



Supplément au BULLETIN NATIONAL N°1005 – JANVIER 2023
Organe du Syndicat National de l'Éducation Physique
de l'Enseignement Public – FSU

L'EPS D'AUJOURD'HUI A DEMAIN

Quels en sont ses enjeux ?



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, Alexandre Majewski Sébastien Molenat, Claire Pontais, 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 S 07009

Bilan d'étape et perspective <i>Alain BECKER</i>	P. 5
Le « savoir bouger », un savoir scolaire et social fondamental <i>Lucie DAL</i>	P. 8
« Encyclopédisme culturel » versus « acquisition d'une culture motrice » <i>Vincent GROSSTEPHAN</i>	P. 12
Se construire au travers des autres <i>Robin CARRAYROU</i>	P. 15
Pour une égalité des droits en EPS : la question socio-culturelle <i>Eric DONATE</i>	P. 19
Une formation initiale en déliquescence <i>Laurent GRÜN</i>	P. 22
Les équipements sportifs, un bien commun <i>Pierre-Yves POTHIER</i>	P. 25
Quelle EPS demain avec la réforme de la voie professionnelle ? <i>Romuald PAPOT</i>	P. 28
L'Education (physique) Sportive <i>Jean LAFONTAN</i>	P. 31

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 ■

Bilan d'étape et perspective

Alain BECKER, *Centre EPS et Société*

Nous voilà donc au terme du 4^{ème} dossier sur le thème de « *l'EPS d'aujourd'hui à demain* », d'un futur qui concerne, chacun.e. Horizon qui dépend, sans vouloir opposer les genres, aussi de l'action des enseignants. Car la reconnaissance sociale de la « *nécessité* » de l'EPS relève d'abord de ce qui se joue et se fait en classe, de ce que les élèves ressentent et peuvent en dire. Bref de l'activité des enseignants, de la façon dont celle-ci organise et dynamise cette fois l'activité de chaque élève, les interactions qui alors s'imposent. Donc d'un « *effet* » EPS immédiat, « *une tranche de vie* » qui entraîne à devenir ce qu'on n'avait jamais imaginé pouvoir être. et donc à sortir de soi. Admettons donc que le développement de l'EPS comme de celui des élèves conduisent à faire de la question de « *l'activité* » en EPS le cœur de ses principaux enjeux. Tous les développementalistes devraient pouvoir s'accorder sur ce point, d'autant plus si l'on convient qu'apprendre ne peut être qu'un acte « *conscient et volontaire* » avec ce que cela peut signifier concrètement de défis, de difficultés, de risques.

Le terme de ce processus étant le constat par les acteurs (élèves/professeurs) du « *travail* » bien fait, de leur réussite, des progrès réalisés, condition de « *la joie d'apprendre* », de faire apprendre : une autre façon d'évoquer sans l'opposer, la question du « *plaisir* » en EPS...

Convenons que le tour d'horizon a été divers : professionnels, chercheurs, institutionnels se sont prêtés au jeu et ont livré leur façon de voir les choses. Mais que faire alors de ce matériau ? que faire de ces affirmations, de ces interrogations, des vraies ou fausses contradictions évoquées.

Car ce « *dossier* » comme les précédents ne peut être un simple exercice de style, voire une galerie de portraits voués à un hypothétique musée de l'EPS. Non, il s'agit de voir comment les idées de chacun

ont le « *pouvoir d'agir* » ou non sur l'état de la discipline, du métier. C'est, au Centre, notre essence dirions-nous : viser la transformation sociale de nos enseignements, plus largement de l'École. Projet scolaire donc, « *culturel et social* », partageable, sous réserve d'inventaire et de discussions et que certains continueront de récuser, de combattre sans que pour autant leurs productions, leurs hypothèses soient exclues de notre réflexion. Car nous sommes convaincus que la controverse, qu'elle soit professionnelle, théorique ou idéologique est l'une des principales sources de dépassement possible pour une discipline qui veut vivre et grandir. Pourtant nous sommes peu à être persuadés de l'intérêt de la chose, ceci expliquant peut-être l'exercice solitaire, récurrent du Centre, invitant ses partenaires, ses détracteurs au débat.

La controverse professionnelle comme moteur de la question disciplinaire en EPS ne s'oppose pas à la nécessaire existence d'un genre professionnel dans lequel chaque collègue puisse se reconnaître : une représentation partagée du métier, une culture commune dans lequel individu et collectif cessent enfin d'être opposés, où même est affirmée : « *la force collective de l'individu* », bref la place du commun dans la singularité ! Et cette approche du travail est devenue problématique, tout poussant l'acte professionnel à « *la solitude du coureur de fond* », au mieux à des réponses « *claniques* » et surtout à une totale et injuste responsabilisation de l'enseignant face aux difficultés de la classe. Car ce n'est pas à chaque enseignant.e d'inventer, au nom d'une autonomie trompeuse, les savoirs/compétences qu'il doit porter à l'étude. C'était traditionnellement le rôle des programmes nationaux de définir par niveau d'enseignement, les connaissances attendues chez chaque élève, de manière que cela oriente le choix des personnels sans les dessaisir toutefois de leurs responsabilités

didactiques propres. Et c'est une lâcheté institutionnelle d'avoir, au nom de difficultés à produire du commun en EPS, du risque de l'arbitraire et du « *formalisme* », d'avoir donc renoncé à cela.

Mais revenons pour conclure à l'interrogation initiale : que faire de tout ce qui a été dit ici ? Rêver d'un consensus serait contreproductif, tant, de vraies contradictions traversent les divers propos. Pour autant et pour revenir à ce qui pourrait faire fond commun, n'y a-t-il pas dans la profession des points d'accord majoritaires ? sur les APSA comme « *pratique sociale de référence* » ? sur la nécessaire durée, intensité mais aussi « *complexité* » des apprentissages ?, sur la détermination explicite des savoirs « *essentiels* », « *fondamentaux* » dans chaque APSA, leur éventuelle portée « *générale* », sur la question de l'authenticité culturelle des contenus, leur caractère sensible, émotionnel, imaginaire, le rapport de ces phénomènes à l'activité technique développée par les élèves...

Puis il reste des points durs qui méritent qu'on prolonge certains débats. Peut-on continuer d'opposer culturalisme et « *développementalisme* », citoyenneté et culture, sujet (individu) et culture, concevoir des programmes exclusivement en terme « *d'activité de l'élève* » et « *rompre* » avec toute approche en termes de « *comportements observables, de tâches* » dans l'APSA étudiée, opposer « *culture jeune* » et culture légitime, ne pas distinguer « *besoins* » et demandes des jeunes... Enfin un grand sujet sous-tend nombre de problèmes évoqués ici, celui de la conception non explicite du développement humain qui traverse les diverses contributions, son rapport à l'activité du sujet, le rapport même de cette activité aux buts de la pratique (la signification de la discipline ou de la spécialité étudiée)... De quoi mettre un prochain dossier en route ■

Le « savoir bouger », un savoir scolaire et social fondamental

*Lucie DAL, Collège Victor Hugo Somain
(Académie de Lille)*

Alors que l'amalgame entre l'EPS et le sport ne cesse d'exister et que depuis 2 ans, à l'horizon des JO 2024, les choix politiques (2S2C, expérimentation de 2h de sport au collège) ne font que renforcer cette confusion avec une logique grandissante de sportivisation de la discipline, obligeant les enseignants d'EPS à défendre leur discipline par le biais de tribunes de presse. (« *L'EPS n'est pas l'antichambre du sport fédéral* », Dietesch, Durali, Le Meur, 2020).

L'enjeu prioritaire de l'EPS ne serait-il pas de réussir à être reconnu comme une discipline singulière et indispensable au sein du système éducatif ?

En effet, que ce soit ses objectifs ou ses méthodes, l'EPS est quotidiennement remise en cause. Son inutilité est d'ailleurs parfois soulignée par les élèves ou parents qui, « *non-sportifs dans l'âme* », n'ont pas conscience des acquisitions qu'ils en tirent et s'engagent dans des discours du type « *ce n'est pas grave si tu n'as pas la moyenne, ce n'est que de l'EPS* », « *non mais franchement ça sert à quoi de savoir taper dans un volant ou courir autour d'un stade ?* ».

Aussi, le développement d'un modèle axé sur la sportivisation renforcerait cette remise en question car il laisserait sur le bord du chemin la majorité des élèves, ce qui ne semble aller de paire avec les objectifs du système éducatif.

Tout l'enjeu serait donc de trouver comment didactiser les pratiques culturelles pour en faire une activité accessible à tous, où chaque élève pourrait à la fois s'éprouver, se tester, se confronter mais aussi éprouver du plaisir afin d'acquérir nouveaux pouvoirs d'agir sur soi, sur les autres, sur le monde.

Laissons donc aux clubs sportifs la responsabilité de faire des jeunes des spécialistes des APSA ou des machines physiologiquement prêtes à performer en compétition, et laissons à l'EPS la possibilité de les transformer et de leur apporter un ensemble de capacités indispensables à leur vie quotidienne telles que le développement de capacités perceptives, de capacités décisionnelles, le développement de la coordination, le savoir communiquer et coopérer, etc.

L'EPS aurait donc pour rôle de moduler l'élève tel un « *couteau suisse* ». Plus précisément, elle lui permettrait par ses acquisitions de connaissances et de compétences multiples de se confronter et s'adapter plus facilement à des expériences quotidiennes.

Dans cette logique, il est donc également nécessaire que l'enseignant sélectionne certains apprentissages et effectue des choix précis de traitement en fonction du contexte dans lequel il évolue. Il peut donc s'emparer des enjeux sociétaux et locaux tels que la santé, l'écologie ou encore des problématiques spécifiques détectées au sein de son établissement telles que la violence, les difficultés de coopération, etc.

Enfin, la reconnaissance de la discipline passera par l'image que nous réussirons à laisser d'elle à ses pratiquants. Aussi, il semble incontournable de prendre en compte le plaisir de l'élève et ses mobiles d'agir. Car comme le montrent notamment Belhouchat M. et coll. (2021), le plaisir suscite un engagement plus soutenu dans les apprentissages et dans la pratique sur le court et long terme.

Quelques pistes peuvent donc être avancées afin d'atteindre cet objectif.

- Utiliser les APSA dites nouvelles pour sortir des clichés et favoriser une pratique mixte et accessible à tous tel que le hip-hop, double-dutch, dodgeball, spikeball, l'ultimate, etc.
- Casser les représentations des activités plus traditionnelles. On entend trop souvent par exemple que « *l'athlétisme c'est nul et épuisant* », or ces activités permettent de développer une motricité fondamentale : « *courir, sauter et lancer* » et inculquent des connaissances sur la pratique physique. Ces connaissances sont aujourd'hui incontournables lorsque l'on sait qu'en sortant du système scolaire la pratique physique auto-gérée est la plus plébiscitée. Aussi, il est nécessaire de rendre ces activités accessibles en focalisant l'élève sur ses progrès par l'utilisation d'une pédagogie du projet ou encore en s'appuyant sur son besoin primaire qu'est le jeu. En effet, la ludification permet de faire passer l'effort au second plan sans le faire disparaître.¹
- Proposer des formes de pratiques équitables, mixtes, adaptatives (Kuehn, 2021). L'auteur montre par exemple en badminton qu'en réduisant la taille de leur terrain, le rapport de force devient équitable, même entre les meilleurs et les moins bons joueurs. Aussi, chaque élève peut y trouver du plaisir, son engagement moteur est amplifié et ses progrès notables à la fin de la séquence.
- Continuer à faire vivre des expériences uniques à nos élèves par le biais de L'EPS, l'AS ou projets interdisciplinaires.

Ainsi, nous pourrions donc espérer qu'un jour, au même titre que le savoir lire et le savoir compter, le « *savoir bouger* » fasse partie des savoirs fondamentaux qui sont donc indiscutables et acceptés de tous au sein de l'école ■

¹ A ce sujet, des retours d'expériences professionnels montrent leur efficacité en demi-fond par exemple. (Zombie Race de Matthieu Dejean, Mario Cartes de Lucie Dal)

Bibliographie

Belhouchat M., Gagnaire P., Guinot J., Lavie F., Mougenot L. (2021), Pédagogie de la mobilisation en EPS : démarche. Du plaisir de pratiquer à l'envie durable de progresser. Editions AEEPS.

Dietsch G., Durali S., Le Meur L., (2020) L'EPS n'est pas l'antichambre du sport fédéral.

INJEP (2020), Les chiffres clés du sport 2020.

Thibaut Kuehn, Le rôle de l'EPS et de l'Association Sportive dans la mobilisation et l'engagement des adolescentes. Recherche action sur leur adhésion aux pratiques sportives d'opposition individuelle et collective, (2021), Genre Éducation Formation

« Encyclopédisme culturel » versus « acquisition d'une culture motrice »

Vincent GROSSTEPHAN, P.U. Aix-Marseille

Si l'EPS revendique sa contribution décisive à l'acquisition d'une véritable culture motrice elle se doit, nous semble-t-il, relever trois principaux défis.

Le premier concerne les programmes et plus particulièrement la définition des compétences. Il faut rompre avec des formalisations sous forme de comportement observable, de tâche à réaliser ou de conditions de réalisation, se référant rarement à l'activité des élèves. De nombreux travaux en technologie des PPSA, en didactique ou en anthropologie cognitive située proposent des analyses fines de l'activité d'élèves qui devraient pouvoir constituer des points d'appui pour définir des objets de savoirs signifiants et pertinents.

Le croisement par ailleurs de ces formalisations de compétences avec des catégories de PPSA questionne, dans la mesure où il ne permet pas aux élèves de s'investir comme de véritables producteurs culturels mais les cantonne à un statut de consommateur de culture. Cela est important au regard du rôle que l'on souhaite assigner à l'école : ni simple lieu de transmission et de reproduction, ni espace fermé indépendant des évolutions culturelles. Il s'agit de leur permettre de construire leur activité, de solliciter leur créativité.

Dans « *l'activation des pratiques corporelles* », il est possible de distinguer deux grandes catégories de motifs : un motif relatif à la production d'une performance située, quel que soit le type de performance et un motif relatif à la régulation et au développement de son activité (apprentissage, amélioration de la performance via l'entraînement).

Dans l'activité réelle, ces motifs ne sont jamais séparés : la production située d'une performance exige la conduite d'un entraînement. Ces deux compétences nécessitent par ailleurs toujours la mise en œuvre d'une compétence liée à l'organisation de la pratique (coaching, arbitrage, etc.)

Le deuxième défi est relatif à l'écart entre les pratiques scolaires des PPSA et les pratiques sociales de référence. Une centration excessive sur ce qui constituerait, d'un point de vue formel, la « *bonne pratique* », culturellement « *authentique* », empêche de se pencher sur l'activité réelle des élèves : mobilisent-ils et/ou développent-ils réellement une activité de « *gymnaste* » ou de « *volleyeur* » ? On constate souvent un rapport très distancié des enseignants à la culture des PPSA prises comme référence. Dans les analyses réalisées dans le cadre de recherche sur l'enseignement-apprentissage au sein de cycles de danse (Lémonie, Tomas, Brière-Guenoun, 2016), il a pu être montré que certains élèves validaient les compétences des programmes sans pour autant avoir développé une véritable activité de danseur au sein du cycle. Larsson & Karlefors (2015) évoquent ainsi une culture spécifique aux pratiques d'EPS envisagée comme une « *looks-like culture* ».

Il semble utile de s'appuyer sur l'histoire des débats sur les choix des pratiques de référence pour distinguer trois catégories ou genres de pratique : des pratiques physiques d'entretien, des pratiques sportives finalisées par la performance, des pratiques artistiques finalisées par la création. Il serait souhaitable que les élèves, dans leur parcours de formation, puissent avoir rencontré chacun de ces trois genres de pratiques. Outre le fait que cela éviterait de s'appuyer sur une classification forcément discutable, cela permettrait également d'allonger sensiblement la durée des cycles d'enseignement. Il s'agit, en faisant baisser le nombre de cycles vécu par les élèves, de leur permettre de développer une véritable activité de pratiquant, leur per-

mettant également de développer les trois types de compétences que nous avons identifiés et susceptibles d'être travaillés et articulés au sein de chaque cycle. L'orientation « *multi activité* » des programmations est antinomique d'une orientation culturaliste défendue par l'EPS.

Le troisième défi est celui de l'évaluation certificative. Nous avons montré que les épreuves certificatives fonctionnent comme de véritables organisateurs pour les pratiques d'enseignement/apprentissage. Des tensions apparaissent, témoignant de contradictions inhérentes au rapport entre les programmes et les épreuves certificatives. La principale est celle entre le niveau des attendus dans les référentiels et ce que sont susceptibles de produire les élèves au regard des conditions usuelles d'enseignement, dont notamment les temps réellement utiles d'enseignement/apprentissage. De nombreux indicateurs sont ainsi inatteignables dans le cadre d'une pratique scolaire ordinaire. De fait, l'équité censée être assurée par les référentiels et la double évaluation n'est que formelle (même épreuve pour tous, mêmes critères, indicateurs, échelle de note pour tous) et non réelle. Nous plaidons dès lors pour une élaboration collaborative des référentiels articulant trois types d'expertise : l'expertise technologique dans les PPSA, l'expertise scientifique et l'expertise professionnelle des enseignants ■

Se construire au travers des autres

Robin CARRAYROU, Collège le Racinay Rambouillet

Tout est lié... en tant que microcosme de la société dans laquelle nous évoluons, les enjeux de l'EPS sont le miroir des enjeux sociaux où chaque enfant doit pouvoir construire la culture de demain au travers d'une éducation aussi complète et équilibrée que possible pour chacun mais surtout pour tous.

Dans un contexte contemporain d'individualisation des pratiques, il semble important de mettre en avant les bienfaits de la « *confrontation réciproquement profitable* » pour développer l'individu au travers du groupe.

Individualisation ou individualisme

« Ainsi contraint à une pédagogie de garçon de café, le professeur vit l'individualisation (.) c'est le triomphe des individus emportés dans leur logique pulsionnelle, exigeant tout et tout de suite » (P. Meirieu et M. Gauchet 2011, Contre l'idéologie de la compétence).

À travers cette métaphore, P. Meirieu alerte sur le glissement qu'il peut exister, de l'individualisation à outrance de ces dernières années, vers le danger d'un individualisme dévorant à l'école, reflet de notre société.

Un monde devenu peut-être plus rapide, plus stressant, avec des réseaux sociaux toujours plus développés, intrusifs, avec récemment les méfaits du confinement liés à la covid.

En Eps, la création récente du CA5 répond ainsi à plusieurs problématiques légitimes, dont la préoccupation d'un mobile tourné vers l'entraînement personnel.

Néanmoins P. Bordes fait remarquer en 2009 que « *le terme personnel est ici confondu avec individuel. Pourquoi ne pas proposer une catégorie développement social ?* ».

Ce qui est dénoncé ici, c'est encore le glissement possible et dangereux de l'individualisation vers l'individualisme qui peut se retrouver omniprésent dans nos activités aujourd'hui.

L'opposition maudite

Sous justification du bien-être des élèves en quête de « *bienveillance* », nous observons récemment une certaine « *diabolisation* » à l'école de la comparaison, de la performance, la confrontation.

Création en 2005 puis 2015 du S4C sans notes, avec une baisse de l'importance des activités d'affrontement dans les Bulletins Officiels alors réservées au CA4 ne faisant que concourir à la validation du socle. Ce rôle participatif est louable et porteur de sens dans la mesure où toutes les disciplines servent une cause commune, mais témoigne dans le même temps du caractère dispensable des activités d'opposition puisqu'interchangeable. La place de l'affrontement semble donc devenue relative et son rôle partiel voir limité.

Le risque inhérent à évacuer les affrontements des activités pédagogiques en Eps est de vivre séparément. C'est-à-dire de développer des compétences déconnectées des réactions émotionnelles des autres.

Perspectives :

Ce qui a pu poser souci dans la confrontation en Eps et qui sert de fondement aux notions récentes de l'auto-référencement, c'est qu'il y a forcément un gagnant qui ressortirait grandi et un perdant forcément déçu. La nuance est ainsi tenue entre ce qui pourrait être la source d'une motivation, et le mobile d'une fuite face à cette échéance sèche et punitive.

Mais rien ne nous oblige à exiger une domination finale de l'un sur l'autre.

Se confronter à l'autre, c'est apprendre à s'adapter à son comportement. Cette interrelation est donc à la fois une possibilité qui est donnée d'analyser un adversaire comme l'occasion de connaître nos possibilités. Une occasion de se dépasser pour progresser ensemble.

L'hybridation notamment peut aider à faire se coordonner les protagonistes pour apprendre ensemble en s'éprouvant contre !

L'exemple en Judo des « *Yaku-sokugeiko* » illustre parfaitement mon propos. Il y a opposition mais pas recherche absolue de victoire, il y a désir de faire tomber mais pas de résister à une attaque adverse, il y a intention de marquer mais pas de blocage des initiatives adverses. Ce n'est pas un match à thème avec un attaquant et un défenseur, mais bien une véritable confrontation en souplesse où les deux adversaires doivent marquer.

C'est une coopération compétitive, une « *coopétition* » (S. Testvuide, 2012, Apprendre ensemble ou s'aider à progresser en TT).

À partir de cette forme de travail, les défaites comme les victoires restent des expériences qui doivent se révéler constructives pour être éducatives. Ainsi chacun pourrait réussir et obtenir les meilleures notes et ce malgré une « *défaite* » devenue alors anecdotique et source d'enseignements.

L'enjeu est alors d'équilibrer le rapport ressources / efforts (G. Cogérino et H. Mnaffakh, 2008, Évaluation équitable) pour faire perdurer les bénéfices de la confrontation.

Dans les théories de la motivation, ceci est un accomplissement par la reconnaissance de l'autre (affiliation à un groupe, E. Deci et R. Ryan, 1985-2002, Théorie de l'autodétermination).

Pour conclure, je dirais que j'ai tenté de faire ressortir à la fois l'importance et les conditions de réalisation des activités d'affrontement auprès de nos élèves en Eps pour une pédagogie riche et équilibrée.

Loin des méfaits de la domination et du classement, les activités d'opposition restent à mon sens une source indispensable pour « *se construire* » au travers d'autrui avec toutes les précautions nécessaires à envisager pour éviter des glissements néfastes.

La notion d'hybridation des activités par les différentes motivations comme les formes de travail de coopération, peuvent se révéler particulièrement utile aux enjeux d'éducation de nos élèves.

Dans un monde qui se veut mouvant, avec une tendance à l'individualisation, il conviendrait de ne pas digresser vers l'individualisme, en gardant le regard de l'autre comme prisme indispensable vers un accomplissement personnel et collectif ■

Pour une égalité des droits en EPS : la question socio-culturelle

Eric DONATE, LP Alfred de Musset - Villeurbanne

« La France est devenue le pays avec l'Ecole la plus inégalitaire des pays de l'OCDE ». Ce constat posé par le CNESCO¹ est illustré par Jean Paul DELAHAYE² via l'étude des résultats de PISA (2018) en compréhension écrite : « Les élèves français de 15 ans scolarisés en LGT obtiennent des résultats très supérieurs à la moyenne de l'OCDE. En revanche, les élèves scolarisés en LP ou encore au collège ont un score très inférieur ». ³

Cette tendance de fond, reconnue donc institutionnellement, épargne-t-elle l'EPS ? Quels en sont les enjeux dans notre discipline ? Quelles pistes pour restructurer, une EPS égalitaire et émancipatrice ?

Inégalités d'accès aux Pratiques Physiques Sportives et Artistiques ⁴

« Si les 2/3 des Français âgés de 15 ans et plus déclarent avoir pratiqué une activité sportive au cours des douze derniers mois [...] cette moyenne cache des pratiques différenciées selon le niveau de diplôme, la CSP et le niveau de vie » : « 88 % des titulaires d'un diplôme supérieur à bac + 5 ont eu une activité sportive, contre 39 % de ceux qui ne disposent pas de diplôme » ! Plus encore, le type de pratique est également vecteur d'inégalités : « les parents orientent les choix [...] vers des pratiques où les enfants se retrouveront entre milieux sociaux similaires, ce qui va influencer leur pratique à l'âge adulte. »

¹ Conseil National d'Evaluation du Système Scolaire, Inégalités Sociales et Migratoires, Comment l'Ecole amplifie-t-elle les inégalités, Septembre 2016

² L'Ecole n'est pas faite pour les pauvres, Pour une 2cole républicaine et Fraternelle, Jean-Paul DELAHAYE.

³ MEN PISA 2018, stabilité des résultats en compréhension de l'écrit, note de la DEPP, 2019

⁴ Les données relayées dans ce paragraphe sont issues de l'observatoire des inégalités, Activités sportives : des pratiques inégales, Février 2022, <https://www.inegalites.fr/Activites-sportives-des-pratiques-inegales>

Glissement vers un accompagnement des inégalités : La CC5

En 2011, les Cahiers du Cèdre n°10, questionnent les IA.IPR EPS sur les apports « *essentiels à l'EPS 5 [de] l'apparition d'un champ culturel type CC5 dans les programmes lycées?* ». A travers cette démarche, l'AEEPS confirme une tendance de fond : l'EPS bascule de l'étude de ses objets (les APSA) vers l'étude de ses finalités (Santé, par exemple).

Cette logique a pour conséquences une évolution des formes de réussites attendues, comme en témoignent les derniers référentiels nationaux Musculation Baccalauréat GT.⁶ La partie Analyser (3 points) exige au niveau maximal « *des justifications pouvant se référer à des connaissances acquises en dehors du cours* », contre pour le niveau moyen des justifications par des « *connaissances générales de l'entraînement abordées en cours* ». L'EPS dans ce contexte de forte inégalité d'accès aux PPSA, vient donc en CA5 explicitement entériner cette question de reproduction des inégalités sociales en valorisant les savoirs acquis hors champ scolaire.

Glissement vers une accentuation des inégalités sociales

Actuellement, cette tendance de fond s'affirme plus encore. Tandis que le programme LGT pose « *une liste nationale d'APSA* », explicitant ainsi l'exigence d'incontournables (culturels à notre sens) au profit d'élèves ayant déjà une pratique hors EPS dense et élargie, le programme LP ne prévoit pas « *a priori de liste d'APSA* »... laissant aux équipes pédagogiques « *l'initiative du choix d'APSA* », pour ces élèves déjà déficitaires en termes de pratiques hors école.

⁵ Cahiers du Cèdre n°10, La CP5 et l'apprentissage du « *savoir s'entraîner physiquement* » Que proposer à l'étude des élèves en EPS, 2011, article La CP5 au programme EPS des lycées, Point de vue des IA.IPR.EPS.

⁶ Bulletin officiel n° 25 du 21-6-2018, Fiche musculation, CP5 niveau 4.

Qui plus est, l'accent est mis du côté du LGT, en classe de 2nde sur l'engagement « *dans un processus de création artistique* », tandis qu'au LP, en Bac Pro, il s'agit de programmer « *deux séquences au minimum* » du GA5. L'orientation de « *choix* » de « *pratiques où les enfants se retrouveront entre milieux sociaux similaires* », évoquée précédemment, et influençant mécaniquement « *leur pratique à l'âge adulte* » s'en trouve renforcée.

Enfin, la logique de délégation au niveau local des attendus, via le projet d'EPS qui « *fixe les objectifs* », et via les nouveaux référentiels bac construits au niveau de chaque établissement dans le but de prendre en compte les caractéristiques du public scolaire accueilli, pose plus encore la logique d'abandon d'exigences communes indépendantes des caractéristiques des élèves accueillis.

Nous pensons qu'actuellement dans ses acceptions institutionnelles l'EPS n'échappe pas au constat posé par le CNET d'une « école inégalitaire ». La question des programmes et des référentiels d'examens, fixant des exigences nationales, doit être saisie par la profession. Il en va d'une mise en débat salutaire pour notre discipline, notre Ecole et le projet de société dont nous sommes porteurs ■

Une formation initiale en déliquescence

Laurent GRÜN, historien STAPS, Université de Lorraine (Metz)

Désabusé... Désenchanté plutôt ? Tel est mon état d'esprit face au délitement de la formation initiale en STAPS. N'importe quel observateur neutre serait bien en peine de trouver une cohérence supérieure à celle d'il y a quarante années (ou plus) en matière de préparation au métier. En effet, au fil du temps, les savoirs disciplinaires (en gros, la pratique et la théorie des APSA) occupent une part de moins en moins importante dans les maquettes d'enseignement. La situation est telle que parfois, les nouveaux enseignants nouvellement lauréats du CAPEPS se retrouvent en situation d'enseigner des activités qu'ils n'ont auparavant eux-mêmes jamais pratiquées.

De la démocratisation quantitative à la dégradation qualitative.

Les pratiques

L'inéluctable démocratisation de la formation initiale a engendré des difficultés tangibles. La nécessaire suppression du concours d'entrée corollaire à l'accès aux études universitaires, effective dans tous les STAPS de France à partir des années 1990, s'est accompagnée d'un afflux d'étudiants dans les formations STAPS. Cependant, cette croissance n'a pas été adossée à des réformes structurelles : les créations de postes d'enseignants en STAPS ont été insuffisantes pour encadrer efficacement tous les étudiants. La pénurie d'installations sportives à l'usage des STAPS n'a plus permis à tous les étudiants de bénéficier d'un volume de pratique aussi important que ce qu'il était jusqu'aux années 1980. Mécaniquement, le volume de TP (la pratique) a décliné et ce mouvement enclenché depuis le milieu des années 1990 n'a cessé de s'accroître.

Cette restriction culturelle, qui conduit les étudiants à n'accéder qu'à un champ limité de pratiques, les condamne à une désincarnation de leur corporéité : ils n'ont plus assez d'occasions de vivre des expériences corporelles variées. Depuis les années 2000, des étudiants « *subissent* » l'épreuve professionnelle d'oral 1 dans des APSA souvent programmées en milieu scolaire, alors qu'ils n'ont jamais vécu le moindre cycle de basket, badminton, danse... que ce soit dans le secondaire ou au cours de leurs études STAPS. La dégradation qualitative de la formation initiale est ici une réalité tangible.

Les savoirs et les moyens

Avec un déficit d'encadrement avéré, la plupart des STAPS recourt à un nombre considérable d'intervenants extérieurs, qui malgré leurs incontestables compétences, contribuent à une dispersion des enseignements et souvent à un manque de cohérence entre eux aux yeux des étudiants. Et les quelques moyens supplémentaires octroyés par la loi ORE à partir de 2017 ont davantage fait office de pansements sur des jambes de bois que de remèdes véritables. De nombreux STAPS voient leurs enseignants titulaires s'épuiser parfois jusqu'au burnout. Paul Irlinger et Georges Vigarello dénonçaient déjà en 1975 une préparation au professorat d'EPS qui se résumait à des connaissances à une « *accumulation de techniques sportives toujours plus nombreuses, et des connaissances fondamentales souvent formelles et sans liaison approfondie avec la pédagogie des APS* ». ¹ Actuellement, les apports des connaissances fondamentales (sciences dures, humaines et sociales) ne sont pas encore toujours assez connectés avec la pédagogie des APS, en raison parfois d'une méconnaissance des usages du corps (sportif ou artistique) de certains intervenants qui ne sont pas issus du champ STAPS, ni de celui de l'intervention. En revanche, notamment en Master, les connaissances théoriques identifient de mieux en mieux les comportements des élèves dans différentes APSA, conformément aux orientations du CAPEPS externe

¹ Paul Irlinger, Georges Vigarello. La formation des enseignants. Revue Esprit n° 5, 1975.

depuis les années 2010. Ce qui pose problème, c'est le faible volume de pratique offert à nos étudiants, qui les condamne à imaginer à destination de leurs élèves des remédiations corporelles qu'ils n'ont pas vécues.

Fossoyeurs de la formation initiale

En accord avec Antoine Prost,² je déplore « *l'inconstance gouvernementale* » qui engendre des problèmes de gouvernance dans toute réforme de l'enseignement. Avec des ministres désireux de laisser leur marque malgré les bouleversements gouvernementaux, certaines réformes sont rapidement abandonnées au profit d'autres sans concertation préalable des différents acteurs concernés. La formation des enseignants d'EPS n'échappe pas à ces usages regrettables. Faire passer un CAPEPS en fin de Master 2 est une aberration, le temps perdu à bachoter pendant cinq années se passant au détriment de l'acquisition de savoirs fondamentaux relatifs à l'intervention. Même les stages souvent programmés dès la deuxième ou troisième année de Licence, qui permettent encore aux étudiants d'accumuler de l'expérience par rapport à leurs futurs collègues des autres disciplines, ont subi des orientations affligeantes en Master MEEF : discrimination entre les statuts des étudiants (rémunérés ou non), imposition de modalités d'intervention discutables, délitement de l'efficacité du tutorat...

Face aux mesures successives prises par ces fossoyeurs de la formation initiale, désenchanté et désabusé, oui, je le deviens. Mais en dépit des restrictions subies depuis plusieurs décennies, les formations initiales STAPS demeurent performantes grâce au dynamisme des étudiants, à l'investissement des tuteurs de stage, à l'engagement des enseignants et responsables pédagogiques qui font « *tourner* » la filière EM ou MEEF EPS et même aux liens avec des IA IPR des IG EPS en prise avec la réalité du terrain. Pour combien de temps encore ? ■

2 Antoine Prost. Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours. Paris, Seuil 2013.

Les équipements sportifs, un bien commun

Pierre-Yves POTHIER, Groupe Equipements SNEP

Le contexte à la fois politique, sportif, sanitaire et écologique laisse à penser que le développement de l'activité physique et sportive est un sujet trop grave pour que l'école puisse le porter. Certes l'école n'est pas la vie mais la transmission d'un savoir ancré sur les APSA, lien sacré avec la culture contemporaine tant pour les filles que pour les garçons participe pleinement à la compréhension du monde qui les entoure.

Comprendre le monde n'est-ce pas partager la même humanité et un savoir à la fois critique mais aussi porteur d'émotion collective n'en est-il le garant. Cette EPS ambitieuse que nous appelons de nos vœux ne peut se passer d'équipements sportifs à la hauteur de cette exigence. Nous savons par expérience que l'espace stimule l'appétence. La qualité des installations et du matériel mis à disposition est donc déterminante pour donner envie aux élèves d'entrer dans les apprentissages et surtout d'y rester.

Les équipements sportifs et le contexte sportif

Le comité d'organisation des jeux olympiques et paralympiques veut faire de Paris 2024, les jeux les plus partagés de l'histoire. L'ambition affichée est d'importance puisque la santé, la jeunesse, l'égalité entre les femmes et les hommes, la transition environnementale sont les maîtres mots. Explicitement c'est bien l'héritage qui est convoqué.

Donc, ce temps qui nous rapproche des JOP doit être l'occasion de penser autrement la question des équipements sportifs. Convoquer la jeunesse, gommer les inégalités entre les régions, multiplier sur l'ensemble des territoires, ruraux, urbains, les piscines et les équipements sportifs serait un signe fort de l'action politique. Offrir enfin à ceux qui ont si peu serait un vrai gage d'héritage.

Les équipements sportifs et la santé

De nombreuses études témoignent de l'impact positif de la pratique physique et sportive sur la santé des filles et garçons mais démontrent aussi que les adolescentes issues de familles défavorisées en sont les plus éloignées. L'école grâce à des équipements sportifs variés est sans doute la mieux placée pour éviter cette fuite en avant. Danser, jouer avec et contre, seul-e ou à plusieurs, courir, se renverser, nager, nécessite des espaces de qualité. A la polyvalence de certaines installations, des salles semi-spécialisées ou spécialisées doivent s'y associer. Permettre aux filles et aux garçons de vivre avec intensité une tranche de vie, d'affronter de nouvelles difficultés, inattendues, et trouver en eux-mêmes et grâce aux autres de quoi les surmonter sont un vrai gage d'une politique majeure en faveur de la santé.

Les équipements sportifs et la transition environnementale

Les JOP de Londres ont été les premiers à mettre en avant la notion d'héritage. Ainsi le projet global des JOP a mis au centre des préoccupations du monde sportif l'éco-conception des bâtiments avec un suivi de l'empreinte carbone de l'évènement. Pour autant, le mouvement massif de constructions écologiques et de rénovations n'a pas eu lieu.

Avec un plan de rattrapage de 200 millions plus 50 millions d'euros prévus par ce gouvernement, nous sommes donc très loin du New Deal Vert annoncé y compris pour les JOP de 2024. Il ne permettra sans doute pas de faire appliquer le décret tertiaire qui fixe les exigences de rénovation des équipements d'ici 2030. Augmenter la performance environnementale en maintenant ou en améliorant la qualité d'usage, rénover les équipements sportifs anciens qui représentent 2 fois moins d'émissions de carbone qu'une destruction-reconstruction et construire des équipements sportifs à haut niveau de performance carbone et énergétique serait un vrai gage en faveur d'une transition environnementale.

Les équipements sportifs et le contexte politique

Les 5000 équipements prévus dans le plan Macron ne répondent pas à l'exigence d'une lutte effective contre les inégalités constatées pas plus qu'ils sont une réponse aux problèmes rencontrés par les équipes EPS dans leurs établissements. Pourtant la responsabilité a été donnée au chef de l'Etat d'organiser les JOP en 2024 avec la promesse de faire du sport, un facteur d'éducation et d'inclusion. Avec de tels objectifs, la place de l'EPS devrait être centrale. Nous croyons que 4h d'EPS accompagnées d'équipements sportifs variées seraient plus efficaces que les vieilles recettes sans cesse recommencées la mettant en concurrence à l'intérieur même de l'école.

Interroger l'action publique en faveur des équipements sportifs sous l'angle éducatif, culturel et social conjuguée à un enjeu économique et d'aménagement du territoire prendrait une dimension politique nouvelle.

En guise de conclusion

Quoi qu'on en dise ce contexte est porteur et le temps du militantisme n'est pas fini. Rester un enseignant lucide en faveur d'une EPS ancrée sur la culture contemporaine qui la traverse, l'associer à des équipements sportifs exigeants gage d'égalité est le pari qui est donné à notre profession. Cette vision globale de l'acte militant ne donne-t-il pas plus de crédit au lien social que nous voudrions construire. La place du professeur d'EPS est bien de refonder l'espoir ■

Quelle EPS demain avec la réforme de la voie professionnelle ?

Romuald PAPOT, LP Réaumur (Poitiers)

L'actualité nous invite à circonscrire la question de l'EPS d'aujourd'hui à demain à un pan souvent mal connu de l'institution scolaire, celui de la voie professionnelle. Comme leurs collègues professeurs de LP ou d'atelier, les enseignants d'EPS de lycées professionnels sont actuellement touchés par un projet de réforme. Beaucoup d'entre eux ont d'ailleurs manifesté leur opposition à ce dernier, considérant que le traitement qu'il réserve à cette population d'élèves majoritairement issus de milieux populaires porte atteinte aux valeurs d'émancipation, d'égalité et de citoyenneté.

En quoi cette réforme spécifique à la voie professionnelle peut-elle nous éclairer sur la thématique proposée ici qui concerne les enjeux liés à l'évolution de l'EPS ? Il est d'abord intéressant de souligner que la volonté de transformer les lycées professionnels selon le modèle de l'apprentissage et de transférer certaines prérogatives du ministère de l'éducation nationale à celui du travail en dit long. La mesure phare qui propose d'augmenter le temps actuel des périodes de formation en milieu professionnel (PFMP) de 50 % pour le concentrer au niveau des classes de Terminales (CAP ou BAC PRO) s'inscrit dans cette logique. La moitié de ces années serait ainsi passée loin de l'établissement scolaire et aurait pour avantage de mettre à disposition des entreprises une main d'œuvre bon marché (il est question que ces élèves soient rétribués financièrement), notamment celles qui rencontrent actuellement des difficultés de recrutement. On comprend qu'avec cette diminution drastique des heures d'enseignement général ce nouveau dispositif rendrait plus hypothétique l'accès à des études supérieures déjà difficiles à poursuivre aujourd'hui. De plus, comme s'il voulait faire passer la pilule et éviter l'unanimité

des professeurs d'enseignement généraux contre lui, ce projet de réforme réactive la stratégie qui consiste à distinguer les disciplines dites « *fondamentales* » (mathématiques, français) des autres.

Le décor étant planté, la question de la porosité entre l'école et le monde du travail mérite d'être approfondie. Dans une perspective pédagogique, il existe en effet un antagonisme entre les activités soumises aux urgences du monde économique (où tout se paye) et celles qui s'effectuent dans un cadre protégé comme celui de l'école (où l'erreur peut être encouragée et source de progrès). Le plus souvent, les projets politiques les plus conservateurs associent à cette séparation des mondes l'idée qu'il faut valoriser le travail manuel, en l'opposant implicitement au travail intellectuel. Il est toujours intéressant de voir avec quelle conviction les gens de pouvoir vantent les vertus du travail manuel pour les enfants des autres.

Nous voudrions nous arrêter sur cette dichotomie entre « *pratique* » et « *théorie* » tant elle nous semble heuristique dans le cadre d'une réflexion sur l'EPS d'aujourd'hui et de demain. De nombreux travaux ont montré que la capacité des élèves à prendre de la distance par rapport à l'action, ce qu'il est convenu d'appeler dans un langage savant la « *secondarisation* » des savoirs, était à la fois socialement et sexuellement inégale. Statistiquement, ce sont les filles des milieux aisés qui réussissent le mieux cet exercice dans le secondaire. C'est la raison pour laquelle certaines pratiques qui mobilisent plus cette prise de recul réduisent les inégalités de réussite entre filles et garçons en EPS. Ces recherches permettent de prendre conscience du fait qu'une EPS scolaire de qualité et soucieuse des valeurs qu'elle défend dépend d'un ensemble de conditions de réalisation : effectifs par classe selon le profil des établissements, mixité sociale et sexuée, reconnaissance de l'EPS comme discipline d'enseignement, institutionnalisation des STAPS.

En la réduisant à une discipline non fondamentale synonyme de vulgaire occupation, le pouvoir actuel réactive une conception conservatrice de l'EPS. Il nie plus de 40 ans de son histoire qui a consisté à rechercher comment soumettre l'étude des APSA à la sagacité des élèves. Car c'est bien à partir des problèmes que ces dernières peuvent leur poser selon leur niveau de développement qu'une articulation entre l'action et la réflexion est possible (processus de problématisation). Contrairement à cela, et plutôt que d'éclairer le plus grand nombre, la politique menée aujourd'hui préfère relayer les préjugés et le sens commun qui font la part belle à l'action seule et confondent encore trop souvent l'EPS avec le mouvement pur et simple. Cette représentation des choses est à l'image de ce qui s'imposera dès demain aux moins aisés d'entre nous si personne ne s'y oppose : la valorisation d'un type d'activité qui minimise le loisir de la réflexion et limite l'accès de certains à des savoirs élaborés et à la pensée critique. Dans un grand élan de soumission aux forces économiques qui ne visent qu'à améliorer la synergie entre les différents bassins locaux d'emplois et les formations professionnelles, nos gouvernants particularisent les conditions d'accès au particulier plutôt que d'« *universaliser les conditions d'accès à l'universel* » (P.Bourdieu).

Nous espérons que cette courte réflexion permet de mieux comprendre quels sont les enjeux d'une lutte à travers laquelle se joue aussi et dès aujourd'hui l'EPS de demain : Émancipation, égalité, citoyenneté ■

L'Éducation (physique) Sportive

Jean LAFONTAN, *Centre EPS et Société*

L'histoire de l'EPS n'est qu'une longue séquence de débats avec le sport¹. Quelles que soient les époques, à partir de 1928,² une ligne de démarcation a été en permanence élaborée, non sans difficultés, jusqu'à aujourd'hui. Penser l'EPS c'est aussi et simultanément, penser le sport ; le sport scolaire est un entre deux..., il est volontaire, il n'est pas l'EPS bien qu'il soit présenté comme son prolongement.

On doit s'étonner qu'au moment où la France va accueillir les JO, au lieu de penser développement de l'EPS, le gouvernement pense sport ; les deux heures récemment sorties du chapeau, comme le 2S2C l'a été, marquent une césure d'avec l'EPS. Cette décision est-elle incompréhensible ? Certainement pas. Si l'EPS est sportive alors la décision politique doit la porter à deux heures de plus ; si elle ne l'est pas, comme des forces le réclament, alors on lui accole une béquille « *sport* ». Cette décision a toujours eu son heure de gloire depuis le début des années 1970. Somme toute, la conjonction de coordination « *et* », s'immiscant dans l'expression « *éducation physique et sportive* » n'est pas anodine et a fourni bien des sujets de colle à tous les concours de recrutement. Si le « *et* » est de trop alors les savoirs principaux de l'EPS sont³ les « *techniques propres au but et aux significations culturelle et sociale de chaque APSA, son cadre réglementaire et/ou symbolique, ses codes culturels et sociaux* ». L'EPS est alors l'étude, pratique et théorique, des APSA. En 1989, T. Terret parlait du concept de professeur d'EPS comme y substituant l'appellation professeur de sport. Nous devinons les cris...

1 Nous n'avons pas abordé la partie artistique car elle n'a pas à affronter les mêmes débats

2 Il semble que ce soit dans l'Instruction du 13 août 1928 qu'apparaît, pour la première fois cette expression « *d'éducation physique et sportive* » dans un texte officiel.

3 Comme le précise le préambule des programmes SNEP

A l'inverse, la protection du « *et* », crée une niche qui ouvre un espace « *d'éducation physique* », à côté des APSA, promouvant une culture de la motricité, à distance de la culture sportive. Cet espace crée l'appel d'air de mesures « *sport* » à côté de l'EPS.

L'EPS s'est beaucoup construite sur une double assise : de théories corporelles valorisant un corps construit sur des normes sociales, de santé, de vigueur, d'attitudes, d'excellence, et sur un pessimisme, voire une désillusion envers le sport médiatisé et marchand. Ainsi la proposition d'une éducation physique distante des apprentissages sportifs persiste et fleurit même l'idée de remplacer le « *S* » de EPS par scolaire, santé, solidarité, les CMS devenant presque des obligations morales, accentuant la déréalisation du principe actif sportif.

Toute culture motrice est possiblement sportive ; elle ne dépend que du volume et de l'intensité de sa pratique pour qu'elle s'élargisse en qualité nouvelle, sportive ; ici, l'activité « *spontanée* » se transforme en sport, qui, apportant de nouvelles pratiques, plus techniques, sont autant d'émancipation de leur activité initiale.

Tout cela, trop rapidement exposé, nous invite à penser le mouvement des pratiques physiques sportives dans le processus économique et social. Chaque force sociale tend à s'approprier des formes spécifiques d'activités physiques et, au final, la forme dominante est la forme de la classe dominante..., pour l'instant, celles-ci sont alors massivement pensées comme objets de profits mais sont aussi portées par les forces progressistes dans une perspective populaire et festive mais beaucoup moins visible médiatiquement. Tout cela est l'objet de luttes. Le travail critique consiste à comprendre la part propre de la création des individus aux formes sociales ainsi décrites. L'école doit mener ce travail d'élucidation qui est d'abord exigence humaniste. L'EPS ne produira des individus émancipés qu'en

lien avec l'émancipation du sport. Celui-ci, se repensant comme un développement de la totalité des capacités humaines, ouvrirait pleinement l'unité du « *physique* » et du « *sportif* » pour faire naître le concept « *d'éducation sportive* ».

L'individu physiquement cultivé est une construction permanente, ainsi la notion d'entretien est discutable car les individus sont toujours dans une action de conquête positive de pouvoirs, c'est la vie. Les premières esquisses de pratique sportive, par l'EPS, jusqu'à la maturité de techniques mieux maîtrisées, fruit de l'entraînement toujours nécessaire, forment l'individu accompli. C'est bien parce que toutes les formes d'activités physiques sont en interaction permanentes que la réflexion EPS doit nous inciter à s'efforcer de dégager leur mouvement commun dans la constitution de la forme sportive⁴. L'EPS est l'universalité de l'activité physique sportive humaine conduite par les savoirs techniques. Elle est la base, encore trop inexploitée, sinon combattue, de la démocratisation de la culture sportive. Elle doit se présenter publiquement sous cette exigence et nous savons aussi qu'elle doit affronter une double rébellion tant à l'égard du conformisme scolaire que sportif pour accomplir totalement son projet. L'intégration de l'EPS à l'EN, en 1981, l'a doublement manqué... Mais rien n'est perdu ■

⁴ Pensons au mouvement de sportivisation et à la façon dont notre profession s'est débattue dans la promotion qui de la naturelle, des variantes de la gymnastique etc. est toujours en « *deuil* » de son unité.

