



1987-1995 : Où va donc "l'appropriation culturelle" en E.P. ?

• par Maurice Portes, UFR STAPS Montpellier,
Promotion 1958-1961 à l'ENSEP

Une opacité persistante entrave l'identification des originalités et spécificités de l'E.P. pour les élèves, leurs parents, les cadres sportifs, les décideurs politiques, et même par tous ceux que C. PINEAU regroupait dans la famille de "nos partenaires institutionnels" (1). La clarté est-elle totalement assurée pour la "tribu des profs de gym" ? on peut en douter. Véhémentement proclamées, passionnément recherchées et mises en chantier, ces originalités et spécificités s'actualisent pour partie, aujourd'hui dans une profusion de textes officiels ou qui aspirent à le devenir, et de publications didactico-méthodologiques qui tentent de les instrumentaliser. Celles-ci témoignent au moins d'un potentiel créatif rassurant sur le dynamisme de la "tribu", et sur sa capacité à franchir avec succès un cap difficile. Mais, par ailleurs, leur analyse incite à un bilan critique des effets induits par la stratégie de stricte orthodoxie scolaire initiée et impulsée par l'inspection générale depuis l'intégration au M.E.N. Un bilan exhaustif et fondé exigerait davantage que le regard partiel et partiel d'un individu ; sans doute serait-il, de plus, prématuré. Aussi, je m'en tiendrai au pointage de quelques effets produits (sinon recherchés) sur l'évolution des pratiques de détermination des contenus d'enseignement. Pour cela, mon champ d'étude se limitera à ce qui concerne le Handball, qu'il soit considéré comme spécialité originale ou comme participant de la nébuleuse des "jeux sportifs collectifs"

L'entreprise de l'Inspection Générale visait explicitement :

- L'émergence d'une "didactique de l'EPS dépassant la juxtaposition des didactiques des APS supports". Le lancement de l'opération programme trois ans avant la mise en place du GTD EPS, et la publication d'une "Introduction à une didactique de l'EP" par le doyen de l'Inspection Générale, concrétisait cette volonté.
- La mise en place d'un dispositif d'évaluation certificative se substituant à celui de 1993, tentant de concilier l'intérêt du

Les mises en chantier successives des réformes des programmes disciplinaires (87) et des conditions de l'évaluation certificative (91) ont généré des débats intenses qui se poursuivent aujourd'hui. Pour une large part, ils ne font que prolonger ceux qui traversent la profession depuis le milieu des années 60 et la publication des I.O. de 67.

Portant pour l'essentiel, sur les statuts et fonctions des spécialités sportives ou non, et de leurs pratiques sociales, dans le cadre de l'E.P., discipline scolaire, ils ne semblent pas avoir mieux éclairé qu'il y a 30 ans, la nature et la fonctionnalité des rapports entre cette discipline et le champ des pratiques auquel il lui est prescrit de s'alimenter.

contrôle en cours de formation et les exigences de lisibilité et de validité propres à un diplôme national. La mise en place d'un groupe national sur l'évaluation en 1991 et les publications de l'arrêté du 24-3-1993 puis de la circulaire du 12-1-1994, ont successivement illustré cette ambition.

Les groupes académiques sur les programmes ont immédiatement déclenché une réflexion d'envergure, et débouché assez rapidement sur des propositions dont la diversité témoignait, tout à la fois, de la multiplicité des angles d'attaque du problème des contenus disciplinaires, et de la dominance persistante des empirismes personnels dans les pratiques de formalisation exercées sur telle ou telle spécialité. Ces pratiques constituant, apparemment, la phase initiale et incontournable de l'exercice du "pouvoir de didactisation" que l'EPS devait impérativement s'attribuer selon C. PINEAU (2) en tant que discipline scolaire d'enseignement.

L'irréductible diversité des personnes impli-

quées devait fort logiquement déboucher sur une grande dispersion des propositions. Ce fut effectivement le cas, et tout particulièrement, sur le terrain didactique, en ce qui concerne les critères tenus pour procéder à des "regroupements d'APS", et la nature des objets d'études spécifiques à telle ou telle d'entre elles qui mériteraient d'être retenus, en EPS, pour y mobiliser l'activité des élèves. Cette dispersion trouva curieusement des limites à l'intérieur des frontières académiques.

C'est ainsi que semblèrent émerger des consensus didactiques et méthodologiques, voire idéologiques autour de quelques Rectorats d'académie, parmi lesquels CRETEIL, DIJON, LYON et NANTES tenaient le haut du pavé. Phénomène bien surprenant qui devrait intéresser bientôt anthropologues, ethnologues, historiens et autres sociologues des STAPS. La dynamique bouillonnante initiale et la dispersion des propositions qu'elle générerait, ne pouvaient totalement satisfaire des responsables institutionnels soucieux d'assurer à la discipline une unité et une cohérence jugée par eux, indispensables. Il fallait, légitimement, de leur point de vue, dépasser la juxtaposition de ces didactiques académiques pour disposer d'un programme national. Pour ce faire, dans une précipitation dont les raisons n'apparaissent pas clairement, semblent avoir été privilégiées :

- Une focalisation sur la composante "enseignement" de la discipline *, au détriment d'autres composantes constitutives de son identité : aventures, expériences motrices vécues, transformations recherchées et obtenues, sensations éprouvées, modes de sociabilité engagées, gratifications subjectivement ressenties, etc.
- Une préoccupation quasi-obsessionnelle de satisfaire aux exigences d'objectivité et de lisibilité externe dans le secteur de l'évaluation certificative.**

* Cette survalorisation du didactique sur l'expérientiel pourra être diversement appréciée. Je la juge abusive et, à terme, préjudiciable à l'image sociale de la discipline.



c) Des options relatives aux stratégies éducatives - 5 domaines d'action structurant la programmation du processus vécu par l'élève, priorité à donner aux acquisitions susceptibles d'être réinvestissables par exemple - dont le fondement empirique, totalement reconnu et assumé dans le texte soumis à enquête par le GTD EPS en 1993, a été progressivement masqué sous des formulations plus péremptives dans les publications qui l'ont suivi.

d) Des options relatives aux "démarches de didactisation scolaire", concernant particulièrement la détermination et la formalisation des contenus d'enseignement, dont les évolutions du texte de 1993 évoqué ci-dessus à celui, également soumis à enquête en 1995 par la DLC et l'Inspection Générale, restent mystérieuses dans leur logique et leur motivation, et dont il faut bien constater qu'au bout du compte, les significations demeurent hermétiques pour beaucoup d'entre nous. ****

L'explosion des publications opérationnalisant les orientations et prescriptions officielles témoigne de l'adhésion que celles-ci ont rapidement obtenu. Trop rapidement sans doute... Le handball, et plus extensivement les pratiques pouvant être associées au domaine d'action N° 4, ne font pas exception et sont l'objet de propositions nombreuses, différentes dans leurs ambitions, et divergentes dans les fondements théoriques qui les sous-tendent. La plupart de celles dont j'ai pris connaissance me semblent témoigner, peu ou prou, de dérives qui se révéleront préjudiciables à la Discipline, car elles rendent, au

moins partiellement, obsolète la préention à favoriser l'appropriation culturelle affirmée dans les objectifs de l'EP. J'appuie ce jugement abrupt, et aux yeux de certains peut-être prétentieux, sur trois constats que je vais expliciter et illustrer brièvement.

a) On assiste à l'émergence d'un "handball de l'évaluation" qui induira des contenus d'enseignement largement amputés du fond culturel de cette spécialité. Objectivité et faisabilité sont deux préoccupations légitimes et majeures de ceux qui ont à concevoir dispositifs et outillages pour attribuer une note en handball.

- La première amène logiquement à tenter de donner une base quantitative à l'évaluation ; tout aussi logiquement, on recourt pour cela à un critère qui permet aisément cette quantification. Le "volume de jeu" déterminé par le nombre d'entrées en possession du ballon, offre toutes les garanties de ce point de vue : il est omniprésent dans les propositions de nomenclures, associé le plus souvent à un "indice d'efficacité". (3) Deux conséquences à cela :

- la volonté de quantifier entraîne le renoncement total ou partiel à la prise en compte de la pertinence des choix tactiques du joueur, celle-ci devant impliquer une appréciation subjective de l'évaluateur et exigeant de lui une bonne compréhension des logiques des rapports d'opposition... mais constituant le facteur fondamental de la performance en jeu.

- la survalorisation, sans justification, de l'activité offensive, et plus précisément des actions sur le ballon ou à proximité de celui-ci, au détriment de tous les autres volets de l'activité du handballeur.

- La deuxième subordonne les choix de l'enseignant-notateur, pour ce qui concerne les modalités et les critères, au temps, au matériel et au nombre d'évaluateurs disponibles. Aussi pour pouvoir noter 12 candidats, dans trois APS, en une demi-journée, avec deux enseignants, on réduit le terrain en largeur, (15m, les équipes étant composées de 4 joueurs de champ) et on attribue au gardien de but une fonction équivalente à celle de l'arbitre et du chronométrateur. Ces dispositions ont des conséquences sur :

- la structuration de l'activité collective offensive : le jeu dans le couloir central, dénoncé chez les débutants, est rendu obligatoire ; et le caractère "d'affrontement de lignes" stérile que prend souvent l'opposition à proximité de la surface de but entre une défense regroupée et une attaque dépourvue de tireurs(euses) à mi-distance, est poussée jusqu'à la caricature.

- l'activité du tireur(euse), confronté(e), non à un adversaire de duel, mais un esquiveur de ballon ; idée de sa signification cette

phase, dont on reconnaîtra au moins l'importance quantitative dans la pratique sociale, est évacuée de l'évaluation.*

C'est ainsi que en raison du phénomène bien connu du pilotage des formations par l'évaluation, les préoccupations d'objectivité et de faisabilité entraînent les enseignants à une hiérarchisation de "fait" des objets d'enseignement pertinents en EP lorsque le handball en constitue le support ; cette hiérarchisation va jusqu'à l'évacuation sournoise de certains d'entre eux, dont l'intérêt éducatif n'est pas moindre, au contraire, que ceux retenus le plus souvent. Ces mêmes préoccupations amènent les élèves à développer des stratégies d'adaptation aux caractéristiques de l'évaluation. La conjonction des processus de conformisation aux exigences de l'évaluation des enseignants et des élèves devrait déboucher bientôt sur l'émergence d'une spécialité nouvelle, à mi-chemin entre "la balle au capitaine" pour le lancer au but, et "le jeu à 13" pour le franchissement de la ligne d'avantage. Une création spécifiquement scolaire certes, mais qui ne pourra se prévaloir d'être fondée sur des visées éducationnelles, et dont l'ancrage culturel apparaîtra bien évanescant.

b) Un néoformalisme se développe et s'allie à une habileté professionnelle bien développée en formation initiale : le remplissage des cases. L'utilisation du cadre de formalisation des contenus en trois catégories de principes révèle les ambiguïtés générées par les manipulations sémantiques auxquelles ont été soumis les concepts - opérationnels à NANTES, d'action à DIJON, les principes concernés avaient déclaré synonymes par M. DELAUNAY ?... avant d'être radicalement re-différenciées par C. PINEAU- Les opérateurs, en aval, tentent laborieusement de se repérer à cette "obscurité clarté qui tombe des étoiles", pour alimenter, en les différenciant, les colonnes ainsi établies. La difficulté de l'entreprise est à l'origine de quelques effets pervers.

- Dans celle devant contenir les principes opérationnels, données devant constituer un axe important pour la conception des situations d'apprentissage, on trouve souvent des banalités dont on comprend difficilement qu'elles nécessitent un enseignement : Marquer, Progresser, Conserver, Protéger son but, Récupérer la balle. (4), ou des inventaires à la PREVERT où se cotoient des intentions ("créations d'espace"), des catégories d'actions de jeux "jeu en appui ou en soutien"), des exigences prérequis ("attraper le ballon"), ou des prescriptions ("rompre l'alignement porteur/défenseur") (5).

* Ce phénomène est renforcé lorsque les outils d'évaluation sont conçus pour être utilisés dans plusieurs sports collectifs : la spécificité des conditions de marque dans chacun des jeux faisant problème, on neutralise cet aspect des spécialités concernées.

** Cette préoccupation s'inscrit dans ce qui, à mes yeux, dérive d'un délire "évaluationniste" dont je n'évoquerai que deux symptômes :

- Quelles motivations peuvent amener à fixer les conditions et les modalités de l'évaluation des acquisitions des élèves aux examens avant que ne soit arrêté ce qui doit être acquis ? Faut-il voir là l'aboutissement d'une logique dont les dimensions politiques ne pourraient être publiquement explicitées ou, plus trivialement, d'une volonté de l'Inspection Générale de prendre de vitesse les travaux du GTD EPS, qu'elle ne présidait pas encore, sur le projet de programmes ?

- La pratique amène à évacuer de l'enseignement des objets d'étude tout aussi riches que d'autres mais ne se prêtant pas à la mise en œuvre du dispositif institutionnel d'évaluation (des exemples seront donnés en Handball).

*** On ne saurait contester au politique le droit de choisir des orientations dans le domaine de l'Éducation : c'est sa fonction. On peut par contre s'inquiéter de tout ce qui semble témoigner d'une volonté d'uniformisation précipitée, dans un domaine où la diversité des profils de compétences et de personnalités des enseignants, des populations scolaires, des conditions d'exercice du métier imposent ajustements locaux et d'évolutions aux acteurs du terrain, et où, par ailleurs, la faible validité scientifique de ce qui fonde les choix, exige prudence, ouverture et tolérance.

- Dans celle devant contenir les principes applicables à l'ensemble du domaine d'action N°4, il n'est pas rare de trouver des formulations qui auraient trouvé tout à fait leur place dans la colonne précédente, mais dont on prend soin de renforcer la tonalité générale de la formulation. "Elaborer des stratégies en précisant différents rôles" est ainsi proposé pour des élèves de Lycée... alors que les 4^{es} et 3^{es} se contenteront d'établir un projet collectif" (5)... car les embonnes sont divisées, dans la verticale, en trois niveaux comme prescrit par l'institution.

On semble penser que l'essentiel est fait puisque les cas sont alimentés ; il se dit d'ailleurs que l'abandon possible de la formalisation en principes dans les textes officiels à venir, ne nécessitera que de changer les étiquettes sur les emballages. Caricature ? bien sûr. Mais formalisme bien réel qui ne contribue guère à une véritable rénovation des contenus disciplinaires.

- c) Le technicisme de grand-papa vit une deuxième jeunesse et cohabite avec d'audacieuses rationalisations post-modernes. Le flot des propositions de principes opérationnels spécifiques au handball, se grossit de celles encouragées par un mouvement qui a prôné une réhabilitation de la technique (6 et 6bis). On a ainsi pu découvrir dans la très récente rubrique "Repères Techniques et Pédagogiques" de la Revue EPS, des matériaux relatifs à "la rupture de l'alignement", rupture présentée comme un impératif catégorique (7). Il m'a semblé que les analyses et les montages didactiques proposés étaient assez proches de ceux que E. BATTISTA et moi-même avançons il y a environ 25 ans... et dont la faiblesse réhibitoire tient au double fait : (8)

- que seule la composante spatiale de la trajectoire d'échange est prise en compte, à l'exclusion de son coût temporel, et que seule la résultante des deux a une pertinence tactique, rapportée au contexte dans lequel l'échange se déroule. La passe judicieuse est celle qui permet au ballon de parvenir au destinataire en le mettant dans les conditions les plus favorables à la poursuite de l'offensive. Pour cela la trajectoire tendue présente bien des avantages par le gain de temps qu'elle permet ; la trajectoire en cloche ou au rebond ouvre bien des possibilités lorsque la présence de défenseurs (1) entre passeurs et réceptionneurs, et densité du réseau défensif interdisent de concilier aisément accès au destinataire et rapidité : demandez à MEDARD et PORTES (Alain, bien sûr), DEROT et GARDENT, LATHOUD et KERVADEC, ANDERSON et VISLANDER ou CARLEN.

- que la rationalité topographique qu'exerce ici le technicien, fait peu de place à l'originalité de la lecture par le réception-

neur potentiel de l'état et des évolutions en cours du couple porteur du ballon-harceleur d'une part, et aux sollicitations contradictoires que ce réceptionneur subit d'autre part - (rester où il est pour profiter d'un avantage positionnel mais risquer une interception, ou se déplacer pour assurer la conservation du ballon et renoncer à exploiter le déséquilibre positif du rapport des forces que sa position concrétisait, par exemple).

Dans le N° 249 de la même revue des mois de sept. octobre, les lecteurs chenus des numéros à 1 ou 2 chiffres de cette publication, se sont sentis rajeunis de 35 ans ou plus en découvrant qu'on pouvait alimenter un cycle de handball avec quelques règles simples mais qui ont sans doute fait leurs preuves (9). Telles que :

"ce qu'il faut faire pour bien passer :

- regarder le jeu ;

- choisir un partenaire démarqué, à distance de passe, vers l'avant de préférence."

"comment ?

- passe qui arrive dans les mains ;

- sèche (fouffé du poignet)

- en avant du joueur s'il se déplace"

Ceux qui aspirent à plus de modernité seront comblés par d'autres propositions dans la même revue (10) ou dans une publication du CRDP de NANTES dans lesquelles sont avancées les séduisantes "mises en œuvre d'algorithmes" (11). Là le défenseur, par exemple, apprendra à fonctionner sur une logique de résignation - de l'interception envisagée initialement à l'interposition minimale si la première n'est pas possible, pas plus que le harcelement et la dissuasion - et sur un mode très égocentré, dans lequel ses choix tactiques s'opéreront dans une bulle largement imperméable aux initiatives de ses partenaires et aux effets qu'elles entraînent.

La réduction de la technique à sa dimension spatio-temporelle a été suffisamment et brillamment vilipendée pour qu'il n'y ait pas à y revenir (12). L'EP ne peut rien espérer de bon d'une appropriation technique - et, en cela, culturelle- qui se réduirait à la reproduction fidèle de séquences gestuelles décontextualisées et momifiées. A-t-elle davantage à attendre de la "principomanie" protéiforme actuelle ? Ma réponse est non.

Motiver cette réponse et pointer quelques exigences à satisfaire dans le domaine technologique pour alimenter l'activité des élèves en objets participant réellement de la culture sportive, c'est ce que je vais tenter de faire maintenant.

Petite profession de foi pour conclure

Dans la très sinueuse trajectoire de la construction disciplinaire, de nouveaux infléchissements et redéploiements paraissent aujourd'hui nécessaires. A la quête obstinée et volontariste d'une (peut-être improbable) didactique de l'EP -quelque peu empêtrée

dans ses efforts pour combler les distances entre ambitions déclarées et conditions réelles d'exercice - n'est-il pas temps de substituer un effort collectif de redéfinition de notre discipline ? Cette redéfinition ne pouvant, selon moi, faire l'économie :

a) d'un double recentrage

- recentrage sur des transformations réelles (et ouvrant largement le champ des "pouvoirs d'agir") de la motricité usuelle des élèves ;

- recentrage sur l'originalité de la contribution de l'EP à la connaissance, par les élèves, d'objets que d'autres disciplines scolaires participent à rendre "connaissables" (organisation possibilités, limites, interrelations des grands systèmes fonctionnels, spectacles artistiques et/ou sportifs, techniques corporelles par exemple).

b) d'une explicitation claire de ce qu'il faut entendre par "accès à la culture" ou par "appropriation culturelle", l'un ou l'autre ne pouvant se limiter :

- ni à la reproduction - sans questionnement, remise en cause et même enrichissement des pratiques sociales des APS ;
- ni à la simple substitution d'APS nouvelles et dans le vent médiatico-économique, à celles qui pour être anciennes seraient de facto traditionnelles et "ringardes" ;
- ni à un effleurement, un butinage des objets culturels.

c) d'une affirmation de la nécessité pour l'élève d'être confronté à la construction aléatoire, coûteuse, patiente... et gratifiante de conduites efficaces dans des contextes socialement et culturellement significatifs, afin de s'approprier des "savoirs permettant (éventuellement) la gestion de la vie physique tout au long de l'existence".

d) d'une réhabilitation de l'activité de production de techniques par les élèves. Cette réhabilitation exigeant des enseignants :

- reconsidération radicale des productions techniques des pratiquants experts dans la réflexion didactique ;
- élévation sensible de leurs compétences technologiques.

1 - C. PINEAU "TEPS en 1992 ou les aventures d'une didactique" EPS 221 mai juin 1988

2 - C. PINEAU idem

3 - JF GREHAIGNE et J. ROCHE "Evaluation au baccalauréat, les nomogrammes" EPS 240 mars avril 1993

4 - S. COLLINET "Hiérarchiser les enseignements" EPS 249 sept octobre 1994

5 - Production d'un groupe de PLC2. IUFM Montpellier 1994

6 - DOSSIER EPS N° 19 "Techniques sportives et EPS" A.E.E.P.S et Revue EPS 1994

6 bis - J. VIVES "Vers une réhabilitation de la technique et de l'exercice" EPS 247 mai juin 1994

7 - M. TEULIER "Recevoir la balle en course" EPS 251 janvier février 1995

8 - E. BATTISTA et M. PORTES "Jeux sportifs et sports collectifs" Bomeman 1971

9 - N. LACOUR "Passer c'est jouer" EPS 249 septembre octobre 1994

10 - S. COLLINET article déjà cité (4)

11 - P. BEUNARD et G. DERSOIR "Education physique Sports collectifs" CRDP Nantes 1992

12 - R. GARASSINO "La technique maudite" EPS 164-1979. ■