

La prise de risque à l'école, pour une EPS citoyenne¹.

Paul Goirand
Centre "EPS et Société"



Aborder un tel sujet aujourd'hui, en novembre 2001, c'est à la fois d'actualité, donc normal et adapté à la situation, et téméraire, quelque peu risqué, tant les attitudes des uns et des autres sont plus enclines à parler de sécurité. Les discussions particulières ou les débats politiques font état plus volontiers des peurs dans la vie quotidienne² et des conditions de la sécurité que de la prise de risque dans l'initiative individuelle et collective, condition d'une vie tournée vers le progrès. Vous avez compris qu'il y avait deux façons d'aborder le sujet de la prise de risque à l'école : l'une qui s'inscrit par défaut, c'est la mise en sécurité (illusoire tolérance 0), l'autre qui pose résolument la question des conditions à rassembler pour que la prise de risque et la maîtrise de la prise du risque soient l'enjeu d'une école moderne. Sans négliger l'importance de la mise à l'écart de tout danger réel, j'inscris cette intervention dans la deuxième perspective. Je développerai le sujet en deux grandes parties :

- Sommes-nous sous une pression de faits graves et une pression idéologique telles que nous ne pouvons que céder... et céder à quoi ? Mais il n'est pas interdit de résister. *"Comme le saumon, l'homme est d'autant plus vivant qu'il remonte le courant..."*³

² La revue "Lyon mag" n° 108 nov. 2001, publie un sondage : "De quoi les Lyonnais ont-ils peur?"

Cette étude montre que les Lyonnais ont vraiment peur des attentats à Lyon (inquiets à 30 %) mais qu'ils transposent cette peur dans leur vie quotidienne en surestimant certains risques moins spectaculaires.

³ D'après M.A. Ouaknin, cité par JC Guillebaud dans "Le principe d'humanité". Seuil. 2001.

- Quelle perspective pour l'EPS, discipline d'enseignement, qui dans certaines circonstances est une mise en scène, réglée, de la prise de risque. *Vie et mort de l'EPS ?*⁴

1. A propos du contexte - quels vents mauvais soufflent sur l'école et dans l'école ?

1.1. *La vie dans les établissements : entre désespérance et utopie y a-t-il encore une place pour l'innovation ?*

Je resterais prudent sur ce point pour ne pas généraliser trop vite. Je sais que dans la région la situation n'a rien de comparable avec celle de la banlieue lyonnaise où j'ai mené la plupart des travaux de recherche et de formation. La tonalité de mon intervention tient beaucoup à ces expériences en milieu difficile.

L'enfer ! Quand on lit la presse qui est sensée refléter les événements marquants dans les établissements scolaires et la dynamique scolaire, l'impression générale est celle d'un malaise, d'une crise qui pénètre tout le système. Mais plus encore, quelquefois on serait tenté de croire que l'école et surtout le collège : c'est l'enfer !

Tiré de la presse : "incivilités et violences de toutes sortes des uns contre les autres⁵, harcèlements sexuels entre jeunes, viols, racisme et sexisme, anarchie dangereuse, loi du plus fort, racket, gang, suicides, jeu du foulard pour une seconde d'ivresse mortelle, jeu du condamné à 10, 20 contre un souffre douleur, jeu de la canette et gare au maladroit, refus scolaire important souvent violent tourné contre les enseignants, la haine, dénonciation souvent mensongère d'abus sexuels, pression de certains parents qui en cas de conflit cherchent des coupables et traduisent en justice..." Assez, on n'en peut plus !

Mais si c'est cela l'école, il n'y a plus rien à faire, plus rien à dire d'une école, d'un métier impuissants à remplir leur mission : celle de transmettre une culture.

Ce serait trop tard ! Le remède serait entre les mains de l'animation de masse, de l'assistance sociale, de la justice, de la police, de la psychiatrie et thérapie de groupe...

Regardons-y de plus près. Ecartons pour l'instant les cas les plus difficiles et les plus urgents, nés d'un échec scolaire récurrent et devenu refus scolaire agressif contre les biens et les personnes représentant le système. Au-delà de ce qui fait événement dans nos quotidiens, il existe un malaise profond qui sépare de plus en plus une certaine jeunesse et l'école. Cela viendrait d'un conflit culturel entre les "jeunes de la télé" et leurs enseignants⁶. La télé crée chez l'enfant ou l'adolescent une posture intellectuelle qui ne correspond plus à celle que vise l'école "*où il faut rendre raison de toute chose*". Elle installe une structuration du temps et de l'espace qui n'est pas celle du long processus d'apprentissage, et elle induit des relations sociales pseudo-égalitaires qui ne supportent pas la hiérarchie des rôles et des statuts de l'acte traditionnel d'enseignement. Malaise accentué encore par le sentiment d'inutilité de l'école qui, même dans le cas de réussite scolaire, ne garantit pas l'insertion sociale par le travail.

Un malaise... qui retentit chez les enseignants où se développent les sentiments d'impuissance, d'inutilité voire de culpabilité. C'est ce qu'ils nomment "leur souffrance"⁷, à un point tel qu'il semblerait aujourd'hui que la souffrance devienne un indicateur de l'identité professionnelle, générale mais plus marquée chez les enseignants débutants, mal préparés et jamais assistés dans leur premier poste. Souffrance qui n'entame pas l'attachement au métier.

Je ne nie pas que tout cela existe, que le métier est et restera encore longtemps un métier difficile. J'avoue n'être ni un politique qui disposerait de moyens nouveaux, financiers et structurels, ni un gendarme qui mettrait un peu d'ordre dans tout ça, ni un psy pour aider les déséquilibrés, pas plus une assistante sociale pour régler les problèmes de l'environnement familial immédiat. J'avoue n'être qu'un enseignant-chercheur en didactique de l'EPS et c'est à ce titre que j'affirme ma conviction : il existe encore pour les enseignants, un espace d'initiative et de

⁴ Conférence faite à Toulouse : *Vie et mort de l'EPS*. AEEPS et Centre EPS et Société. 1999

⁵ Enquête de F. Lelièvre, citée par la Lettre de l'éducation, n°360, nov.2001, "*Harcèlement moral, l'autre violence de l'école*". 15% des enseignants seraient en situation traumatique. Les harceleurs seraient à 36% les élèves, 21% les supérieurs hiérarchiques, 17% les collègues et 15% les parents.

⁶ DR. Dufour. *La fabrique de l'enfant, malaise dans l'éducation*. Le monde diplomatique, nov.2001.

⁷ Référence à l'enquête du Snuipp-Sofres sur la population enseignante du premier degré. Année 1999.

responsabilité qui leur sont propres et que dans cet espace, la classe ou l'établissement, nous n'avons pas tout essayé.

Une conviction.

Mon volontarisme se heurte à des freins que je connais et que je ne nie pas. Je connais les limites dangereuses du pédagogisme et celles de la thèse de l'école libératrice mais je partage la conviction de Ph. Meirieu pour qui *"les pratiques scolaires n'ont pas globalement changé depuis un siècle alors que les publics scolaires ne sont plus les mêmes"* et celle de B.Charlot⁸ pour qui *"on ne saurait passer sous silence la responsabilité spécifique des pratiques enseignantes dans l'occultation de la joie d'apprendre et du sens du savoir"*. Je sais, comme tous ici, qu'il est difficile de parler de ce qui se passe dans la classe, *"au cœur du réacteur"*. Le sujet est tabou et l'enquête déjà citée montre que les enseignants rejettent leurs difficultés à 75% sur des causes extérieures (les moyens, les enfants, les familles...) Est-ce pour cela que les réformes ministérielles qui intéressent le système scolaire se sont toutes arrêtées à la porte de la classe (prudence toute politicienne), n'induisant que peu de changement dans les pratiques d'enseignement, proprement dites ?

Il existe cependant des poches d'innovation qui préfigurent ce que pourrait être l'école **de** demain, d'autant plus courageuses qu'elles se heurtent à une forte pression idéologique qui sème le trouble et sape la détermination d'un grand nombre d'enseignants.

La pression idéologique...

Dans une société où le fléau de la balance risque-sécurité s'affole, le métier d'enseignant qui implique tant la personne de l'enseignant et expose tant sa responsabilité sociale (« on » demande tant à l'école) ne serait-il pas plus sensible aux fausses sciences⁹ et prédicateurs précautionneux par principe qu'aux réelles avancées de la recherche pédagogique et didactique ? Deux thèmes de cette idéologie post-moderne¹⁰ sont à retenir ici : la place du sujet dans le processus d'apprentissage socialisation et la place des émotions dans le développement psychologique du sujet.

La théorie du développement personnel¹¹.

Les textes officiels (programmes) pour l'EPS dans le second degré, insiste sur le caractère personnel de l'activité du sujet (équilibre personnel, développement personnel, projet personnel, expérience personnelle, efficacité personnelle...) afin que le lycéen affirme sa personnalité. Derrière ces propositions se profile une tendance à penser que le secret de l'éducation serait dans l'affirmation de la personnalité de l'enfant... le destin de chacun d'entre nous serait en nous, il suffit de le laisser s'épanouir... s'il y a violence, elle vient d'un abus de pouvoir de l'enseignant qui imposerait le savoir et le rapport critique au monde...

Cette idéologie du développement personnel est une récupération par le néo-libéralisme des schémas libertaires des années 60-70. Et d'imaginer des institutions scolaires accueillant des individus, populations flottantes dont le rapport au savoir est devenu une préoccupation accessoire. Un type d'institutions molles dont la post-modernité a le secret, à mi-chemin entre la maison des jeunes et de la culture et l'hôpital de jour, et l'asile social, assimilables à des parcs d'attraction scolaire.

⁸ B.Charlot. *Violences scolaires : représentations, pratique et normes* in *Violences à l'école, états des savoirs*. A. Collin. 1997.

⁹ C'est Bourdieu qui peste contre l'analyse transactionnelle et la programmation neurolinguistique (PNL) comme des tentatives philosophiques au service du néo-libéralisme. L'analyse transactionnelle est "une boîte à outils pour maîtriser la communication et aller au centre de vous-mêmes." La PNL est "la science de l'excellence fondée sur la communication avec autrui, sur le tonus neurologique induit par les 5 sens (importance des émotions, des sentiments, du corps), sur la méthode d'organisation des idées. L'excellence demande confiance en soi, projet personnel, curiosité; elle se concentre sur le quoi plutôt que sur le pourquoi".

Ces approches offrent le sous-bassement théorique de l'individualisme moderne de la société néo-libérale, dont les valeurs se tournent plus volontiers vers la concurrence et l'élimination de l'autre que vers la solidarité et la coopération. Modernité et/ou imposture ?

¹⁰ Cet aspect de l'actualité est largement développé dans la contribution de P. Goirand.- "Et le bonheur dans tout cela ?" *Revue Contre pied*. N°9. 2001.

¹¹ Aux USA le pape du développement personnel est Anthony Robbins, prédicateur, dont le mouvement est classé en France, par la commission de l'assemblée nationale, parmi les sectes.

C'est une urgence que de replacer l'individu dans le processus apprentissage-socialisation car il y a danger d'occulter la dialectique personnalisation-socialisation, acculturation-individuation et d'isoler le sujet des conditions socioculturelles de son développement, normes auxquelles il doit se soumettre, qui sont obligatoirement extérieures à lui-même. Renvoyer chacun à la maîtrise de son destin, c'est dédouaner à moindre frais les responsables de l'éducation, d'autant plus facilement que la science neurologique réactive la vieille conception biologique de la prédestination (les gènes... les dons... l'inné !).

Les difficultés réelles d'enseignement amènent certains éducateurs à douter que la mise en apprentissage de tous soient possible ou bien que le coût est, pour eux, trop élevé et ils renoncent en se donnant bonne conscience. Une théorie du développement personnel vient à leur secours et c'est ainsi que l'idéologie fait son chemin sapant le vieil humanisme démocratique du corps enseignant.

Une offre dangereuse : l'école du plaisir

Le plaisir comme raison d'être au monde a nourri le débat philosophique depuis la nuit des temps. La clé du bonheur est dans la recherche systématique du plaisir pour soi, la meilleure façon d'être en harmonie avec les autres.

JC. Guillebaud, auteur de "La tyrannie du plaisir"¹² et P. Brückner auteur de "L'euphorie perpétuelle"¹³ nous aident à décrypter le message publicitaire, véritable tempête idéologique autour du thème du bonheur et du plaisir.

Quand et où ce dévoiement d'une aspiration légitime se repère-t-il ? Réponse - Quand le souhaitable devient possible, il est aussitôt intégré dans la catégorie du nécessaire. Et la dérive s'accélère... Ce qui a été une libération devient, sans précaution, une nécessité, une obligation, une corvée... Une corvée de plaisir, le bonheur comme obligatoire... Une injonction constitutive de l'époque, une sommation de la bienséance moderne... Le plaisir n'y est pas présenté comme facultatif mais comme un impératif... Ce qu'institue la pub', c'est le devoir de plaisir. Le devoir est caché naturellement sous l'aspect d'une libération... Un nouvel ordre moral : le bonheur, il faut être heureux, il faut faire la fête.

Pourquoi aujourd'hui et pas hier ? Pourquoi cette aspiration vibrante de 68 est-elle récupérée trente ans après, par la société libérale qui subvertit le principal motif de subversion de l'époque, la libération des mœurs ?

Suivons JC Guillebaud dans sa démonstration. Tant que le travail des hommes était la source des profits, le plaisir leur a été interdit. Sans morale (entendez morale chrétienne qui fait de la privation de plaisir la condition de la rédemption), pas de travail suffisant et sans travail, pas de profit. Aujourd'hui, cette équation est fausse. L'économie moderne n'a plus guère besoin de travailleurs... Le travail du plus grand nombre n'est plus un facteur déterminant dans la création des richesses... La conséquence s'impose d'elle-même -. que le peuple fasse donc ce qu'il veut de son désir. Aux yeux des capitalistes les choses sont claires - le désordre permissif est plus rentable aujourd'hui que l'ordre moral répressif d'hier. Reste à en organiser le marché.

Cette nouvelle morale suppose (toujours selon Guillebaud) des options, dans l'ordre de l'organisation de sa propre vie:

- la vie au présent" est une attitude corrélative de cette recherche de l'assouvissement sans limites des désirs. 'L'aspiration vibronnante au plaisir immédiat" est le moteur de toute vie moderne. Le corps sensuel occupe une place importante dans cette quête du bonheur revendiqué.
- le futur s'évanouit dans cette dictature de l'instant qui interdit que le plaisir soit différé comme est interdite la mise en perspective de sa propre activité.
- le zapping est de règle puisque le plaisir, le désir, le bonheur sont désormais associés au nomadisme, à l'errance, à la tribulation.

¹² JC Guillebaud. *À la tyrannie du plaisir*. Editions du Seuil. Paris 1998.

¹³ P.Bruckner. *L'euphorie perpétuelle, essai sur le devoir de bonheur*. Editions Grasset. Paris 2000.

- l'idée même de progrès est remise en question parce que nous ne sommes plus capables de lui consentir le moindre sacrifice déplaisant. C'est bien notre perception du temps qui est en question.
- un nouvel impérialisme, celui de l'individu roi puisqu'il y a dévalorisation des valeurs publiques au profit des valeurs privées. Qui peut dans cette perspective interdire à quiconque de se développer en le privant de la satisfaction de ses désirs personnels.
une logique de solitude et d'égoïsme dans une revendication du "tout, tout de suite". Tout ce qui retarde la solitude agressive qui interprète comme privation d'un dû ce qui est exigence de travail et de résultat différé. Agressivité qui s'accompagne d'une phobie du risque et recherche de sécurité à tout prix.
- Cette spirale du bonheur n'aboutit en fait qu'à une illusion de confort dans la platitude et la vulgarité, un miroir aux alouettes qui renvoie à chacun l'image de soi devant être satisfait, repu, content, paradoxalement inquiet de ne pas pouvoir être heureux, prisonnier de l'instant. Comment tisser le malheur des gens en les enjoignant d'être heureux, ce pourrait être la conclusion de l'aventure.

Et l'école ?

JC. Guillebaud conclut : « *Comme la famille, l'école souffre de l'incertitude du temps et se trouve incapable d'assumer son propre pouvoir généalogique. Elle ne parvient plus à inscrire l'individu désaffilié dans la continuité d'une histoire. Elle peine autant à un héritage qu'à désigner un futur. Elle est en réalité subvertie par la l'instant.* » et P.Bruckner ajoute : « *L'effort intellectuel lui aussi est annexé au domaine de l'oppression. C'est le problème de l'école qui voulant épargner à l'enfant toute vexation, renonce souvent à transmettre...* » Reste à analyser les conséquences d'une telle déferlante idéologique sur l'exercice du métier qui, nous n'en doutons pas, résistera à ce qui peut s'apparenter à une révolution culturelle.

Le corps comme espace possible de plaisir n'est pas à réinventer mais à condition de ne pas substituer le plaisir d'être à la joie de réussir et de progresser. Dans sa théorie des émotions H. Wallon fait une différence entre le plaisir et la joie. Le plaisir est lié à la satisfaction immédiate des désirs, il n'engage pas l'individu dans un processus de transformation de lui-même, il est la marque de la satisfaction du fonctionnement organique et psychique à un moment donné dans une situation donnée. La joie se manifeste quand l'exploit est réalisé, c'est à dire quand l'épreuve est maîtrisée quand est surmontée la peur que la confrontation à une situation inhabituelle a déclenchée. La joie suppose au départ perturbation et déplaisir. La colère, autre réaction émotive, c'est la marque de l'impuissance à résoudre le problème posé par la situation, c'est l'inverse de la joie. Comment croire et faire croire que l'aventure de l'apprentissage ne peut se tenter que dans la béatitude et le plaisir toujours assuré ?

Posé comme cela, le débat est d'importance parce qu'il resitue la place des émotions dans le processus d'apprentissage-développement : l'émotion comme source du développement psychique mais aussi comme entrave au développement intellectuel. Pour l'enseignant, il reste à régler, pour ses élèves, l'écart tolérable entre le plaisir d'être et l'envie de devenir, entre la joie de réussir et l'angoisse d'échouer, entre le statut social qui est donné et celui qui est ambitionné...

L'idéologie dominante tire l'école vers des renoncements coupables dont le pire serait d'abandonner l'ambition d'amener tous les jeunes au statut d'élève, celui qui apprend quelquefois avec difficulté et douleur. L'idéologie dominante brouille les cartes pour mieux opérer et tente de faire croire que la modernité est du côté des droits de l'enfant (et de sa place au centre), réduits au plaisir immédiat de vivre son enfance.

Une EPS menacée ?

Est-il possible, en toute responsabilité, de se situer à contre-courant de celle déferlante, c'est à dire dans la perspective d'une école de la réussite de tous et toutes, d'une école populaire, dont la mission essentielle est de communiquer, à tous les enfants d'une classe d'âge, les éléments

d'une culture commune, fondement du lien social. Dans ce cadre-là, l'EPS devrait maintenir, plus que jamais, son statut de discipline d'enseignement. Cela exige qu'elle définisse un champ de savoirs spécifiques, organisés selon une progressivité qui les distribue de la maternelle à l'université, savoirs évalués selon les normes scolaires (orientation, examens, passage de niveaux de classe). Outre les tentations individuelles de renoncement ou d'attitudes humanitaires, deux courants très forts affaiblissent l'EPS en tant que discipline d'enseignement obligatoire :

- Le premier courant, au sein de l'école.
A l'école primaire, quand l'EPS est enseignée, elle l'est en grande partie par des intervenants extérieurs dont la mission n'est pas claire. Quand, dans les zones sensibles, le maître tient à conserver l'animation de l'EPS¹⁴, c'est avec le souci de "tenir la classe" : un objectif de socialisation plus que d'apprentissage de contenus spécifiques.
Au collège et au lycée, les enseignants spécialistes de l'EPS, répondent de façon claire à une question portant sur leur responsabilité didactique¹⁵ : ils cherchent avant tout à ce que leurs élèves vivent bien la séance d'EPS. Plaisir d'être ensemble, convivialité, être bien dans sa peau, le plaisir par le jeu... sont les objectifs les plus souvent cités. Très loin dans la liste viennent les apprentissages et le développement moteur. Où est la discipline d'enseignement derrière ce que certains appellent une discipline de vie ?
- Le second courant, à l'extérieur de l'école.
La réflexion autour des rythmes scolaires et de l'aménagement du temps scolaire induisent l'idée qu'il faut réduire globalement le temps que l'enfant passe à l'école et qu'il faut réorganiser la répartition des disciplines dans la journée. Tout ceci au moment où le Ministère envisage d'introduire d'autres disciplines : la technologie, les langues, l'économie... Quelle place restera pour l'EPS ? Les parents de plus en plus influents défendront-ils l'EPS ? Très attachés à l'efficacité du système scolaire qui doit assurer la réussite de leur enfant (examens et métier) ils recherchent les solutions les plus immédiates et privilégient les disciplines majeures au risque d'abandonner certaines autres, jugées accessoires. Que restera-t-il de tout cela quand le budget sera passé par là ? L'instrumentalisation de l'école prend le pas sur le culturel, le réalisme sur l'ambition, le marché sur l'humain.
Us enjeux sont d'importance et mon attitude aujourd'hui est volontariste, mon discours celui de quelqu'un qui reste convaincu qu'il y a encore une place pour l'innovation dans une école populaire qu'il faut défendre.¹⁶ Il ne sera jamais trop tard.

1.2. L'inhumain interpelle l'humanisme : aux armes citoyens !

L'horreur.

Les événements du 11 septembre, dans l'horreur et la gravité qui les caractérisent, nous ramènent à une réflexion sur nous-mêmes et sur ce que nous faisons en tant qu'éducateurs. Ils nous interrogent sur la valeur humaine (ou inhumaine) d'un acte. Nous ne pouvons pas ne pas nous sentir concernés. Ils mettent en question les valeurs qui fondent l'organisation de nos sociétés. Nous vivons une période de transition où il faudra inventer une autre façon de faire société : entre le passé qui agonise et le futur qui tarde à venir, le présent risque d'accoucher d'un monstre. L'enjeu est de taille, la responsabilité lourde (trop lourde diront certains) à porter. Comment préparer les jeunes à "ce monde incertain" afin de les aider à éviter le pire : "le chaos", "le désordre général", "le désastre définitif", "le séisme géopolitique", dixit la presse ?

Une responsabilité - pour une EPS citoyenne... plus que jamais !

¹⁴ en référence aux travaux de G. Baillat, universitaire de l'IUFM de Reims.

¹⁵ JC. Marin. Thèse de doctorat en Staps. *La responsabilité des enseignants d'EPS*. UFRSTAPS Lyon. 1994.

¹⁶ A une question de la salle (ne vous sentez-vous pas un peu seul dans cet engagement ?) rappelons qu'au delà des prises de positions syndicales ou politiques où il y a matière à réfléchir, il existe une association nationale "Défendre et transformer l'école" qui vient de tenir un colloque qui avait pour thème : les inégalités et l'école.

Déjà des esprits éclairés nous ouvrent des "perspectives semeuses d'espoir". A quelles conditions la raison peut-elle reprendre le dessus ? C'est avant tout une question politique : rendre plus transparentes les décisions et rendre plus démocratique, la démocratie. Mais pas de démocratie sans démocrates ! La mission de l'école plus que jamais est de former des citoyens. Nous sommes contraints d'opter pour une **EPS citoyenne**, remplaçant la discipline dans une finalité forte qui crédibilise l'école dans la société en crise, contraints de prendre le contre pied d'une tendance au tout sécuritaire, tolérance 0, qui prétexte la sécurité de tous pour restreindre les libertés individuelles. Certains peuvent objecter qu'il n'est plus temps d'initier les jeunes au doute et à l'esprit critique, de développer chez eux le sens du dialogue et du conflit argumenté, de les installer dans la durée nécessaire de l'apprentissage qui diffère le résultat... alors que l'action demande décision dans l'urgence et la mobilisation, obéissance et ordre. Tout cela existe dans l'opinion qui peut s'égarer vers des rives dangereuses où se cache "la bête immonde" ?

Une orientation

Vous êtes autorisés à dire : "Mais citoyen, tout est citoyen aujourd'hui, ça ne veut plus rien dire". Il faut, en effet, nettoyer le vocabulaire en précisant les contenus d'une exigence de démocratie. Alors citoyen dans quel sens ?

Il est hors de question de critiquer les mesures prises dernièrement : enseigner la Marseillaise, organiser une campagne sur le respect mutuel, donner des informations sur le fonctionnement de nos institutions, réhabiliter l'instruction civique... Mais une socialisation sans contenu d'apprentissage disciplinaire serait synonyme de soumission que certains voudraient plus musclée.

Une EPS citoyenne au sens où la place le SAVOIR est au centre parce que le savoir est libérateur, d'autant plus libérateur qu'il est acquis, assimilé, d'une façon délibérée, volontaire, active... par confrontation (auto-socio-construction). S'il y a une façon d'enseigner les mathématiques qui prépare à la paix (dixit Ph. Meirieu), il y a une façon d'enseigner l'EPS (mais les mathématiques aussi) qui prépare les jeunes, plutôt rebelles, à une vie démocratique, pacifique et qui ne confond pas citoyenneté et molle convivialité.

Mais quel savoir stratégique en cette période de "risquophobie générale" ? Réponse : *le savoir prendre des risques* (en toute sécurité). Ainsi, une finalité (posée comme une utopie : la citoyenneté), un contenu à valeur générale (le savoir prendre des risques), une démarche (auto-socio-construction), trois éléments d'une cohérence à poursuivre à chaque instant de l'acte d'enseigner. C'est dire, alors, que la citoyenneté se construit au cœur des situations d'apprentissage. Vouloir dissocier la socialisation de l'instruction, en la plaçant comme préalable, est, comme nous l'avons déjà dit, une fausse solution.

2. Le savoir prendre des risques, enjeu de l'école moderne.

Une ouverture sur l'avenir.

L'enjeu, c'est ce qu'il y a à gagner quand le sujet décide d'entrer dans le jeu. C'est ce que le scolaire peut gagner quand il décide d'entrer dans l'apprentissage et devenir, de ce fait, un élève. Les programmes nouveaux mettent l'accent sur les compétences générales, ils peuvent adopter le "savoir prendre des risques" comme un axe essentiel de l'éducation physique.

L'école moderne, c'est une école qui prépare les jeunes à un avenir dont on nous dit qu'il sera imprévisible à long terme, changeant à un rythme de plus en plus accéléré, demandant un engagement et une prise de responsabilité de tous. Un avenir où il faudra pour chacun isolément ou collectivement connaître le possible, évaluer le probable, le confronter au souhaitable et décider. La prise de risque est dans la décision. Ce qui est un enjeu de formation pour l'individu devient une mission essentielle pour l'école. Est-ce bien comme cela que ça se passe quand la sécurité devient l'enveloppe de toute entreprise qu'elle soit financière, économique, éducative, sportive... quand le maître mot n'est plus risque mais sécurité et maintien de l'ordre ?

Alors que faire ? Une conviction ne suffit pas, une visée politique non plus.

D'abord, savoir de quoi on parle.

Qu'est-ce que le risque ? La prise de risque c'est la mise à l'épreuve de soi-même jusqu'à se perdre totalement. Perdre la vie, perdre confiance, mais perdre aussi la face, une autre façon de mourir. Le ridicule tue, chacun le sait. Et à l'âge de l'adolescence, dans les relations sociales où on se sent constamment en représentation, le ridicule peut devenir une hantise.

On peut perdre aussi l'occasion de se dépasser soi-même, de découvrir la joie d'apprendre. Si à l'école, l'élève perd cette occasion-là, il rate sa vie scolaire. Ce qui est intéressant dans le risque, ce n'est pas le danger en tant que tel, c'est la possibilité de dépassement dans l'épreuve. Et voilà où est l'enjeu. Si l'élève ne met rien en jeu, s'il ne prend aucun risque, il n'apprendra rien. Il restera dans son activité de routine. L'apprentissage donc le progrès, dit Michel Serres¹⁸, c'est d'abord la recherche du déséquilibre. Le travail reste à faire pour ne pas chuter et savoir dans la nouvelle situation se construire un "équilibre de luxe".

"Ontologiquement, le risque est notre statut"¹⁹. C'est parce que l'homme prend des risques qu'il se développe et devient plus homme. Le déni de la prise de risque, dans la société sécuritaire, verrouillée, aliène les individus et de ce fait engendre la violence. La violence n'est pas un excès de prise de risque mais le contraire. La violence, c'est la conséquence de la suppression de la prise de risque. Au colloque de Vénissieux (GFEN, 1998), sur la violence et - *"On dit que le fleuve est violent, c'est la violence des rives qui enserrent et rétrécissent son lit"*. A méditer...

La nature de l'homme est de se développer par l'apprentissage, d'acquérir de nouvelles capacités en s'affrontant à des difficultés jamais rencontrées. Pour ce faire, il s'engage dans des situations où il ne connaît pas l'issue. C'est là qu'est le risque mais c'est là aussi qu'est son avenir.

Au cœur du débat sur l'école faut-il mettre la violence et la sécurité ou bien faut-il mettre la prise de risque ? Pendant le temps scolaire, faut-il "pacifier les sauvages" ou bien faut-il offrir à tous les élèves l'occasion de se réaliser dans des épreuves où ils ont des chances de trouver l'issue ? La réussite dans des tâches nouvelles qui font sens pour les élèves, n'est-ce pas le meilleur moyen de les intégrer dans un groupe où ils trouvent de quoi se valoriser ? L'enjeu de l'école est alors d'aider les élèves à prendre des risques, à savoir prendre des risques.

Une école délibérément moderne éviterait les pièges de la compassion humanitaire qui plaint les pauvres, les pièges de la logique sécuritaire qui pacifie et domestique les déshérités, enfin elle éviterait la logique de tri des mauvais et leur "assignation à résidence". Ces bornes ainsi plantées nous tracent l'itinéraire d'une démocratisation exigeante.

Autres précisions encore : Qu'est-ce que l'aventure ? Toute situation à risque est une aventure parce que rien n'est joué ni perdu d'avance. C'est dans ce sens une épreuve parce qu'elle demande au sujet, de se départir de ses normes pour construire de nouvelles normes. *"L'épreuve, dit B.Jeu, on en revient on est un autre homme"²⁰*. L'affrontement sportif est, en ce sens, une épreuve où chacun remet enjeu, à chaque fois, son statut personnel devant le groupe. Alors se pose le problème de la peur. La peur est constitutive de la prise de risque. Il ne faut pas avoir peur que les élèves aient peur. Reste à trouver, pour l'enseignant, la dose acceptable qui stimule²¹ et ne paralyse pas le sujet. Le traitement de la peur peut être purement pédagogique : il consiste à donner confiance en aidant, en encourageant, en étant présent. Les enseignants savent très bien faire cela. Ou bien le traitement peut être plus didactique par la maîtrise de la progressivité des tâches d'apprentissage. Il est possible d'envisager la peur sous un angle plus grave encore. Dans certaines situations sportives la peur est le symptôme du rapport à la mort (rapport fantasmé) et une occasion pour certains élèves, en quête d'identité, de se manifester en "tutoyant" la mort. Attention, dans une classe, certains sujets, psychologiquement fragiles, sont des sujets à risque, d'autres sont plus timorés. Une gestion de la prise de risque dans la classe est, de ce point de vue, délicate.

La gymnastique : la prise de risque mise en scène.

La gymnastique que tout enseignant peut programmer en EPS, est par essence une activité à risque en ce sens qu'elle subvertit systématiquement l'organisation posturale habituelle. Elle transforme la locomotion de terrestre en aérienne, de pédestre en manuelle, de tête en haut en tête en bas et d'un déplacement vers l'avant en un déplacement occupant tous les plans de l'espace. Cette motricité nouvelle ne peut se construire sans risque que si on aide l'élève à construire un nouveau système de repères, conditions d'un équilibre retrouvé. Ce jeu du déséquilibre volontaire qu'il faut rééquilibrer est le jeu gymnique par excellence. Cela ne se fait

¹⁸ M. Serres. *Variations sur le corps*. Editions Le pommier. 1999. et Conférence au colloque *professionnelle pour la réussite de tous*. Actes. Editions SNEP. Paris. 2001.

¹⁹ D. LeBreton. *Passions du risque*. Editions Métailié. Paris. 1991.

²⁰ B. Jeu. *Le sport, la mort, la violence*. PUF. 1970.

²¹ S. Keen. *Prendre son envol*. Editions J'ai lu. 2001. Pour l'auteur, philosophe amateur de trapèze volant, "la peur est le piment de la vie, et l'adrénaline, l'aphrodisiaque des dieux..."

pas sans prise de risque, ni sans peur. Mais l'activité gymnique c'est aussi se construire une nouvelle silhouette (figure gymnique) qu'on soumet aux autres en référence à un code. Le risque est grand de ne pas plaire et même d'être ridicule... et le ridicule tue !

Risque corporel, risque psychologique, à quelles conditions les jeunes sont-ils prêts à jouer ce jeu de la mise à l'épreuve d'eux-mêmes, surtout ceux qui ont intériorisé l'échec et qui croient qu'ils n'y arriveront jamais ? A quelles conditions les enseignants sont-ils prêts à jouer le jeu de l'innovation, surtout ceux qui croient que tout nouvel essai est vain et perdu d'avance ?

La confiance et le sens sont les piliers de la mise en mouvement du système. L'enseignement et l'apprentissage sont des actes de confiance (en soi et en l'autre) et il ne peut s'activer que si les activités proposés ont un sens pour l'intéressé (pourquoi je ferais cela, quel intérêt, en ai-je le désir²² ?)

L'entraînement, condition du progrès.

Un principe

De nouvelles acquisitions selon qu'on les appelle compétences, connaissances, habiletés et techniques, savoirs ou attitudes, ne sont possible qu'au prix d'un engagement qui nécessite effort, travail, permanence. En ces temps "du tout de suite" et du plaisir immédiat, il est bon de se rappeler quelques auteurs prestigieux. M. Serres, philosophe déjà cité : *il n'y a pas d'inspiration sans transpiration*. V.Hugo : *mon oeuvre est besogne et la besogne ne ternit pas mon oeuvre*. JP Sartre : *mes livres sentent la sueur et la peine. Si je reste un jour sans écrire la cicatrice me brûle et si j'écris trop aisément, elle me brûle aussi*. B. Lahire : *il n'y a pas de génie qui ne soit laborieux*. Et puis répétons aux élèves : *cent fois sur le métier remettez votre ouvrage, polissez sans cesse et le repolissez...*

Une organisation, révélatrice de la compétence de l'enseignant.

S'entraîner, c'est gérer un effort dans sa quadruple dimension :

- la quantité et le volume d'activité qui se mesurent au nombre d'essais dans une séance ou un cycle d'apprentissage, au nombre heures de pratique (en dessous de 5h semaine en pratique régulière sur l'année peut-on prétendre obtenir des transformations des capacités physiques des élèves).
- l'intensité qui se mesure au taux d'engagement de l'élève dans l'exercice (s'engage-t-il à 100% ou à 10% de son maximum), à sa concentration dans l'activité et sa volonté de réussir, à la concentration des efforts ou leur dispersion dans la durée...
- la régularité sur la durée d'une activité qui se répète tous les jours, toutes les semaines sur l'année, sans rupture ... Comment se complètent pour un élève donné ses activités physiques obligatoires en EPS scolaire et ses activités volontaires hors l'école ?
- la qualité qui organise la progressivité des contraintes d'apprentissage (chaque situation offre des possibilités telles que le plus faible réussisse tout de suite et que le plus fort échoue tout le temps) et la nature de l'activité sollicitée (situations d'action, de formulation, de validation).

Le travail scolaire finalisé par un projet

...Apprendre à s'entraîner pour réussir un projet personnel dans le cadre des savoirs mis au programme par l'enseignant : un projet de réalisation *j'aimerais faire cela*), un projet technique *j'aimerais faire cela comme cela*) un projet d'entraînement *j'aimerais faire cela comme cela, selon ce plan d'entraînement-là*). Si l'école élémentaire se chargeait du premier niveau, le collège du deuxième et le lycée du troisième, nous aurions la maquette générale d'un programme en EPS.

Précisons ce que suppose de connaissances le premier niveau. L'élève doit connaître l'ensemble des possibles dans la situation où le projet se forme (on situation gymnique par exemple), savoir les nommer, les reconnaître sur fiche ou en réalité, savoir ceux qu'il maîtrise et ceux qu'il ne maîtrise pas encore, ceux ou celui qu'il aimerait acquérir et ceux qu'il programme pour une échéance donnée avec l'assentiment de son maître (contrat d'apprentissage). Il doit connaître la

²² M.Develay. *la pédagogie du sens*. Revue Spirales n°4. Ufrstaps de Lyon. 1991

valeur négative des erreurs commises et le contrat de notation scolaire si l'activité donne lieu à une évaluation certificative ... Il doit connaître les différentes situations mises à sa disposition et l'usage qu'il peut en faire (règles d'utilisation des situations), etc.

3. Conclusions

Confiance, sens et compétence

La circulaire en date du 9 mars 1994 consacrée à la sécurité en EPS, adressée aux recteurs, inspecteurs pédagogiques régionaux d'EPS, chefs d'établissement et enseignants d'EPS concluait une série de recommandations par ces mots : *"L'objectif de sécurité absolue pendant la pratique des APS est hors de portée mais le juge requiert des enseignants qu'ils gèrent cette notion de sécurité dans la pratique des APS enseignées "en bon père de famille" selon une norme communément admise"*.

On peut comprendre l'esprit qui a présidé à la rédaction d'un tel texte qui ne cherche pas à dramatiser la situation mais qui visiblement sous-estime les enjeux de l'éducation physique de deux points de vue, au moins:

- la norme communément admise c'est à dire le sens commun, le bon sens, est-elle la bonne référence pour un enseignement qui réclame un minimum de construction rationnelle ? Bachelard tenait le sens commun comme un obstacle à la pensée rationnelle. A moins que dans l'esprit du rédacteur, l'EPS ne puisse prétendre qu'au statut de discipline de sensibilité.
- la sécurité des élèves dépend avant tout de la compétence des enseignants et sur ce point la circulaire aurait tout aussi bien pu se terminer par un appel à une formation renforcée, initiale et continuée, de tous les enseignants chargés de l'EPS de la maternelle à l'université.

Spécificité et transdisciplinarité

Il fallait que je parle de l'EPS. Je n'ai pas manqué de le faire mais j'ai l'impression cependant que ce qui reste de plus fort, dans les enjeux de formation, est d'ordre méthodologique d'une part et de l'ordre des finalités d'autre part. Le "savoir prendre des risques" n'est pas d'essence disciplinaire, il traverse toutes les disciplines et chacune d'entre elles le sollicite à sa manière. Reste à travailler avec les enfants sur ce qu'il convient de faire pour leur rendre explicite ce fil rouge, lorsqu'il passe d'une discipline à l'autre. Cette transdisciplinarité méthodologique, puisse-t-elle réintégrer, aux yeux des septiques de l'école primaire, l'EPS comme discipline d'enseignement dans un projet éducatif global, finalisé par l'éducation à la citoyenneté.

Est-ce de la didactique ou de la politique ?

Ce serait strictement didactique si on ne s'intéressait qu'à l'aventure du sujet épistémique, entendez, par là, le sujet- élève assimilant un savoir précis, hors du contexte personnel socio-affectif. Difficultés, progressivités, problèmes et obstacles didactiques relèvent d'une analyse didactique. Mais la didactique dans cette acception ne se préoccupe pas des finalités et des objectifs généraux de l'acte d'enseignement, pas plus que des utilisations de ses connaissances. La recherche en didactique se différencie en cela de la recherche-action²³, tournée, elle, vers les modifications du système d'enseignement. Ce rigorisme dans la façon de délimiter un champ scientifique et se démarquer des positions idéologiques, s'il a fait avancer la recherche sur les raisons des échecs scolaires, trouve ses limites dans la définition même des savoirs qui apparaissent comme choses difficiles à définir car ils ont de l'affectif, du méthodologique, de la réalisation proprement dite (E. Charmeux, INRP). Et voilà que pointe la nécessité de "mettre en culture les savoirs" et de donner une dimension anthropologique à la didactique. Tout acte d'apprentissage s'inscrit dans une double perspective : le développement personnel de l'apprenant et son insertion sociale mais il s'inscrit aussi dans une double histoire - celle du sujet vivant et celle du savoir en question. Ces deux histoires sont chargées de sens et leur rencontre a une dimension éminemment sociale. Les conditions sont-elles remplies pour que la rencontre ait

²³ Y. Chevallard. Seconde école de didactique des mathématiques. Orléans 1982. *"Poser le problème de l'ingénierie didactique, c'est poser le problème de l'action et des moyens de l'action sur le système d'enseignement... L'ingénierie ne se préoccupe pas des objectifs qu'elle poursuit. Elle se définit par sa méthode scientifique."*

lieu et qu'elle soit réussie ? Qui en bénéficie ? Il y a bien dans ces questions une dimension politique.

Et le bonheur dans tout cela ?

"Qu'on nous foute la paix avec le bonheur", s'exclame P. Brückner dans la conclusion de son livre. Le bonheur n'est jamais là où on l'attend et que la vie serait triste, plate et vulgaire si le bonheur pouvait être programmé et offert à qui le demande. L'illusion coupable serait de croire et de faire croire que la vie peut être pour chacun, harmonie permanente, désirs assouvis, plaisirs accomplis... chimère dangereuse, folle revendication qui ne peut mener qu'à la souffrance et à toutes les formes de violence. Le bonheur ne saurait être la fin ultime de la vie ni le fondement de l'action. Il faut comme la souffrance le subordonner à la liberté.

Préparer les élèves à leur vie d'adulte, les mener à plus d'autonomie, c'est d'abord les aider à acquérir les outils intellectuels, affectifs et moteurs, gages d'une plus grande liberté et les initier à l'idée *"que le temps va quelque part"*. La partie la plus décisive se joue pour l'enfant et l'adolescent, dans la reconquête du goût de l'avenir et l'inscription de son projet personnel dans une généalogie qui a perdu pour beaucoup, sa charge symbolique.