

Réflexions sur cette Education Physique qui ne se confond pas avec les activités supports de son enseignement

Didier Delignières
Université de Montpellier

Les Instructions Officielles de 1985 l'énoncent sans ambages : « L'éducation physique et sportive ne se confond pas avec les activités physiques qu'elle propose et organise ». Sentence axiomatique et définitive, qui suscite le plus souvent une adhésion unanime. Ce consensus reste cependant alimenté par des motivations assez diverses : revendications identitaires, militantisme pédagogique, positionnements théoriques,... Il est aussi marqué par une permanence historique remarquable, depuis les années soixante (les Instructions Officielles de 1967 énonçaient déjà que « l'éducation physique ne doit plus être confondue avec certains des moyens qu'elle utilise »), et ce malgré des évolutions marquées des finalités et des pratiques. Une telle persistance, qui pourrait aussi être interprétée comme l'indice d'un obstacle idéologique tenace, mérite d'être interrogée à la lumière des évolutions récentes de la discipline. En outre ce type d'affirmation ressemble souvent à une pudeur de vierge effarouchée qu'il est sans doute nécessaire de questionner. Peut-on imaginer l'équivalent dans d'autres disciplines ? « L'enseignement des mathématiques ne se confond pas avec les mathématiques ». « L'enseignement de la philosophie à l'Ecole n'a pas pour objet d'étude la Philosophie ». De telles déclarations seraient sans doute difficilement audibles, tant pour les enseignants que pour les élèves et leurs parents. L'Education Physique est décidément une discipline entièrement à part...

Le sens commun

C'est en tous cas une idée fortement chevillée dans les représentations des enseignants et également de manière très précoce chez les étudiants : L'Education Physique n'est pas le sport, et l'enseignant d'Education Physique n'est pas un entraîneur ou un animateur sportif... Les arguments invoqués sont connus : l'Education Physique poursuit des objectifs éducatifs, alors que l'entraîneur ne poursuit que des objectifs de performance ; l'Education Physique s'adresse à tous, alors que le sport ne s'intéresse qu'aux meilleurs ; les enseignants d'Education Physique ne font pas pratiquer à leurs élèves les sports, mais des situations didactiquement adaptées ; l'Education Physique est un enseignement polyvalent, alors que le sport est fondé sur la spécialisation ; l'Education Physique est obligatoire, alors que le sport relève d'une démarche volontaire, etc.

Cette opposition caricaturale, souvent pensée comme l'opposition du bien et du mal, se nourrit généralement d'une vision peu nuancée de la réalité de la pratique sportive dans la société. C'est peut-être oublier que nombre de clubs sportifs, dans les quartiers difficiles, dans les communes rurales, affichent de manière ouverte des objectifs d'insertion et d'éducation citoyenne. Les fédérations affinitaires et les clubs qui en dépendent affichent des projets sociétaux et des valeurs qui n'ont rien à envier aux grandes finalités de l'Ecole. Au-delà des structures consacrées au sport de compétition, de nombreux clubs restent attentifs à la participation de tous, quels que soit leurs résultats et performances. On pourrait accumuler les arguments. En fait, les enseignants d'EPS et les entraîneurs, c'est un peu comme les bons et les mauvais

chasseurs : les uns et les autres sont en survêtement, enseignent des activités sportives à des groupes d'enfants, mais il y a d'un côté des bons enseignants et de l'autre de méchants entraîneurs...

On pourrait malicieusement ajouter d'autres différences : en Education Physique, les enseignants programment souvent des activités auxquelles ils ne connaissent pas grand chose, alors que dans les clubs les entraîneurs maîtrisent à peu près le sport qu'ils encadrent. Si les enfants dans les clubs progressent, les élèves en Education Physique n'apprennent souvent pas grand chose... (Delignières, 2004).

Il n'en demeure pas moins qu'au niveau de ce que l'on pourrait appeler le *sens commun* de la profession, l'irréductibilité reste nette et peu contestée, profondément inscrite dans les mentalités. Il me semble nécessaire d'aller au-delà de ces évidences, d'analyser les origines historiques de cet opposition, et aussi d'en décrire les évolutions potentielles.

Concurrence sportive et orthodoxie scolaire

Si l'on peut parler d'une permanence historique de cette revendication d'une séparation de corps entre Education Physique et sport, il n'est pas inutile d'en retracer la genèse et les évolutions. On peut déjà noter que ce débat à propos des relations entre Education Physique et sport a une longue histoire, bien antérieure à la sportivisation de la discipline dans les années 60. Arnaud (1995) rend notamment compte de la manière dont les responsables politiques, dès la fin du 19^{ème} siècle, dénigrent cette « éducation sportive » importée d'Angleterre et qui ne convient pas au « génie français ». Dans la première partie du 20^{ème} siècle, les promoteurs des gymnastiques construites attaquent sévèrement le sport, accusé de manière récurrente de ne pas respecter les principes élémentaires de progressivité, de spécialiser de manière excessive les athlètes, de favoriser l'égoïsme, et de ne pas correspondre aux mentalités de la race française (voir notamment Hébert, 1925, ou Tissier, 1919). Certains, comme Bellin du Coteau (1930), admettent cependant que l'Education Physique puisse servir de propédeutique à un engagement ultérieur dans les activités sportives.

Les Instructions Officielles de 1967 constituent un jalon essentiel dans cette histoire, dans la mesure où elles affirment la légitimité de la pratique sportive dans le cadre de l'Education Physique scolaire, qui doit être « l'écho, sur le plan éducatif, de l'importance croissante du sport comme fait de civilisation. [...] C'est la raison pour laquelle, parmi toutes les activités physiques, il doit, dans la majorité des cas, tenir la plus grande place ». On reste loin cependant de la perspective d'une éducation sportive. Les Instructions précisent en effet que: « ... à la différence d'autres disciplines, [l'éducation physique] ne s'appuie pas sur une matière préexistante et constituée hors d'elle-même; elle repose, au contraire, sur des activités et des gestes dont elle légitime l'emploi et qu'elle organise en fonction des fins qu'elle leur assigne ». Cette phrase des Instructions a rarement été commentée, mais son propos est clair : bien que l'importance du sport et ses vertus dans la formation de la personne soit reconnues, il demeure un outil, parmi d'autres, pour servir des objectifs qui ne lui appartiennent pas.

Il faut conserver à l'esprit que les Instructions Officielles de 1967 constituent un compromis historique entre deux tendances traversant alors la discipline : un

courant « éducatif », héritier des méthodes traditionnelles et porté notamment à l'époque par Jean Le Boulch, et un courant « sportif », qui a déjà fortement diffusé dans les pratiques. Même si une classification assez rudimentaire, incluant quelques activités sportives est proposée, on sent que ces instructions sont dominées par une conception développementaliste marquée : « développement organique et foncier », « facteurs physiologiques et psychologiques des conduites motrices », « éléments psychologiques et sociologiques de la conduite »... Les Instructions de 1967 sont loin de représenter, comme on le pense parfois, le triomphe du culturalisme.

Les événements de la décennie 70-80 vont profondément marquer les rapports de l'Education Physique aux sports. Sous l'égide des responsables qui se succèdent au Secrétariat d'Etat à la Jeunesse et aux Sports (Comiti, Mazeaud, Soisson), une série de mesures tentent de compenser la pénurie d'enseignants au sein du système scolaire, dans un contexte de restriction budgétaire, en déléguant en partie au mouvement sportif l'Education Physique des jeunes français. On peut notamment citer les termes de l'article 3 de la Loi Mazeaud (1975) qui stipulait que « dans l'enseignement du premier et du second degré, tout élève bénéficie d'une initiation sportive. Cet enseignement [...] est donné soit par des enseignants, soit sous la responsabilité pédagogique de ces derniers, par des éducateurs sportifs. Il est organisé par les établissements d'enseignement publics et privés et les associations sportives de ces établissements, avec le concours des services du ministère chargé des sports et des groupements sportifs [...] habilités à cet effet ». Ces orientations politiques ont été âprement combattues par le SNEP et les enseignants, et n'ont jamais pu totalement aboutir. On peut comprendre que le changement de tutelle intervenant en 1981 avec l'entrée de l'Education Physique à l'Education Nationale constituera pour la majorité de profession un certain soulagement...

Il n'en demeure pas moins que ces années d'incertitude et de lutte vont marquer durablement les esprits, fortement impacter les positionnements ultérieurs, et je pense que les réflexions actuelles conservent toujours la mémoire, plus ou moins implicite, de cette crise majeure, plus de quarante ans après.

Une fois à l'abri dans le giron de l'Education Nationale, la principale préoccupation de la profession sera de constituer définitivement l'Education Physique en discipline scolaire d'enseignement, en la parant de tous les atours que ce statut est sensé supposer. C'est dans ce contexte que s'inscrivent les instructions officielles de 1985 et la citation qui introduit cet article. Les années 80 seront marquées par une effervescence théorique, cherchant à installer de manière irréfutable cette « orthodoxie scolaire » (Arnaud, 1990), jugée essentielle à la consolidation définitive de la place de la discipline au sein de l'Ecole.

Au niveau institutionnel, cette démarche est essentiellement pilotée par Claude Pineau, doyen de l'Inspection Générale, et Michel Delaunay, Inspecteur Pédagogique de l'Académie de Nantes. Il s'agit tout d'abord d'afficher l'unité de l'Education Physique et Sportive, au-delà de la multiplicité des activités sportives ou artistiques qu'elle fait pratiquer aux élèves. Pineau (1991) insiste sur la nécessité de construire une « didactique de l'EPS », qui ne se résumerait pas à la « juxtaposition des didactiques des APS ». On cherchera donc à travailler sur la « transversalité » au sein de la discipline, à identifier ce qui unit les différentes activités plutôt qu'à cultiver ce qui les sépare. Delaunay affirmera clairement que l'Education Physique « n'a pas en charge de devoir transmettre telle ou telle APS, organisation technico-sociale des savoirs » (GAIP Nantes,

1991). Elle doit viser l'acquisition de « modes d'action fondamentaux », supposés garantir l'adaptabilité de l'individu face à l'ensemble des situations motrices auxquelles il peut être confronté.

En second lieu il est clairement affirmé que l'Education Physique doit devenir un lieu explicite de travail et d'apprentissage. Il s'agit de se détacher de cette image d'une discipline où l'on pratique, ce qui serait la caractéristique essentielle de « l'animation sportive », et à imposer celle d'une discipline où l'on apprend. Chaque situation pédagogique, chaque leçon, doit viser l'acquisition de savoirs identifiés et en permettre l'évaluation (Delaunay et Pineau, 1989).

Il ne s'agit pas non plus de se limiter aux savoir-faire, qui restent l'apanage des disciplines mineures. En Education Physique, « on n'enseigne pas des faits, des fragments d'habiletés, des automatismes, on enseigne des structures, des relations, des principes, des règles,... » (Delaunay et Pineau, 1989). Petit à petit se formalise le triptyque des règles opérationnelles, principes opérationnels, principes de gestion, qui est supposé sous-tendre la conception des contenus d'enseignement. C'est aussi à cette époque que se développe le recours à la verbalisation : il ne suffit pas que l'élève réussisse, il doit être en mesure d'explicitier la manière dont il s'y est pris, et de généraliser ces principes (Gréhaigne et al., 1989). Cette « inflation cognitive » (Delignières, 1991) va durablement marquer la discipline.

Au-delà de ces discours institutionnels, une ingénierie didactique de plus en plus sophistiquée va se mettre en place : l'identification chirurgicale de savoirs localisés, des situations pédagogiques sensées encapsuler ces savoirs et en permettre l'acquisition par les élèves, le recours massif aux documents, fiches d'observation et d'évaluation. L'Education Physique développe alors un formalisme scolaire qui en effet la distingue nettement des activités sportives supports de son enseignement mais qui pour l'élève prend le risque d'à nouveau générer cette artificialité qu'il s'agissait de dépasser dans les années 60 en abandonnant le modèle des gymnastiques construites (Arnaud, 1995)...

Les compétences : une subversion inéluctable

On peut se demander cependant si l'Education Physique, dans les années 80, ne cherche pas à se conformer à un modèle scolaire déjà entré en désuétude. Certains pédagogues commencent à questionner une Ecole qui vise principalement l'acquisition de savoirs localisés, abstraits, déconnectés des situations de la vie réelle (voir par exemple Rebol, 1980). En 1992, la Charte des Programmes propose une nouvelle orientation, énonçant notamment que les apprentissages scolaires doivent déboucher « sur un réinvestissement hors du monde scolaire pour permettre aux jeunes de construire leur vie personnelle, leur vie professionnelle, et d'être des citoyens responsables ». La Charte propose une réécriture des programmes scolaires en termes de connaissances et de compétences. Si les premières renvoient à toutes les acquisitions élémentaires classiquement réalisées à l'occasion des exercices qui émaillent les leçons, les compétences sont supposées intégrer ces connaissances dans des ensembles plus vastes, et renvoyer à la maîtrise de situations complexes.

L'Education Physique dans un premier temps ignore ces nouvelles orientations. Le Schéma Directeur des Programmes publié en 1994 conserve la ligne formaliste que nous avons évoquée précédemment : les objectifs de la discipline demeurent l'acquisition des règles et principes hérités de la décennie précédente (Hébrard et Pineau, 1994). On sait que l'inspection générale sera alors invitée à revoir sa copie et

à produire des programmes plus conformes à l'esprit de la Charte. Les programmes de 1996 font alors apparaître pour la première fois le concept de compétence, bien qu'exploitant des définitions multiples et souvent insaisissables. Il s'agit encore dans ce texte davantage d'un habillage terminologique qu'une réelle évolution des conceptions (Delignières et Garsault, 1999).

Néanmoins le ver est entré dans le fruit... Parler de compétences, c'est inévitablement tôt ou tard réfléchir au-delà des savoirs localisés, évoquer l'utilité sociale des acquisitions scolaires, repenser le rapport de l'enseignement aux situations de la « vie réelle », et évidemment réévaluer les rapports entre disciplines scolaires et pratiques de référence. C'est également à cette époque que de nombreuses voix commencent à s'élever pour dénoncer le zapping pédagogique, préconiser un allongement de la durée des cycles... Tout ceci converge vers l'idée que l'Education Physique ne doit plus se limiter à juxtaposer des tâches savamment didactisées, mais doit construire sur un terme long des compétences dans les activités sportives ou artistiques qu'elle inclut dans sa programmation.

Les programmes de 2008 franchissent une nouvelle étape en avançant l'idée des « compétences attendues », qui renvoient à la maîtrise de situations complexes, typiques de l'activité enseignée, que les élèves devront être capables de satisfaire en fin de cycle d'apprentissage. Il s'agit à mon sens d'une évolution majeure. De manière explicite, le cycle ne constitue plus un empilement de tâches, égrenées au fil des séances, mais est sensé construire progressivement la capacité à maîtriser des situations reproduisant la complexité, l'incertitude, la faible définition caractérisant les pratiques sociales correspondantes (Delignières, 2009). Bien sûr, dans ces programmes toutes les propositions de « compétences attendues » n'étaient pas du même niveau : certaines relevaient davantage du registre des situations fermées suscitant l'exercice d'une technique prescrite. D'autres mêlaient habiletés techniques et « rôles sociaux » dans une logique additive assez caricaturale. J'estime cependant que ces programmes de 2008 représentent une avancée importante dans l'incorporation du concept de compétence en Education Physique.

Bien sûr beaucoup ont tenté d'édulcorer ce concept, souvent par crainte de son potentiel subversif (Gottsmann & Delignières, 2016). On a ainsi tenté de ramener la compétence à un simple savoir-faire, ou d'habiller du terme « compétence » les acquisitions plus traditionnellement visées (compétences « propres », « méthodologiques », « sociales »). Les travaux actuellement développés dans les académies sur les « tâches complexes » apparaissent souvent comme une tentative de domestication du concept de compétence, pour le ramener dans l'orthodoxie didactique classique. Mais si l'on entre de plain pied dans la pédagogie des compétences, dans la lignée de ceux qui ont forgé cette conception forte de l'enseignement (voir notamment Reboul, 1980, ou Perrenoud, 1995), il est clair que c'est à une refonte radicale de l'Education Physique à laquelle on est invité. Et ceux qui actuellement glosent sur (ou espèrent) une éventuelle « fin des compétences », commencent sans doute à percevoir les dangers que ce concept représente pour l'Education Physique « orthodoxe » qu'ils ont tenté de construire.

Jean Vivès ne s'y est pas trompé dans un court article publié dès 1996. Je laisse le lecteur savourer cette citation : « De façon schématique [...] on pourrait opposer l'école au club, l'école où on apprendrait à sauter, à lancer, à jouer au tennis ou au handball..., tandis que

dans le club, on formerait un sauteur, un lanceur, un joueur ! N'est-ce pas le moindre mérite des nouveaux programmes [...] en mettant l'accent sur le développement de compétences, d'avoir rendu caduque, voire dérisoire, la querelle enseignant-entraîneur et montré la voie d'une nouvelle éducation physique ? Une éducation physique où l'enseignant serait un entraîneur polyvalent » (Vivès, 1996). Certains ont pu considérer cet article comme la pirouette malicieuse d'un acteur historique de la pédagogie sportive. J'y vois pour ma part une analyse lumineuse et prémonitoire de l'évolution de l'Education Physique. A noter que Maurice Portes développera des idées similaires en 1999, lorsqu'il affirmera que l'Education physique « se doit d'offrir aux élèves les conditions d'une réelle tranche de vie d'athlète, de combattant, de handballeur, de grimpeur, de gymnaste, etc. ».

Où en est-on aujourd'hui ? Les récents programmes du collège sont chapeautés par un socle commun, auquel toutes les disciplines doivent contribuer, et qui pour les dimensions qui me semblent particulièrement concerner l'Education Physique, évoque la formation de la personne et du citoyen, la compréhension de l'organisation et du fonctionnement des sociétés, la capacité à se représenter le monde dans sa complexité. Il me semble que l'évolution de l'Education Physique, la manière dont elle a précocement pris en compte l'exigence d'une formation citoyenne, dont elle a essayé de tirer partie de la complexité de ses pratiques de références pour tenter de viser la construction de véritables compétences, spécifiques à l'activité pratiquée, lui permet de légitimer pleinement sa place dans les nouvelles orientations assignées à l'Ecole.

On aura compris qu'au fil de cette histoire tracée à traits grossiers, on part d'une opposition irréductible entre Education Physique et sports, pour se diriger petit à petit vers une situation où la discipline tire sans doute quelques avantages à ne pas être trop éloignée de ses pratiques de référence.

Je livre d'ailleurs à la sagacité du lecteur deux analyses pour le moins contrastées des nouveaux programmes. C'est tout d'abord la réaction du CEDREPS (2015a), à propos de la première version du document : « Le modèle sous-jacent aux textes proposés est celui d'un culturalisme simpliste, étroit qui s'en tient à prendre les pratiques sociales physiques et surtout sportives comme objet d'étude ». C'est ensuite un extrait d'un article de Valérie Debuchy, paru voici quelques semaines: « L'EPS n'a pas pour finalité l'étude des activités physiques, sportives et artistiques, même si nul ne renie la référence culturelle qu'elles représentent, ni qu'elles puissent être des objets de transmission. Les APSA sont plus que jamais moyens et supports d'enseignement ».

Comment peut-on développer des analyses si divergentes à partir de propositions similaires ? Ceci me rappelle un concept développé en psychophysique : la *confusion*. Lorsque deux stimuli sont perçus comme identiques par la moitié des individus et comme différents par les autres, c'est qu'ils commencent à se ressembler fortement...

Quelles définitions des pratiques de référence ?

A ce point de la réflexion, il est peut-être nécessaire de réinterroger l'un des concepts clé de la problématique. Qu'est-ce qu'une pratique de référence ? Ce concept a été initialement développé dans le cadre de l'enseignement technique. Dénonçant une approche justement basée sur la juxtaposition de tâches artificielles, Martinand (1981) tente de promouvoir un enseignement en relation plus étroite avec des domaines d'activités scientifiques, techniques ou professionnelles. L'auteur visait premièrement la nécessaire *authenticité* des pratiques scolaires, vis-à-vis des pratiques professionnelles qui finalisaient l'enseignement technique. Les pratiques de références sont alors jugées

essentielles pour donner du sens aux apprentissages scolaires. Cette idée est élégamment exprimée par Develay (1992) : « le sens de la tâche scolaire réside dans l'usage social ou domestique que l'on pressent ». La pratique sociale de référence est également supposée permettre de donner de la *cohérence* aux différentes situations proposées aux élèves. L'Education Physique l'a très vite compris en généralisant la pratique de cycles d'activité.

On associe souvent au concept de pratique sociale de référence celui de transposition didactique. Ce second concept a été introduit par Chevallard (1985), dans le cadre de la didactique des mathématiques, et peut être défini comme la transformation que subit le savoir scientifique afin de se constituer en tant qu'objet d'enseignement. Ces deux concepts ont donc des origines clairement différenciées. Le premier est forgé dans le cadre d'un enseignement construit en référence à des pratiques professionnelles, le second concerne l'enseignement de disciplines scientifiques. Le premier suggère que l'*exercice* des pratiques sociales possède un sens qui doit être préservé dans les pratiques scolaires. Le second est essentiellement préoccupé par le savoir véhiculé par les pratiques savantes. Lebeaume (2001) résume ainsi la différenciation des points de vue sous-tendant ces deux approches : « la transposition didactique explore [...] d'une façon exclusive le savoir *stricto sensu* alors que les pratiques sociales de référence considèrent les activités dans leur globalité ». On conçoit que chaque discipline scolaire puisse construire une conception spécifique de ses pratiques sociales de référence, et du processus de transposition didactique qu'elle met en œuvre.

Il me semble que si en Education Physique on a beaucoup travaillé sur la transposition didactique (notamment par un travail conséquent sur la mise au point de situations d'enseignement favorisant l'apprentissage de tel ou tel savoir), on s'est beaucoup moins posé la question des pratiques de référence. On pense généralement la pratique sociale de référence comme une donnée plus ou moins intangible, qui existe indépendamment de l'Ecole et dont le contour n'est guère négociable. Mais une pratique sociale de référence est avant tout un concept, et comme tout concept il doit être construit. *Si la pratique sociale de référence est ce qui donne du sens et de l'authenticité à l'enseignement, encore faut-il s'accorder ce qui « fait culture » dans cette pratique, et ce qu'il est nécessaire d'en conserver dans les contenus disciplinaires de l'Ecole.*

Il est possible de distinguer plusieurs entrées dans cette construction. La première consiste à concevoir les pratiques de référence comme l'ensemble des « savoirs » qu'elles véhiculent. On peut qualifier cette entrée de « patrimoniale », dans le sens où la pratique sociale est définie au travers d'un patrimoine de savoirs et savoir-faire, accumulé au fil des générations dans un domaine donné.

Il semble d'ailleurs utile de distinguer dans cette « entrée par les savoirs » deux sensibilités différentes, l'une centrée sur les produits, l'autre sur les démarches. La première s'attache aux savoirs constitués, validés. Dans le domaine scientifique, il s'agira notamment des théorèmes, modèles et théories. La seconde s'intéresse plutôt à la démarche. Toujours dans le domaine scientifique, on mettra plutôt en avant les démarches de production de la recherche ou des savoirs.

La seconde entrée consiste à définir les pratiques sociales au travers de l'activité globale des acteurs qui les produisent. Il s'agirait au sens large d'une entrée « métier », pour reprendre les origines de l'introduction du concept par Martinand. Au risque de rouvrir un débat conceptuel, je définirais volontiers cette posture d'entrée « par les compétences ». On conçoit sans problème que l'une ou l'autre de ces entrées (par les

savoirs ou par les compétences) soient privilégiées selon que l'on se réfère à des disciplines scientifiques (les mathématiques), à des pratiques professionnelles (la programmation informatique), à des produits culturels (la littérature), ou à des pratiques culturelles communément partagées (la musique).

En Education Physique et Sportive, il est clair que l'entrée par les savoirs domine largement la réflexion didactique, depuis une trentaine d'années. Les pratiques sociales de référence sont le plus souvent appréhendées comme un ensemble de savoirs véhiculés par les activités sportives ou artistiques, et notamment des techniques corporelles, individuelles et collectives, développées spécifiquement dans chacune d'entre elles. On peut noter que les deux approches que nous avons évoquées précédemment ont été explorées : une approche centrée sur les techniques en tant que produits, dénoncée très tôt en tant que dérive techniciste, et une approche plus récente centrée sur les démarches (voir notamment Portes, 1999). Cette entrée par les savoirs est actuellement défendue par le CEDREPS, qui promeut l'idée dans une réflexion d'une remarquable rigueur et consistance que l'Education Physique et Sportive n'enseigne pas des activités sportives ou artistiques, mais des formes scolaires de pratique ciblant sur des savoirs sélectionnés (CEDREPS, 2015b).

On peut avoir une autre conception des pratiques de références de la discipline, davantage dans l'esprit de « l'entrée par les compétences ». Il est possible de les définir, au-delà de la nature de la motricité mise en œuvre ou des contraintes réglementaires et matérielles qui les organisent, au travers des motifs et des modes d'engagement des pratiquants. En d'autres termes, s'intéresser moins à ce que les pratiquants font qu'à pourquoi ils le font. L'idée sous-jacente est que le sens n'est pas donné de manière absolue par des pratiques désincarnées, mais fondamentalement accordé par les individus, par la nature de leur engagement. Les pratiques de référence peuvent ainsi être conçues au travers des besoins qu'elles satisfont chez les pratiquants, des formes de relations sociales qu'elles suggèrent, de l'échelle temporelle sur laquelle elles se déploient, de la nature des objectifs qu'elles visent, et évidemment aussi de la nature de l'activité motrice pratiquée.

Dans cette optique, la pratique sociale est avant tout une histoire de vie. Une histoire où des individus se rencontrent autour d'une passion partagée, se fédèrent autour de projets communs, tissent des liens essentiels de solidarité, d'entraide, d'intérêt et de convivialité. De ce point de vue, et comme nous avons pu l'affirmer voici quelques années, les pratiques sportives et artistiques constituent des lieux majeurs d'expression de la citoyenneté dans nos sociétés (Delignières et Garsault, 2004). Ainsi conçues, les pratiques sociales sportives et artistiques constituent des éléments essentiels de la structuration et de l'équilibre des modes de vie. Il me semble que si l'objectif de l'Education Physique et Sportive est actuellement de contribuer à la formation de la personne et du citoyen, à la compréhension de la complexité des activités humaines, mais aussi de favoriser l'adoption de modes de vie actifs, c'est clairement cette conception des pratiques sociales de références qu'il convient de privilégier. On comprendra aussi que sur la base de cette définition, l'Education Physique et Sportive ne se met plus au service de l'éducation à la citoyenneté ou de l'éducation à la santé : *elle est essentiellement une éducation à la citoyenneté et à la santé.*

Au delà de cette redéfinition des pratiques sociales, il reste encore nécessaire d'identifier celles qui peuvent de manière légitime servir de référence à l'Education Physique. Et à ce niveau il n'existe pas de réponse absolue et anhistorique. *Ce sont les finalités de la discipline qui seules peuvent à un moment donné permettre d'attester la*

légitimité de telle ou telle pratique sociale pour servir de référence aux enseignements scolaires.

Suite à l'analyse des finalités avancées dans les nouveaux programmes, tant au niveau du socle commun qu'à celui de la partie spécifiquement consacrée à l'Education Physique et Sportive, il est possible de définir un certain nombre de critères permettant de sélectionner les pratiques de référence les plus pertinentes :

(1) Au-delà de la nature des techniques motrices qui les caractérisent, il semblerait légitime de privilégier des activités qui se développent au sein de collectifs. L'insistance portée au « vivre ensemble » et mieux au « faire ensemble » oriente évidemment ce choix. Ceci ne veut pas dire que seules les activités dites « collectives » auraient droit de cité. De nombreuses activités « individuelles » s'exercent socialement au sein de structures collectives (clubs, équipes, troupes, cordées, etc...). Encore une fois la « logique interne » compte à mon sens moins que les organisations sociales effectives qui sont à l'œuvre dans les pratiques. J'ajouterais volontiers que généralement les pratiques sociales se déploient au sein de collectifs stables. La construction de ces collectifs, l'installation de leur cohésion, l'affiliation de chacun à leur identité, sont des aspects majeurs de ces pratiques et des compétences qui s'y développent. Je reste par contre assez dubitatif vis-à-vis de l'engouement actuel envers les pratiques dites de « développement personnel », mettant avant tout en avant une logique d'individualisation forte des projets (on lira à ce sujet la plaisante fiction de Paul Goirand, 2009). L'Education Physique doit faire des choix, et ces choix ne peuvent être dictés par les finalités de l'Ecole, et certainement pas par des effets de modes ou des évolutions par ailleurs critiquables de la société.

(2) Un second critère serait que ces pratiques soient culturellement finalisées par la réalisation de projets : compétitions, rencontres, spectacles, expéditions, etc. C'est le cas pour de nombreuses activités sportives ou artistiques, qui se déploient au fil de « saisons », finalisées ou régulièrement ponctuées par de tels événements. On comprendra que des activités caractérisées par la succession routinière de séances de pratique me semblent moins pertinentes.

(3) Même si c'est sous-entendu par les deux critères précédents, il me semble utile d'insister sur le fait que les pratiques retenues doivent requérir un dépassement de la motricité usuelle et donc de véritables apprentissages. Une pratique directement accessible, qui autoriserait d'entrée des réalisations complètes, ne présenterait à ce niveau que peu d'intérêt (on peut penser notamment aux activités de loisir conçues pour être pratiquées ponctuellement sans préparation particulière, comme les parcours d'acrobranche,...).

(4) Enfin, il me semble qu'il conviendrait de ne retenir que des pratiques sociales à fort ancrage culturel, c'est-à-dire essentiellement connues et reconnues par les élèves et leurs parents. On pourrait qualifier ce critère de culturalisme étroit. J'ai bien du mal par exemple à saisir l'engouement actuel pour l'acrosport, dont la légitimité et l'ancrage culturels me paraissent bien limités. Par ailleurs, une pratique culturellement stabilisée semble mieux à même de fournir matière à un enseignement prolongé et renouvelé, qui apparaît une tendance lourde d'évolution de l'Education Physique et Sportive.

On aura noté que ces critères ne suggèrent ni un développement complet et équilibré des ressources, ni une exploration exhaustive du patrimoine culturel. Il me semble cependant que les enjeux de l'Education Physique sont dorénavant clairement ailleurs. Ces critères ciblent avant tout des pratiques complexes, mêlant relations

interpersonnelles, apprentissages spécifiques et gestion de projets. C'est cette complexité qui justifie que l'on puisse parler à leur propos de construction de compétences.

Enfin j'admets tout à fait que dans le cadre de l'Ecole ce sont des formes scolaires de pratique qui doivent être proposées aux élèves, et non les pratiques sociales elles-mêmes. Cependant il me semble nécessaire que les formes scolaires de pratique parviennent à *concentrer la complexité* des pratiques sociales dans l'espace-temps de l'Education Physique, et respectent l'ensemble des critères qui ont présidé à la sélection des pratiques de référence : permettre à des collectifs stables de construire leur cohésion et leur efficacité, laisser du temps aux élèves pour apprendre et progresser, préparer des événements terminaux, couronnant les séquences d'apprentissages, et dont les élèves pourront être fiers. De telles formes scolaires de pratique commenceront à ressembler furieusement aux pratiques qui leur servent de référence. Mais l'Education Physique qui en résultera n'aura guère de mal à justifier sa légitimité et son importance au sein de l'Ecole que tentent de dessiner les nouveaux programmes.

Références

Arnaud, P. (1990). L'orthodoxie scolaire de l'éducation physique. *Les Sciences de l'Education*, 1-2, 15-29.

Arnaud, P. (1995). [Pourquoi dit-on que le sport est éducatif ? Question d'actualité... question d'histoire...](#) *Trema*, 8, 53-66.

Bellin du Coteau, M. (1930). La méthode sportive. In Labbé et Bellin du Coteau, *Traité d'Education physique*. Paris: Doin.

CEDREPS (2015a). [Contribution du CEDREPS, groupe ressource de l'AEEPS, à l'élaboration d'un curriculum en EPS](#). *Les cahiers du CEDREPS*, 14, 29-33

CEDREPS (2015b). [Retour sur les programmes de 2015. Avis du CEDREPS pour l'AEEPS](#).

Chevallard, Y. (1985). *La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.

Debuchy, V. (2016). Les nouveaux programmes d'EPS : questions à Valérie Debuchy. *Revue EPS*, 372, 10-17.

Delaunay, M., & Pineau, C. (1989). Un programme, la leçon, le cycle en EPS. *Revue EPS*, 217, 49-52.

Delignières, D. (1991). [Apprentissage moteur et verbalisation](#). *Echanges et Controverses*, 4, 29-42.

Delignières, D. (2004). [Et si l'on enseignait comme nos élèves apprennent ?](#) In G. Carlier (Ed.), *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique ?* (pp. 31-40). Montpellier : AFRAPS.

Delignières, D. (2009). *Complexité et compétences. Un itinéraire théorique en Education Physique*. Paris : Editions revue EPS.

Delignières, D. & Garsault, C. (1997). [Doit-on réellement enseigner une culture corporelle?](#) In J. Gleize & G. Bui-Xuan (Eds.), *Comment peut-on enseigner une culture corporelle?*, CD-Rom des Actes du Colloque de Montpellier. Marseille: Asther Multimédia SA.

- Delignières, D. & Garsault, C. (1999). [Connaissances et compétences en EPS](#). *Revue EPS*, 280, 43-47.
- Delignières, D. & Garsault, C. (2004). *Libres propos sur l'Education Physique*. Paris : Editions Revue EPS.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF.
- Goirand, P. (2009). [EPS fiction](#). Site EPS & Société.
- Gottsmann, L. & Delignières, D. (2016). [A propos des obstacles épistémologiques à l'émergence du concept de compétence](#). *Movement & Sport Sciences/Science & Motricité*, 94, 71-82.
- Gréhaigne, J.F., Billard, M., Guillon, R., & Roche, J. (1989). Vers une autre conception de l'enseignement des sports collectifs. In G. Bui-Xuan, *Méthodologie et Didactique de l'EPS* (pp.201-216). Clermond-Ferrand: Editions AFRAPS.
- Hébert, G. (1925). *Le sport contre l'éducation physique*. Paris: Vuibert.
- Ministère de la Jeunesse et des Sports - Ministère de l'Education Nationale (1967). Instructions Officielles du Ministre aux Professeurs et Maitres d'Education Physique et Sportive, Circulaire du 19 Octobre 1967.
- Lebeaume, J. (2001). Pratiques socio-techniques de référence, un concept pour l'intervention didactique : diffusion et appropriation par les enseignants de technologie. In A. Rouchier, G. Lemoyne, et A. Mercier (Eds), *Le génie didactique. Usages et mésusages des théories de l'enseignement* (p. 127-142). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Martinand, J.L. (1981). [Pratiques sociales de référence et compétences techniques](#). In A. Giordan (Ed.), *Diffusion et appropriation du savoir scientifique : enseignement et vulgarisation* (pp. 149-154). Paris : Université Paris 7.
- Perrenoud, P. (1995). [Des savoirs aux compétences. De quoi parle-t-on en parlant de compétences ?](#) *Pédagogie collégiale*, 9, 1, 20-24.
- Pineau, C. (1991). *Introduction à une didactique de l'EPS*. Paris: Editions Revue EPS.
- Portes, M. (1994). Kung-Fu, roucoulettes et autres vols de ballon: quelles prises en compte pour les handballs de l'EPS? In *Techniques Sportives et Education Physique* (pp. 102-115). Paris: Editions Revue EPS.
- Portes, M. (1999). Nouveaux programmes d'EPS et rénovation des pratiques. *Revue EPS*, 278, 27-30.
- Ministère de l'Education Nationale (1985). Instructions Officielles. Arrêté du 14 novembre 1985. Supplément au Bulletin Officiel n°44 du 12 décembre 1985.
- Ministère de l'Education Nationale (2008). Programmes de l'enseignement d'éducation physique et sportive. Bulletin Officiel spécial n° 6 du 28 août 2008
- Ministère de l'Education Nationale (2015). Programme d'enseignement du cycle des approfondissements. Bulletin Officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015
- Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris : PUF.
- Tissié, Ph. (1919). *L'éducation physique et la race : santé-travail-longévité*. Paris : Flammarion.
- Vives, J. (1996). [Le professeur d'EPS, un entraîneur polyvalent?](#) *Revue EPS*, 261, 24.