

Culture, enseignement, et Education Physique et Sportive

Didier Delignières
Université de Montpellier

Les rapports entre culture et enseignement ont toujours été problématiques en Education Physique et Sportive. Si d'une manière générale les disciplines de l'enseignement secondaire se réfèrent explicitement à des produits et pratiques culturelles (notamment artistiques et scientifiques), l'Education Physique et Sportive exprime de manière récurrente une réserve quant à ses relations avec ce qui semble constituer ses pratiques culturelles de référence : les activités physiques, sportives et artistiques. Les Instructions Officielles de 1985 énoncent ainsi clairement que « *l'éducation physique et sportive ne se confond pas avec les activités physiques qu'elle propose et organise* ». Peut-on imaginer des déclarations similaires dans les programmes des 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 (Delignières, 2016a).

Nous proposons ici une relecture épistémologique et historique des délicates relations entre culture et enseignement en Education Physique et Sportive, avec un focus particulier sur les évolutions actuelles, qui pourraient porter en germe un renouvellement fondamental.

Conceptions naturalistes et culturalistes

Nous avons analysé depuis quelques années un continuum de conceptions en Education Physique, marqué par deux extrêmes : les conceptions « naturalistes » et les conceptions « culturalistes » (Delignières & Garsault, 1993, 2004). Les conceptions naturalistes, qui ont longtemps dominé la discipline, regroupent un ensemble de propositions qui visent en priorité à restaurer, développer, ou enrichir la nature humaine (voir à ce niveau les analyses d'Ullmann, 1965). Il s'agit évidemment d'une expression générique : selon les époques, on parlera de « régénérer la race », de « développer les qualités motrices et foncières », ou de « développer les ressources ». Dans leur définition la plus pure, ces conceptions rassemblent l'ensemble des gymnastiques construites, mais aussi les diverses propositions psychomotrices des années 60-70. Dans ce cadre, il n'y a d'Education Physique à l'Ecole que parce que les élèves ont un corps, et ce corps justifie qu'à côté de l'« éducation intellectuelle » se déploie une « éducation physique » (on pourra consulter à ce niveau l'article de Colombier, 1983).

Les conceptions culturalistes mettent pour leur part en avant l'appropriation de pratiques culturelles, et notamment des activités physiques, sportives et artistiques. Ces conceptions ont été principalement développées à partir des années 60, notamment au travers des travaux réalisés au sein des stages Maurice Baquet, les productions du CPS-FSGT et du SNEP, et de collectifs tels que le CEDRE. Nous reviendrons plus loin dans cet article sur le développement de ces approches culturalistes.

Si l'on parle de continuum entre ces deux types de conceptions, c'est que si l'on peut trouver à certains moments des « conceptions absolues » (c'est le cas par exemple de Ling ou d'Hébert, dont les conceptions sont absolument naturalistes, ou dans les

propositions princeps du CPS-FSGT, voir par exemple Adam, 1966), on retrouve chez de nombreux autres auteurs une approche syncrétique où les deux types de conceptions se mêlent à des degrés divers. Nous reviendrons également plus loin sur ces éclectismes contemporains.

Qu'entend-on par culture ?

Avant d'envisager la place de la culture dans le processus éducatif, et de préciser le discours des conceptions qui s'y réfèrent, il est sans doute nécessaire de revenir sur le sens que l'on peut mettre derrière le mot « culture ». Dans le discours commun, la culture est fréquemment renvoyée à la consommation de produits culturels, volontiers conçus comme élitistes. Définition d'excellence, renvoyant tant aux grandes œuvres patrimoniales qu'à la création contemporaine. Cette conception a souvent été critiquée dans les milieux de l'éducation, à cause de son caractère distinctif (cette culture élitiste étant évidemment socialement distribuée, voir notamment les analyses de Bourdieu et Passeron, 1964).

Il existe des définitions plus larges de la notion de culture, auxquelles il est sans doute plus intéressant de faire référence. L'UNESCO (1982) la définit comme « *l'ensemble des traits distinctifs, spirituels, matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts, les lettres et les sciences, les modes de vie, les lois, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances* ». Dans ce sens, la culture est tout ce qui « fait » civilisation. Les cultures sont plurielles et situées, elles recouvrent évidemment les grandes œuvres, mais aussi des modes de vies, des manières de faire et des idéologies. Edgar Morin (2000) propose une définition approchante : « *La culture est constituée par l'ensemble des savoirs, savoir-faire, règles, normes, interdits, stratégies, croyances, idées, valeurs, mythes qui se transmet de génération en génération, se reproduit en chaque individu, contrôle l'existence de la société et entretient la complexité psychologique et sociale* ». Cette définition insiste sur le caractère patrimonial de la culture, ce qui justifie évidemment de questionner les relations culture-éducation. Elle met également en avant le caractère cohésif de la culture pour une société donnée : la culture construit du lien et du partage. Elle est aussi un lieu de différences, de débats et de contrepoints, de distanciation et d'enrichissement individuel et collectif. On peut noter aussi que ces deux définitions suggèrent que la culture déborde de la sphère intellectuelle ou artistique où le sens commun tend à la restreindre, mais englobe ce que l'on appelle la *culture technique* : des savoir-faire artisanaux aux technologies les plus avancées (Simondon, 1989).

Culture et enseignement

Il est nécessaire d'interroger plus largement les relations entre culture et enseignement avant de revenir sur le cas particulier de l'Éducation Physique et Sportive. Leif (1967) déclare ainsi que « *traditionnellement, l'enseignement du second degré a eu pour objet de dispenser ce qu'il est convenu d'appeler la culture générale. La plupart des disciplines scolaires sont légitimées par l'existence de produits culturels* ». Chaque discipline scolaire renvoie ainsi soit à des disciplines scientifiques (mathématique, physique, sciences de la vie, etc.), soit à des pratiques littéraires ou philosophiques, soit à des pratiques artistiques (arts plastiques ou musique).

Cette analyse cadre parfaitement avec le fonctionnement de l'enseignement secondaire, mais semble moins pertinente en ce qui concerne l'enseignement primaire. Il faut se

rappeler qu'historiquement, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire ont été conçus comme des systèmes parallèles (Prost, 1968). L'enseignement primaire visait essentiellement l'instruction du peuple, et l'enseignement secondaire l'éducation des classes bourgeoises. Dans ce cadre, l'enseignement primaire avait pour objectif de donner aux élèves les outils de base: lire, écrire, compter, connaître les bases de l'histoire et de la géographie nationale, et de la morale laïque. En regard, l'enseignement secondaire visait à former les élites du pays dans la perspective précédemment décrite, par la confrontation aux grandes œuvres culturelles.

Ceci a eu des conséquences importantes pour l'Education Physique. A l'origine, les enseignants d'Education Physique étaient principalement des instituteurs. Formés dans les Ecoles Normales, ils se spécialisaient éventuellement dans des formations supérieures (telles que le Cours Supérieur créé par Demeny au début du XXème siècle). Les méthodes traditionnelles de gymnastique correspondaient parfaitement à la logique « enseignement primaire » dans laquelle avait baigné leur formation: on y construisait avant tout un abécédaire analytique de la motricité. De ce fait, durant la première partie du XXème siècle, l'Education Physique est apparue étrangement comme une discipline de l'enseignement primaire, enseignée par des instituteurs aux élèves de l'enseignement secondaire (During, 2005).

Il faudra attendre les années 60, avec l'*Essai de Doctrine du Sport* d'Herzog (1964) et les instructions officielles de 1967 pour que les activités sportives, en tant que phénomène culturel majeur, soient considérées comme une référence incontournable pour l'Education Physique. Il ne faut pourtant pas imaginer qu'en 1967 l'Education Physique bascule brutalement dans une conception culturaliste. Au-delà d'une grande envolée introductive sur les valeurs du sports (« *notre époque est marquée par la croyance dans le progrès matériel et spirituel, et le sport moderne lui-même participe directement de cette idée* »), les Instructions Officielles demeurent essentiellement naturalistes, se contentant de classer les activités physiques et sportives en fonction de leurs effets supposés sur les capacités physiques, foncières, et psychomotrices des élèves. Il n'en demeure pas moins que politiquement cette ouverture de l'Education Physique sur un objet culturel sauve sans doute la place de la discipline au sein du système scolaire, en l'alignant sur la logique culturaliste des autres disciplines d'enseignement (Delignières & Garsault, 2004). Comme le suggère During (2005), « *l'histoire des enseignants d'éducation physique, qui les fait passer du statut de maître-délégué à celui de professeur permet d'étayer l'hypothèse d'un passage de la logique du primaire à celle du secondaire* ».

Quelle culture pour l'Ecole ?

Le rôle de la culture dans le processus éducatif a été remarquablement théorisé par Georges Snyders, qui énonce notamment que « *grandir, c'est [...] pour l'enfant s'approprier la richesse sociale, participer au patrimoine culturel. L'enfant ne devient lui-même que par son rapport avec les ressources humaines qui sont hors de lui* » (Snyders, 1973). C'est sans doute ce qu'il est essentiel de retenir de la distinction entre conceptions naturalistes et culturalistes. Dans les premières, il s'agit de développer de l'inhérent, du déjà-là. Dans les secondes l'objectif est de s'approprier un « savoir » extérieur.

Snyders distingue deux formes de cultures. Selon lui, il y a d'une part « *la culture élaborée, celle des grandes découvertes scientifiques, des grandes œuvres artistiques et littéraires* ». Et il y a ce qu'il appelle la culture première : « *Celle que les jeunes acquièrent*

par leur vie aujourd'hui ». Or, dit-il, « *l'école traditionnelle ne valorise que la culture élaborée et veut ignorer la culture première. Certains mouvements pédagogiques, par ailleurs importants, risquent l'erreur inverse. Ce qui me semble être la grande affaire de l'école, c'est d'aider les jeunes à franchir le pont qui sépare l'une et l'autre culture. C'est la capacité de la culture de masse à aller vers la culture élaborée* » (Snyders, 1986).

Pour Snyders, les produits culturels dont l'Ecole doit viser l'appropriation sont les grandes œuvres, les produits les plus prestigieux des sciences ou des arts. Une controverse fameuse l'oppose en 1950 avec Célestin Freinet, controverse sur laquelle il revient des années plus tard : « *... mon problème, c'est que je trouve que Freinet dévalorise la Culture [..]. Il valorise tellement ce que peuvent produire les enfants qu'il finit par les mettre au même niveau que Victor Hugo, ou plutôt il ne met pas Victor Hugo beaucoup plus haut que les productions d'enfants* ». Il poursuit en affirmant que « *... l'Education nouvelle [..] est en échec parce qu'elle sous-estime terriblement la valeur propre des grandes œuvres, en particulier leur valeur éducative. Ainsi, quand Freinet donne des exemples de joie au travail à l'école, c'est faire un mur, participer aux travaux des champs... Je n'y trouve pas mon compte* » (Snyders, 1997).

Culture et Education Physique et Sportive

Dans les années 60, les promoteurs de l'Education Physique culturaliste considèrent que dans nos sociétés le sport représente cette culture élaborée, dans le domaine des pratiques physiques. On peut à ce sujet rappeler cette citation d'Yvon Adam (1966) : « *Plus un sport se perfectionne dans son jeu, ses règles, ses techniques, plus il exige un niveau d'approche élevé, plus il offre de possibilités éducatives. C'est pourquoi nous pensons que certains jeux, l'épervier par exemple, ou les barres qui ne sont pas institutionnalisés, socialisés, n'ont qu'une faible valeur éducative* ». On sait qu'au même moment Pierre Parlebas affirmait à l'inverse que les jeux traditionnels, possédant une « *logique interne* » plus riche que les activités sportives, présentaient de fait un potentiel éducatif plus élevé. De son point de vue la richesse des sollicitations des conduites motrices était plus importante que la représentativité culturelle des pratiques. Opposition frontale des conceptions.

Le postulat culturaliste, tel qu'énoncé précédemment, permet de réfléchir aux critères justifiant de faire rentrer une APSA dans le cercle des activités dignes de rentrer à l'Ecole. De ce point de vue, l'institutionnalisation de la pratique semble en effet constituer un élément important. L'existence d'un réseau d'associations, de clubs, regroupés en fédérations nationales ou internationales, la mise en place de rencontres, compétitives ou non, la mise en œuvre d'un travail explicite et partagé de perfectionnement des règlements et des techniques apparaissent déterminants. On admettra que des jeux traditionnels comme l'épervier ou les barres, bien que pratiqués de longue date, n'ont guère connu de perfectionnements partagés de leurs règles et de leurs techniques depuis leurs origines. En regard, des activités comme le rugby ou la gymnastique évoluent sans cesse, améliorent leurs matériels et leurs règlements, et connaissent d'importantes évolutions techniques (ces trois aspects fonctionnant évidemment en interdépendance). Cette institutionnalisation doit de plus avoir été inscrite sur une temporalité suffisante. Maurice Portes avait ainsi coutume d'affirmer qu'une institutionnalisation d'au moins une trentaine d'année était requise pour inscrire une activité dans le champ culturel. Cette précaution devait permettre de se prémunir des effets éphémères de mode, et assurer le caractère patrimonial de la culture. On peut

aussi ajouter, mais cela est presque évident au vu de ce qui précède, que la pratique doit être connue, et reconnue. Un élève qui annonce à ses parents qu'il a commencé un cycle de handball n'aura guère de problème à leur expliquer ce dont il s'agit. Il aura sans doute plus de difficulté à présenter et légitimer la pratique de l'ultimate ou de la capoeira.

Ces réflexions interpellent évidemment le fonctionnement actuel de l'Education Physique et Sportive. Un rapport intitulé « la situation de l'EPS au collège en 2016 » (Inspection Générale de l'Education Nationale, 2018) permet de se faire une idée des activités réellement programmées dans les établissements. Ainsi on relève que dans l'académie de Nancy (voir Figure 1), les activités les plus pratiquées sont le demi-fond (14%), l'acrospport (12.1%), et le badminton (12%). On peut noter aussi que le step est davantage programmé que la danse (2.3% contre 1.1%). Dans d'autres académies, on voit émerger l'ultimate (près de 6% de la programmation en Guyane, à égalité avec le basket-ball). En regard, on peut relever que certaines activités que l'on peut considérer comme des piliers de la culture sportive ou artistique, comme le football, le rugby, la natation, le judo, l'athlétisme, la gymnastique, ne sont que peu ou modérément retenues dans les programmations.

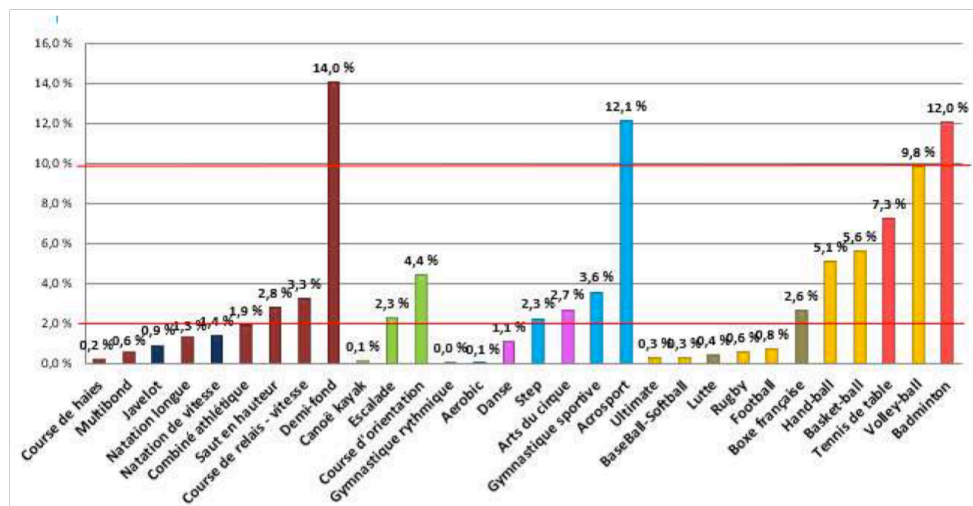


Figure 1 : Poids des APSA (en pourcentage) dans la programmation, dans l'académie de Nancy (Inspection Générale de l'Education Nationale, 2018, p. 8).

Quelques hypothèses peuvent évidemment être avancées. Dans certains cas, on peut supposer que les activités sont privilégiées pour des motifs essentiellement pratiques : elles permettent de regrouper les élèves dans un lieu couvert, sans occuper trop d'espace : le badminton plutôt que le football. On peut aussi penser que certaines activités sont retenues car elles ne nécessitent pas trop de compétences techniques de la part de l'enseignant. C'est sans doute ce qui explique le succès de l'acrospport, pratique essentiellement portée par les pays d'Europe de l'Est et dont on admettra la faible diffusion culturelle dans le nôtre... D'un autre côté, il est clair que peu d'enseignants se sentent capables de proposer des cycles de gymnastique dépassant le stade de l'initiation, et préfèrent se rabattre sur l'acrospport pour « servir » la catégorie des activités gymniques.

Parfois le choix des pratiques semble viser à créer de la nouveauté, dans une tentative quelque peu désespérée, pour assurer un investissement minimal des élèves. Annick Davisse relevait ainsi que « l'échec relatif des filles dans les activités sportives serait ainsi

prétexte à accentuer la part d'activités liées à la santé, à l'entretien de soi ou à... l'air du temps (pour les activités comme le step) » (Davisse, 2010). On peut s'attendre à tout dans ce cadre : le crossfitness, le parkour ou le street workout érigés comme pratiques culturelles avant-gardistes, ou bientôt le « Big Bounce » comme alternative aux pratiques gymniques. Il faut ici se poser une question de fond : l'Education Physique et Sportive est-elle une discipline d'enseignement, ou l'organisation d'un divertissement ? L'Ecole doit-elle répondre aux aspirations des élèves (comme le suggèrent d'ailleurs les nouveaux programmes pour le lycée), ou tenir ses exigences sur ce qui doit être enseigné ?

On peut aussi être étonné de la prégnance de la programmation du demi-fond en collège. On peut évidemment arguer de la représentativité culturelle de l'athlétisme, mais il est clair que la manière dont le demi-fond est enseigné renvoie moins aux motifs d'agir des athlètes « réels » (battre des records, gagner des compétitions) que d'un souci hygiéniste d'amélioration des capacités foncières. Le demi-fond n'est pas choisi en tant que pratique culturelle, mais en tant qu'outil de développement de ressources ciblées. C'est plutôt une persistance naturaliste qui se dessine ici, dans ce qui ressemble à un rite initiatique, un bizutage incontournable ponctuant de manière immuable la scolarité des élèves.

On peut d'ailleurs questionner de manière plus large ce qui ressemble à un retour de l'hygiénisme en Education Physique, à propos de l'émergence des problématiques de santé, notamment dans les programmes de lycées. Il est clair que l'apparition de la cinquième « compétence propre » dans les programmes de 2010 (« *réaliser et orienter son activité physique en vue du développement et de l'entretien de soi* ») peut être légitimement interprétée comme une résurgence des conceptions naturalistes. Ce retour est régulièrement étayé de constats alarmants sur l'état physique de la jeunesse, la sédentarité, la montée de l'obésité, la dégradation des capacités foncières voire même psychomotrices (voir par exemple Thivel, 2017). Je reste toujours circonspect, cependant, face ces constats maximalistes, volontiers nostalgiques, d'un temps béni où la jeunesse était active et dégourdie, moins rivée aux écrans. During (2005) montre comment au début du XX^{ème} siècle les élèves sont décrits comme des « enfants fragiles » par les tenants des gymnastiques construites et comme des « adolescents robustes et turbulents » par les promoteurs de l'éducation sportive. « *Les premiers sont à protéger par de savantes gymnastiques d'inspiration médicale, scientifique, les seconds à socialiser par la rencontre sportive* » (During, 2005). Les rapports actuellement diffusés rendent-ils compte d'une dégradation réelle de l'état physique de la jeunesse ou renvoient-ils à la justification idéologique¹ d'un retour à l'hygiénisme ?

Quoiqu'il en soit, une question de fond demeure : l'Education Physique et Sportive est-elle là pour construire et installer la santé (dans ses horaires modestes), ou pour inciter les élèves à adopter et conserver un mode de vie actif (pour une analyse déjà ancienne de ces questions, voir Delignières & Garsault, 1996) ?

Dans le même ordre d'idée, on peut aussi s'interroger sur certaines activités à propos desquelles on voit apparaître périodiquement quelques manifestations d'intérêt, comme le [yoga](#) ou la [méditation](#) (ces deux liens ayant été récemment relayés par l'AEPS). La pertinence culturelle de telles pratiques ne constitue certes pas leur point fort (ce qui n'a pas empêché de yoga d'apparaître dans la liste nationale des récents programmes de Lycée). L'intérêt pour de telles activités renvoie-t-il à l'idée d'un développement du contrôle de soi, ou à une visée d'amélioration du bien-être psychologique et de la santé mentale ? S'agit-il d'un simple attrait de la nouveauté ? Ou simplement d'un manque de

vigilance épistémologique sur ce qu'il est légitime d'enseigner dans l'enseignement secondaire ?

Culture savante et culture praxique

Enfin le fait de retenir telle ou telle activité ne préjuge pas de la manière dont celle-ci est considérée. On peut distinguer deux conceptions contrastées de la référence culturelle en éducation. Dans une première approche, que nous appellerons la « culture savante », les pratiques culturelles sont considérées comme produits historiques, et constituent avant tout un patrimoine de savoirs et savoir-faire. Au sein de ce patrimoine, l'École sélectionne les savoirs dignes d'être transmis aux élèves. Ces savoirs sont ensuite didactisés pour en permettre l'enseignement.

Cette approche, développée massivement en Education Physique et Sportive à partir des années 80, a permis l'émergence d'une solide culture professionnelle, qu'il ne s'agit certainement pas ici de minorer. Les enseignants sont devenus experts dans la mise en place de « tâches motrices », de « situations pédagogiques ». Les candidats aux concours de recrutement sont capables de les décliner en objectifs, aménagement matériel, consignes, critères de réussite, critères de réalisation, etc... Il s'agit d'une importante tradition didactique qui a profondément marqué la discipline et continue à se déployer, notamment dans les productions du CEDREPS. Cette approche a sans doute généré une centration excessive sur les contenus techniques et l'espace-temps de la situation pédagogique. Elle a aussi pu quelquefois laisser planer l'illusion d'une « magie de la tâche » (Marsenach, 1991), suggérant que la professionnalité de l'enseignant pouvait se limiter à cette expertise dans l'ingénierie des situations d'apprentissage (Delignières, 2016b).

Il ne s'agit plus à l'heure actuelle dans cette approche de reproduire les techniques du sport de haut-niveau (même si Robert Mérand a pu affirmer en 1972 que « le pratiquant s'éduque quand il s'approprie le geste juste du champion »), mais plutôt de permettre aux élèves de rentrer dans une activité de production de techniques, *analogue* à celle déployée dans les pratiques culturelles (Portes, 1994).

On peut concevoir une autre approche, que nous qualifierons de « culture praxique ». Dans ce cadre, on s'intéresse surtout à l'activité des individus et des groupes qui produisent la pratique culturelle. Il s'agit évidemment de l'activité des pratiquants, des athlètes, des nageurs, des footballeurs ou des grimpeurs, qui construisent progressivement les compétences qui leur permettent d'élever leur niveau de pratique, individuel et collectif, qui apprennent à se préparer, physiquement et psychologiquement, à la production de performances, qui apprennent aussi à gérer leur pratique dans le décours de leur vie, au sein des exigences scolaires, professionnelles, familiales ou sociales auxquelles ils doivent aussi satisfaire. Au-delà, cette culture praxique inclut l'activité des personnes qui encadrent, accompagnent, organisent, arbitrent, ou jugent les pratiques, c'est-à-dire de manière globale l'activité des clubs, des troupes, des associations, qui permettent le développement et la pérennisation de ces pratiques. On aura compris que ce qui est pris en compte ici, c'est l'activité réelle, totale, inclusive et citoyenne, des collectifs qui font la pratique culturelle. On comprend l'intérêt d'une telle conception de la culture, dans le cadre d'une Education Physique et Sportive qui affiche depuis quelques années une finalité de formation citoyenne.

Cette prise en compte d'une culture praxique, mise au service d'objectifs de citoyenneté,

a déjà connu en Education Physique et Sportive une brillante (mais éphémère) épopée, avec le mouvement des Républiques des Sports (voir à ce sujet le remarquable article de Loudcher et Vivier, 2006). De 1964 à 1973, sous l'impulsion de Jacques de Rette, un mouvement pédagogique va proposer une approche rénovée de l'Education Physique, basée sur l'exercice de la démocratie et de la citoyenneté. Les élèves, organisés en clubs stables, pratiquent les activités sportives sous forme de cycles finalisés par des événements compétitifs. Ils sont activement impliqués dans la définition et l'organisation de ces événements. Ce mouvement, soutenu dans un premier temps par les politiques, va connaître un succès certain et s'étendre à de nombreux établissements scolaires. Il s'étirole cependant assez rapidement, d'une part à cause d'un alignement trop strict sur la logique des sports compétitifs, dont le modèle commence à être critiqué à la fin des années 60, mais aussi à cause de la lourdeur organisationnelle qui en caractérise l'exercice (Loudcher et Vivier, 2006). Mais c'est sans doute le premier exemple historique de la prise en compte d'une conception pratique de la culture sportive.

Au début des années 70, l'Education Physique et Sportive va plutôt faire le choix d'une centration sur les contenus d'enseignement, ouvrant la voie à une approche didactique, sans doute plus conforme à l'orthodoxie scolaire du moment, et qui va dominer la réflexion à partir des années 80 (Loudcher et Vivier, 2006). A partir de ce moment, c'est naturellement une conception savante de la culture qui va être valorisée.

Le thème de la citoyenneté va cependant revenir au premier plan au début des années 2000, au travers de nombreux articles dans les revues professionnelles (Delignières & Garsault, 2004), et surtout de l'affichage de la formation citoyenne comme finalité essentielle de la discipline, à partir des programmes de Lycée de 2000, qui énoncent que « *la finalité de l'éducation physique et sportive est de former, par la pratique des activités physiques et artistiques, un citoyen cultivé, lucide, autonome* ». Cette formule sera reprise, avec quelques modifications peu conséquentes, dans l'ensemble des programmes suivants.

Cette mise en avant de la problématique citoyenne va évidemment interroger la perspective didactique qui a marqué la décennie précédente. Méard et Klein (2001) notent que si l'Education Physique a construit ses contenus et aussi sa légitimité autour de sa pertinence motrice, il subsiste confusément dans ses pratiques de références une « *autre chose* », des attitudes, des savoir-être, de la responsabilité et de la coopération, que la discipline ne peut ignorer.

Un certain nombre de « bricolages » conceptuels vont alors émerger : les « principes de gestion », les « compétences méthodologiques et sociales », les « rôles sociaux », pour tenter de teinter de citoyenneté cette culture savante. Mais on se situe ici clairement dans une logique de *juxtaposition* : les « compétences propres » constituent comme leur nom le suggère l'essence de la discipline, et les « compétences méthodologiques et sociales » une adjonction, une sorte de concession à l'air du temps.

Dans les programmes de collège de 2008, on trouve par exemple comme « compétence attendue » pour le multibond (niveau 1) : « A partir d'un élan étalonné de 6 à 8 appuis, réaliser la meilleure performance possible sur 3 à 5 bonds enchaînés et équilibrés. Assumer dans un groupe restreint les rôles d'observateur ». On sent que l'essentiel est dit à la première phrase : il s'agit du savoir-faire technique, de la matrice de la discipline. La seconde ne fait que teinter les attendus de « rôles sociaux », qui n'ont d'ailleurs dans cet exemple d'autre légitimité que scolaire.

Les Programmes de 2015 introduisent clairement une nouvelle donne. Si auparavant l'École se présentait comme la juxtaposition de disciplines, elle se dote d'un socle commun méta-disciplinaire, mettant notamment l'accent sur la formation de la personne et du citoyen, sur la nécessité que l'élève s'approprie de manière active la complexité du monde et des activités humaines. Si auparavant les disciplines pouvaient tirer leur légitimité de la culture savante, elles sont dorénavant appelées à contribuer à un socle commun dont les finalités dépassent clairement leurs contenus traditionnels. Dans ce cadre, on conçoit aisément que la bascule d'une conception savante de la culture de référence à une conception pratique pourrait permettre de résoudre l'apparente contradiction entre le suivi des objectifs disciplinaires et la contribution au socle commun. On peut même avancer que l'Éducation Physique et Sportive, de par la nature de la culture qui la légitime, est sans doute une des disciplines les mieux placées pour y contribuer.

Etrange destin d'une discipline scolaire qui s'enorgueillit depuis des décennies d'être « entièrement à part », et qui pourrait à la faveur des évolutions actuelles de l'École se retrouver au centre du système, tout à coup plus orthodoxe que ses consœurs...

Notes

1. « L'idéologie se donne pour l'expression de ce que sont les choses, alors qu'elle n'est que le moyen de protection et de défense d'une situation, d'un système de rapports des hommes entre eux... » (Canguilhem, 1977).

Références

Adam, Y. (1966). Quelques problèmes d'orientation et de pédagogie des activités sportives. *Les Cahiers du Centre d'Etudes et de Recherches Marxistes*, 43, 77.

Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et leurs études*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Canguilhem, G. (1977). *Idéologie et rationalité dans l'histoire des sciences de la vie*. Paris: Vrin.

Colombier, M. (1983). L'éducation Physique est-elle une matière d'enseignement? *EPS*, 182, 63-65.

Davisse, A. (2010). [Filles et garçons en EPS : différents et ensemble ?](#) *Revue française de pédagogie*, 171, 87-91.

Delignières, D. (2016a). [Réflexions sur cette Education Physique qui ne se confond pas avec les activités supports de son enseignement](#). Blog, 5 décembre 2016

Delignières, D. (2016b). [Tâches, leçons, cycle, parcours de formation : Temporalités et apprentissages en Education Physique](#). Blog, 24 avril 2016.

Delignières, D. & Garsault, C. (1996). [Apprentissages et utilité sociale: que pourrait-on apprendre en EPS?](#) In B.X. René (Ed.), *A quoi sert l'Éducation Physique et Sportive?* (pp. 155-162). Paris: Edition Revue EPS.

Delignières, D. & Garsault, C. (2004). *Libres propos sur l'Éducation Physique*. Paris : Editions Revue EPS

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

During, B. (1981). *La crise des pédagogies corporelles*. Paris: Scarabée.

- During, B. (2005). [L'Education Physique, une discipline en progrès ? Carrefours de l'éducation, 20](#), 61-87.
- Inspection Générale de l'Education Nationale (2018). *La situation de l'EPS au collège en 2016. Quelques repères*. <http://eduscol.education.fr/eps/examens/ComNat/eps2016>
- Loudcher, J. & Vivier, C. (2006). [Jacques de Rette et les Républiques des sports : une expérimentation de la citoyenneté en EPS \(1964-1973\)](#). *STAPS*, 73(3), 71-92.
- Marsenach, J. (1991). *EPS : quel enseignement ?* Paris : INRP.
- Méard, J.A. & Klein, G. (2001). Les programmes EPS « Lycées ». *Revue EPS*, 291, 9-14.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.
- 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.
- Prost, A. (1968). *Histoire de l'enseignement en France*. Paris : Armand Colin.
- Simondon, G. (1989). *Du mode d'existence des objets techniques*. Paris : Aubier.
- Snyders, G. (1973). *Où vont les pédagogies non-directives ?* Paris : PUF.
- Snyders, G. (1986). *La joie à l'école*. Paris : Presses universitaires de France.
- Snyders, G. (1997). [L'école ne peut imiter la vie, si elle y prépare](#) (entretien réalisé par P. Boutan). Site regards.fr, 1^{er} janvier 1997.
- Thivel, D. (2017). [Activité physique et sédentarité de l'enfant et l'adolescent. Premier état des lieux en France](#). Observatoire National de l'Activité Physique et de la Sédentarité (ONAPS).
- UNESCO (1982). Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles. Conférence mondiale sur les politiques culturelles, Mexico City, 26 juillet - 6 août 1982.