

## Une approche culturelle de la citoyenneté

Didier Delignières  
Université Montpellier I

Je tiens à remercier le centre « EPS et société » de m'avoir convié à m'exprimer dans les colonnes de sa revue. Je tiens également à associer à cette réponse Christine Garsault, qui a été dès l'origine ma complice dans ces réflexions. Paul Goirand et Alain Becker se livrent à une attaque en règle de notre modèle des conceptions en EPS. Le premier considère que ce modèle impose une vision réductrice des pratiques, alors que le second conteste la distinction opérée entre conceptions culturalistes et citoyennes. Il est vrai que notre triptyque des conceptions est tracé à gros traits, et peut sembler caricatural. Disons de suite que ce triptyque n'a pas à être « vrai » : comme tout modèle, il ne fait que synthétiser un réseau d'hypothèses, et constitue avant tout un lieu de discussion. Un tel modèle est pertinent dans la mesure où il permet de rendre compte de la logique des réseaux, du positionnement des acteurs, de l'évolution des conceptions. Pour le faire fonctionner depuis une dizaine d'années, disons que nous le trouvons satisfaisant, et utile à bien des égards.

Ce modèle présente trois pôles qui dessinent des entrées contrastées en EPS, avec des priorités différentes au niveau des finalités, mais qui ne constituent en aucun cas des catégories cloisonnées. Si Paul Goirand craint d'être enfermé dans une catégorie trop exclusive, c'est peut-être que sa lecture du modèle est encore plus caricaturale que le modèle lui-même. Dès les premières formulations de cet outil, voici une dizaine d'années, nous avons insisté sur ce point fondamental (Delignières & Garsault, 1993) : il n'existe pas d'EPS « purement » naturaliste, ou culturaliste, ou encore citoyenne. Par contre, tout projet pédagogique peut être situé dans le modèle, quelque part à l'interface de ces trois pôles.

Evidemment, la plupart des propositions qui « fonctionnent » dans l'EPS actuelle et tentent d'en opérationnaliser les finalités se situent à l'intérieur du triangle. Ce qui ne veut pas dire qu'elles s'y confondent. Une analyse plus approfondie permet alors de mettre en évidence des nuances, voire des divergences essentielles entre des propositions a priori voisines. Par contre, nous ne croyons guère à l'idée d'une EPS qui occuperait exactement le centre du modèle : une EPS parfaite, au-dessus des débats et des tendances, remarquable équilibre entre les trois finalités de la discipline. Souvent, lors de séances de travail, nous avons entendu des collègues revendiquer comme Paul Goirand cette position centrale. Une analyse plus poussée montrait en général qu'ils définissaient eux aussi des priorités, les rapprochant plus ou moins d'un des pôles du modèle.

Nos propres propositions pourraient sans doute être situées à mi-chemin entre les pôles culturaliste et citoyen : il s'agit en effet, par la réalisation de projets sportifs ambitieux et porteurs de sens pour les élèves, de leur faire acquérir des compétences vectrices d'insertion citoyenne (Delignières, 2001 ; Delignières & Garsault, 1999). Ce positionnement surprendra

peut-être certains, qui avaient l'habitude de nous considérer comme les hérauts un peu utopistes, et un rien provocateurs, de l'EPS citoyenne. Nos propositions pourraient être qualifiées *d'approche culturelle de la citoyenneté*. Par ce positionnement, nous sommes assez proches, des propositions récentes du C.E.D.R.E. (Bonney, 2001). C'est peut-être ces positionnements voisins qui suggèrent à Alain Becker ses critiques à l'égard de la distinction entre conceptions culturalistes et citoyennes.

Nous partageons de toute évidence avec nos deux contradicteurs l'idée que l'EPS ne peut se concevoir isolément des pratiques sociales qui lui donnent du sens. C'est certainement ce qui nous démarque des conceptions « naturalistes », centrées sur des concepts plus abstraits, tels que la « motricité », les « conduites motrices », ou le « développement des ressources ». Reste à définir ce que l'EPS doit retenir de ces pratiques de référence. On ne sort pas inéluctablement citoyen d'avoir été baigné dans une pratique culturellement représentative. Cette éducation est à construire, et est liée à des choix politiques : quel citoyen pour quelle société ? Donc en effet, pour reprendre les termes d'Alain Becker, rien n'empêche une EPS culturaliste d'être citoyenne. Mais rien de l'y oblige non plus.

C'est sans doute là que réside l'opposition entre conceptions culturalistes et citoyennes. Souvent les auteurs « culturalistes » n'ont retenu des pratiques sociales que le cadre formel des règlements ou des logiques internes. Leur souci principal a été de proposer des situations d'apprentissage respectant les caractéristiques de ce « savoir savant ». Les APS sont alors considérées comme des produits culturels dont on privilégie une approche savante, rationnelle, un peu comme la visite d'un musée, sophistiqué et évidemment interactif.

Nous pensons qu'il existe une manière plus pertinente de concevoir les pratiques sociales. D'une manière générale, nous définirions la citoyenneté comme *la capacité à s'engager positivement dans des projets communautaires*. L'EPS possède la particularité d'être la seule discipline dont les pratiques de référence sont des lieux majeurs d'expression citoyenne dans nos sociétés. Les loisirs sportifs, c'est avant tout des individus qui s'associent sur la base de projets communs (compétitifs, d'aventure, artistiques, etc...). Ces projets, qui naissent dans les clubs, les associations, ou dans des groupements plus informels, constituent une composante essentielle du tissu social. Les loisirs sportifs contribuent à ce que nos sociétés ne soient pas qu'une agrégation d'individus aux existences parallèles, mais des lieux de débat, de rencontre, de solidarité et de convivialité. Plus que les logiques internes et les problèmes fondamentaux, c'est cette dynamique de projets communautaires qu'il faut faire rentrer à l'école (Delignières, 2001).

De cette opposition première découlent d'autres différences, peut être plus repérables : une centration sur la tâche, ou sur la leçon, dans les propositions « culturalistes », alors que dans les propositions « citoyennes » l'accent est plutôt mis sur le cycle, la succession des cycles, voire la scolarité dans son ensemble (Garsault, 1998 ; Kugler, 2001). Une centration sur l'évaluation dans les premières, sur les événements finalisant les projets dans les secondes (Doulat & Né, 1999). La multiplication des activités dans les premières, garante d'une expérience large et diversifiée du produit culturel. La centration sur un nombre plus réduit d'activités dans les secondes, avec pour conséquence des cycles plus longs et une tendance à la spécialisation (Kugler, 2001). Mais ces conceptions présentent également des convergences fortes, pouvant alimenter la confusion : la nécessaire représentativité culturelle des pratiques, et l'indispensable acquisition des techniques, sans laquelle les objectifs citoyens demeurent une coquille vide.

Ces quelques réactions aux critiques d'Alain Becker et Paul Goirand auront permis, je l'espère, de mieux cerner la logique de notre modèle, et de préciser notre positionnement à l'intérieur de ce triptyque. Comme le dit Paul dans son texte, « personne n'apprécie de voir son travail mal interprété ». Il me semble que leur interprétation de notre propre travail théorique restait un peu superficielle.

Bonnefoy, G. (2001). Finalités, compétences, contenus : quelles articulations ? : Introduction. *Les Cahiers du C.E.D.R.E.*, 2, 5-10.

Delignières, D. & Garsault, C. (1993). Objectifs et contenus de l'EPS: Transversalité, utilité sociale et compétence. *Revue E.P.S.*, 242, 9-13.

Delignières, D. & Garsault, C. (1999). Connaissances et compétences en EPS. *Revue E.P.S.*, 280, 43-47.

Delignières, D. (2001). Performance et démocratisation. In *Education Physique et Sportive: Quelle activité professionnelle pour la réussite de tous?* (pp. 89-94). Paris: SNEP.

Doulat, P.J. & Né, R. (1999). Former à la citoyenneté. *Revue EPS*, 275, 9-12.

Garsault, C. (1998). Programmes EPS et contenus d'enseignement: proposition d'une démarche. In *Le Collège, Document académique n°3* (pp. 31-37). Montpellier: Rectorat de Montpellier.

Kugler, M.H. (2001). Des contenus ambitieux pour des élèves exigeants. *Contre-pied*, 8, 44-45.