au pas d'un bon œil. La politique Blanquérienne est une entreprise de nettoyage. Ne devra rester après son passage qu'une école strictement capitaliste : le minimum pour tous, le meilleur pour... toujours les mêmes. L'EPS du lycée de Corbeil c'était l'inverse, le meilleur pour tous et toutes !

Tout nous porte à baisser les bras, par lassitude de devoir se battre pour empêcher la destruction. Mais renoncer n'est pas dans notre ADN. Jusqu'à présent nous avons toujours su déjouer les vents mauvais qui soufflent sur notre discipline. Pour cela il faut aujourd'hui garder à l'esprit qu'un match n'est jamais perdu tant qu'on ne l'a pas joué. Tout le monde perçoit-il que ce match il faut le jouer, maintenant ? Il faut prendre le lycée de Corbeil comme étendard. Maintenant ! ■

