



HAL
open science

L'EPS du XXI^e siècle ou les enjeux d'une éducation physique et sportive de qualité (1981- 2021)

Tony Froissart, Aline Paintendre, Jean Saint-martin

► **To cite this version:**

Tony Froissart, Aline Paintendre, Jean Saint-martin (Dir.). L'EPS du XXI^e siècle ou les enjeux d'une éducation physique et sportive de qualité (1981- 2021). EPURE, Éditions et presses universitaires de Reims, Sport, acteurs et représentations (13), 232 p., 2022, 978-2-37496-153-8. halshs-04039684

HAL Id: halshs-04039684

<https://shs.hal.science/halshs-04039684v1>

Submitted on 5 Sep 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

Sport, acteurs et représentations n° 13

L'EPS du XXI^e siècle

ou les enjeux d'une éducation
physique et sportive de qualité
(1981-2021)

sous la direction de **Tony Froissart**,
Aline Paintendre et **Jean Saint-Martin**

Ouvrage publié avec le concours de l'AEEPS et de l'unité de recherche Performance Santé Métrologie Société (PSMS), Université de Reims-Champagne-Ardenne (URCA)

Conception graphique © Éditions et presses universitaires de Reims
Mise en page : Marion Hummel (marionhummel.pao@gmail.com)
Crédits : Photo de Rahadiansyah, sur Unsplash

ISBN (broché) : 978-2-37496-153-8

ISBN (PDF) : 978-2-37496-168-2

« Sport, acteurs et représentations » ; 13 (ISSN : 2427-6839)



Cet ouvrage est mis à disposition selon les termes de la licence [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) attribution / pas d'utilisation commerciale 4.0 international

ÉPURE • Éditions et presses universitaires de Reims, 2021

Bibliothèque Robert de Sorbon

Avenue François-Mauriac / CS40019 / 51 726 Reims Cedex

www.univ-reims.fr/epure

Diffusion FMSH – CID

18-20 rue Robert-Schuman / 94 220 Charenton-le-Pont

www.lcdpu.fr/editeurs/reims

Sport, acteurs et représentations

VOLUME 13

Collection dirigée par Tony Froissart

**Collection « Sport, acteurs, représentations »
dirigée par Tony Froissart**

Comité scientifique

Thierry Arnal, INSA Hauts-de-France ; Michael Attali, université Rennes 2 ; Thomas Bauer, université de Limoges ; Natalia Bazoge, université Joseph-Fourier Grenoble 1 ; Hélène Bezille, université Paris-Est Créteil ; Daphné Bolz, université de Rouen ; Karen Bretin, université de Bourgogne ; Jean-Paul Callède, Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine ; Benoît Caritey, université de Bourgogne ; Florence Carpentier, université de Rouen ; Olivier Chovaux, université d'Artois ; Patrick Clastres, université de Lausanne ; Évelyne Combeau-Mari, université de La Réunion ; Pascal Delheye, KU Leuven ; Paul Dietschy, université de Franche-Comté ; Philip Dine, National University of Ireland (Galway) ; Carine Erard, université de Bourgogne ; Pierre-Louis Fort, CY Cergy Paris université ; Tony Froissart, université de Reims Champagne-Ardenne ; Jacques Gleyse, université de Montpellier ; Térésa González Aja, Universidad Politécnica de Madrid ; André Gounot, université de Strasbourg ; Laurent Gutierrez, université Paris Nanterre ; Richard Holt, De Montfort University (DMU), Leicester ; Denis Jallat, université de Strasbourg ; Françoise Laot, université de Reims Champagne-Ardenne ; Pierre-Alban Lebecq, CY ILEPS ; Florence Legendre, université de Reims Champagne-Ardenne ; Jean-Marc Lemonnier, université de Caen ; Mathilde Lévêque, université Sorbonne Paris Nord ; Philippe Liotard, université de Lyon ; Jean-François Loudcher, université de Bordeaux ; Yves Morales, université Toulouse 3 ; Cécile Ottogali-Mazzacavalo, université Lyon 1 ; Timothy Morris, University of Texas at Arlington ; Marie-Anne Petitjean, CY Cergy Paris université ; Isabelle Queval, université Paris-Descartes ; Jean-Nicolas Renaud, ENS Rennes ; Luc Robène, université Bordeaux 2 ; Anne Roger, université Lyon 1 ; Rebecca Rogers, université de Paris ; Jean Saint-Martin, université de Strasbourg ; Magali Sizorn, université de Rouen ; Thierry Terret, université de Lyon ; Philippe Tetart, université Rennes 2 ; Serge Vaucelle, université Toulouse 3 ; Joris Vincent, université Lille 2 ; Yves Verneuil, université de Lyon ; Christian Vivier, université de Franche-Comté.

L'éducation physique et sportive du XXI^e siècle ou les enjeux d'une EPS de qualité (1981-2021)

sous la direction de

Tony Froissart, Aline Paintendre et Jean Saint-Martin

épure
ÉDITIONS ET PRESSES UNIVERSITAIRES DE NIJMEGHE

Sommaire

Liste des abréviations et acronymes	9
Préface : État des lieux d'une éducation physique et sportive plurielle et ambitieuse... ..	15
Carole Sève et Véronique Eloi-Roux	
Introduction : Quarante ans d'EPS au ministère de l'Éducation nationale, entre bilan et questionnement pour l'avenir.....	23
Tony Froissart, Aline Paintendre et Jean Saint-Martin	
Chapitre 1 : L'éducation physique de qualité et les réformes du système éducatif français depuis les années 1980	29
Julien Fuchs et Jean Saint-Martin	
Chapitre 2 : Éducation physique et enjeux sanitaires	53
Jean-Jacques Dupaux, Tony Froissart et Jean Saint-Martin	
Chapitre 3 : Éducation physique et enjeux sécuritaires au tournant du XXI ^e siècle.....	77
Jean-Jacques Dupaux, Tony Froissart et Jean Saint-Martin	
Chapitre 4 : Vers une éducation physique de qualité par et pour des apprentis citoyens ?	95
Jean-Jacques Dupaux, Tony Froissart et Jean Saint-Martin	

Chapitre 5 : Le glissement épistémologique du corps sensible : vers une éducation physique du vécu qualitatif par l'émergence du vivant.....	121
Bernard Andrieu et Cyril Thomas	
Chapitre 6 : Vers une conception holiste de l'activité de l'élève et de ses apprentissages : repenser la relation à son corps et à son environnement ?.....	137
Aline Paintendre, Nicolas Terré et Léa Gottsmann	
Chapitre 7 : Faire sa place dans l'EPS des valides. L'accélération des réflexions d'une éducation physique de qualité et inclusive depuis les années 1970 pour les élèves handicapés	155
Yacine Tajri, Jean Saint-Martin et Tony Froissart	
Chapitre 8 : Les usages du numérique pour une EP de qualité	173
Marc Morieux	
Chapitre 9 : Des enseignants d'EPS cultivés et lucides pour promouvoir une EPQ raisonnable	185
Jean-Jacques Dupaux et Jean Saint-Martin	
Propos conclusifs	215
André Canvel	
 Principaux repères chronologiques (1981-2021)	221
 Les auteurs	229
 Les relecteurs membres du Comité scientifique	231

Liste des abréviations et acronymes

- 2S2C • Sport Santé Culture Civisme
- AEEPS • Association pour l'Enseignement de l'Éducation Physique et Sportive
- AESH • Accompagnant d'Élève en Situation de Handicap
- AFL • Attendu de Fin de Cycle
- AFRAPS • Association Francophone de la Recherche en Activités Physiques et Sportives
- ANSES • Agence Nationale de Sécurité sanitaire de l'alimentation, de l'Environnement et du travail
- APA • Activité Physique Adaptée
- APDP • Activité Physique de Développement Personnel
- APEX • Activité Physique d'Expression
- APN • Activité Physique de Nature
- APPN • Activité Physique de Pleine Nature
- APS • Activité Physique et Sportive
- APSA • Activité Physique, Sportive et Artistique
- APSE • Activité Physique Sportive d'Expression
- ARS • Agence Régionale de Santé
- AS • Association Sportive
- ASDEP • Activité Scolaire de Développement et d'Entretien Physique
- BAMIP • Bulletin Administratif du Ministère de l'Instruction Publique
- BEP • Brevet d'Étude Professionnelle
- BOEN • Bulletin Officiel du ministère de l'Éducation Nationale
- BSP • Brevet Sportif Populaire
- CAPEP S • Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Éducation Physique et Sportive
- CC • Compétence Culturelle
- CCF • Contrôle en Cours de Formation
- CCSD • Commission de Circonscription du Second Degré

CDES • Comité Départemental de l'Éducation Spéciale
CEDREPS • Collectif d'Étude Disciplinaire pour le Renouvellement de l'enseignement de l'Éducation Physique et Sportive
CESC • Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté
CIF • Classification Internationale du Fonctionnement, du Handicap
CIO • Comité International Olympique
Circ. • Circulaire
CA • Champ d'Apprentissage
CAP • Certificat d'Aptitude Professionnelle
CAPPEI • Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Éducation Inclusive
CLAE • Centre de Loisirs Associés à l'École
CLIS • Classe d'Intégration Scolaire
CNAC • Centre National des Arts du Cirque
CNEFEI • Centre National d'Études et de Formation pour l'Enfance Inadaptée
CNESCO • Centre National d'Étude des Systèmes Scolaires
CO • Course d'Orientation
COE • Course d'Orientation-Environnement
COVID • *Corona Virus Disease*
CP • Compétence Propre
CPE • Conseiller Principal d'Éducation
CPS • Conseil Pédagogique et Scientifique
CRDP • Centre Régional de Documentation Pédagogique
CSP • Conseil Supérieur des Programmes
DEA • Diplôme d'Études Approfondies
DEPP • Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance
DESCO • Direction de l'Enseignement Scolaire
DEUG • Diplôme d'Études Universitaires Générales
DGESCO • Direction Générale de l'Enseignement Scolaire
DRESS • Direction de la Recherche, des Études, de l'Évaluation et des Statistiques
EAO • Enseignement Assisté par Ordinateur

EBEP • Élève à Besoins Éducatifs Particuliers
EEDD • Éducation à l'Environnement et au Développement Durable
EHESP • École des Hautes Études en Santé Publique
EIAO • Enseignement Intelligemment Assisté par Ordinateur
EM • Éducation et Motricité
ÉN • Éducation Nationale
ENSEP S • École Normale Supérieure d'Éducation Physique et Sportive
EP • Éducation Physique
EPI • Enseignement Pratique Interdisciplinaire
EPLE • Établissement Public Local d'Enseignement
EPPCS • Éducation Physique, Pratiques et Culture Sportives
EPS • Éducation Physique et Sportive
EPQ • Éducation Physique de Qualité
ES • Économique et Sociale (série)
ESPE • École Supérieure du Professorat et de l'Éducation
ESTEBAN • Étude de Santé sur l'Environnement, la Bio surveillance, l'Activité Physique et la Nutrition
FSGT • Fédération Sportive et Gymnique du Travail
FFSHP • Fédération Française des Sports pour Handicapés Physiques
FPC • Formation Professionnelle Continue
FSGT • Fédération Sportive et Gymnique du Travail
GAIV • Groupe Art et Informatique de Vincennes
GEPP • Groupe d'Experts de Projets de Programme
GREC • Groupe de Recherche en Expression Corporelle
GT • Général et Technologique
ICAPS • Intervention auprès des collégiens Centrée sur l'Activité Physique et la Sédentarité
IDD • Itinéraire De Découverte
IFM • Institut de Formation des Maîtres
IGEN • Inspecteur Général de l'Éducation Nationale
IGESR • Inspecteur Général de l'Éducation, du Sport et de la Recherche
INPES • Institut National de Prévention et d'Éducation pour la Santé

INRP • Institut National de la Recherche Pédagogique
INSEP • Institut National du Sport et de l'Éducation Physique – Institut National du Sport, de l'Expertise et la Performance
INSERM • Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale
INSPE • Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation
INSPQ • Institut National de Santé Publique du Québec
IO • Instructions Officielles
IPP • Inspecteur Pédagogique Principal
IPP • Intentions Pédagogiques Particulières
IPR • Inspecteur Pédagogique Régional
IREM • Institut de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques
IREPS • Institut Régional d'Éducation Physique et Sportive
IUFM • Institut Universitaire de Formation des Maîtres
JO • Journal Officiel
JOP • Jeux Olympiques et Paralympiques
L • Littéraire (série)
LEP • Lycée d'Enseignement Professionnel
MAFPEN • Mission Académique de Formation des Personnels de l'Éducation Nationale
MEN • Ministère de l'Éducation Nationale
MOOC • Massive Open Online Course
OBEPI • OBésité ÉPIdémiologie
OCDE • Organisation de Coopération et de Développement Économiques
OMS • Organisation Mondiale de la Santé
ONAPS • Observatoire National de l'Activité Physique et de la Sédentarité
ONU • Organisation des Nations Unies
PAF • Plan Académique de Formation
PLC • Professeur de Lycée et de Collège
PMDT • Pédagogie des Modèles de Décision Tactique
PNNS • Plan National Nutrition Santé
PPS • Projet Personnalisé de Scolarisation

PPSA • Pratiques Physiques Sportives Artistiques
PSMS • Performance Santé Métrologie Société
S • Scientifique (série)
S3C • Socle commun de compétences et de connaissances
S4C • Socle commun de compétences, de connaissances et de culture
SEGPA • Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté
SERIA • Service d'Étude et de Recherche en Informatique Appliqué aux APS
SNEP • Syndicat National de l'Éducation Physique
STAPS • Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives
STI • Sciences et Techniques de l'Ingénieur (série)
STT • Sciences et Techniques Tertiaires (série)
SVT • Sciences de la Vie et de la Terre
TIC • Technologies de l'Information et de la Communication
TICE • Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement
TO • Textes Officiels
TPE • Travaux Personnels Encadrés
UER EPS • Unité d'Enseignement et de Recherche en Éducation Physique et Sportive
UFRSTAPS • Unité de Formation et de Recherche en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives
UNESCO • *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*
UNICEF • *United Nations International Children's Emergency Fund*
UNSS • Union Nationale du Sport Scolaire
UPI • Unité Pédagogique d'Intégration
URCA • Université de Reims Champagne-Ardenne
ZEP • Zone d'Éducation Prioritaire

Préface

État des lieux d'une éducation physique et sportive plurielle et ambitieuse...

Carole Sève
Véronique Eloi-Roux

L'offre de formation actuelle en éducation physique et sportive (EPS) dans l'institution scolaire est diverse. L'obligation de cet enseignement existe depuis la loi George de 1880 promulguée par les Républicains opportunistes, et un siècle et demi plus tard, la place et le rôle de cet enseignement ne semblent plus discutés. Même si des divergences existent, force est de constater que personne aujourd'hui ne conteste les effets bénéfiques de l'enseignement obligatoire de l'EPS¹. Par la pratique d'activités physiques, sportives et artistiques (APSA) variées, l'EPS permet à tous les élèves d'enrichir leur motricité, de construire les conditions de leur santé, de développer leur citoyenneté, d'améliorer des habiletés psycho-sociales et d'accéder à une culture sportive. Elle offre aux élèves une diversité d'expériences corporelles : ils effectuent des performances mesurables ; s'adaptent à des environnements variés ou incertains ; conçoivent et réalisent des prestations corporelles destinées à être vues et appréciées par autrui ; se confrontent à autrui selon des codes, des règles et une éthique ; réalisent et orientent leur activité physique pour développer leurs ressources. Par ailleurs, à travers des

1. L'EPS est une discipline obligatoire tout au long du parcours scolaire des élèves avec des volumes horaires hebdomadaires différents selon les niveaux : trois heures pour l'enseignement élémentaire, quatre heures en classe de sixième, trois heures pour les autres classes du collège, deux heures pour les classes de seconde, première et terminale du lycée général et technologique, volumes horaires annualisés pour la voie professionnelle.

pratiques professionnelles novatrices et des systèmes docimologiques originaux, l'enseignement de l'EPS marque de son empreinte les projets éducatifs contemporains. Les enseignants d'EPS sont souvent des acteurs essentiels, au sein de leur établissement, pour la mise en place de projets innovants et sont des vecteurs d'évolution des pratiques d'enseignement. Cette discipline présente une dynamique interne importante : les modifications de programme sont autant le reflet de ces évolutions régulières des pratiques professionnelles que la proposition de nouvelles orientations pour la discipline.

À côté de l'EPS obligatoire pour tous les élèves, différents dispositifs complémentaires leur sont proposés. Au lycée, les élèves peuvent choisir un enseignement optionnel d'EPS (trois heures par semaine) pour approfondir leur expérience de l'EPS et réfléchir sur leur pratique en lien avec des thèmes d'étude. À l'interface des mondes de l'EPS et des sports, l'association sportive (AS) propose à tous les élèves volontaires d'un établissement soit de pratiquer des APSA pour la compétition, le loisir ou le bien-être, soit de s'investir dans des rôles sociaux (juge, arbitre, *coach*, reporter, dirigeant) afin de découvrir et participer concrètement à la vie associative. Les établissements peuvent également proposer des sections sportives scolaires à des élèves qui souhaitent approfondir une pratique sportive, ou des classes à projet inscrites dans le projet d'établissement et dont certaines peuvent recevoir un label (JOP 2024 par exemple).

La diversité et la complémentarité de ces dispositifs font de l'EPS un cas unique en Europe dans la mesure où ils relèvent tous du principe du service public. En d'autres termes, quel que soit le mode de pratique choisi par l'élève, cet accès est gratuit² et marqué des valeurs de la République (liberté, égalité, fraternité). De la même manière, tous ces enseignements font l'objet, par l'institution, d'une évaluation régulière sur le plan quantitatif et qualitatif.

Concernant l'évaluation certificative proprement dite, et donc d'une certaine manière le degré de contribution de la réussite en EPS à la réussite scolaire, voire sociale des élèves, les rapports annuels de la commission nationale des examens permettent de caractériser l'évolution des résultats des élèves et de leurs acquisitions en EPS au fil des sessions d'examens. Cette commission nationale, créée par l'arrêté du

2. La participation à l'AS peut être payante mais avec une somme modique.

9 avril 2002 et dont le premier rapport est paru en 2003, effectue des bilans des résultats des élèves aux examens nationaux et assure une régulation des modalités d'évaluation pour ces examens. Elle assure un suivi de l'évolution des acquis des élèves et permet d'apprécier l'impact de nouvelles dispositions sur leurs résultats. Quelques constats principaux d'évolution au cours des quinze dernières années peuvent ainsi être dressés. Les moyennes à l'examen du baccalauréat ont régulièrement augmenté notamment pour la voie générale et technologique (bac GT) : la moyenne générale pour le bac GT est passée de 12,88 pour la session 2006 (première moyenne nationale robuste) à 13,99 pour la session 2018 ; la moyenne générale pour le bac professionnel de 12,51 pour la session 2006 à 12,98 pour la session 2018. L'écart entre la moyenne des élèves au bac GT et au bac professionnel a augmenté (écart de 0,37 pour la session 2006 contre un écart de 1,11 pour la session 2018). L'écart entre les moyennes des filles et des garçons s'est régulièrement réduit au cours des années. Alors qu'il était de 1,04 pour la session 2006 du bac GT et du bac professionnel, il était de 0,52 pour la session 2018 du bac GT et de 0,69 pour la session 2018 du bac professionnel. La réduction de cet écart est essentiellement le fait d'une augmentation de la moyenne des filles notamment dans la voie GT. Ce mouvement de réduction des écarts a été observé à partir de 2013, et s'explique notamment par l'imposition d'une évaluation dans trois APSA relevant de trois compétences propres³ différentes (au lieu de deux auparavant). Cette modification a permis de rééquilibrer les « menus » d'APSA proposés aux élèves en offrant des activités plus diversifiées et plus en phase avec les appétences des jeunes filles. L'augmentation de la note d'EPS des lycéennes est également le fait de la montée en puissance de la compétence propre à l'EPS dite CP5 (« Réaliser et orienter son activité physique en vue du développement et de l'entretien de soi »), devenue en 2019 le champ d'apprentissage n° 5 (CA5 « Réaliser et orienter son activité physique pour développer ses ressources et s'entretenir »). En effet, les compétences sollicitées dans le CA5 permettent de dépasser la simple réalisation d'une performance et impliquent chaque élève dans l'élaboration d'un projet personnel d'éducation corporelle. Les modifications des textes ont également eu un impact sur la représentation des APSA dans les évaluations qui est très diverse : le badminton et le demi-fond sont des APSA extrêmement présentes depuis 2006, les sports collectifs sont restés stables (avec

3. Les compétences propres ont depuis été remplacées par les champs d'apprentissage.

cependant une baisse du volley-ball), des activités (acrosport, musculation, escalade) ont fortement progressé, de nouvelles activités (danse, *Step*) sont apparues, le tennis de table a chuté.

Depuis 1983, l'EPS est évaluée aux examens par un contrôle en cours de formation (CCF). La forme du CCF a évolué au cours des années mais s'appuie toujours sur le principe d'une évaluation qui doit témoigner de la maîtrise des élèves dans plusieurs registres : le niveau de performance et d'habileté dans les APSA mais aussi l'engagement dans des rôles sociaux. Il existe également un système de régulation pour les notes aux examens : celles-ci ne relèvent pas de la responsabilité d'un seul enseignant mais sont proposés dans le cadre d'une co-évaluation (l'enseignant de la classe et un autre enseignant de l'établissement) et sont harmonisées lors de commissions académiques afin de limiter des « effets établissements » et des « effets APSA ». La mise en place du nouveau baccalauréat en 2021⁴ a introduit un changement majeur dans l'évaluation. Si auparavant les référentiels d'évaluation dans les APSA étaient nationaux, ces référentiels APSA sont maintenant proposés par les équipes elles-mêmes (en respectant un cadre national élaboré pour chacun des champs d'apprentissage) et validés par les commissions académiques. Cette modification, qui vise à permettre la proposition d'une EPS plus diversifiée et plus en phase avec les caractéristiques des contextes locaux des établissements, a cependant complexifié le travail de suivi de la commission nationale des résultats et des acquis des élèves.

La mise en place, à la rentrée scolaire 2021-2022, d'un nouvel enseignement de spécialité « Éducation physique, pratiques et culture sportives » pour les lycéens de la voie générale vient compléter l'offre de formation EPS. La réforme du lycée de 2019 a modifié l'organisation de la voie générale en instaurant, pour le cycle terminal, des enseignements communs à tous les élèves, des enseignements de spécialité obligatoires au choix des élèves et des enseignements optionnels. Lors de la première année de mise en place de cette réforme, l'EPS fait partie

4. Au sujet de la réforme du Baccalauréat de 2021, se reporter au rapport du professeur Mathiot de 2018 intitulé « Un nouveau Baccalauréat pour construire le lycée des possibles ». Cette réforme s'inscrit dans le cadre des réflexions menées depuis plusieurs décennies et visant à donner plus d'importance à la personnalisation des parcours des élèves durant la période Bac -3/Bac +3.

des enseignements communs et de la liste des enseignements optionnels, mais elle n'intègre pas la liste des enseignements de spécialité. Cette situation suscite de vives réactions au sein de la communauté EPS qui estime que l'éducation physique devrait avoir sa place comme enseignement de spécialité. Ces réactions conjuguées à d'autres facteurs amènent le ministre de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports à adresser, le 17 novembre 2021, une lettre de saisine vers le conseil supérieur des programmes (CSP) afin de proposer, pour la fin du mois de janvier 2021, un projet de programme pour un enseignement de spécialité intitulé éducation physique, pratiques et culture sportives (EPPCS). Cette saisine concrétise la mobilisation du ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports afin de favoriser l'épanouissement et l'accomplissement des élèves dans la pratique sportive tout en leur garantissant un parcours scolaire, universitaire et professionnel adapté à leurs attentes.

À la suite de la saisine du ministre, un groupe d'experts de projets de programme (GEPP) est constitué en décembre 2021 et travaille de manière intensive pour pouvoir proposer, dès la fin du mois de janvier 2021, un projet de programme pour un enseignement de spécialité EPPCS, tout en présentant des points d'étape aux partenaires sociaux et en sollicitant des relecteurs malgré le temps contraint. La première étape du travail du GEPP a été de positionner cet enseignement de spécialité au sein de l'offre de formation Éducation physique déjà existante dans les lycées. Dès les premiers échanges, il est apparu nécessaire d'ajuster le programme de l'enseignement optionnel EPS, qui avait été jugé ambitieux pour son volume hebdomadaire de trois heures, afin de bien différencier l'enseignement optionnel, l'enseignement de spécialité et l'enseignement commun d'EPS. Le GEPP a ainsi travaillé de manière simultanée sur la création du programme de l'enseignement de spécialité et la révision du programme de l'enseignement optionnel. Une première version d'un projet de programme est publiée sur le site du CSP le 11 février 2021. Au cours de la période février-juin, plusieurs ajustements du projet de programme ont lieu en fonction des retours du cabinet, de la DGESCO, de la consultation des IA-IPR, des échanges avec les partenaires sociaux. La version finale du programme est publiée au *Bulletin officiel* du 24 juin 2021.

Cet enseignement s'adresse à tout lycéen ayant une appétence pour la pratique physique ou un projet professionnel en lien avec les métiers du corps et du sport. Afin d'offrir une formation répondant à une diversité des attentes des élèves et permettant l'acquisition de compétences plurielles utiles pour la suite du parcours, il articule des apports pratiques, des apports théoriques et la construction de projets⁵. En termes d'attendus de fin de lycée, il s'agit d'apprendre aux élèves à s'engager, individuellement et collectivement, pour atteindre leur plus haut niveau de performance dans des pratiques physiques, sportives et artistiques⁶ ; mais aussi d'analyser et d'interpréter des expériences diverses relatives aux APSA pour spécifier et enrichir leur parcours de formation. Cet enseignement permet aussi de leur apprendre à mobiliser leurs connaissances pour mieux construire une argumentation écrite et/ou orale et, enfin, d'apprendre à concevoir, mettre en œuvre et évaluer un projet relatif aux APSA.

Pour atteindre ces attendus de fin de lycée, trois registres de compétences sont définis autour des trois verbes d'action suivants : pratiquer, analyser et communiquer. La pratique porte bien sûr la pratique physique et sportive mais aussi la réalisation de projets collectifs. L'analyse concerne la capacité à porter un regard réflexif sur sa propre activité mais aussi à étudier des APSA dans diverses dimensions (historiques, culturelles, sociales, technologiques) et à situer les enjeux de la pratique physique, sportive et artistique au sein du monde contemporain. La communication renvoie à différents aspects : la capacité à présenter un travail à réaliser, à rendre compte et à défendre un projet, à développer un point de vue sur la culture sportive. Ces compétences sont évaluées, à

-
5. Sur le plan horaire, 4 heures semaine sont consacrées à cette spécialité en classe de première, soit un total de 144 heures réparties en 80 heures de pratique, 36 heures d'apports théoriques (métiers du sport et du corps, pratique physique et santé, technologie des APSA), 18 heures de projet (projet collectif) et 10 heures à discrétion des équipes. En classe de terminale, cette spécialité est enseignée à hauteur de six heures hebdomadaires, soit un total de 216 heures réparties en 114 heures de pratiques, 60 heures d'apports théoriques (pratique physique dans le monde contemporain dont une approche historique socio-culturelle, technologie des APSA), 18 heures de projet (projet personnel) et 24 heures à discrétion des équipes.
 6. Contrairement à l'enseignement optionnel qui lui peut être centré sur un nombre limité d'APSA, il a été fait, pour l'enseignement de spécialité, le choix de la diversité pour la pratique. Il ne s'agit pas de privilégier l'excellence dans une APSA donnée mais de promouvoir un niveau de compétences dans plusieurs APSA.

l'issue du cycle terminal, par une épreuve nationale, conformément aux exigences docimologiques du nouveau baccalauréat. Deux épreuves sont ainsi proposées : une première épreuve écrite (50 % de la note) d'une durée de 3 h 30 durant laquelle l'élève doit élaborer une réponse permettant d'évaluer sa culture sportive, ses connaissances théoriques dans différents domaines et sa capacité à les illustrer avec des exemples précis. Puis, une épreuve orale (50 % de la note) de trente minutes organisée en deux parties ; la première partie pratique visant à apprécier le niveau de performance dans une APSA, la deuxième partie s'appuyant sur le commentaire d'un enregistrement audiovisuel d'une prestation physique du candidat dans une APSA afin d'apprécier sa capacité à porter un regard réflexif sur sa pratique et à l'éclairer par des connaissances théoriques.

Cet enseignement de spécialité Éducation physique, pratiques et culture sportives invite à s'interroger sur la place des savoirs enseignés dans la construction d'un citoyen physiquement éduqué et cultivé, capable de s'épanouir dans une nouvelle configuration, celle d'une société hypermoderne accordant désormais une place majeure à la pluralité des corps dans ses dimensions culturelles⁷. Il vient compléter l'offre de formation EPS, qui non seulement est obligatoire sur l'ensemble du parcours scolaire mais qui propose également, tout au long de ce parcours, une palette de dispositifs répondant à la diversité des aspirations des élèves : santé, détente, bien-être, dépassement de soi, engagement compétitif, engagement citoyen, projet professionnel. C'est cette diversité, construite progressivement au cours de l'histoire, qui engage la discipline dans une éducation physique de qualité dont divers ressorts sont présentés dans les articles de cet ouvrage coordonné par trois enseignants-chercheurs en STAPS de l'Université. Nous nous félicitons de cet intérêt des chercheurs pour l'EPS. Leur regard permet à la communauté EPS de mieux se comprendre, de se poser de nouvelles questions et de continuer à avancer.

7. Claude Tapia, « Le corps dans la culture hypermoderne. Représentations et valeurs », *Revue Connexions*, n° 110, 2018, p. 11-24.

Introduction

Quarante ans d'EPS au ministère de l'Éducation nationale, entre bilan et questionnement pour l'avenir

**Tony Froissart
Aline Paintendre
Jean Saint-Martin**

Cet ouvrage issu d'un colloque qui a eu lieu en distanciel le 25 mars 2021 à l'université de Reims Champagne-Ardenne, à l'initiative des membres du laboratoire STAPS Performance-Santé-Métriologie et Société (PSMS), a pour ambition d'interroger l'évolution quantitative et qualitative de l'enseignement de l'EPS depuis sa réintégration au ministère de l'Éducation nationale (MEN) en 1981. L'un de ses objectifs vise à dresser un bilan problématisé des transformations de l'enseignement de l'éducation physique et sportive (EPS) en interrogeant non seulement les enjeux institutionnels et disciplinaires, mais aussi les enjeux culturels et épistémologiques et, enfin, les enjeux socio-professionnels des choix entrepris depuis quarante ans.

Il s'agit notamment de savoir si le retour de l'EPS au MEN s'apparente plutôt à une chance ou à une contrainte pour les acteurs de cette discipline considérée comme authentiquement scolaire. En effet, comment et dans quelle mesure les enseignements dispensés répondent aux nécessités institutionnelles et/ou à l'évolution des « temps hypermodernes¹ » ? Peut-on, à l'image des interrogations de Didier Delignières,

1. Gilles Lipovetsky, *Les temps hypermodernes*, Paris : Grasset, 2004.

qualifier l'EPS d'hypermoderne au simple motif que cette discipline puisse répondre aux normes d'une société de plus en plus néo-libérale ?²

De la même façon, qu'en est-il des attentes des élèves dont l'hétérogénéité ne cesse de révéler des difficultés organisationnelles croissantes, notamment lorsqu'il s'agit de traduire les intentions éducatives généreuses du MEN dans les pratiques professionnelles quotidiennes ? Cette question est d'autant plus difficile que durant ces quarante dernières années, l'école de la République a connu de profondes transformations, ne serait-ce que sur le plan quantitatif. En effet, alors qu'à la rentrée scolaire 1980-1981, les effectifs de l'enseignement secondaire s'élèvent à 3 984 000 élèves³, quarante ans plus tard, en 2021, ils ont augmenté de plus de deux tiers en atteignant 5 739 400 élèves⁴. Au-delà de cette « démographisation » exceptionnelle, les publics scolaires sont devenus de plus en plus hétérogènes obligeant les acteurs de l'Éducation nationale (ÉN) à revoir non seulement leurs missions mais aussi leurs dispositifs éducatifs et pédagogiques.

Enfin, sur le plan qualitatif, l'évolution de l'EPS et de l'école de la République qui l'accueille entraînent de profondes modifications, notamment au sujet des représentations individuelles et collectives générées par les savoirs dispensés lors des enseignements obligatoires et optionnels d'EPS. Cet ouvrage a ainsi l'ambition d'expliquer en quoi et pourquoi les formes de pratiques pédagogiques illustrent une possible

2. Didier Delignières (« Une EPS hypermoderne ») publie en effet sur son blog cet article le 5 mai 2021 après avoir publié toujours sur son blog le 13 mars 2021 l'article intitulé « Quelle EPS dans une société néolibérale ? »

3. Ministère de l'Éducation nationale, Note d'information de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), n° 3, 19 janvier 1981, p. 1.

4. Toujours selon la DEPP, « En 2019, 34 400 élèves supplémentaires sont attendus. L'augmentation des effectifs devrait se poursuivre à un rythme similaire en 2020 et 2021 avec environ 30 000 élèves supplémentaires attendus chaque rentrée. La hausse des effectifs serait deux fois moins forte en 2022 et 2023. Ces évolutions sont liées à la démographie, les générations nées entre 2008 et 2012, qui entreront dans le second degré entre les rentrées 2019 et 2023, sont plus importantes que celles qui les quitteront. Une forte augmentation des effectifs en collège se produira en 2019 (35 700 élèves supplémentaires) ; elle se poursuivrait en 2020 à un rythme sensiblement moins soutenu. Les effectifs des lycées professionnels, tout comme les lycées d'enseignements généraux et technologiques, devraient être relativement stables les deux prochaines rentrées (2019 et 2020) ». Ministère de l'Éducation nationale, Note d'information de la DEPP, n° 19, mars 2019, p. 1.

sinon probable évolution de l'identité professionnelle et notamment des compétences professionnelles de ses acteurs et actrices⁵.

Trente-cinq ans après, les propos d'A. Hébrard (1986) sont-ils toujours d'actualité ? « Le fait de rappeler aujourd'hui qu'elle est une discipline à part entière du système souligne que nos représentations de cette discipline persistent à lui faire une place à part⁶ » ? Existe-t-il finalement une originalité persistante de l'EPS ou constate-t-on la mise en conformité progressive de l'EPS avec les autres disciplines scolaires ? Si son rôle éducatif semble avoir été renforcé, dans quelle mesure est-il toujours en ce début de troisième millénaire « perçu de façon ambiguë⁷ » ? D'autant plus que, depuis le séminaire de l'UNESCO de Porto-Novo de mai 2005, l'idée d'une éducation physique de qualité (EPQ) se développe à partir des travaux nord-américains et plus particulièrement québécois et que l'Association pour l'enseignement de l'EPS (AEEPS) propose en France sept principes clefs de cette éducation de qualité⁸. Parmi les nombreuses questions soulevées, celle qui consiste à se demander pourquoi il devient nécessaire de « partager une EPS de qualité » dans un environnement scolaire qui subit lui aussi de profondes transformations nous interpelle plus particulièrement.

En effet, en quoi les acteurs de l'EPS témoignent-ils depuis 1981 d'un nouvel engagement personnel et professionnel dans la mission d'éduquer, instruire, promouvoir et intégrer un citoyen cultivé, lucide et autonome ? Quelles difficultés rencontrent les enseignants d'EPS à mettre en œuvre une EPS de qualité marquée par l'absence d'exclusion, de discrimination des élèves et par la volonté de ne pas copier-coller des pratiques sportives de compétition au risque d'accentuer les inégalités en EPS (principe 1) ? Avec l'horizon des JOP de Paris de 2024 ou bien suite à la proposition de loi déposée au Sénat le 9 février 2021 visant à « faire de la pratique sportive un pilier de l'éducation en France⁹ », ce principe 1 est-il encore possible ?

5. Évelyne Héry, *Les pratiques pédagogiques dans l'enseignement secondaire au XX^e siècle*, Paris : L'Harmattan, 2007.

6. Alain Hébrard, *Éducation Physique et Sportive, réflexions et perspectives*, Paris : co-édition revue EPS et STAPS, 1986, p. 27.

7. *Ibid.*

8. <https://www.aeeps.org>

9. *Journal officiel de la République française*, Proposition de loi n° 350, Sénat, session ordinaire 2020-2021, 9 février 2021, p. 3.

Quelles alternatives didactiques proposent les enseignants pour ne plus juxtaposer des techniques, des APSA, des leçons et/ou des exercices au risque d'aseptiser les pratiques et d'en perdre le sens (principe 2) ?

Comment éviter le rejet et/ou l'ennui des élèves envers les pratiques physiques proposées au risque de générer de l'échec et de la sédentarité (principe 3) à un moment où l'on constate une régression de l'activité corporelle chez les jeunes et plus particulièrement les adolescentes qui, pour certaines d'entre elles, n'ont plus que les heures obligatoires d'EPS pour justifier d'une activité physique et/ou sportive ?

Est-il encore possible, sinon probable, de proposer une école de la République qui multiplie ses partenariats, notamment avec les fédérations sportives, qui dispense une éducation motrice sans dimension artistique au risque de limiter l'ouverture à la culture des pratiques corporelles (principe 4) ? En d'autres termes, quels sont les fondements épistémologiques des savoirs enseignés en EPS et comment s'opèrent les choix en la matière ?

Plus généralement et encore plus depuis la crise de la COVID-19 de 2020-2021, peut-on envisager une EPS sans rôles sociaux, ni analyse réflexive, sans action motrice conséquente au risque de dénaturer la discipline (principe 5) ?

Dans quelle mesure un enseignant d'EPS peut-il envisager ses enseignements sans acquisitions techniques singulières ni engagement physique au risque de fixer l'élève dans sa motricité quotidienne (principe 6) ?

Enfin, peut-on encore observer des choix inadaptés et non exhaustifs des objets d'enseignement au risque de limiter les progrès moteurs de l'élève (principe 7) ?

Tout au long de cet ouvrage, il sera donc nécessaire de se demander si ces sept principes font l'unanimité chez les acteurs de l'EPS ou si ils participent de la tradition identitaire de l'EPS des siècles derniers marqués par de profonds et riches débats qui ont permis à cette discipline résolument scolaire de traverser des crises successives de sa légitimité scolaire et sociale ?

À l'échelle des apprentissages des élèves, pouvons-nous expliquer en quoi l'évolution de l'éducation physique et sportive (EPS) vers une éducation physique de qualité (EPQ) permet aux enfants physiquement actifs d'être plus concentrés, mieux préparés à apprendre et à être plus

résilients au niveau émotionnel et social ? En référence aux travaux canadiens, est-il possible d'en conclure que cette EPQ permet à chacun des individus de contribuer à un climat scolaire sain ?

Ce colloque a ainsi permis d'échanger, y compris d'une manière critique, sur des interprétations croisées relatives à l'évolution de l'EPS et au rôle de ses acteurs depuis sa réintégration au ministère de l'Éducation nationale en 1981. En multipliant les regards portés sur les discours et des pratiques, il révèle la richesse d'une EPS plurielle et la complémentarité de ses divers acteurs.

Dans un premier chapitre Julien Fuchs et Jean Saint-Martin repositionnent au regard des réformes structurelles du système éducatif français l'évolution de l'EPS depuis 1981 en interrogeant prioritairement les systèmes programmatiques et docimologiques et leurs effets sur le positionnement institutionnel de cette discipline scolaire. Dans un second chapitre, Jean-Jacques Dupaux, Tony Froissart et Jean Saint-Martin questionnent plus particulièrement les enjeux sanitaires d'une EPQ de plus en plus au centre des débats politiques et idéologiques qui animent la société française traversée sur ce plan par des réalités de plus en plus contraignantes. Le troisième chapitre met quant à lui la focale sur les enjeux sécuritaires d'une EPS dont les acteurs doivent inéluctablement positionner leurs contenus d'enseignement au regard des exigences administratives et de la nécessité de mieux distinguer les notions de risque et de danger. Ces trois premiers chapitres sont complétés par une analyse critique d'une éducation physique dont l'ambition publiquement affichée est de contribuer à la formation d'un citoyen cultivé, lucide et autonome, et dont Jean-Jacques Dupaux, Tony Froissart et Jean Saint-Martin questionnent l'acuité et la pertinence épistémologiques.

Au demeurant l'analyse des enjeux sociaux et culturels de l'EPS de ces quarante dernières années permet, grâce aux chapitres suivants, d'identifier les innovations produites au cours de cette période. Ainsi, le cinquième chapitre rédigé par Bernard Andrieu et Cyril Thomas aide à mieux comprendre les enjeux relatifs à la laborieuse intégration des arts et du sensible dans les enseignements quotidiens d'EPS. Forts de ce constat, Aline Paintendre, Nicolas Terré et Léa Gottsmann interrogent cette EPQ au prisme d'une approche holiste de l'activité et des apprentissages des élèves en EPS entre 1981 et 2021. Leur analyse des pratiques

professionnelles et des injonctions officielles pointe le contraste entre une vision dualiste et une vision holiste des apprentissages en EPS particulièrement à travers l'exemple des relations que les élèves construisent avec leur corps et avec l'environnement en EPS. D'une manière complémentaire, Yacine Tajri, Tony Froissart et Jean Saint-Martin questionnent, dans le cadre du sixième chapitre, les enjeux d'une EPS de plus en plus inclusive dont l'évolution révèle la nature et l'intensité des obstacles et les difficultés surmontées pour répondre à l'ambitieux cahier des charges d'une EPQ. Marc Morieux quant à lui interroge la manière dont les acteurs de l'EPS ont introduit les nouvelles technologies à la fois dans le cadre de leurs pratiques professionnelles mais aussi au sein de projets pluri et interdisciplinaires. Enfin, dans un ultime chapitre, Jean-Jacques Dupaux et Jean Saint-Martin analysent l'évolution des formations initiale et continue des enseignants d'EPS en mettant en évidence d'une part l'influence des concours de recrutement dans l'élaboration des maquettes des offres de formation et en interrogeant d'autre part les transformations parfois importantes du métier d'enseignant.

L'éducation physique de qualité et les réformes du système éducatif français depuis les années 1980

Julien Fuchs
Jean Saint-Martin

Depuis le retour de l'EPS au ministère de l'Éducation nationale (MEN) par le décret du 20 mai 1981, cette discipline, au potentiel éducatif désormais reconnu, semble s'engager sur la voie de la stabilité¹. Au fil des décennies, ses enseignantes et ses enseignants paraissent en effet se saisir de ce nouveau rattachement pour affirmer la contribution originale de la discipline aux finalités de l'école, en affinant leurs approches pédagogiques et didactiques, cherchant notamment à permettre à l'élève de gérer ses propres progrès tout en prenant conscience du sens de ses apprentissages. La légitimité scolaire de l'EPS s'en trouve ainsi visiblement affermie. Mais de quelle manière cette légitimité évolue-t-elle sur cette période ? Il y a lieu de résister à la tentation d'une lecture naïve mettant en avant un effet « magique », cette légitimité se construisant davantage par l'action quotidienne des acteurs de la discipline, ajustant continuellement la contribution originale de celle-ci aux missions de service public de l'Éducation nationale, que par une transformation institutionnelle, ainsi que le montre Antoine Prost à propos des réformes scolaires².

1. M. Attali et J. Saint-Martin, 2021. Ce chapitre reprend également certaines des idées développées dans J. Fuchs, 2016.

2. A. Prost, 2013.

Par une analyse croisée des systèmes programmatiques (regroupant les discours produits par le MEN : programmes d'enseignements disciplinaires et textes d'orientation politique), des systèmes docimologiques institutionnalisés et des innovations pédagogiques repérables depuis le début des années 1980, nous chercherons donc à interroger le positionnement singulier de cette discipline dans le contexte scolaire, à la lumière des enjeux professionnels et culturels qui en découlent. Nous cherchons notamment à mettre en évidence la richesse des initiatives qui contribuent à affirmer l'originalité éducative de l'EPS dans cette époque marquée par des réformes structurelles majeures³. Relevant cette ingéniosité des acteurs de l'EPS, nous expliquerons notamment dans quelle mesure chaque enseignant d'EPS combat toute forme d'exclusion, de discrimination des élèves, soucieux en permanence de ne pas copier-coller des pratiques sportives de compétition au risque d'accentuer les inégalités en EPS (principe 1 de l'EPQ). Mais il s'agira aussi de montrer en quoi ces enseignantes et enseignants éprouvent des difficultés à éviter le rejet et/ou l'ennui des élèves envers les pratiques, générateurs d'échec et de sédentarité (principe 3) ou encore à proposer une éducation motrice intégrant une dimension artistique ou d'expression, qui bouscule la culture corporelle des élèves (principe 4).

Une EPS arbitrairement scolaire ? (1981-1989)

L'arrivée de la gauche au pouvoir en mai 1981 laisse un temps la profession euphorique, cette dernière ayant fait du retour à l'Éducation nationale – signe officiel de la reconnaissance statutaire et symbolique de la discipline – son principal cheval de bataille depuis la décennie précédente⁴. Les acteurs de l'EPS vivent les premières années Mitterrand en engrangeant les acquis et sources de satisfaction : amélioration radicale du nombre de postes proposé au concours de recrutement (CAPEPS) rétablissement du forfait des trois heures d'association sportive,

3. Selon A. Prost, les réformes scolaires marquent « un changement important et voulu par les autorités responsables », qui exclut donc à la fois « tout jugement de valeur », mais aussi tous les changements qui « n'ont pas fait l'objet d'une politique délibérée », et se traduit par des changements « organiques » (affectant l'architecture de l'école, son organisation, sans en altérer les principes de fonctionnement) ou « structurels-paradigmatiques » (qui remettent en question les principes mêmes d'organisation et de gouvernement de l'institution) (*ibid.*, p. 301-304).

4. J.-L. Martin, 2002. Se reporter aussi à J.-L. Martin, 2004.

intégration de professeurs d'EPS à l'Institut National de la Recherche Pédagogique, création des maîtrises et des diplômes d'études approfondies (DEA) STAPS en 1981 et 1982, prélude à la création d'un doctorat en STAPS⁵ et à la 74^e section au Conseil national des universités et l'apparition des premiers postes d'enseignants-chercheurs. Enfin, la première session d'une agrégation externe d'EPS est organisée en 1983. Forte de ces atouts, l'EPS semble en mesure de relever les défis de l'institution scolaire et plus particulièrement celui de la lutte contre les inégalités qui fait désormais partie des priorités politiques⁶. De nombreuses opportunités s'offrent ainsi à la profession pour envisager non seulement une refonte de cette discipline scolaire mais aussi tenter de confirmer les propos d'Alain Hébrard : « Le fait de rappeler aujourd'hui qu'elle est une discipline à part entière du système souligne que nos représentations de cette discipline persistent à lui faire une place à part. Son rôle éducatif, s'il n'est pas nié, est perçu de façon ambiguë⁷ ».

Des réformes structurelles ambitieuses pour lutter contre la massification de l'échec scolaire

En 1981, Alain Savary, ministre de l'Éducation nationale, s'attache à répondre au problème majeur de son ministère, la massification de l'échec scolaire qui résulte d'une « démographisation » mal maîtrisée du système éducatif français⁸. Il multiplie les demandes de rapports sur les structures (rapports Favret, Legrand, Prost) et lance un vaste chantier de réflexions sur les contenus d'enseignement en croisant deux logiques, l'une, horizontale par niveau d'enseignement (école, collège, lycée),

5. Les Sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS) ont été instituées par l'article 6 de la loi Mazeaud du 29 octobre 1975.

6. A.-D. Robert, 2015.

7. A. Hébrard, 1986, p. 27.

8. Dans le numéro spécial de *Science et Vie* n° 164 de 1988, Nicolas Journet présente trois indicateurs de l'échec scolaire. En 1986, plus de 10 % des élèves redoublent leur première année d'école (CP) et 37 % des élèves issus de l'école primaire ont une ou plusieurs années de retard. En 5^e, un élève sur deux a au moins un an de retard. Le second indicateur est celui de l'orientation. N. Journet montre que la moitié d'une classe d'âge est écartée de l'enseignement long, 80 % d'une classe d'âge est plutôt orienté vers un diplôme technique (CAP, BEP). Enfin, les abandons précoces : en 1986, 13 % des collégiens n'atteignent ni le brevet des collèges ni les premiers diplômes professionnels. 7 % des redoublants de CP entrent seulement en classe de seconde.

l'autre, verticale, par discipline. La commission verticale en EPS voit ainsi le jour aux côtés des autres en novembre 1983. Alain Hébrard, agrégé puis universitaire, est nommé président jusqu'en 1986 de cette commission composée d'une trentaine de membres⁹, avec la mission de rénover les différents programmes d'EPS¹⁰. Pour Alain Hébrard, l'intérêt premier de cette démarche consiste à montrer que l'EPS est en mesure d'afficher un consensus au sujet de ses finalités, établies comme telles : le développement des capacités motrices, le développement des habiletés dans le domaine des APS et le développement de l'équilibre et de la santé. La continuité avec la période précédente semble de mise, le passage « l'éducation physique ne doit plus être confondue avec certains des moyens qu'elle utilise » des Instructions Officielles de 1967 devenant « l'EPS ne se confond pas avec les activités physiques qu'elle propose et organise » dans les Instructions du 14 novembre 1985. Néanmoins, face au problème non réglé de l'interdisciplinarité propre à l'EPS¹¹, la commission propose un « référentiel national évolutif » de l'ensemble des APS enseignées, en laissant aux équipes pédagogiques de chaque établissement le soin de définir les contenus de formation. Le projet d'EPS prend désormais une place centrale dans l'enseignement de la discipline dans les établissements. Les acteurs de l'EPS inscrivent dès lors leur projet¹² plus ou moins en continuité avec le programme national d'EPS qui devient un « cadre de référence national qui décrit les savoirs et savoir-faire enseignés dans une discipline selon les moments de la scolarité¹³ » en renonçant à imposer une classification d'APS ou même certaines APS particulières¹⁴.

Mais le changement ministériel qui remplace Alain Savary par Jean-Pierre Chevènement à la tête de l'Éducation nationale en juillet 1984 accélère les échéances. En mai 1985, le nouveau ministre demande à

9. Parmi eux, plusieurs inspecteurs généraux du moment ou en devenir (Claude Pineau, Claude Rouzies), quelques chercheurs (Robert Mérand, Georges Vigarello, Pierre Parlebas, Jean Pailhous), des chefs d'établissement et des enseignants de terrain (dont Gilles Klein). Les grands absents sont les formateurs d'UER EPS.

10. J. Saint-Martin et T. Terret, 2000.

11. A. Hébrard, 1986, p. 112.

12. Le colloque d'Amiens, en 1968 proposait déjà de faire éclater les carcans d'un enseignement trop traditionnel, dont la mesure dite des « 10 % » (correspondant à la part des horaires pouvant être consacrés à des projets interdisciplinaires), portée par la commission dite « des sages » de 1972 puis appliquée dans l'école.

13. A. Hébrard, 1986, p. 110.

14. A. Hébrard, *Bulletin du SNEP*, n° 247, janvier 1986, p. 7

l'Inspection générale de produire les nouveaux programmes pour la rentrée de septembre. Pendant l'été, le rapprochement de Claude Pineau, doyen de l'Inspection, et d'Alain Hébrard, débouche sur une rédaction hâtive des Instructions des collèges qui sont finalement publiées le 14 novembre 1985 et qui conservent l'essentiel des innovations suivantes de la commission verticale : approche par capacités, compétences et ressources, pédagogie différenciée, évaluation formative, intégration de l'élève en situation de handicap et, projet deviennent les références discursives de la discipline¹⁵.

Les instructions du 14 mars 1986 pour le lycée¹⁶ sont elles aussi fondées sur les mêmes principes. Elles reposent également sur les travaux de la commission verticale¹⁷ et proposent un affinement des objectifs généraux en trois approches spécifiques (se connaître, connaître les APS, connaître les autres), une même classification en sept familles d'APS et un intérêt manifeste pour la pédagogie du contrat¹⁸. Alain Hébrard décide de publier la totalité du rapport de la commission verticale sous le titre *LEPS, réflexions et perspectives*. L'urgence ordonne de « proposer des méthodes d'acquisition des connaissances qui tiennent compte des résultats des recherches didactiques mais aussi des outils que le progrès technique met à la disposition de l'enseignement, (et), d'établir des liens nécessaires entre la rénovation des contenus d'enseignement et les activités éducatives¹⁹ ».

L'année suivante, la publication des compléments collèges sixième-cinquième et quatrième-troisième précisent quelques contenus et méthodes propres à ces deux niveaux d'enseignement tout en les articulant plus explicitement avec les exigences de l'évaluation formative et certificative²⁰.

Ces ajustements ont un sens : ils révèlent les initiatives des acteurs de l'EPS pour répondre à l'injonction ministérielle de rénover le système éducatif. Qu'il s'agisse de la lutte contre l'échec scolaire par une gestion de l'hétérogénéité ou de l'aménagement de la vie de l'enfant,

15. Claude Pineau, Instructions officielles, *Revue EPS*, n° 198, mars-avril 1986.

16. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n° 15, 17 avril 1986.

17. A. Hébrard, 1986, p. 89 *sq.*

18. J.-C. Marchal, 1985.

19. A. Hébrard, 1986, p. 11.

20. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, spécial n° 4, juillet 1987.

de l'établissement et de la communauté éducative, qui demeurent les deux objectifs prioritaires des réformes structurelles de cette époque, chacun paraît en effet s'évertuer à démontrer l'erreur d'interprétation de la circulaire du 5 novembre 1981, selon laquelle « l'EPS présente actuellement des particularités qui ne coïncident pas toujours avec les règles et les procédures habituelles du ministère de l'Éducation nationale²¹ ». Les enseignants d'EPS semblent suivre le vœu d'Alain Savary selon lequel « l'intégration a pour ambition de placer l'EPS au même rang que les autres disciplines à égalité de droits et de devoirs²² ». La situation concourt ainsi à susciter la vivacité des acteurs de l'EPS en matière de réflexion conceptuelle et pédagogique, et exacerbe la volonté de ceux-ci de chercher à situer l'EPS dans le sillon de réformes plus globales. Nous postulons ici que ces enseignants font preuve d'une « capacité adaptative », renvoyant tant à des interrogations portant sur l'identité et la légitimité scolaire de la discipline, mais aussi, dans une certaine mesure, sur les difficultés de celle-ci à définir de manière réellement pérenne un ensemble de connaissances, de compétences et de pratiques. Dans ce contexte, les acteurs de l'EPS ne cessent d'innover pédagogiquement, didactiquement ou conceptuellement en coordonnant par exemple leurs réflexions grâce à l'élaboration de projets d'EPS, d'AS et à la participation active à l'écriture des projets d'établissement²³. Si les enseignants adhérant aux conceptions dominantes s'appuient sur les savoirs à enseigner que les textes officiels proposent, les enseignants qui se réclament de conceptions novatrices entrent davantage en rupture avec les textes officiels et les savoirs à enseigner proposés. Cette divergence génère de nombreux débats sur la manière de sélectionner les savoirs scientifiques pour ensuite les incorporer dans les projets et/ou programmes à la suite des réussites enregistrées dans les pratiques enseignantes dont la diversité représente une source de richesses. Mais l'enjeu principal de leurs interventions pédagogiques demeure bien celui d'aider l'élève à réussir dans ses apprentissages. Comme le rappelle Gilbert de Landsheere, « il importe bien moins de lui indiquer quelle place il occupe par rapport aux autres dans la course aux savoirs que de lui apprendre jusqu'où ses

21. Circulaire 81-438 du 5 novembre 1981, BO n° 41 du 12 novembre 1981.

22. A. Savary, 1982, p. 4.

23. À titre d'exemple, Cf. SNER, *Éducation Physique et Sportive d'aujourd'hui ce qui s'enseigne*, Paris, 1988.

efforts l'ont conduit sur le chemin qui mène à la maîtrise désirée d'un apprentissage²⁴ ».

Un système docimologique original

En dépit de sa réintégration institutionnelle, l'EPS reste en proie à un malaise identitaire au cours des années quatre-vingt car la question de l'évaluation en EPS est restée au point mort administratif depuis l'arrêt du 5 octobre 1959 faisant de l'éducation physique l'une des épreuves obligatoires du baccalauréat. À cette époque, l'évaluation est conçue sur le modèle traditionnel des instructions officielles qui paraissent la même année. Huit ans plus tard, elle entre en contradiction avec la lettre et l'esprit des IO de 1967. Avec le retour de l'EPS au MEN, ce décalage devient insupportable et une réforme des validations diplômantes devient nécessaire.

Dès 1980, la réflexion sur le brevet des collèves permet à la profession de mener une première phase d'observation sur la question de l'évaluation²⁵. L'EPS est désormais soumise à un contrôle continu et doit résolument s'inscrire dans une démarche formative en travaillant sur les procédures d'enseignement²⁶. Une nouvelle étape dans l'engagement des enseignants d'EPS s'ouvre tandis que la commission verticale constate que deux tiers des lycéens interrogés estiment nécessaire de devoir être notés en EPS²⁷. En faisant évoluer l'appareil docimologique de l'EPS, ces enseignants vont apporter la preuve d'un savoir-faire dont ils revendiquent la reconnaissance institutionnelle, à l'image des pratiques évaluatives novatrices menées au lycée de Sarcelles²⁸. Il est vrai que le principal syndicat des enseignants d'EPS nourrit cette quête de légitimité professionnelle. Dès le début des années 1980, l'appel du SNEP à

24. G. de Landsheere, 1980.

25. Arrêté du 11 septembre 1980.

26. R. Mérand, 1986.

27. Selon l'annexe n° 19, 13 % de ces élèves souhaitent être notés à partir de leurs performances, 12 % à partir de leur participation, 59 % sur les deux et 15 % ne savent pas. A. Hébrard, 1986.

28. Dans la revue *EPS*, n° 157 de 1979, M. Carton-Missoum s'appuie sur un outil d'évaluation dépassant le cadre des simples résultats de l'action en évaluant l'autonomie des élèves, ou encore leur engagement. Dès lors, l'équipe EPS met en évidence une influence des sciences humaines en considérant l'apprenant dans une perspective phénoménologique, où l'activité réflexive de l'élève est au cœur des interrogations professionnelles.

l'ensemble de la corporation par l'intermédiaire du slogan « faites-nous connaître vos expériences d'évaluation », connaît un franc succès et conforte l'idée d'une profession qui cherche à s'affirmer. Les nombreuses réponses sont regroupées au sein d'un ouvrage qui permet de diffuser les expériences de chacun aux quatre coins de la France. En 1984, la troisième édition de *L'évaluation en EPS* laisse à penser que le slogan lancé dès 1981 a porté ses premiers fruits. En effet, si le slogan rassembleur « faisons ensemble l'éducation physique et sportive que nous voulons » permet de responsabiliser les hommes de terrain, force est de constater qu'il soulève de nombreux enjeux identitaires.

En premier lieu, l'évaluation occupe une place de plus en plus essentielle dans les activités quotidiennes des enseignants et de l'inspection générale d'EPS qui mandate les inspecteurs régionaux pour organiser des formations dans chaque département. Elle évolue conformément aux choix réalisés à cette époque. L'évaluation des dons que constituait les notes établies à partir de performances mesurées par des barèmes laisse progressivement la place à l'évaluation des produits et des processus des apprentissages. L'appareil docimologique en EPS met alors en évidence une évaluation qualitative, au cours de laquelle la performance ne se résume plus à une simple exécution de techniques mais devient une performance corrigée et appliquée à des référentiels de plus en plus adaptés et personnalisés.

En second lieu, la nature même de l'évaluation en EPS change suite à l'évolution de la prise en compte de la performance. On passe ainsi de l'hégémonie d'une évaluation normative à une évaluation critériée, d'une évaluation du corps à une évaluation sur le corps. L'évaluation certificative, à l'issue de la circulaire du 11 juillet 1983, porte désormais sur la performance (5 points), les conduites motrices (5 points), les connaissances (5 points) et l'investissement-progrès (5 points). Conformément aux choix réalisés en matière d'enseignement, les professeurs d'EPS mettent l'apprenant au cœur de leur appareil docimologique et tentent de porter un jugement de valeur sur les opérations motrices et mentales effectuées. L'élève est donc jugé sur ses actes et sur ses capacités de progression et d'explication de ses progrès. En quelque sorte, l'évaluation en EPS participe à une prise de conscience de la réussite ou de l'échec de l'élève en EPS tout au long de son année scolaire grâce à des protocoles innovants, qu'il s'agisse de ceux favorisant les vertus de l'auto et de la co-évaluation ou ceux permettant de mieux distinguer les effets de la notation

dans l'engagement des élèves en EPS. En généralisant et officialisant le principe du contrôle en cours de formation, les acteurs de l'EPS font ainsi preuve d'innovation et de spécificité. Cela se traduit par exemple par la promulgation d'une série d'arrêtés en 1983 et 1984 qui inscrivent l'EPS dans le premier groupe d'épreuves au baccalauréat²⁹. Le pas décisif réalisé à cette occasion concerne la volonté d'imposer une évaluation de la conduite motrice, des connaissances et de la participation des élèves afin de mieux expliquer ce que doit avoir construit et/ou acquis un élève en fin de cursus. Dans ces conditions, la réintégration de l'EPS n'est plus seulement dictée par l'écriture de programmes disciplinaires mais par la promulgation de nouvelles logiques en matière d'évaluation où l'on perçoit encore davantage un jeu de pouvoir et d'influences³⁰.

Une EPS résolument scolaire ? (1989-2006)

Vers une EPS par et pour tous les élèves

La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989³¹ constitue une nouvelle charte du système éducatif français en faisant de l'éducation la première priorité nationale. Si l'article 1 rappelle que « le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances », l'EPS est intégrée explicitement à cette politique éducative puisque « les enseignements artistiques ainsi que l'EPS concourent directement à la formation de tous les élèves ».

Placé officiellement au centre du système éducatif, selon une tradition déjà ancienne, l'élève est désormais censé signer un « contrat de formation »³² au sein d'une école davantage ouverte sur la société. Pour ce faire, les chefs d'établissement élaborent des conventions avec des partenaires

29. En particulier le décret du 4 mai 1983, l'arrêté du 17 juin 1983, les deux arrêtés du 17 juillet 1984 et la circulaire du 10 août 1984.

30. M. Attali et J. Saint-Martin, 2010.

31. Loi n° 89-436, *JO* du 14 juillet 1989. Rappelons aussi que Claude Allègre est le directeur de cabinet de L. Jospin.

32. Il s'agit d'offrir une formation moderne en permettant à l'élève de devenir acteur de son orientation : « Guidé dans son parcours d'enseignement, le jeune réfléchira par lui-même sur les voies à parcourir pour atteindre le contrat de formation établi avec l'enseignant... L'élève devra analyser sa méthode et ses capacités de travail, détecter ses points forts et ses faiblesses ».

publics ou privés, ce qui permet d'associer les enjeux socio-culturels avec les enjeux socio-économiques en rediscutant des rythmes scolaires ou en redéfinissant les filières de formation. Cette loi, très pédagogique et didactique, porte ainsi un nouveau regard sur les contenus d'enseignement. Elle réaffirme la place centrale de la notion de projet³³ en prenant en considération les principes du rapport Bourdieu-Gros de 1989 et en institutionnalisant un Conseil national des programmes qui sera à l'origine de la charte des programmes du 20 février 1992.

Après la rénovation des collèges se produit celle des lycées, puisque l'hétérogénéité des élèves jadis de collège se retrouve moins d'une décennie plus tard dans les lycées. La réflexion sur ce niveau d'enseignement n'est pas nouvelle, mais la croissance des effectifs accélère cette réflexion. En 1983, si 35,7 % d'une classe d'âge accède à la terminale, les élèves de terminale sont 54,1 % en 1991 et 76 % en 1998. Cet effet s'explique notamment par le fait qu'un élève de la classe de première puisse aller automatiquement en terminale même si ses résultats scolaires sont insuffisants³⁴. La rénovation des lycées révèle en définitive un projet très ambitieux qui s'appuie sur deux principes fondamentaux. D'une part, la mise en place d'une pédagogie de la réussite en multipliant les procédures d'aide et de soutien, y compris dans les procédés de co-évaluation et de co-orientation. D'autre part, la suppression des filières (ABCDE) pour rompre avec une hiérarchie symbolique et la création de cinq nouvelles voies : littéraire (L), scientifique (S), économique et sociale (ES), technologique tertiaire (STT) et technologique industrielle (STI). À cela s'ajoutent les baccalauréats professionnels, pour répondre notamment au vœu de Jean-Pierre Chevènement de voir 80 % d'une classe d'âge atteindre le niveau du baccalauréat, et la disparition progressive des certificats d'aptitude professionnelle.

En mai 1994, François Bayrou lui aussi se penche sur la question de l'échec scolaire en présentant 155 propositions pour définir un « nouveau contrat pour l'école ». L'esprit de cette réforme s'inscrit dans la lignée de la loi de 1989. Cependant, cette réforme est beaucoup plus pragmatique car les 155 propositions sont le fruit d'un recensement des meilleures

33. C. le Cor, 2012.

34. Pour lutter contre l'échec scolaire, les années 1990 sont le théâtre de l'institutionnalisation de la classe de seconde indifférenciée et du cycle central des lycées où le redoublement n'est plus nécessaire.

expérimentations. Ces mesures, déjà traduites dans les actes pour la plupart, entendent accroître l'efficacité du système éducatif dans la lutte contre l'échec³⁵. Elles s'articulent autour de quatre grands axes et l'EPS voit sa place renforcée avec l'institutionnalisation en 1995 d'une quatrième heure d'enseignement dans la classe de sixième³⁶. L'établissement scolaire sert une politique éducative résolument tournée vers l'avenir (nouvelles technologies, etc.) et l'école est appelée à préparer à l'insertion professionnelle, au monde du travail.

Depuis les années 1990, l'élève élabore donc son projet d'orientation scolaire. Pour ce faire, il est aidé par les acteurs de la communauté éducative qui proposent des dispositifs disciplinaires et interdisciplinaires innovants tels, par exemple, les itinéraires de découvertes (IDD) initiés en classes de cinquième et de quatrième par Jack Lang en 2001, dans la continuité des travaux personnels encadrés (TPE) expérimentés dès 1999 dans les lycées. À chaque initiative, les débats vont bon train en EPS pour savoir si la place de l'EPS est légitime ou non dans ces dispositifs d'éducation visant à instruire, éduquer et former un individu adaptable³⁷. En EPS, les volontés s'agrègent pour proposer des contenus d'enseignement permettant de « faire de l'enfant, de l'adolescent un citoyen adaptable au monde qui l'entoure, un pratiquant futur, capable de gérer efficacement sa vie physique ». Conformément au rapport Thélot du 12 octobre 2004, les enseignants d'EPS visent à « éduquer, instruire, intégrer et promouvoir » un futur citoyen cultivé, lucide et autonome en motivant et en faisant travailler leurs élèves. Ils participent aussi à la lutte contre les violences et les incivilités tout en tenant compte de la diversité des élèves et de leurs difficultés scolaires.

35. L'accent porte sur la langue française, le calcul, l'éducation civique, les langues vivantes et l'EPS. F. Bayrou est agrégé de lettres. Il est l'auteur d'un ouvrage destiné au grand public dans lequel il explique les raisons de la rénovation de l'école, « La décennie des mal-appris, 1990-2000 », 1990.

36. Depuis les IO du 14 novembre 1985 (collèges) et du 14 mars 1986 (lycées), les changements et ajustements de programme de l'EPS ont été nombreux. Pour ne citer que les évolutions principales, il s'agit des programmes d'EPS de 6^e du 18 juin 1996, de 5^e-4^e du 10 janvier 1997, de 3^e du 15 octobre 1998, de seconde du 12 août 1999 puis du 31 juillet 2000 puis du 1^{er} juillet 2002, de 1^{re} du 9 août 2000, de terminale du 20 juillet 2001 ; reprise, à la suite de l'instauration du « socle commun de connaissances et de compétences » de la loi Fillon (2005).

37. M. Attali et J. Saint-Martin, 2021.

Dans les pratiques professionnelles et en fonction du type de public scolaire et des caractéristiques sociales, les enseignants d'EPS définissent des contenus d'enseignement tout en réalisant des choix qui contribuent à une inégale répartition des savoirs entre les établissements scolaires. Au fil des années, l'école devient alors un lieu d'« illusion d'une culture commune et de reproduction des discriminations sociales³⁸ », comme le dénonce notamment Marie-Paule Poggi au sujet de l'EPS : « L'enseignement de l'EPS oscille donc entre traditionalisme, illusion d'une culture commune et reproduction des discriminations sociales³⁹ ». En définitive, l'enseignement proposé reste le plus souvent traditionnel dans le choix des APS supports. En effet, les enseignants donnent la priorité à l'athlétisme, les sports collectifs, la gymnastique et la natation⁴⁰. Beaucoup d'entre eux choisissent des APS sans incertitudes alors que dans la société, les pratiques se diversifient et que les APPN sont des activités qui plaisent aux jeunes mais qui ne sont pas prises en compte⁴¹. Quant au curriculum réel, les choix opérés dépendent « des représentations que les enseignants se font des caractéristiques de leurs élèves⁴² ». Pour Marie-Paule Poggi, on assiste ici à « une conception très sélective de la culture corporelle », centrée sur des « stéréotypes moteurs » nuisant à une « diversité enrichissante des contenus proposés⁴³ » alors que les programmes d'EPS de la classe de sixième de 1996 préconisent un ensemble varié d'activités. Dans les milieux favorisés, on retrouve un meilleur équilibre entre les groupes d'activités, ce qui permet d'éviter une coupure culturelle avec les pratiques corporelles extra-scolaires.

Dépasser les logiques disciplinaires pour mieux promouvoir des savoirs enseignés et des compétences réalistes

À la veille de l'an 2000, la logique d'apprentissage par compétences n'est plus étrangère à l'EPS. En effet, sans être formalisée comme telle, c'est bien selon cette logique que les courants qui traversent la discipline tentent de structurer l'enseignement depuis le début des années 1980.

38. M.-P. Poggi, 2002, p. 500.

39. *Ibid.*, p. 482.

40. En 6^e, 51 % programment de l'athlétisme. *Ibid.*, p. 486.

41. G. Combaz et O. Hoibian, 2009.

42. M.-P. Poggi, 2002.

43. *Ibid.*, p. 489.

Les débats terminologiques du début des années 1990 en témoignent, comme l'émergence des notions de « compétences générales », « compétences propres » et « compétences spécifiques » dans les programmes de 6^e en 1996⁴⁴. Définie dès 1993 comme un « ensemble structuré de ressources qui permet d'être efficace dans un domaine social d'activité⁴⁵ », la compétence, pensée comme la mise en cohérence de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être en vue d'un apprentissage à long terme et permettant une expertise vaste dans un domaine social donné, est une notion que les acteurs de l'EPS peuvent assez aisément s'approprier

Avec la formalisation du premier socle commun, les acteurs de l'EPS s'orientent en effet vers une conception des apprentissages des élèves en termes de connaissances à acquérir, de capacités à mobiliser et d'attitudes à atteindre, triptyque dans lequel se retrouve une discipline qui envisage à la fois l'apprentissage de savoirs moteurs, la mobilisation des ressources affectives, physiques et psychologiques, et la recherche de comportements citoyens, responsables et autonomes. Ils envisagent aussi la contribution éducative de l'EPS en distinguant des compétences spécifiques à l'EPS et d'autres sociales et méthodologiques. Le monde de l'EPS semble ainsi se tourner explicitement vers la logique du socle commun, même si cette orientation ne permet pas à la discipline, dans un premier temps, d'être reconnue comme pièce maîtresse du socle.

Malgré tout, en plaçant au centre du système éducatif l'élève, les projets disciplinaires et interdisciplinaires accordent progressivement plus de place à la dimension psychologique et réflexive des apprentissages. À travers la « déferlante cognitive⁴⁶ » et la montée des sciences humaines, les constructivistes ainsi que les cognitivistes innovent dans leur approche de la motricité. Par exemple, en course de haies, les élèves doivent passer par différentes étapes qui sont « le franchisseur des haies, le franchisseur-bondisseur, le franchisseur sprinteur⁴⁷ » pour progresser et réussir en identifiant un problème précis pour chaque étape et tenter de le pallier pour passer à l'étape suivante. Dans la continuité des travaux de Pierre Parlebas, il s'agit pour l'élève d'apprendre à adapter sa motricité pendant l'action. L'élève doit ainsi concevoir des solutions

44. J.-N. Renaud, J.-J. Dupaux, 2011.

45. D. Delignières et C. Garsault, 1993, p. 11.

46. D. Delignières et C. Garsault, 2001, p. 31.

47. J.-L. Ubaldi, 2008.

motrices qui lui sont propres. Par exemple en ski, la logique initiée par Jean-Pierre Famose se généralise. En effet, l'élève prend en compte sa « trace bleue » et la suit en essayant lui-même de prendre des appuis sur ses skis pour évoluer dans la piste. Il est ainsi censé concevoir son propre déplacement et s'adapter en fonction de son environnement pour éviter de tomber ou de dévier⁴⁸. En définitive, entre 1989 et 2006, il se produit en EPS un « véritable changement de paradigme⁴⁹ » aboutissant à l'émergence d'une logique curriculaire.

Au niveau des systèmes docimologiques proprement dits, l'appel lancé par le doyen de l'Inspection générale d'EPS semble entendu. En effet, les acteurs de l'EPS réalisent « un effort de clarification de son système d'évaluation qui reste mal compris et du public et des services administratifs⁵⁰ ». En modifiant dix ans après les modalités des épreuves d'EPS au baccalauréat, les nouveaux textes de 1993 rassurent tout autant qu'ils inquiètent, notamment au sujet du système complexe de notation qui ordonne d'associer une zone de performance corrélée à un indice allant de 0,7 à 1,2 et une évaluation motrice complémentaire⁵¹. Avec ce nouvel appareil docimologique apparaissent des initiatives parfois originales. C'est ainsi que les nomogrammes font progressivement leur entrée en EPS pour devenir un « phénomène de mode⁵² ». Ces nouveaux dispositifs sont alors considérés par les partisans de la didactique des APS comme les instruments de mesure les mieux appropriés pour les élèves désirant apprendre à comprendre leurs performances et leurs succès. Derrière le concept de nomogramme se cache un nouveau modèle mathématique de mesure des acquisitions des élèves et des effets des interventions des enseignants. Il s'agit toujours d'un graphique qui comporte trois échelles de mesure, plus ou moins éloignées, et qui met en correspondance une performance et une maîtrise d'exécution. Les nomogrammes réintroduisent ainsi une pluralité de référentiels d'évaluation et constituent de ce fait une avancée sans précédent dans la responsabilisation des enseignants vis-à-vis de leur devoir d'évaluation. En contrepartie, les nomogrammes présentent des inconvénients majeurs

48. J.-P. Famose, 1976.

49. L. Grün, 2016.

50. A. Hébrard, 2005, p. 7.

51. Arrêté du 24 mars 1993 et circulaire d'application du 12 janvier 1994.

52. R. Thomas et J. Vivès, 1994.

dans les épreuves de certification car ils révèlent des disparités géographiques importantes.

Quoi qu'il en soit, durant la dernière décennie du vingtième siècle, l'évaluation en EPS accapare de plus en plus la conscience professionnelle des enseignants d'EPS qui en oublient parfois d'enseigner face aux procédures d'évaluation coûteuses en temps et en énergie. Un réflexe de survie est exprimé dès 1993 pour dénoncer les effets pervers d'un appareil docimologique trop prenant⁵³. Outre le fait que l'évaluation supplante de plus en plus l'enseignement, les enseignants d'EPS réagissent à certaines incohérences du texte de 1993, notamment la complexité des opérations mathématiques à effectuer pour aboutir à une note (multiplication de la maîtrise d'exécution par un coefficient de performance) dont on s'aperçoit qu'elle peut dépasser la note de 20 sur 20. Face aux difficultés de mises en œuvre, issues généralement de trop fortes contraintes institutionnelles, la circulaire d'application du 21 novembre 1995 est publiée pour rectifier certains dérapages, devenus préjudiciables à l'image de l'EPS. Si cette circulaire établit des principes communs, valables quelle que soit la localisation sur le territoire français, elle responsabilise un peu plus encore les enseignants à qui on demande de justifier, le cas échéant, leurs notes. Le maintien des commissions départementales d'harmonisation des notes d'EPS au baccalauréat permet ainsi de nuancer les effets « établissement » sur la réussite ou l'échec des élèves en et par l'EPS.

Une EPS singulièrement et authentiquement scolaire (2006-2021)

Une EPS fondamentalement éclectique

Publié en juillet 2006⁵⁴, le socle commun, élaboré grâce à la loi d'orientation du 23 avril 2005, se définit comme « l'ensemble de valeurs, de savoirs, de langages et de pratiques dont l'acquisition repose sur la mobilisation de l'école et qui suppose, de la part des élèves, des efforts et de la persévérance » et comme « le ciment de la nation ». Chacune des sept compétences se décline en une combinaison de connaissances fondamentales, de capacités à mettre en œuvre dans des situations

53. M. Attali et J. Saint-Martin, 2010.

54. Décret du 11 juillet 2006, *Journal Officiel* du 12 juillet 2006.

variées et d'attitudes indispensables tout au long de la vie⁵⁵. Au-delà des craintes ou des assurances qui naissent du socle commun, la question centrale demeure celle de la contribution des différents enseignements à l'élaboration et à la transmission d'une culture commune fondamentale pouvant être mise au service d'un citoyen cultivé, lucide et autonome. En outre, le socle pose une fois encore la question des représentativités culturelles, des normes et usages de toutes les catégories d'élèves qui fréquentent le système éducatif.

Dans cette ligne, le groupe ressource de l'Association pour l'enseignement de l'EPS (AEEPS) milite pour promouvoir la notion de pratiques scolaires. En filigrane, l'interrogation porte sur la clarification des apports éducatifs de l'EPS et la place qui est faite à la discipline dans l'école. Son activisme en faveur de la définition d'un huitième pilier du socle commun de connaissances et de compétences en témoigne et vise à donner une nouvelle forme de légitimité à l'EPS dans une école alors en pleine rénovation. En effet, depuis les années 2000, l'EPS développe une culture citoyenne qui doit faire face à la diversité des besoins éducatifs des enfants. Conformément à la loi d'orientation de 2005 qui répond à cette logique en luttant pour l'égalité des droits et des chances des personnes en situation de handicap, les programmes d'EPS tiennent compte des besoins éducatifs particuliers des élèves afin de donner à tous les mêmes chances de réussite, notamment grâce à l'appropriation d'une culture commune. Le programme EPS du collège de 2008, qui demeure le premier programme « soclé » de l'histoire de l'EPS, précise que « les compétences attendues représentent un ensemble structuré d'éléments : des connaissances, des capacités et des attitudes permettant à l'élève de se montrer efficace dans un champ d'activité donné et de faire face de façon adaptée aux problèmes qu'il rencontre⁵⁶ ». Lors de la décennie suivante, la prise en compte des besoins éducatifs particuliers s'accroît avec l'arrêté du 6 février 2015 et la création des projets personnalisés de scolarisation (PPS) contribuant à l'accompagnement des élèves en situation de handicap notamment avec l'aide d'accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH) et des projets d'accueil individualisés⁵⁷. De la même manière, la création des enseignements pratiques

55. Les cinq premières compétences correspondent en réalité aux huit compétences définies par le Conseil de l'Europe en 2003.

56. Programmes EPS pour les classes de collège, 2008, p. 3.

57. Arrêté du 8 septembre 2003.

interdisciplinaires (EPI) offre de nouvelles opportunités aux enseignants d'EPS pour participer activement aux finalités du système éducatif.

Néanmoins, dans les pratiques professionnelles, la diversité de l'EPS se confirme. Face au défi de la prise en compte de tous les élèves, il devient de la responsabilité des professeurs de concevoir et de mettre en œuvre des traitements didactiques spécifiques, adaptés aux enjeux de formation retenus pour les différents élèves de l'établissement. Compte tenu des enjeux de santé publique liés à la sédentarité, tout doit être mis en œuvre pour proposer une « EPS adaptée⁵⁸ ». L'inclusion peut alors représenter un problème professionnel pour les enseignants malgré le fait que « prendre en compte la diversité des élèves », comme le rappelle le *Bulletin officiel* n° 13 du 26 mars 2015, soit une compétence professionnelle à développer. En effet, une grande partie de ce qui se passe dans les cours d'EPS s'inscrit dans des conceptions normatives et intégratives de l'inclusion. Plusieurs travaux de recherche soulignent un manque de collaboration entre le professeur d'EPS et les partenaires de l'inclusion ainsi qu'un manque de formation⁵⁹. C'est vers une conception inclusive que l'enseignant est donc amené à se tourner pour agir efficacement et viser concrètement « à former, par la pratique physique, sportive, artistique, un citoyen épanoui, cultivé, capable de faire des choix éclairés pour s'engager de façon régulière et autonome dans un mode de vie actif et solidaire⁶⁰ ».

Les intentions éducatives sont donc claires. Il s'agit d'expliquer que « l'acquisition de nouvelles capacités, connaissances, attitudes suppose des temps d'apprentissage longs pour que chaque élève puisse réussir à la fois à court terme et faire le choix d'un engagement dans l'activité physique de manière durable⁶¹ ». L'enseignant accompagne ainsi l'élève dans sa réussite car il lui donne des outils pour le guider dans une pratique réflexive afin qu'il se transforme positivement et assume ses propres choix. Sur le plan des acquisitions, l'enseignant évalue le cheminement de l'élève à travers des cycles d'apprentissages dont la durée s'allonge pour atteindre vingt à quarante heures. Il cherche alors à donner des repères de progressivité aux élèves tout au long du cycle, afin que ceux-ci

58. F. Meynaud, 2004, p. 35.

59. M. Tant, A. André et E. Watelain, 2018.

60. Programmes d'EPS du lycée du 22 janvier 2019.

61. *Ibid.*, p. 11.

se rendent compte de leurs progrès, avec l'objectif que l'augmentation de leur engagement dans l'activité est un facteur de satisfaction personnelle. Selon M. Travert, l'engagement s'inscrit ainsi ici « à la fois comme fin et moyen. Il est une fin dans le sens où tout enseignant recherche et guette l'engagement des jeunes dont il a la responsabilité. Il est également un moyen car déployer de l'énergie est une exigence pour quiconque souhaite s'approprier une culture. L'engagement est surtout la condition de l'émancipation⁶² ».

Une EPS plurielle et ambitieuse

Depuis le début des années 1980, la valorisation de l'interdisciplinarité en tant que principe pour répondre à la diversité croissante des élèves est patente dans les différentes réformes scolaires. « Avancée significative vers une école progressiste⁶³ », celle-ci entre en résonnance avec l'approche par compétences et la structuration du socle commun, et devient peu à peu une norme pédagogique. Pour l'EPS, cette tendance n'est pas anodine. Pluridisciplinaire par essence du fait de sa nature corporelle, motrice, physique et cognitive, il est possible de considérer que cette discipline dispose d'une « capacité interdisciplinaire » non négligeable. La multiplicité des ressources mises à disposition par les instances de formation, les rectorats, les inspections et les revues professionnelles pour construire des IDD, ainsi que l'implication des enseignants dans ces dispositifs, est un signe d'une appropriation par les enseignants de cette approche. En un sens, on peut considérer qu'au moment de la création des IDD ou des EPI, il y ait une forme de sentiment d'antériorité de l'EPS, les acteurs de la discipline étant déjà sensibilisés et attentifs à l'interdisciplinarité, du fait de leur formation, de l'histoire de l'EPS et de la diversité de leurs supports d'enseignement, qui les incitent à penser au quotidien des interrelations avec les autres disciplines et le monde extérieur. Promouvant un apprentissage par le projet et le concret, l'approche interdisciplinaire parle aux enseignants d'EPS, dont le regard a souvent tendance à considérer la relation enseignant-enseigné de manière originale en la fondant sur un mode plus dialogique que directif, et à valoriser des compétences transversales et des connaissances non nécessairement spécifiquement scolaires et susceptibles de se parer d'une vraie

62. M. Travert, 2018.

63. F. Baluteau, 2005.

portée sociale. Pour autant, si l'interdisciplinarité apparaît comme une forme éducative intégrative, moderne et bien appropriée par le monde de l'EPS, celle-ci n'en demeure pas moins fragile, du fait des difficultés matérielles ou pratiques à la mettre en place, mais aussi des difficultés de nombre d'enseignants à penser une approche pour laquelle ils ont été largement sensibilisés mais pas réellement formés⁶⁴.

Dans le même temps, une certaine unanimité semble acquise au niveau des systèmes docimologiques mis en place dans les EPLE par les enseignants d'EPS⁶⁵. Pour lutter contre l'échec scolaire, puis le décrochage et, enfin, pour contribuer d'une manière efficace au raccrochage scolaire, ils doivent évaluer d'une manière de plus en plus précise les connaissances, les capacités et les attitudes des élèves, ou en d'autres termes leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être. Pour réussir, les élèves se doivent ainsi « de réaliser des actions efficaces, de les coordonner, de percevoir et d'interpréter des sensations, de s'équilibrer d'acquérir des techniques motrices⁶⁶ ». La réussite résulte ici des expériences des élèves qui ont leur propre histoire personnelle, leur subjectivité, en lien avec un rapport au savoir et aux apprentissages singuliers. Il revient alors aux enseignants de créer un contexte et des conditions favorables à leur engagement individuel, engagement qui ne va pas de soi et doit être stimulé, accompagné, impulsé par l'enseignant. Depuis 2006 et selon les niveaux d'enseignement, si les acteurs de l'EPS gèrent des élèves-actifs (futurs citoyens) mais aussi des élèves-acteurs (futurs citoyens participatifs) et pour le second cycle du second degré des élèves-auteurs (futurs citoyens autonomes et engagés), de nombreuses disparités géographiques sont néanmoins apparues et les effets « établissement » sont incontestables⁶⁷. Pour remédier à ces disparités géographiques et territoriales, les commissions départementales d'harmonisation des notes d'EPS au baccalauréat tentent de nuancer ces effets. En effet, il importe avant tout de mettre non plus l'élève et l'enseignant en face-à-face mais de promouvoir le côté à côté afin de garantir un apprentissage expérientiel. Enfin, si la

64. F. Baluteau, 2008. Voir également D. Le Roy, 2020.

65. S. Brau-Antony et J.-P. Cleuziou, 2005.

66. Programmes d'EPS du lycée 2019, p. 5.

67. L'essai en demi-teinte de la note de vie scolaire initiée le 23 juin 2006 en témoigne.

Si cette note valorisait l'engagement des élèves en encourageant leur esprit de solidarité et leur civisme, notamment dans l'association sportive, les logiques « clientélistes » des élèves ont néanmoins généré sa disparition le 15 janvier 2014.

certification de l'EPS était le théâtre d'inégalités multiples⁶⁸ et en particulier sexuées⁶⁹, force est de reconnaître que la situation s'améliore depuis les années 2010. En effet, dès 2013, on observe une réduction de l'écart entre les notes d'EPS obtenues par les filles et les garçons, du fait en autres de la hausse de la moyenne d'EPS des filles. Si en moyenne, cette différence s'élevait à un déficit d'un point pour les filles – en 2004, par exemple la moyenne des notes d'EPS au baccalauréat des filles est de 12,12/20 alors que celle des garçons s'élève à 13,24/20-, cette différence s'atténue depuis. Lors de la session 2018 du baccalauréat général et technologique, la moyenne des notes d'EPS obtenues par les filles s'élève à 13,77/20, soit à peine un demi-point de moins que celle des garçons (14,19/20)⁷⁰. Cette faible différence s'explique en partie par la possibilité désormais offerte aux élèves de choisir trois compétences propres au lieu de deux. Cette décision permet en effet de minorer l'importance de la note de sports collectifs dans la note d'EPS au baccalauréat qui, historiquement, était plus mauvaise chez les filles que les garçons. En outre, la publication annuelle de ces rapports depuis 2004 montre la montée en puissance, à partir de 2013, des APSA du champ d'apprentissage (CA) n° 5 dans la réussite des filles en EPS. En effet, en 2018, 20,34 % des candidates au baccalauréat choisissent une APSA du CA5, contre 9,45 en CA2, 22,79 % en CA 1, 14,5 % en CA3 et 31,27 % en CA4.

Conclusion

Depuis la réintégration de l'EPS au MEN, l'analyse des enjeux disciplinaires, culturels et sociaux témoigne d'un effet de balancier « entre équilibre et instabilité identitaire⁷¹ ». Qu'il s'agisse des enjeux disciplinaires, qui posent la question de l'identité scolaire de l'EPQ aujourd'hui à la fois dans les discours et les pratiques professionnelles, ou des enjeux professionnels qui interrogent le rôle et la mission de l'enseignant d'EPS dans le projet éducatif d'un EPLE, ou, enfin, des enjeux culturels qui mettent en tension les enseignements scolaires avec les cultures scolaires et extra-scolaires, force est de reconnaître l'engagement et l'ingéniosité

68. B. David, 2000.

69. C. Vigneron, 2006.

70. MEN, 2018, p. 3

71. Joris Vincent, « L'EPS de 1981 à 2002 », in Jean Bréhon et Olivier Chovaux (dir.), *Études sur l'EPS du Second Vingtième Siècle (1945-2005)*, Arras : Artois Presses Université, 2005, p. 41-64.

progressive de tous les acteurs de l'EPS soucieux de répondre aux problématiques éducatives de leur temps. La multiplicité contemporaine des propositions, débats, innovations et controverses au sujet de la manière dont l'EPS est susceptible d'apporter une contribution originale aux grandes finalités scolaires, est le témoin d'une discipline que ses acteurs (enseignants, syndicats, inspecteurs, élèves) cherchent à questionner et à faire évoluer. Cette émulation apparaît saltatoire, reflétant l'ingéniosité des enseignants pour concevoir des situations d'enseignement et d'évaluation originales. Ce dynamisme et cette créativité témoignent donc d'une évolution programmatique nécessaire, mais pas suffisante : la conception du curriculum au niveau institutionnel ne peut en effet s'envisager sans un profond questionnement sur l'évaluation, ni sans une mise en avant des réflexions et des innovations sur les pratiques pédagogiques.

Bibliographie

- Michaël Attali et Jean Saint-Martin, « L'évaluation en EPS : entre légitimité disciplinaire et défis culturels (1959-2009) », *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 43, 2010, p. 69-93.
- Michaël Attali et Jean Saint-Martin, *L'EPS de 1945 à nos jours, les étapes d'une démocratisation*, Paris : A. Colin, 2021.
- François Baluteau, « Ce que les dispositifs interdisciplinaires introduisent dans les collèges », *Carrefours de l'éducation*, n° 19, 2005, p. 88-89.
- François Baluteau, « L'interdisciplinarité dans les collèges : forme, engagement et justification », in François Audigier et Nicole Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en question*, Bruxelles : De Boeck, 2008, p. 101-115.
- Stéphane Brau-Antony et Jean-Pierre Cleuziou, *L'évaluation en EPS*, Paris : Actio, 2005.
- Gilles Combaz et Olivier Hoibian, « Quelle culture corporelle à l'école ? entre tradition sportive et renouvellement des pratiques sociales », *Sciences Sociales et Sport*, n° 2, 2009, p. 93-124.
- Camille le Cor, « Le projet à travers les textes officiels de l'Éducation nationale », *Spécificités*, n° 5, 2012, p. 175-190.
- Bernard David, *EPS, la certification au baccalauréat*, Paris : INRP, 2000.
- Didier Delignières et Christine Garsault, « Objectifs et contenus de l'EPS », *EPS*, n° 242, juillet-août 1993, p. 9-13.
- Didier Delignières et Christine Garsault, « Pertinence scientifique et légitimité idéologique. Le recours aux modèles psychologiques en éducation physique et sportive », in Cécile Collinet (dir.), *EPS et sciences*, Paris : PUF, 2001, p. 25-42.

- Jean-Pierre Famose, « Apprentissage du ski au village d'enfants d'Avoriaz », *EPS*, n° 142, Novembre-décembre 1976, p. 65-68.
- Julien Fuchs, « Sport et réformes scolaires depuis 1989 : controverses et innovations », in Michaël Attali (dir.), *Les éducations par le sport*, Futuroscope : Canopée éditions, 2016, p. 19-26.
- Laurent Grün, « Éléments d'histoire immédiate sur l'enseignement de la CP5- de nouveaux savoirs à enseigner ? », *Enseigner l'EPS*, n° 270, 2016, p. 21-24.
- Alain Hébrard, *L'EPS, réflexions et perspectives*, Paris : éditions Revue *EPS* et STAPS, 1986.
- Alain Hébrard, « EPS interroge Alain Hébrard », *EPS*, n° 312, mars-avril 2005, p. 5-10.
- Gilbert de Landsheere, *Évaluation continue et examens précis de docimologie*, Bruxelles : Labor, 1980.
- Jean-Claude Marchal, « La pédagogie du projet », in Pierre Arnaud et Gérard Broyer, *Psychopédagogie des APS*, Toulouse : Privat, 1985, p. 197-208.
- Jean-Luc Martin, *Histoire de l'éducation physique sous la V^e République, la conquête de l'Éducation nationale, 1969-1981*, Paris : Vuibert, 2002.
- Jean-Luc Martin, *Histoire de l'éducation physique sous la V^e République, la terre promise depuis 1981*, Paris : Vuibert, 2004.
- Robert Mérand, « Évaluation et évaluation formative », in Alain Hébrard (Dir.), *L'EPS, réflexions et perspectives*, Paris : éditions Revue *EPS* et STAPS, 1986, annexe n° 15, p. 247-251.
- Frédéric Meynaud, *La place de l'éducation physique et sportive dans l'intégration scolaire individuelle en milieu ordinaire d'élèves déficients moteurs. Analyse d'une situation locale sur l'académie du Rhône. L'EPS catalyseur d'intégration ou catalyser l'intégration par l'EPS*, mémoire de DEA, ISEF, université Lyon-2, 2004.
- Claude Pineau, « Instructions officielles », *Revue EPS*, n° 198, mars-avril 1986, p. 6.
- Marie-Paule Poggi, « L'illusion d'une éducation corporelle commune en EPS », *L'Année sociologique*, vol. 52, 2002, p. 479-505.
- Antoine Prost, *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Paris : Le Seuil, 2013.
- Jean-Nicolas Renaud, Jean-Jacques Dupaux, « Omniprésente compétence ou le fantôme de l'EPS en France », in Jean-François Loudcher (dir.), *Éducation physique et sport dans le monde contemporain*, Clermont-Ferrand : AFRAPS, 2011, p. 153-172.
- André D. Robert, *L'école depuis 1945*, Grenoble : PUG, 2015.
- Dimitry Le Roy, « L'interdisciplinarité scolaire en question : analyse de l'activité de l'enseignant et des perceptions des élèves en Éducation Physique et Sportive », thèse de doctorat en STAPS, Université de Rennes 2, 2020.

Jean Saint-Martin et Thierry Terret, « Demandez le programme ! », in Thierry Terret (dir.), *Éducation Physique, sport et loisir, 1970-2000*, Paris : AFRAPS, 2000, p. 45-66.

Alain Savary, « Éditorial », *Revue EPS*. n° 175, mai-juin 1982, p. 4.

Raymond Thomas et Jean Vivès, « Nomogrammes et EPS », *Revue EPS*. n° 249, 1994, p. 15-20.

Maxime Tant, Amaël André et Éric Watelain, « Représentations professionnelles des enseignants d'éducation physique envers l'inclusion des élèves en situation de handicap », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 44, n° 1, 2018, p. 40-71.

Maxime Travert, *L'engagement de l'élève en EPS*, Dossier EPS n° 85, édition revue *EPS.*, 2018.

Jean-Luc Ubaldi, *L'EPS dans les classes difficiles, entre fils rouges et lignes jaunes*, Dossier EPS n° 64, Paris, 2008.

Cécile Vigneron, « Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons », *Revue française de pédagogie*, n° 154, 2006, p. III-124.

Sources

Arrêté du 11 septembre 1980 et le *BOEN* n° 38 du 30 octobre 1980.

Décret du 11 juillet 2006, *Journal Officiel* du 12 juillet 2006.

Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, *L'évaluation aux baccalauréats, CAP et BEP de l'enseignement général, technologique et professionnel en EPS*, Rapport session 2018.

Programmes EPS pour les classes de collège, *BO spécial* n° 8 du 28 août 2008.

Programme d'enseignement commun et d'enseignement optionnel d'éducation physique et sportive pour la classe de seconde générale et technologique et pour les classes de première et terminale des voies générale et technologique. *BOEN spécial*, 2 du 22 janvier 2019.

Éducation physique et enjeux sanitaires

Jean-Jacques Dupaux
Tony Froissart
Jean Saint-Martin

Introduction

Selon les données présentes dans le rapport de l'Agence Nationale de Sécurité sanitaire de l'alimentation, de l'Environnement et du travail (Anses) de 2020 sur la sédentarité et l'activité physique des jeunes de 11 à 17 ans, il semble que 86,5 % des jeunes garçons de 15 à 17 ans passent plus de deux heures devant un écran et seulement 14 % se dépensent quotidiennement dans une activité physique et sportive supérieure à 60 minutes d'intensité modérée par jour¹. Par ailleurs, cette situation critique qui concerne l'évolution de la santé au sein de la population est aussi dénoncée par d'autres enquêtes. À l'instar de l'enquête de l'Observatoire national de l'activité physique et de la sédentarité (ONAPS) de 2020 qui fait part des effets négatifs sur la santé mentale d'une part mais aussi sur le bien-être, la diminution de l'activité physique et l'augmentation des comportements sédentaires sont fortement associées à la dépression, à l'anxiété, au stress et au bien-être en général². Si, face à ces observations, la santé de la population devrait être un enjeu prioritaire, on s'aperçoit que « les questions sanitaires ou hygiéniques sont secondaires³ ». Quant au sport et à son impact sanitaire dans la société française de ce début de

1. ANSES, *Inactivité physique et sédentarité chez les jeunes : l'Anses alerte les pouvoirs publics*, 23/11/2020. Site internet consulté le 28 mai 2021.

2. Observatoire national de l'activité physique et de la sédentarité, 2020.

3. G. Vieille-Marchiset, 2019.

troisième millénaire, l'enquête menée en 2000⁴ confirme qu'avec plus de 34 millions de pratiquants⁵, le sport peut être, comme le dénonçait déjà en 1930 Marc Bellin du Coteau, au « secours de la santé⁶ ».

Le sport est un espace d'investissement donnant l'apparence d'une unité tout en mettant en scène de profondes différences quant à l'association systématique réalisée aujourd'hui entre sport et santé publique.

Pourtant, dans l'école de la République française, l'enseignement de l'éducation physique et sportive (EPS) a toujours associé non sans difficulté éducation corporelle et santé⁷ provoquant parfois « des conflits de valeur au sein de la corporation⁸ ». Selon Jeanne Guiet-Sylvain, leur rapport varie même selon le type de système éducatif⁹. Au cours des années 2000, le troisième objectif de l'EPS du lycée vise « l'acquisition des compétences et connaissances nécessaires à l'entretien de la vie physique et au développement de la santé tout au long de la vie¹⁰ ». Cet objectif doit être atteint concrètement par l'intermédiaire d'initiatives laissées aux enseignants et/ou membres de la communauté éducative. Il s'agit de promouvoir la santé, la lucidité, l'autonomie et la responsabilité et ainsi permettre aux élèves de devenir des consommateurs avertis et critiques vis-à-vis des marchés de la forme. De la même manière, ce souci de santé publique en EPS est perceptible dans la volonté des autorités ministérielles d'apprendre à tous les élèves à lutter tout au long de leur vie contre les formes d'insécurité physique, morale, sociale.

« Condamnée à épouser l'air du temps¹¹ », l'EPS ne semble pas rester indifférente à ces évolutions sociales et culturelles. Depuis son retour au ministère de l'Éducation nationale en 1981, les discours officiels la concernant sont de plus en plus clairs au point d'afficher des intentions très explicites à l'instar de celui publié dans le *Bulletin officiel (BO)* du

4. Ministère des Sports et INSEP, 2002.

5. INSEE, *Participation culturelle et sportive*, 2003.

6. J. Defrance, T. El Boujjoufi, O. Hoibian (dir.), 2021. Cet ouvrage reprend le célèbre ouvrage de M. Bellin du Coteau, *Le sport au secours de la santé*, 1930.

7. Se reporter notamment aux travaux de G. Cogérino, 2000 ; C. Marsault et S. Cornus (dir.), 2014 ; T. El Boujjoufi, 2005 ; C. Perrin, 2003 ; G. Quin, 2010 ; T. Terret, 2002 ; T. Tribalat, 2003 ; S. Turcotte *et al.*, 2007.

8. C. Marsault, 2015, p. 44.

9. J. Guiet-Sylvain *et al.*, 2011.

10. Programmes EPS de la classe de seconde générale et technologique, 2000, p. 2.

11. D. Delignières et C. Garsault, 1996.

22 janvier 2019 selon lequel l'EPS vise à « former un citoyen épanoui, cultivé, capable de faire des choix éclairés pour s'engager de façon régulière et autonome dans un mode de vie actif et solidaire ». Sur le plan opérationnel, rien non plus n'est laissé au hasard. Bien au contraire, on assiste à l'avènement progressif des activités d'entretien de soi et de santé qui apparaissent successivement en 2001 à travers la compétence culturelle n° 5 (CC5) puis la compétence propre n° 5 (CP5) puis l'avènement du champ d'apprentissage n° 5 (CA5) avec l'arrêté du 11 juillet 2005.

L'enjeu éducatif se double ici d'un enjeu social fort qui pèse sur la discipline EPS. Le pari tenté par les 35 000 enseignants français d'EPS consiste à agir sur des élèves en formation afin de les armer pour demain, tout en ne sachant pas précisément les réels effets opérés au-delà de l'école. Malgré les incertitudes, l'EPS formule depuis quatre décennies des exigences pour inciter les élèves à faire fructifier leur capital santé immédiatement et plus tard. L'objet de ce chapitre vise à mieux comprendre les enjeux sanitaires de l'éducation physique et sportive, entendue ici au sens d'une discipline d'enseignement dont le caractère obligatoire dans le cursus scolaire est réaffirmée à la suite de sa réintégration au ministère de l'Éducation nationale en 1981. Il s'agit ici de montrer notamment que les enseignants d'EPS sont progressivement et non sans difficulté passés d'une santé visible de l'extérieur, c'est-à-dire affichée sur et par un corps performatif, qui considère qu'un sportif est obligatoirement en bonne santé, à une santé ressentie et construite dans le respect du développement corporel et individuel et du bien-être physique, mental ou social.

La remise en cause d'un corps performatif (1967-1993)

Alors que les années 1970 sont marquées par une remise en cause de l'hégémonie du sport, les discours sur l'EPS proposée au lendemain de Mai 68 voient l'avènement progressif des contre-courants qui se définissent en opposition aux pratiques sportives compétitives. Parmi ceux-ci, les discours sur l'expression corporelle et les activités de plein air font l'éloge du dépassement de soi et du plaisir tout en préconisant des pratiques de bien-être. Selon Michel Bernard, professeur de philosophie à l'ENSEP jeunes gens, trois modèles d'approche du corps existent à cette époque et chacun de ces trois modèles est porteur à des degrés

divers d'une conception de la santé¹². Le premier, le modèle biologique, vise depuis la fin du XIX^e siècle à développer le corps en accroissant ses capacités, ses possibilités et intègre explicitement depuis les années 1960 la notion de progrès. Il est en soi porteur d'une vision de la santé, corollaire du développement des possibilités corporelles¹³. Néanmoins, les années 1970 sont le théâtre de l'évolution d'un corps biologique vers un corps expressif et informationnel, le premier par l'intermédiaire d'un corps psychomoteur et psychosociomoteur et, le second, grâce à l'émergence d'un corps vécu et esthétique élargissant progressivement la notion de santé vers celle du bien-être. Sur le plan des pratiques, le modèle dominant reste toutefois le modèle biologique qui est majoritairement enseigné dans les unités d'enseignement et de recherche (UER) d'EPS sur la base des activités physiques et sportives organisées en programmation depuis les instructions officielles (IO) de 1967 et que l'enseignant d'EPS promeut majoritairement dans ses pratiques professionnelles en mesurant systématiquement des performances motrices, y compris lors des épreuves obligatoires d'EPS du Baccalauréat. Ainsi, dans les représentations sociales de cette époque, le sportif est *de facto* en bonne santé et en mesure de réagir et de s'adapter à toute situation.

Dans une société de consommation qui voit l'individualisme augmenter, les pratiques d'entretien physique explosent et apportent un bien-être à la fois psychologique (par exemple, l'évacuation du stress) et social (par exemple, la pratique en groupe). Dès lors, la définition de la santé est envisagée comme un processus permanent et non plus comme un état, mettant en jeu trois axes de bien-être, au point de vue physique, moral et social. Les IO de 1967 reprennent ces notions en y ajoutant le dépassement de soi-même. En définitive, « l'homme en bonne santé est celui qui affronte les problèmes et des difficultés qu'il n'a jamais rencontrés et trouve en lui de quoi les surmonter¹⁴ ». En EPS, l'enseignant « ne peut [donc] pas l'exclure de ses objectifs¹⁵ ». Selon Gérard Bruant, « pour les uns le sport c'est la santé ; pour d'autres, c'est davantage un facteur d'aliénation et d'usure prématurée de l'organisme¹⁶ ». Cette ambivalence est d'autant plus présente que depuis les années 1960 de nombreux

12. M. Bernard, 1975.

13. C'est historiquement le modèle dominant comme l'expliquent J. Defrance et ses collaborateurs, 2021.

14. J. Ulmann, 1967.

15. A. Rauch, 1986.

16. G. Bruant, 1993, p. 4.

scandales de dopage et de corruption viennent entacher l'image du sport¹⁷.

Forts de ces constats, les discours sur et en EPS évoluent. Alors que les IO de 1967 considèrent la santé comme étant la capacité « d'ajuster en permanence ses réactions et comportements aux conditions du monde extérieur, de s'accoutumer à l'effort et de se dépasser soi-même », elles mentionnent explicitement que la santé doit « s'apprendre sans cesse ». Dans une société où les loisirs ne cessent de croître, les APS sont présentées comme des moyens de compensation et de délasserement face aux contraintes inhérentes au mode de vie¹⁸. L'Organisation mondiale de la santé (OMS) réajuste aussi son discours. Si en 1946, « la santé n'est pas seulement l'absence de maladies ou d'infirmités, mais un état de total bien-être physique, mental et social », en 1984, l'organisation propose une nouvelle définition de la santé en la considérant comme « la mesure dans laquelle un individu ou un groupe peut d'une part, réaliser ses aspirations et satisfaire ses besoins et d'autre part évoluer avec le milieu et s'y adapter. Il s'agit d'un concept positif mettant en valeur les ressources sociales et individuelles ainsi que les capacités physiques ». Deux ans plus tard, la charte d'Ottawa¹⁹ la considère désormais comme « la mesure dans laquelle un individu ou un groupe peut d'une part, réaliser ses aspirations et satisfaire ses besoins et d'autre part évoluer avec le milieu et s'y adapter ». La santé est donc perçue comme une ressource de la vie quotidienne et non comme le but de la vie.

Dans les IO de 1985 (EPS en collège) et 1986 (EPS en lycée), la santé est explicitement assimilée aux thématiques de la sécurité, de la responsabilité et de la solidarité²⁰. L'EPS doit créer les conditions de la santé

17. P. Laure, 2004.

18. Le ministère de la qualité de la vie est créé le 27 mai 1974 dans le gouvernement de J. Chirac à la suite de l'élection présidentielle et l'arrivée à l'Élysée de Valéry Giscard d'Estaing (19 mai 1974). Avec l'arrivée de la gauche au pouvoir en mai 1981, ce ministère disparaît et l'on note la création du ministère du temps libre, de la jeunesse et des sports (22 mars 1983, avant seulement ministre jeunesse et sports délégué auprès du Premier ministre (E. Avice).

19. Charte d'Ottawa adoptée en 1986 par l'OMS lors de la première conférence internationale pour la promotion de la santé.

20. Il est notamment rappelé dans les IO de 1985 que l'EPS « contribue au développement de l'élève, à son équilibre, à l'amélioration de sa santé » alors que celles de 1986 précisent que l'EPS « participe alors au développement de l'adolescent, à son épanouissement, au maintien de sa santé et contribue à le faire accéder à

et participer à son maintien en visant la réussite et l'épanouissement de l'élève notamment grâce à diverses pédagogies (différenciée, du contrat, du projet...) et évaluations. La diversification des activités physiques et sportives (APS) supports (sportives, de loisir, d'expression ou d'entretien) reproblématise aussi la lisibilité de la contribution de l'EPS à l'objectif de santé. À partir de 1982, afin de faire face aux problèmes d'inégalités posés par la mixité, les plans de formations (continues) académiques diffusent de nouvelles pratiques qui renouvellent l'approche de la santé (APEX²¹ par exemple). Raymond Dhellemmes et Robert Mérand visent en 1988 un « habitus santé » à travers l'enseignement de l'athlétisme²². Désormais l'EPS éduque à la santé comme le rappellent les IO de 1987 et 1988 : « parce qu'elle permet d'ajuster en permanence les réactions et comportements aux conditions du monde extérieur, de s'accoutumer à l'effort, de se dépasser soi-même, d'affronter des situations nouvelles, l'éducation physique et sportive crée les conditions de la santé ». Autrement dit, les contenus d'enseignement visent à acquérir des connaissances et des compétences permettant aux élèves de gérer leur capital santé. Cette volonté d'éduquer à la santé à travers l'EP comme discipline scolaire est affirmée par le gouvernement qui cherche à faire des économies, considérant que de saines habitudes de vie et une pratique corporelle régulière permettent de faire baisser le coût de la santé²³.

Par ailleurs, dans le spectre de l'influence de Mai 68, les Françaises et les Français se centrent de plus en plus sur eux-mêmes, ce qui modifie leurs rapports à leur corps²⁴. Ils revendiquent désormais leur authenticité, leur indépendance, leur originalité et considèrent qu'ils doivent construire leur corps par eux-mêmes, à partir d'un projet personnel afin de devenir quelqu'un et de se singulariser. S'organise alors une conversion de la société au « culte de la performance²⁵ » qui provoque un certain individualisme. En effet, « l'individualisation croissante du lien social amène l'individu à se focaliser sur son corps pour en faire son objet, sa création, le personnaliser, voire le singulariser de façon radicale,

l'autonomie et à la responsabilité ».

21. Activités Physiques d'Expression.

22. R. Mérand et R. Dhellemmes, 1988.

23. A. Radel, 2012. Pour les années 1980, se reporter aux premières études menées aux États-Unis par Pratt *et al.* (1987).

24. Collectif, *À corps et à cri*, 1982.

25. A. Ehrenberg, 1991.

en allant au plus proche de son désir²⁶ ». Au-delà de cette question se pose donc celle du rapport à la perfectibilité de l'être humain. La recherche de la performance, généralement assumée au regard du mythe du progrès, se partage dès lors entre santé et excès²⁷. La société est donc davantage individuelle et hédoniste tandis que les discours sur la libération du corps prolifèrent, par l'intermédiaire notamment de la presse féminine qui encense ces pratiques d'entretien corporel²⁸. Dans le cadre de cette évolution des consommations fortement liées à l'individu et à son épanouissement, les soins portés au corps, en matière de santé et de beauté, se développent.

Éduquer pour la santé par le sport doit permettre à chacun de modifier de façon consciente et volontaire son rapport à soi-même. Ce rapport transformé doit donc intégrer une connaissance pratique et raisonnée des propriétés de toute activité corporelle engagée dans une pratique d'activités physiques et sportives. La santé ne se résume plus à un état mais devient un « processus » individuel, continu et constitutif d'un habitus santé²⁹ que l'État français cherche à promouvoir depuis le mitan des années 1970 grâce aux nombreuses campagnes « Sport pour tous » ou « Sportez vous bien » jusqu'à encourager chaque année une « journée de lutte contre la sédentarité ». Ce dispositif préventif pionnier cherche à sensibiliser l'opinion publique en faveur à une activité prophylactique et rééducatrice. Au demeurant, le premier article de la loi Avice, promulguée en juillet 1984, déclare que « les activités physiques et sportives constituent un facteur important d'équilibre, de santé, d'épanouissement de chacun ; elles sont un élément fondamental de l'éducation, de la culture et de la vie sociale. Leur développement est d'intérêt général et leur pratique constitue un droit pour chacun quels que soient son sexe, son âge, ses capacités ou sa condition sociale ». L'École et l'EPS saisissent ces nouvelles opportunités pour justifier leurs missions éducatives, ce d'autant plus que « des enquêtes journalistiques diverses montrent que

26. *Ibid.*

27. I. Queval, 2001.

28. Y. Travaillot, 1998.

29. L'habitus santé serait identifié à l'aide d'un ensemble d'observables, tels qu'une attitude joyeuse, l'acceptation réjouie de responsabilités, le refus du tabagisme, la diminution de l'absentéisme et des incidents ou accidents consécutifs à l'agressivité, la capacité à l'effort physique.

l'établissement scolaire, le lycée notamment, est le lieu où les jeunes rencontrent le tabac et le consomment »³⁰.

Ainsi, s'opère un glissement de la notion de santé en EPS qui permet de passer d'une responsabilité de santé envisagée au niveau social à une responsabilisation de l'individu³¹. L'éducation à la santé renvoie de manière plus fondamentale à une transformation des habitudes de vie, des attitudes vis-à-vis du corps, vis-à-vis de soi-même et de ses relations avec autrui³². En d'autres termes, l'enseignement à la santé en et par l'EPS permet à l'élève de « construire des connaissances qui lui permettront de s'entraîner par lui-même »³³.

Éduquer à la santé pour accepter son corps (1993-2005)

Par l'intermédiaire de l'arrêté du 24 mars 1993 relatif à l'évaluation certificative du baccalauréat, un nouvel objectif semble être assigné à l'EPS. Il s'agit en effet pour cette discipline d'enseignement de contribuer concrètement à la gestion de sa vie physique d'adulte et à une meilleure prise en compte du handicap. Dans les programmes de la classe de sixième de 1996 ou ceux du lycée, réécrits au cours de la dernière décennie du xx^e siècle, cet objectif de santé se retrouve d'autant plus que l'approche par compétence permet de le reproblématiser depuis 1992 en institutionnalisant notamment l'acquisition de compétences générales et de compétences méthodologiques et sociales. Pour ce faire, les divers courants didactiques renouvellent, de façon potentiellement concurrente, les propositions relatives à la contribution de l'EPS à l'objectif de santé. De nombreuses publications témoignent de cet intérêt, par exemple le dossier EPS n° 62, *L'élève obèse en EPS*, rédigé par le groupe académique de Versailles « EPS et handicap » en 2004. De la même manière, les pratiques professionnelles confirment ce renouvellement à travers les activités physiques sportives et artistiques (APSA) programmées : les ASDEP³⁴, *Step*, musculation, course en durée, natation de durée

30. R. Mérand et R. Delhemmes.

31. C. Perrin, 2000.

32. Au cours des années 1980, certaines recherches montrent que l'activité physique a des bienfaits psychologiques sur les pratiquants en faisant baisser l'anxiété en augmentant l'estime de soi (K.R. Fox et C.B. Corbin, 1989). Se reporter aussi à F. Lagarde (dir.), 1984.

33. C. Perrin, 1993.

34. Les activités scolaires de développement et d'entretien physique intègrent offi-

font ainsi leur apparition dans les programmations annuelles d'APSA. L'enseignement optionnel n'échappe pas non plus à cette évolution et il n'est pas rare de voir figurer ces nouvelles APSA dans des dispositifs particuliers, qu'il s'agisse de l'accompagnement éducatif personnalisé ou des itinéraires de découvertes qui témoignent de l'intérêt prioritaire de l'institution scolaire pour l'éducation à la santé des élèves³⁵. En 1996, les nouveaux programmes d'EPS pour la classe de 6^e instaurent les « interventions pédagogiques particulières » (IPP), permettant d'introduire « des exercices de prise de conscience des fonctions sensorielles, de renforcement musculaire, de renforcement de la fonction cardio-respiratoire, de relaxation et d'intériorisation sensorielles, d'assouplissement, d'adresse et d'équilibre, de sécurité active et passive »³⁶.

Dans les établissements publics locaux d'enseignement (EPL), si la création du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté³⁷ renforce cette posture qui implique l'intériorisation par les élèves de connaissances, de compétences, d'attitudes sociales et d'un regard critique, permettant de transformer les pratiques sociales³⁸, en lien avec une éducation à l'autonomie, à la responsabilité et à la citoyenneté, force est de constater les difficultés éprouvées par les enseignants pour éduquer d'une manière sereine et efficace à la santé. En effet, comme l'indique l'étude croisée EPS-SVT, « Nous avons mis en évidence que les enseignants avaient conscience que l'éducation pour la santé est une des dimensions de leur professionnalité, mais ils éprouvent parfois une certaine

ciellement le 9^e groupement d'APSA (préparation physique et entretien). *BO* du 2 septembre 1994, confirmé par le *BO* du 17 novembre 2005.

35. D. Nourrisson et S. Parayre, 2012. À noter que la circulaire du MEN du 24 novembre 1998 stipule que « l'évolution des missions confiées à l'école implique que la place de l'éducation à la santé soit réaffirmée, non seulement dans les enseignements, mais aussi à travers des activités éducatives ».

36. Arrêté du 18 juin 1996.

37. Loi n°98 657 du 29 juillet 1998 d'orientation relative à la lutte contre les exclusions.

38. Pour ce faire, bon nombre d'établissements scolaires ont désormais la possibilité de s'appuyer sur des projets académiques de santé. En 2003, la circulaire du 1^{er} décembre 2003 institutionnalise un programme quinquennal de prévention et d'éducation dans lequel il est réaffirmé « l'école a la responsabilité particulière, en liaison étroite avec la famille, de veiller à la santé des jeunes qui lui sont confiés et de favoriser le développement harmonieux de leur personnalité. Elle participe également à la prévention et à la promotion de la santé en assurant aux élèves, tout au long de leur scolarité, une éducation à la santé, en articulation avec les enseignements, adaptée à la fois à leurs attentes et à leurs besoins ainsi qu'aux enjeux actuels de santé publique ».

culpabilité à la faire, ils ne savent pas toujours clairement identifier leur rôle entre militant et professionnel »³⁹.

Dans le même temps, c'est-à-dire au cours de la dernière décennie du xx^e siècle, les pratiques physiques de développement et d'entretien se transforment et se diversifient en raison notamment d'un contexte marqué par des innovations remarquables. Les exercices de développement et d'entretien du corps occupent désormais une place qu'il n'est plus possible d'ignorer au sein de l'espace des pratiques de loisir sportif⁴⁰. Par leur intermédiaire, chacun s'accorde du temps pour soi et peut être « tout autant un moment de construction que de perte »⁴¹. Une fois didactisées, les ASDEP représentent les activités physiques de développement personnel (APDP). Pour Geneviève Cogérino, ces pratiques renvoient à ce que l'on appelle les activités de « mise en forme »⁴² qui comportent à la fois celles qui développent le système cardio-pulmonaire (step, cardio-training, aérobic, *slide*...), mais aussi les activités pratiquées avec du matériel, extrêmement divers en poids et configuration (charges libres, machines de musculation, élastiques, poids pour poignets et chevilles), et encore les étirements et assouplissements de toutes natures, ainsi que les variantes dansées ou encore les activités en milieu aquatique (*aquabuilding*, *aquagym*, etc.). Ces pratiques peuvent être investies selon différents mobiles (ces mobiles influent sur la quantité et la qualité de la pratique). Au regard de cette tentative de définition des APDP, Francis Bergé déclare que l'autodétermination à partir d'un motif d'agir centré sur son entretien, la mise en place d'un projet personnel à plus ou moins long terme sont des éléments propres aux APDP qui sont conservés dans les ASDEP⁴³. Commandé par l'Inspection Générale, le rapport rédigé par le groupe de réflexion de l'académie de Lille et placé sous la responsabilité de Raymond Dhellemmes, milite pour la prise en compte des ASDEP comme des APS « comme les autres » tout en proposant d'articuler trois formes de savoir : un « savoir entrer dans une APSA et en sortir », un « savoir intervenir sur des états somatiques, affectifs, hors et dans l'action », un « savoir s'entraîner physiquement visant à développer des capacités pour être prêt à un moment T ».

39. G. Cogérino, P. Marzin, N. Méchin, 1998, p. 26.

40. T. Tribalat, 2003.

41. *Ibid.*

42. G. Cogérino, 1998.

43. F. Bergé, 2012.

De plus le CEDREPS (collectif d'étude disciplinaire pour le renouvellement de l'enseignement de l'EPS) investit ces nouvelles pratiques dans l'ère du temps. Selon Georges Bonnefoy, en effet, « discipline stratégique placée au cœur de dispositifs interdisciplinaires, l'EPS devrait permettre aux élèves l'acquisition de compétences utiles à cette visée (éducation pour la santé) [...] Cet enjeu éducatif, l'éducation pour la santé en et par l'EPS redeviendrait une priorité clairement affichée. La discipline, tout en se préservant de toute dérive hygiénique retrouverait une mission qui la fonde historiquement »⁴⁴.

Les travaux de Bernard Paris et de Geneviève Cogérino à la suite des universités d'été organisées dans l'académie de Caen⁴⁵ participent activement à l'intégration des pratiques de développement et d'entretien dans les programmes. Ils permettent notamment d'établir les raisons pour lesquelles les enseignants d'EPS introduisent plus ou moins ces pratiques. Si « la formation initiale et les conditions matérielles sont relativement peu déterminantes », ce sont surtout « les conceptions qu'ont les enseignants d'EPS eux-mêmes de ce que devait être l'EPS en tant que discipline [...] qui conduisent à des intégrations diverses des pratiques d'entretien dans le cursus des élèves »⁴⁶. Gérard Rouffignac, par exemple, propose un cycle de musculation pour une classe de terminale en précisant que ces pratiques ont une dimension particulièrement éducative face à la multiplicité des propositions du « marché de la forme »⁴⁷. En effet, en donnant des repères aux élèves, ces derniers peuvent choisir parmi les nombreuses offres du marché. De plus, dans un contexte où la pratique en dehors des structures fédérales traditionnelles est de plus en plus répandue, il semble « éducatif » de faire en sorte que chaque élève sortant du système scolaire dispose de connaissances et procédures pour s'entraîner seul, ou pratiquer même épisodiquement. En définitive, derrière ces débats se joue une nouvelle fois la question des rapports entre les savoirs enseignés à l'école et la légitimité culturelle des pratiques corporelles de loisir, artistiques ou d'entretien⁴⁸. Si les obstacles sur le plan théorique semblent en partie surmontés, Geneviève Cogérino insiste longuement sur les difficultés rencontrées au quotidien par les

44. G. Bonnefoy, 2006, p. 10.

45. Université d'été, Houlgate, 1993.

46. Université d'été, Houlgate, 1995.

47. G. Rouffignac, 1995.

48. G. Combaz et O. Hoibian, 2009.

enseignants d'EPS. En effet, les pratiques de développement et d'entretien mentionnées dans ces IPP sont accompagnées de « procédures non spécifiques (les exercices de prise de conscience, l'intériorisation sensorielle), de facteurs de la valeur motrice (adresse, équilibre), ou encore d'autres termes qui figuraient au titre des finalités des programmes précédents (la sécurité par exemple). Ainsi, leur place n'est clairement pas exclusive au sein de ces IPP »⁴⁹.

Par ailleurs, Cogérino démontre aussi que les enseignants rencontrent de nombreux obstacles quant à la mise en place des APDP. Premièrement, d'un point de vue idéologique, les enseignants d'EPS n'accordent pas le statut de « pratiques culturelles » aux APDP puisqu'elles ne figurent pas parmi les compétences propres des différents groupes d'activités qui ne répondent pas au second objectif de l'EPS (« ouvrir à la dimension culturelle que constitue la pratique des APS »). Deuxièmement, d'un point de vue professionnel, les enseignants jugent que ce groupe de pratique « prend du temps » sur d'autres activités (athlétisme, sports collectifs, ...) fortement implantées. Troisièmement, d'un point de vue méthodologique, ces activités ont pour caractéristique de rendre nécessaire un « retour » de la part de l'élève (pour verbaliser les sensations kinesthésiques inobservables par l'enseignant). Or, ces échanges verbaux demandent beaucoup de « doigté » de la part de l'enseignant. Enfin, la faible visibilité de « l'activité » de l'élève (dans le sens de ce qu'il fait) dans les pratiques de relaxation entraîne un sentiment « d'inutilité » chez l'enseignant. Ce dernier est contraint de « faire confiance » à l'élève qui, seul, peut dire s'il a réussi à se relâcher, s'étirer complètement ou partiellement. Un autre problème se pose : comment les noter ?

À ces obstacles concrets et ces limites institutionnelles, s'ajoutent également des obstacles plus abstraits, se retrouvant dans les représentations des acteurs de la discipline⁵⁰. Malgré tout, Gilles Klein explique qu'il

49. G. Cogérino, 1998.

50. Y. Travaillot et Y. Morales, 2008. G. Cogérino (1998) dresse une liste des arguments employés pour dévaloriser les APDP et justifier du peu d'intérêt qu'elles présentent pour l'éducation physique des élèves : activités délicates à enseigner du fait de l'absence de formation des enseignants d'EPS ; beaucoup de personnes pensent ces activités comme un phénomène de « mode » pouvant être instable et éphémère. De plus, ces activités sont soit perçues comme des anciennes pratiques mais « reliftées » superficiellement ; soit comme des activités tellement neuves qu'elles n'ont pas fait

voit ces activités comme essentielles, surtout au lycée, mais uniquement si elles ne sont pas séparées des autres groupements : « Pour nous, ces activités constituent soit des modes de pratiques d'activités dans des groupements déjà identifiés, soit des propédeutiques à ces groupements, parfois l'objet d'apprentissages isolés des groupements déjà reconnus⁵¹ ». Autrement dit, les APDP doivent contribuer aux autres APSA. Mieux, selon G. Klein, l'éducation physique apparaît comme un moyen privilégié de prévention sanitaire dans la mesure où « un dollar investi pour l'EP évite 3,2 dollars de dépenses de santé⁵² ».

Au début des années 2000, les programmes des lycées insistent sur la gestion autonome de la santé⁵³, notamment avec l'apparition de la composante culturelle n° 5 des compétences dans les textes officiels à partir de 2002 « orienter et développer les effets de l'activité physique en vue de l'entretien de soi » qui deviendra la CC5 : « réaliser et orienter son activité physique en vue du développement et de l'entretien de soi »⁵⁴. Si les ADSEP visent l'acquisition « d'un savoir intervenir sur certaines propriétés de son activité corporelle »⁵⁵, il reste néanmoins surprenant de ne pas les voir se diffuser dans l'EPS du premier cycle du second degré, en d'autres termes dans les collèges, d'autant plus que les programmes de 2008 précisent : « À l'adolescence, au moment où le jeune, en quête d'identité, est susceptible d'adopter des comportements à risques, l'EPS peut l'aider à prendre conscience de l'importance de préserver son capital santé » (programmes du collège, 2008) alors que le programme de seconde de 2010 rappelle la CP5 en vue du « développement et de l'entretien de soi ».

leur preuve.

51. Entretien avec Gilles Klein, 2000.

52. G. Klein, 2003, p. 68.

53. La circulaire du 25 avril 2002 relative à la politique de santé en faveur des élèves réaffirme même que « la santé des élèves constitue un enjeu d'importance pour l'école : son incidence sur les apprentissages et la réussite scolaire, sur l'éducation au respect de soi et des autres, sur la formation du futur citoyen et du futur adulte son rôle en matière de réduction des inégalités et de prévention de toutes les formes de violence ».

54. Pour des exemples concrets, se reporter à Christelle Marsault et Sabine Cornus (Dir.), *Santé et EPS ; un prétexte, des réalités*, Paris, L'Harmattan, 2014.

55. Accompagnement des programmes, collection lycée, p. 83.

Le bien-être au premier plan d'une EP de qualité ? (2006-2021)

À la suite de la loi Fillon du 23 avril 2005, l'éducation à la santé et à la citoyenneté est une fois encore renforcée⁵⁶. Les comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC⁵⁷) doivent désormais définir un véritable projet de protection du milieu scolaire en élaborant un programme d'éducation à la santé, à la sexualité et de prévention des conduites à risques, notamment des conduites addictives⁵⁸. Les activités éducatives définies par le CESC doivent être adaptées en premier lieu aux attentes et aux besoins des élèves et plus largement aux enjeux actuels de santé publique et aux enjeux de société. Elles ont pour objectifs communs, la prévention, la responsabilité, le respect mutuel et la formation des jeunes à la vie sociale, qui rejoignent les objectifs de l'éducation à la citoyenneté. Elles visent à développer le plus tôt possible chez les élèves une réflexion destinée à favoriser l'adoption de comportements responsables sur le plan individuel et collectif. Lorsque c'est possible, les enseignants d'EPS n'hésitent pas à s'inscrire dans le plan obésité 2010-2013, publié dans la circulaire du 2 décembre 2011. De plus, les projets « Intervention auprès des collégiens » centrés sur l'activité physique et la sédentarité (ICAPS) paraissent dans le Programme national

56. Denis Loizon, « Éducation physique et Éducation à la Santé : quels savoirs communs ? », *Les nouveaux cahiers de la recherche en éducation (NCRÉ)*, vol. 14, n° 2, 2011, p. 27-42.

57. Circulaire n° 98-108 publiée au BOEN du 1^{er} juillet 1998.

58. Circulaire n° 2006-197 du 30 novembre 2006. Leurs missions se déclinent en six axes :

- « – contribuer à la mise en place de l'éducation citoyenne dans l'école ou l'établissement en rendant l'élève responsable, autonome et acteur de prévention ;
- organiser la prévention des dépendances, des conduites à risque et de la violence dans le cadre du projet d'établissement ;
- assurer le suivi des jeunes dans et hors l'école : le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté permet aux membres de la communauté éducative de prendre en charge les problèmes en concertation, de faire appel aux compétences de personnels spécialisés en interne (médecins, infirmier(e)s, assistants sociaux), ou à des relais extérieurs ;
- venir en aide aux élèves manifestant des signes inquiétants de mal-être : usage de produits licites ou illicites, absentéisme, désinvestissement scolaire, repli sur soi, conduites suicidaires... ;
- renforcer les liens avec les familles ;
- apporter un appui aux acteurs de la lutte contre l'exclusion en renforçant les liens entre l'établissement, les parents les plus en difficulté et les autres partenaires concernés (comme la loi d'orientation relative à la lutte contre les exclusions le prévoit) ».

nutrition-santé de 2011-2015⁵⁹ tandis que le parcours éducatif de santé est créé par la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Les statistiques sont édifiantes : en France, d'après les enquêtes OBEPI de 2009, la proportion d'enfants en surpoids ou obèses était de 6 à 8 % dans les années 1980. En 2013, 18 % des enfants français de 3 à 17 ans sont en surpoids⁶⁰ et on constate une prévalence du surpoids et d'obésité à 17 % des 6-17 ans en 2015 dont 4 % d'obèses. Selon Lisa Lefèvre « les travaux de Gurlan, Trouilloud & Sarrazin (2011) et Langlois *et. al.* (2016) font état d'un engagement plus faible des adolescents obèses dans les activités physiques. Les remarques des autres élèves et leurs attitudes normatives constituent ainsi les premiers obstacles à l'engagement⁶¹ ». Néanmoins, il faut attendre l'arrêté du 8 juillet 2008 (programmes d'EPS du collège) pour voir apparaître dans le préambule une référence au surpoids : « l'EPS en proposant une activité physique régulière, source de bien-être, favorise l'acquisition d'habitudes de pratiques nées souvent du plaisir éprouvé et contribue à la lutte contre la sédentarité et le surpoids », alors que, selon le Haut comité de la santé publique, l'école, lieu de passage de tous les enfants, doit devenir un territoire indispensable à la lutte contre l'obésité⁶². Face à ce discours volontariste⁶³, de nombreux obstacles demeurent. Parmi ces derniers, le temps réel de pratique des élèves durant les leçons d'EPS que le ministère de santé évalue en 2006 à moins de 25 % ne manque pas d'interroger les enseignants d'EPS⁶⁴ et les professionnels de santé qui ne cessent d'alerter sur l'évolution des modes de vie et leurs conséquences sanitaires. Ainsi, la sédentarité et la réduction de l'activité physique engendrent des risques pour le corps humain. Selon

59. Politique éducative de santé dans les territoires académiques, *BOEN* n° 46 du 15 décembre 2011.

60. Étude ESTEBAN : étude de santé sur l'environnement, la bio surveillance, l'activité physique et la nutrition (2014-2016).

61. L. Lefèvre, 2019. Se reporter aussi à L. Lefèvre et C. Marsault, 2021.

62. Il est vrai que le développement de l'obésité et de la surcharge pondérale sont devenus des problèmes épidémiques universels graves. Le syndrome métabolique, avec les maladies cardio-vasculaires et les diabètes de type-II, sont de plus en plus fréquents chez les jeunes alors qu'ils affectent normalement les personnes plus âgées.

63. Ce discours n'est pas spécifique à l'Éducation nationale comme en témoigne notamment la stratégie nationale Sport santé (2019-2024) élaborée par les ministères des solidarités, de la santé et le ministère des sports avant le rattachement de ce dernier au ministère de l'Éducation nationale le 3 juillet 2020.

64. J.-M. Oppert, C. Simon, D. Rivière, C.-Y. Guezennec, 2006, p. 38.

les enquêtes OBEPI successives de 1997, 2000 et 2003, quatre Français sur dix sont trop gros. Si cette progression se poursuit au même rythme, la France pourrait compter 20 % d'obèses au cours de la décennie 2020 tandis que la dernière étude dévoile non seulement une augmentation du poids moyen, mais aussi du tour de taille, qui est passé de 84,6 cm en 1997, à 86,2 cm en 2000 et 87,2 cm en 2003. La situation est encore plus alarmante chez les enfants. Selon les définitions internationales, il y aurait actuellement en France 18 % d'enfants en surpoids, dont environ 3 % d'obèses.

L'urgence sanitaire est donc déclarée et toutes les campagnes sport-santé promues depuis plus de vingt ans montrent un déclin du niveau d'activité physique chez les adolescents, accompagné d'une diminution de leur capacité aérobie moyenne⁶⁵. La question de la prise en charge de sa vie physique prend une place encore plus importante et l'entretien, qui renvoie aux actions visant la conservation en bon état d'éléments et de ressources, consisterait en EPS à engager l'élève « de façon régulière et autonome dans un mode de vie actif »⁶⁶.

Il s'agit aussi de sensibiliser les autres institutions éducatives et tout particulièrement les fédérations sportives et affinitaires pour réaliser un véritable parcours de formation en éducation à la santé. Ce dernier caractérise ainsi une santé « positive » qui s'exprime par des manifestations agréables de santé : sensation de plaisir physique ou psycho-social⁶⁷. Concernant la santé mentale, il s'agit de « promouvoir » une bonne estime de soi et d'être en accord avec soi-même (cela pourrait se résumer par le fait de faire face à la peur, au danger, à ses propres réactions et échecs). Pour ce qui est de la santé sociale, il s'agit de se sentir bien dans un groupe, en privilégiant les rôles sociaux dans le sport.

Conformément aux analyses de Gilles Klein⁶⁸, la santé a d'abord été envisagée en tant que maintien d'un capital pour être ensuite perçue comme un état permanent de bien-être et enfin comme conquête permanente du bien-être. Cette vision dynamique et très individuelle de la santé est prise en compte après la publication du rapport PISA de 2012. Le résumé mentionne : « En 2012, la France se classe toujours parmi

65. G. Tomkinson & T. Olds, 2007.

66. Programmes EPS des lycées, 2019, p. 2.

67. G. Orsi, 2006, p. 11.

68. G. Klein 1993.

les pays de l'OCDE où le niveau d'anxiété est le plus élevé, même si ce niveau n'a pas changé depuis 2003 »⁶⁹. Le système français est celui où la performance est le plus impactée par la comparaison des performances. Le ministère de l'EN a engagé des politiques, souvent inspirées des Canadiens comme celle de la bienveillance, de l'évaluation positive, la persévérance... En 2009, Isabelle Queval écrit que « le souci de soi est devenu une idéologie, si l'on entend par là, néo hygiénisme régulateur des politiques de santé publique, ou obsession du jeunisme de la forme, de la minceur, etc. »⁷⁰. L'EPS a un rôle important à jouer dans cette orientation et va rattraper une occasion manquée en 1999. En effet, le texte officiel du 12 août 1999, abrogé l'année suivante, s'organisait autour de « deux pôles de formation – efficacité personnelle et équilibre personnel – [...] donnent lieu à la définition de deux types de compétences (A et B) ... »⁷¹. Le SNEP est très critique à l'encontre de ce texte en fustigeant une corporation qui deviendrait des « professeurs d'équilibre personnel »⁷². Le bien-être des élèves devient une notion d'actualité : « le Royaume-Uni en fait une de ses priorités (Coleman, 2009) ; en Finlande, elle est placée au cœur de la pédagogie... Les nombreux rapports internationaux (UNICEF, 2013 ; OCDE, 2011, 2013 et 2015 ; OMS et HSBC, 2016) ou nationaux (CNESCO, 2016) ainsi que la parution de classements internationaux en font un objet d'actualité incontournable, repris dans le cadre de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (dite loi Peillon) de 2013 »⁷³.

Durant le dernier quart du xx^e siècle, l'éducation à la santé redevient une nécessité sociale. Grâce aux enquêtes IPSOS de 1994, 2000, 2002 et 2008, étudiant « les Français, la forme et le bien-être », les pourcentages d'adeptes aux pratiques d'entretien et de soin du corps ne cessent d'évoluer, passant de 22 %, à 25 %, puis à 28 % en 2002 et enfin à 31 % en 2008. Parallèlement, les travaux de l'INSERM montrent un lien positif entre l'activité physique et les perceptions de soi chez les adultes, et ce quels que soit l'âge, le niveau de leur estime de soi et leurs sentiments d'acceptation sociale.

69. Programme international pour le suivi des acquis des élèves. Résultats du PISA 2012, p. 16.

70. I. Quéval, 2009.

71. Programmes EPS des lycées 1999, p. 4.

72. Bulletin du SNEP n° 595 – 19 octobre 1999.

73. J.-J. Dupaux, 2018, p. 119.

L'activité physique permet donc de jouer un rôle préventif, y compris contre des troubles psycho-sociaux, comme l'anxiété et la dépression. L'enjeu de service public de la santé est particulièrement sensible pour les jeunes filles scolarisées comme l'atteste un des trois objectifs du programme de collège de 2008 : « La prise en compte de la santé doit s'envisager dans plusieurs dimensions : physique, psychique, sociale. Progressivement, le collégien doit apprendre à connaître son potentiel, à acquérir le goût de l'effort et des habitudes de vie liées à l'entretien de son corps, à organiser ses pratiques, à prendre en charge sa sécurité et celle des autres. Il doit aussi s'approprier les codes sociaux lui permettant d'établir de bonnes relations aux autres et de respecter l'environnement. À l'adolescence, au moment où le jeune, en quête d'identité, est susceptible d'adopter des comportements à risques, l'EPS peut l'aider à prendre conscience de l'importance de préserver son capital santé ».

Enfin, les campagnes médiatiques menées par l'Institut national de prévention et d'éducation pour la santé (INPES) et surtout les plans de communication successifs au cours des années 2000 relatifs aux Plans nationaux nutrition santé (PNNS) parviennent à montrer que l'activité physique régulière contribue à assurer un bon équilibre énergétique⁷⁴. Deux ans plus tard, le rapport de la Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (DREES), consacré à « L'état de santé de la population en France », donne des renseignements très précis quant au rapport étroit entre les évolutions en matière d'alimentation et les habitudes en matière d'exercice physique. Ce rapport confirme les mises en garde formulées par l'OMS depuis plus de cinquante ans : l'obésité ne cesse de croître chez les jeunes depuis 1990 et touche plus particulièrement les populations défavorisées (25 % des enfants défavorisés).

Dans les représentations des dirigeants politiques français, le sport doit être considéré à la fois comme un vaccin et un médicament aux maux de la société. Du reste, le plan national d'éducation pour la santé,

74. Plus généralement, ces différentes études posent la question de l'acuité des Programmes nationaux nutrition santé (PNNS) au cours des années 2000 et la pertinence des messages publicitaires adressés à la population française : « 5 fruits et légumes par jour » (PNNS1 : 2001-2005) ; « Pour votre santé, pratiquez une activité physique régulière » (PNNS2 : 2006-2010) ; « le sport sur ordonnance » (PNNS 3 : 2011-2015). Pour plus de détails, se reporter à A. Radel, 2012.

de 2001 déclare que « l'éducation pour la santé a pour but que chaque citoyen acquière, tout au long de sa vie, les compétences et les moyens lui permettant de promouvoir sa santé et sa qualité de vie ainsi que celle de la collectivité ». Trois ans plus tard, la même finalité guide la loi d'orientation de santé publique de 2004. L'INPES est omniprésent, de plus en plus aidé par les Agences régionales de santé (ARS) qui coordonnent dans les territoires les dispositifs proposés par les ministères de la Santé et des Sports, et notamment les campagnes régulières d'information et de prévention. Dix ans plus tard, la circulaire n° 2014-068 du 20 mai 2014 précise les modalités de la gouvernance de la politique éducative sociale et de santé en faveur des élèves. La santé, dans ses dimensions physique, psychique, sociale et environnementale, est un élément essentiel de l'éducation de tous les enfants et adolescents. Elle constitue un facteur important de leur réussite éducative. En effet, les données disponibles montrent que les inégalités de santé s'installent très précocement et que les conduites ayant une influence négative sur la santé se mettent en place dès l'enfance ou l'adolescence. Selon la circulaire du 28 janvier 2016, la mission de l'École en matière de santé consiste à :

- faire acquérir à chaque élève les connaissances, les compétences et la culture lui permettant de prendre en charge sa propre santé de façon autonome et responsable en référence à la mission émancipatrice de l'école ; l'éducation à la santé est l'une des composantes de l'éducation à la citoyenneté ;
- mettre en œuvre dans chaque école et dans chaque établissement des projets de prévention centrés sur les problématiques de santé, notamment celles susceptibles d'avoir un effet sur la réussite scolaire ;
- créer un environnement scolaire favorable à la santé et à la réussite scolaire de tous les élèves.

Grâce au parcours éducatif de santé qui s'appuie sur le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, il est ainsi possible d'expliquer aux élèves ce qui leur est offert en matière de santé à l'échelon de l'école, de la circonscription et de l'établissement scolaire en articulation étroite avec leur territoire.

Conclusion

Selon André Rauch, « la santé ne se définit pas une fois pour toutes. Elle ne s'inscrit pas dans l'absolu, ni dans la conjoncture d'une époque. Sa définition porte les traces d'un temps. En un mot elle a une histoire »⁷⁵. Depuis sa réintégration au ministère de l'Éducation nationale en 1981, l'EPS s'est résolument inscrite dans cet environnement scolaire et social qui valorise la construction par soi-même et où l'individualisation des processus est de plus en plus forte afin de garantir à chacun de s'entretenir, de faire attention à sa santé. Cette dernière n'est plus la conséquence d'une pratique mais l'objet d'une construction à part entière et d'une incorporation permanente d'une « morale de l'effort »⁷⁶. D'une santé visible de l'extérieur (affichée sur et par le corps), incarnée par un corps performatif (un sportif est obligatoirement en bonne santé), les enjeux sanitaires de l'EPS se sont progressivement transformés pour promouvoir aujourd'hui une santé ressentie et construite dans le respect du développement corporel et individuel. Alors que les acteurs de l'EPS cherchent à promouvoir une démarche équitable et égalitaire en faisant de chaque élève le « champion de soi-même »⁷⁷, l'eudémonisme, qui correspond à la recherche du bonheur⁷⁸, ne cesse de croître dans les pratiques professionnelles. C'est à cette condition que les acteurs de l'EPS du XXI^e siècle permettront à leurs élèves « d'acquérir de nouveaux repères sur soi »⁷⁹ et que l'apprentissage de ce « repérage subjectif des sensations »⁸⁰ leur offrira l'opportunité de vivre leur corps de différentes manières, selon le mobile d'action (et non uniquement par le corps performant), d'intervenir sur certaines propriétés de l'activité corporelle pour changer son état, accroître son bien-être, son efficacité et son efficacité. Dès lors, grâce à son histoire et à l'engagement depuis plus d'un siècle de ses acteurs, l'EPS apparaît plus que jamais comme le moyen propice pour répondre à ces nouvelles problématiques dont l'enjeu principal vise à engager tous les élèves, dans leur diversité, à adopter un style de vie actif, en leur donnant les connaissances nécessaires pour

75. A. Rauch, 1999.

76. J.-P. Génolini et J.-P. Clément, 2010, p. 133.

77. Se reporter à É. Llobet, 2015.

78. E. Bonete Perales, 2002.

79. Programmes EPS de collège, 2015.

80. A. Paintendre et B. Andrieu, 2015.

qu'ils puissent s'entretenir, se connaître, et se transformer, ce qui favoriserait non seulement le développement de leur capital santé, mais aussi leur insertion dans la société.

Bibliographie

- Marc Bellin du Coteau, *Le sport au secours de la santé*, Paris : Dangles, 1930.
- Michel Bernard, « L'ambivalence du corps », *Esprit*, n° 5, 1975, p. 724-738.
- Enrique Bonete Perales, « La recherche du bonheur », in Alfredo Gomez-Muller (dir.), *Du bonheur comme question éthique*, Paris : L'Harmattan, 2002, p. 109-138.
- Georges Bonnefoy, *Cahier CEDREPS*, n° 5, 2006, p. 8-12.
- Gérard Bruant, éditorial de la revue *STAPS* n° 31, mai 1993, p. 4.
- Geneviève Cogérino, « Des pratiques d'entretien corporel aux connaissances d'accompagnement », Dossier *EPS* n° 37, 1998.
- Geneviève Cogérino, Patricia Marzin, Nathalie Méchin, « Prévention santé : pratiques et représentations chez les enseignants d'éducation physique et sportive et de sciences de la vie et de la terre », *Recherche & Formation*, n° 28, 1998, p. 9-28.
- Geneviève Cogérino, « Curriculum en EP et éducation à la santé. Débats autour d'une difficile intégration », *STAPS*, n° 53, 2000, p. 79-90.
- Gilles Combaz et Olivier Hoibian, « Quelle culture corporelle à l'école ? Entre tradition sportive et renouvellement des pratiques sociales », *Sciences Sociales et Sport*, n° 2, 2009, p. 93-124.
- Jacques Defrance, Taieb El Boujjoufi, Olivier Hoibian (dir.), *Le sport au secours de la santé. Politiques de santé publique et activité physique (1885-2020) : une sociohistoire*, Paris : éditions du croquant, 2021.
- Didier Delignières et Christine Garsault, « Apprentissages et utilité sociale : que pourrait-on apprendre en EPS ? », in Bernard Xavier René (dir.), *À quoi sert l'éducation physique et sportive ?*, Paris : Éd. Revue *EPS.*, 1996, p. 155-162.
- Jean-Jacques Dupaux, « Le bien-être à l'école : nouveauté ou recyclage d'idées anciennes ? », in Gilles Ferréol (dir.), *Éducation et bien-être*, Louvain-la-Neuve : EME éditions, 2018, p. 119-131.
- Alain Ehrenberg, *Le culte de la performance*, Paris : Calmann-Lévy, 1991.
- Taïeb El Boujjoufi, *L'investissement médical en éducation physique. Étude des conditions sociales de formation d'une position collective (1880-1950)*, Thèse STAPS, Université Paris 10-Nanterre, 2005.
- Jeanne Guet-Sylvain, Didier Jourdan, Séverine Parayre, Carine Simar, Franck Pizon et Dominique Berger, « Éducation à la santé en milieu scolaire, mise en perspective historique et internationale », *Carrefours de l'éducation*, n° 32, 2011, p. 105-127.

- Entretien avec Gilles Klein – Les programmes de seconde au lycée. Déjà clos ?
Encore un débat ? – *EPS*, n° 281, 2000, p. 19-22.
- Kenneth R. Fox et Charles B. Corbin, « The Physical Self Perception Profile: development and preliminary validation », *Journal of Sports and Exercise Psychology*, n° 11, 1989, p. 408-430.
- Jean-Paul Génolini et Jean-Paul Clément, « Lutter contre la sédentarité : l'incorporation d'une nouvelle morale de l'effort », *Sciences Sociales et Sport*, n° 3, 2010, p. 133-156.
- Gilles Klein, « EPS : contenus et programmes », *EPS*, n° 242, 1993, p. 53-56.
- Gilles Klein, *Une affaire de discipline*, Paris : Revue EPS, 2003.
- F. Lagarde (dir.), *Santé et Activité Physique*, Québec : Service d'édition du collège Édouard-Montpetit, 1984.
- Patrick Laure, *Histoire du dopage et des conduites dopantes : les alchimistes de la performance*, Paris : Vuibert, 2004.
- Lisa Lefèvre, *Obésité et expérience corporelle en EPS : entre agir et subir les contraintes normatives*, Thèse, éducation. Université de Strasbourg, 2019.
- Lisa Lefèvre et Christelle Marsault, « Les déagements silencieux des adolescents obèses à l'épreuve des normes corporelles en Éducation physique », *SociologieS* [En ligne], Dossiers, « L'activité physique comme objet de santé publique », mis en ligne le 2 février 2021.
- Éric Llobet, « Devenir champion de soi-même en natation de vitesse », *Enseigner l'EPS*, n° 267, 2015, p. 6-11.
- Christelle Marsault, « Santé et EPS : la question du lien ou le lien en question », *Movement & Sports sciences*, n° 88, 2015, p. 43-51.
- Christelle Marsault et Sabine Cornus (dir.), *Santé et EPS : un prétexte, des réalités*, Paris : L'Harmattan, 2014.
- Robert Mérand et Raymond Dhellemmes, *Éducation à la santé, endurance aérobie, contribution de l'ÉPS*. Paris : INRP, 1988.
- Didier Nourrisson et Séverine Parayre, « Histoire de l'éducation à la santé à l'école : une lente et complexe ascension (xviii^e-xxi^e siècles) », *Spirale*, n° 50, 2012, p. 81-94.
- Gilbert Orsi, « Santé et bien-être en EPS », *EPS*, n° 317, 2006, p. 11-15.
- Aline Paintendre et Bernard Andrieu, « Le corps capacitaire des adolescents – une émergence du vivant dans leur perception du STEP », *STAPS*, n° 108, 2015, p. 49-59.
- Claire Perrin, « Analyse des relations entre le rapport aux APS et les conceptions de la Santé », *STAPS*, n° 31, 1993, p. 21-30.
- Claire Perrin, « La santé en EPS : de l'évidence à l'éducation », *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n° 25, 2000, p. 83-88.
- Claire Perrin, « Activité physique et éducation pour la santé : un pont à consolider », in *Jeunes et activité physique : quelle place pour la santé ?*, *La santé de l'homme*, n° 364, 2003, p. 16-18.

- Isabelle Queval, « Le souci de soi : néo hygiénisme et obsession sociale », *Contrepied*, n° 24, « EPS : entretien et développement de la personne », octobre 2009.
- Isabelle Queval, « Le dépassement de soi, figure du sport contemporain », *Le Débat*, vol. 114, n° 2, 2001, p. 103-124.
- Grégory Quin, *Le mouvement peut-il guérir ? Histoire de l'engagement des médecins français dans l'élaboration de l'éducation physique (1741-1888)*, Thèse de doctorat en histoire de l'Université de Lausanne, 2010.
- Antoine Radel, *Cinquante ans de campagnes d'éducation pour la santé. L'exemple de la lutte contre la sédentarité et de la promotion des modes de vie actifs (1960-2010)*, Thèse STAPS, Université de Toulouse, 2012.
- André Rauch, « La Santé », in Alain Hébrard (dir.), *EPS, Réflexions et Perspectives*, Paris : Revue EPS, 1986, p. 199-201.
- André Rauch, *Histoire de la santé*, Paris : PUF, « Que sais-je ? », 1999.
- Gérard Rouffignac, « Essai d'un cycle de musculation pour une classe de terminale (Vers une évaluation Bac 95) », in Académie de Caen, *Pédagogie et didactique des pratiques d'entretien corporel pendant les cours d'EPS*, université d'été Houlgate, 29 août-2 septembre, 1995, p. 87-88.
- Thierry Terret, « Éducation physique et santé », *EPS*, n° 297, 2002, p. 33-36.
- Grant Tomkinson et Timothy Olds, « Pediatric Fitness. Secular Trends and Geographic Variability », *Med. Sport. Sci.* (Basel), vol. 50, 2007, p. 46-66.
- Yves Travaillet, *Sociologie des pratiques d'entretien du corps*, Paris : PUF, 1998.
- Yves Travaillet et Yves Morales, « L'éducation physique et sportive face à la culture de son temps », *Spirale*, 2008, p. 31-42.
- Thierry Tribalat, « La composante culturelle 5 des programmes des lycées, Approche compréhensive », *Hyper*, n° 222, 2003, p. 1-6.
- Sylvain Turcotte, Joanne Otis, Louise Gaudreau, « Les objets d'enseignement-apprentissage : éléments d'illustration de l'inclusion de l'éducation à la santé en éducation physique », *STAPS*, n° 75, 2007, p. 115-129.
- Jacques Ulmann, « Sur quelques problèmes concernant l'EP », *EPS*, n° 81, 1967, p. 7-11.
- Gilles Vieille-Marchiset, *La conversion des corps. Bouger pour être sain*, Paris : L'Harmattan, 2019.

Sources

- Francis Bergé, « Le savoir s'entraîner au cœur de la CP5... et dans les autres CP », FPC/AÉEPS Guadeloupe, 2012.
- Collectif, À corps et à cri, *Autrement* n° 43, octobre 1982.
- Loi n° 98657 du 29 juillet 1998 d'orientation relative à la lutte contre les exclusions.
- Ministère des Sports et INSEP, *Les pratiques sportives en France*, Paris, 2002.

Observatoire national de l'activité physique et de la sédentarité (ONAPS),
Rapport d'activités, 2020.

Jean-Michel Oppert, Chantal Simon, Daniel Rivière, Charles-Yannick
Guezennec, *Activité physique et santé. Arguments scientifiques, pistes pratiques*,
Paris : ministère de la Santé, « Les synthèses du PNNS », 2006.

Programmes EPS pour la classe de 6^e, arrêté du 18 juin 1996.

Programmes EPS de la classe de 2nde générale et technologique, *BO*, hors-série,
n° 6, 31 août 2000.

Programmes EPS du collège, *BOEN*, spécial n° 11 du 26 novembre 2015.

Programmes EPS des lycées, arrêté du 17 janvier 2019, *BO* du 22 janvier 2019.

Université d'été, Académie de Caen, « EPS, Santé et Gestion de sa vie physique
tout au long de son existence », Houlgate, 1993.

Université d'été, Académie de Caen, « Pédagogie et didactique des pratiques d'en-
tretien corporel pendant les cours d'EPS », Houlgate, 29 août-2 septembre
1995.

Éducation physique et enjeux sécuritaires au tournant du XXI^e siècle

Jean-Jacques Dupaux
Tony Froissart
Jean Saint-Martin

Introduction

Après la création des UEREPS, puis des STAPS¹, la formation des enseignants d'EPS amorce un virage académique. C'est le moment où C. Pujade-Renaud coordonne un ouvrage qui met en perspective les enjeux éducatifs, sociaux et culturels de l'éducation physique et sportive². Les questions vives pour développer une « EPS critique » à forte valence éducative sont alors posées, et demeurent, aujourd'hui encore, des préoccupations pour les acteurs de l'EPS, dont un bon nombre peuvent être reliées à la question de la sécurité, entendue ici comme « un état où les dangers et les conditions pouvant provoquer des dommages d'ordre physique psychologique ou matériel, sont contrôlés de manière à préserver la santé et le bien-être des individus et de la communauté³ ».

Dans ce chapitre, et dans la continuité des travaux de J. Saint-Martin qui insiste sur le fait qu'il existe diverses formes de sécurité : physique

-
1. C'est l'article 6 de la loi Mazeaud du 29 octobre 1975 qui institutionnalise les Sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS).
 2. C. Pujade-Renaud, 1977.
 3. INSPQ, Centre collaborateur OMS du Québec pour la promotion de la sécurité et la prévention des traumatismes, « Sécurité et promotion de la sécurité : aspects conceptuels et opérationnels », septembre 1998.

et morale⁴ ou psychologique, nous montrerons que les transformations progressives des enjeux sécuritaires, associées à l'objectif institutionnellement affiché d'amener l'élève vers l'autonomie conduisent à pervertir l'acte pédagogique pour, *in fine*, le juguler et anesthésier les enseignants par un arsenal de mesures (circulaires pédagogiques, injonctions de la hiérarchie, textes jurisprudentiels) en les contraignant à aseptiser les activités et pratiques physiques proposées (cf. principe 2 d'une éducation physique de qualité) en supprimant le risque.

Même si la définition de ce mot « est un véritable casse-tête »⁵, le risque peut être considéré comme danger imprévisible pouvant affecter l'élève (risque objectif), mais aussi comme une représentation propre à chaque élève qu'il convient de lui apprendre à gérer.

Du côté des contenus d'enseignement, l'IGESR A. Canvel, considère en 2018 qu'une réflexion sur les facteurs d'insécurité cognitive et émotionnelle est encore à mener⁶. L'attention pour le climat scolaire portée par Canvel fait écho en quelque sorte au souhait exprimé en 1977 de « créer un climat de sécurité et non d'inhibition⁷ » afin de vivre des expériences utiles pour se construire ses propres compétences sécuritaires.

Selon les récents programmes d'EPS pour le lycée de 2019, « l'EPS permet à l'élève d'assurer sa sécurité et celle des autres dans la pratique physique, de construire une image et une estime de soi positive⁸ ». La réalité amène cependant à pondérer cette noble intention éducative formulée par l'institution, si bien qu'au fil du temps apparaît un dissensus entre le discours convenu et le discours réel des enseignants d'EPS, de plus en plus contraints par un arsenal juridique stérilisant.

4. J. Saint-Martin, 2003.

5. O. Petiot, D. Delignières, 2019, p. 12.

6. A. Canvel, A. Florin, P. Pilard et O. Zanna, 2018.

7. C. Pujade-Renaud, p. 153.

8. Programme EPS du lycée général et technologique, 2019.

Une préoccupation explicite ou un affichage ? (1980-1994)

Durant le xx^e siècle⁹, les enseignants d'EPS ont tenté de répondre aux paradoxes d'une société du risque¹⁰, et plus généralement à l'insécurité et/ou à l'incivilité¹¹, qu'il s'agisse des élèves dont ils ont la charge ou bien des installations sportives dont ils ne cessent de dénoncer la dégradation et les risques d'accident, mais aussi de leur propre sécurité.

Le retour à l'Éducation nationale et ses conséquences

Sur le plan du discours convenu, la circulaire du 15/11/1983 « enseignement des règles générales de sécurité dans les écoles et collèges » est le premier texte officiel à exprimer explicitement la finalité « sécurité ». Certains éléments sont repris dans les instructions officielles de 1985 (collèges) en éducation physique. Selon ces dernières, publiées le 14 novembre 1985, « l'élève identifie les risques et se prépare à la préservation et au respect de sa vie et de celle des autres [risques naturels majeurs, pratique des APS (APPN en particulier dès la 6^e-5^e puis apprentissage de techniques en 4^e-3^e), sécurité routière, risques domestiques et industriels, secours aux victimes] ». Ces IO, qui comptent six occurrences du terme sécurité, s'inscrivent dans un contexte plus général qui vise l'acquisition de connaissances, y compris en EPS. Notons toutefois que seules deux familles d'activités (APN et activités gymniques) sont explicitement interpellées autour des questions de sécurité. La sécurité est l'un des six thèmes transversaux proposés. Les IO du 14/03/1986, avec leur trilogie « se connaître, connaître les autres, connaître les APS », renforcent cette relation entre la sécurité et l'éducation physique pour ce qui concerne l'enseignement de l'EPS. Le postulat est désormais officiel, « la sécurité provient de la connaissance » comme le mentionne explicitement l'ouvrage publié par le CRDP de Bordeaux en 1989¹².

9. J. Eisenbeis et Y. Touchard, 1995, et C. Rouziès, 1996. Les auteurs recensent les textes depuis 1946 concernant la sécurité (premier degré) et depuis 1937 (second degré).

10. S. Allemand, 2002.

11. S. Roché, 1996.

12. CRDP de Gironde, 1989.

Pour parvenir à la sécurité, l'éducation physique rend autonome l'élève dans l'organisation des tâches, dans l'élaboration de règles de fonctionnement et éduque à l'incertitude. En APPN, il s'agira notamment de découvrir les règles de sécurité individuelles et collectives. Les compléments aux IO de 1985 mentionnent quant à eux : « parce qu'elle développe l'efficacité, l'habileté et la disponibilité motrice dans les situations où le risque subjectif peut être grand (émotion) et le risque objectif limité (procédures pédagogiques adaptées), l'EPS contribue à l'apprentissage de la sécurité et de la confiance en soi » (circulaire du 30/07/1987). Il en est tout autant pour les compléments de 1988 selon lesquels, « la sécurité devient un objectif transversal » (circulaire du 30/06/1988).

La sécurité : affichage ou préoccupation réelle ?

La sécurité, aussi bien des élèves que de l'enseignant, n'est cependant pas une des priorités en EPS. L'activité professionnelle de l'enseignant est régie par la loi du 5 avril 1937, introduisant la responsabilité de l'État et donc l'indemnisation de la victime en lieu et place du professeur, même si l'État peut introduire, ensuite, une action récursoire contre l'enseignant. En 1995, Claude Bouquin, IGEN, affirme qu'à sa connaissance l'État n'a engagé qu'une seule action récursoire contre un enseignant depuis 1937, pour une noyade « dans une rivière, alors que le professeur était occupé à pêcher...¹³ ». Le choix des activités enseignées relève ainsi de la liberté pédagogique et de la responsabilité individuelle de l'enseignant. La circulaire du 5 octobre 1973 précise quant à elle que « les professeurs ou maîtres peuvent enseigner toutes disciplines où ils s'estiment capables de le faire », à condition qu'il y ait un accord hiérarchique. Face à une requête, voulant imposer la possession d'un brevet d'État pour enseigner certaines activités, le conseil d'État confirme ces dispositions par l'arrêt du 9 octobre 1973 pour les enseignants d'EPS. Selon Claude Rouziès, « cette très grande latitude laissée par l'administration aux enseignants d'EPS trouve son fondement dans la formation qu'ils ont reçue...¹⁴ ». Dès 1981, cette liberté individuelle doit s'inscrire dans le cadre d'un projet pédagogique construit par l'équipe EPS d'un établissement et soumis aux instances administratives.

13. C. Bouquin, 1995, p. 77.

14. C. Rouziès, *op. cit.*, 1996, p. 31.

Une recherche dans les titres des articles de la revue *EPS* entre 1981 et 1991 montre que cette thématique n'est pas prioritaire. Le mot « sécurité » est présent dans seulement trois titres d'articles¹⁵ ; « responsabilité » est utilisée seulement à deux reprises¹⁶ et une seule fois le mot « risque »¹⁷. Et pourtant, en accord avec les Instructions officielles des lycées de 1986, et du collège de 1987, J.-M. Bonnard, IPR de l'académie de Montpellier, introduit deux articles de F. Vedel¹⁸ sur l'escalade en écrivant : « À la sécurité passive souvent appliquée qui consiste à éliminer les dangers et les facteurs de risques pouvant causer l'accident, il convient d'y substituer, la sécurité active au centre de laquelle se situe la connaissance »¹⁹. Il faudra attendre encore quelques années pour que la sécurité devienne un véritable contenu d'enseignement, malgré des universités d'été consacrées à ce sujet, en 1987 (Montpellier) et en 1989 (Tours), la publication d'un fascicule de l'IPR L. Forestier²⁰ en 1991 qui propose quelques pistes et le congrès national de l'amicale des enseignants d'EPS (AEEPS) en mars 1998 : « les risques du métier : quelle vie, quels devoirs, quels droits ? ». G. Marin étudie, en 1990, les accidents en gymnastique dans l'académie du Rhône pour établir un bilan de l'année 1986, pour le premier et second cycle (hors LEP). Il les rapporte aux poids horaires des pratiques et précise que les accidents en gymnastique représentent 24,2 % du total alors que le pourcentage de programmation de cette activité n'est que de 17 %²¹. Dans le même temps, D. Mestéjanot révèle quelques erreurs et/ou idées reçues : en effet, seulement 0,5 % des élèves scolarisés dans le secondaire se blessent. D'autre part, les accidents ont surtout lieu en sports collectifs (blessures au pied, aux jambes et aux doigts) et posent la question des consignes de sécurité que ne respectent pas toujours les élèves²², mais la gravité des accidents met au premier plan la gymnastique et les activités de pleine nature.

15. *EPS* n° 215, 1989 ; n° 221, 1990 ; n° 238, 1992.

16. *EPS* n° 182, 1983 ; 1992, n° 233.

17. *EPS* n° 248, 1994.

18. *EPS* n° 221, 1990 et n° 238, 1992.

19. F. Vedel, 1990. Encadré de Jean-Michel Bonnard, p. 73.

20. L. Forestier, 1987-1988.

21. G. Marin, 1990, p. 237.

22. D. Mestéjanot, 1995, p. 35.

Une préoccupation prioritaire (1994-2006)

À partir des années 1990, le choix de l'Inspection générale d'EPS se confirme et s'amplifie, notamment à la suite du rapport d'A. Garcia qui chiffre le coût social des accidents sportifs²³. La sécurité offre ainsi l'opportunité d'une reconnaissance de l'EPS dans l'institution scolaire, à peine une décennie après son retour à l'Éducation nationale. À l'issue de l'université d'été (1987) consacrée à la sécurité, deux IGEN d'EPS publient un ouvrage à ce sujet : *L'éducation à la sécurité*, celle-ci étant un moyen de former des citoyens responsables²⁴. Ils distinguent deux grandes catégories : l'éducation à la sécurité en EPS qui consiste à faire bénéficier l'enfant de l'apprentissage de risques calculés et d'une progressive maîtrise de soi et l'éducation à la sécurité par l'EPS qui vise plus loin, au-delà et en dehors de l'école, qui consiste à « faire prendre conscience à l'enfant de ce qui l'environne dans la vie²⁵ ». En aucune manière, il s'agit de supprimer totalement le risque, car son maintien permet à l'enfant de l'approcher, de l'évaluer, de le démystifier, mais cela nécessite de disposer des outils pour agir en toute sécurité²⁶.

La publication d'un jugement reconnaissant la faute d'une enseignante va mettre au premier plan la sécurité. Un article publié dans *Le Monde* en septembre 1992 précise que les juges définissent « le saut de cheval d'arçons (*sic*) comme relevant des activités sportives dangereuses... que faire assurer la parade par une élève... constitue une faute engageant incontestablement la responsabilité du professeur d'EPS...²⁷ ». Le problème est que la jurisprudence prononcée interpelle les prescriptions contenues dans les « instructions pédagogiques en matière d'EPS » (*ibid.*)

23. A. Garcia, 1990.

24. Paradoxalement, c'est la direction des écoles qui sollicite un groupe d'experts pour étudier cette thématique pour l'école primaire et non pour l'enseignement secondaire.

25. J. Eisenbeis et Y. Touchard, p. 1-2.

26. L'analyse historique permet de rendre compte que cette idée est déjà ancienne comme en témoignent les travaux de C. Vivier et J.-J. Dupaux, 2007 et de M. Attali et J. Saint-Martin, 2010.

27. N. Cabret, *Le Monde*, 23 septembre 1992, p. 13.

La perception ambivalente de la note de service de 9 mars 1994

La publication de cette note de service fait suite à deux événements tragiques, la paralysie d'une élève de terminale lors d'un exercice de saut de cheval en 1988 (jugement rendu en 1992 et publié dans *Le Monde*) et la mort d'un jeune adolescent en 1992, tué par un panneau de basket-ball défectueux du lycée de Saint-Denis. Le préambule de ce texte précise : « la gestion [du] risque, sous ses aspects à la fois objectifs et subjectifs, n'est pas dissociable de l'activité elle-même »²⁸. Depuis ces drames, le MEN accentue encore la responsabilité de l'enseignant d'EPS en lui ordonnant de « vérifier le bon état du matériel et des équipements utilisés en tenant compte de la maladresse éventuelle des élèves [...] et d'un usage intempestif non conforme à sa destination première » (*ibid.*). La prudence est prônée : aucune prise de risque pour l'enseignant si l'environnement matériel ne se révèle pas fiable²⁹. La conclusion de cette note de service ne manque pas de surprendre : « Certes, l'objectif d'une sécurité absolue pendant la pratique des activités physiques et sportives est hors de portée, mais le juge requiert des enseignants qu'ils gèrent cette notion de sécurité dans la pratique des activités enseignées "en bon père de famille", c'est-à-dire selon une norme communément admise, susceptible d'évoluer en fonction de la variation des exigences sociales... Cette "norme" est, par définition, empirique et relative et ouvre le champ à l'appréciation jurisprudentielle » (*ibid.*). Comment un enseignant peut-il estimer et gérer un « risque acceptable » pour une classe de 24 et 35 élèves différents ? Cette note de service invite l'enseignant à la plus grande prudence mais comment, dans de telles conditions, contribuer à un apprentissage de la sécurité ?

Ces questions se posent avec autant plus d'acuité que la circulaire du 25 octobre 1996 rappelle l'obligation de surveillance permanente des élèves, déjà en place dans la loi du 5 avril 1937 et le *Bulletin Légisport* n° 5 de juin 1997 qui distingue cinq niveaux de faute pénale involontaire : la maladresse, l'imprudence, l'inattention, la négligence et le manquement à une obligation de prudence ou de sécurité imposée par la loi ou les règlements.

28. Note de service du 9 mars 1994, p. 784-788.

29. En cas de défectuosité du matériel, « l'enseignant doit faire une note écrite au chef d'établissement », *ibid.*

Le juge cherche à établir la responsabilité du préjudiciable à partir de critères objectifs, par exemple l'inobservation d'un règlement, ou à partir de critères plus subjectifs en essayant de prouver l'imprudence ou la négligence de l'enseignant. G. Bourliaud présente plusieurs décisions de justice, parfois très surprenantes, qui confirment la souveraineté du juge en la matière³⁰. La note de service de 1994 lui offre de nombreuses possibilités. C. Bouquin précise l'état d'esprit du juge en écrivant : « lorsqu'un élève est victime d'un dommage, personne ne peut imaginer qu'en plus de leur douleur, les membres de la famille aient aussi à supporter les conséquences financières de l'accident... Tout invite le juge à rechercher la seule solution possible en bon droit : il ne peut s'agir dès lors que de la faute de l'enseignant, seule susceptible d'ouvrir les portes de l'indemnisation »³¹. L'enseignant devra donc porter une responsabilité morale pour une faute qu'il n'a pas forcément commise, et parfois, que les conditions d'enseignement ne permettent pas d'éviter. Comme le précise M. Brusorio-Aillaud : « il ne faut pas méconnaître la valeur symbolique de la condamnation pénale qui pèse lourdement sur un enseignant »³². Condamnation judiciaire et enquête qui entraînent une suspicion quant aux compétences du professeur chez ses collègues, chez ses élèves et leurs parents.

L'exercice de la profession met l'enseignant d'EPS dans des dilemmes insolubles. La circulaire de 2004 relative aux risques particuliers à l'enseignement de l'EPS insiste, à propos de la surveillance des vestiaires considérant qu'ils peuvent constituer « le lieu de comportements agressifs », sur le fait que : « il est de sa [*celle de l'enseignant*] responsabilité d'assurer la sécurité de tous les élèves et de garantir les conditions d'enseignement ». Une étude récente sur le ressenti des élèves dans les vestiaires d'EPS interroge. « 16,7 % des élèves affirment ne pas sentir bien ("pas bien du tout" ou "pas très bien") dans les vestiaires d'EPS alors qu'ils sont 11,2 % à ne pas se sentir bien dans le collège, 12,2 % dans la classe et 10,9 % dans les cours d'EPS »³³, les filles affichant un score plus élevé que les garçons. 36,6 % des élèves déclarent avoir été bousculés dans les vestiaires d'EPS et 20,7 % victimes de vols. L'enseignant doit-il et/ou

30. G. Bourliaud, 1997.

31. C. Bouquin, p. 78.

32. M. Brusorio-Aillaud, 2009, p. 85.

33. I. Joing et O. Vors, 2015, p. 57.

peut-il intervenir dans les vestiaires ? Il est facile, pour les parents, de rendre le professeur d'EPS responsable de négligence dans la surveillance simultanée de deux vestiaires fermés ou de violer l'intimité indispensable d'un vestiaire.

L'antagonisme entre décisions jurisprudentielles et instructions ou recommandations officielles est patent. La prise en compte des risques devient aujourd'hui une donnée incontournable de toute programmation d'APPN. Les chefs d'établissement de plus en plus méfiants ordonnent un encadrement strict et refusent de plus en plus souvent des cycles innovants faute de couverture suffisante (suite de l'affaire du Drac, 1^{er} jugement de 1995)³⁴. Selon M. Courty : « Depuis 1997, la réglementation est plus stricte. Au point de décourager les bonnes volontés et de menacer les initiatives pédagogiques³⁵ ».

Essence culturelle des APSA et exigences sécuritaires : une équation impossible à résoudre ?

Si les compléments des instructions de 1987 pour les 6^e-5^e mettent en avant l'importance de l'EPS pour un « apprentissage de la sécurité et de la confiance en soi » ainsi que de « l'accès à responsabilité » (circulaire du 30 juillet 1987), cette intention ne semble pas suivie d'effet dans les publications et les propositions de travail. La circulaire de 1994 impose un cadre problématique d'accès à la responsabilité. En effet, reprenant le jugement du tribunal de Grenoble de 1992, il est clairement annoncé que « la technique de la parade doit être considérée comme un contenu d'enseignement qui sera proposé à tous les élèves » (note de service du 9 mars 1994), mais le jugement de 1992 précise que la parade doit être réalisée « par une personne qualifiée »³⁶. Il en est de même pour l'arbitrage. L'organisation d'une classe en atelier est clairement mise en cause. Un cycle d'enseignement de la gymnastique devient délicat à préparer d'autant plus que l'enseignant doit vérifier le matériel et le prévoir en fonction de comportements « inadaptés » ; ces contraintes pouvant

34. Le *Bulletin Officiel* hors-série du 25 septembre 1997 est entièrement consacré à la question de la sécurité en école primaire. Il présente un cadre très strict pour l'organisation des sorties scolaires dans les écoles maternelles et élémentaires publiques, initiative diversement accueillie par les instituteurs qui font grève dès la rentrée scolaire (1997-1998).

35. *Le Monde de l'Éducation*, février 1999, p. 56-57.

36. N. Cabret, 1992.

rendre son enseignement ennuyeux (à l'encontre du principe 3). Que faire quand le matériel de sécurité est insuffisant pour prévoir des comportements inattendus de la part des élèves ? Une des réponses apportées est l'aseptisation de la gymnastique réduite bien souvent à la gymnastique au sol même si d'autres raisons sont envisageables comme le coût du matériel, la mise en place d'agrès très lourds, l'entretien et leurs vérifications par des entreprises, leurs rangements. Il est nécessaire de rajouter le risque de procédures judiciaires pour attouchement lors des parades ou d'aides aux élèves. Dans ce contexte des formes rénovées de gymnastique, comme l'acrogym ou l'acrosport, remplacent la gymnastique traditionnelle dans les programmations d'établissement, alors que les accompagnements de programmes (1997, 2004) proposent une entrée acrobatique. Cette APSA apparaît appropriée pour offrir aux élèves une activité gymnique réduite permettant de minimiser les risques objectifs d'accidents graves (moins d'éléments dynamiques et moins de hauteur). Les « pyramides » humaines en distribuant les rôles de porteurs, de voltigeurs ainsi que de soutien ou pareur, donnent l'illusion d'être le moyen de favoriser une gestion de la sécurité entre élèves, ce qui finalement sied à un enseignant qui limite ainsi les contacts corporels avec ses élèves (à l'encontre des principes 6 et 7). Il s'agit bien, selon nous, d'une aseptisation de cette discipline.

Il en est de même pour les APPN, le *BO* du 13 février 1997 précise que : « l'organisation pédagogique doit éliminer tout risque objectif d'accident et permettre aux élèves de s'engager dans l'activité en comprenant et respectant les règles de sécurité ». Ces recommandations amènent les professeurs à privilégier de la « pleine nature en gymnase ! », dans un lieu où l'enseignant peut maîtriser un maximum de paramètres en conservant la vision sur l'ensemble de son groupe classe. Faire de la course d'orientation, en milieu naturel, implique de perdre de vue des élèves et être dans l'impossibilité « de repérer et de faire cesser tout comportement d'élèves pouvant devenir dangereux et qui ne présenterait pas un caractère de soudaineté et d'imprévisibilité » (note de service du 9 mars 1994)

Est-ce une équation impossible à résoudre ? P. Bordes³⁷ montre que s'appuyer sur la cohésion du groupe affinitaire constitue un élément sécuritaire susceptible d'apporter une alternative au contrôle visuel de

37. P. Bordes, 2002.

l'enseignant. Avec la répartition par affinités, les enseignants jouent pleinement la carte du réseau informel cohésif. Cette cohésion est censée prémunir le groupe d'éventuels problèmes relationnels qu'il pourrait rencontrer, alors même que l'enseignant ne pourrait pas intervenir. De telles propositions didactiques peuvent-elles s'insérer dans le cadre légal ? C'est la position défendue en 2002 dans un rapport de l'IGEN EPS où il est rappelé que « [le] cadre réglementaire diffus, [laisse] une large marge à l'appréciation »³⁸. Quelle sera l'appréciation de l'autorité judiciaire en cas d'accident ? Un enseignant peut-il écrire qu'il n'a pas vu l'accident se produire ?

L'EPS est ainsi conçue comme un moment privilégié d'une prise de conscience des comportements à risques. La discipline poursuit explicitement l'objectif d'« apprendre à agir en citoyen cultivé, lucide et autonome pour les autres dans les activités et milieux les plus divers, notamment dans un milieu de pleine nature ou reproduisant celui-ci³⁹ ». Les textes précisent pour la classe de sixième que l'EPS doit participer « de façon spécifique à l'éducation à la santé, à la sécurité, à la solidarité, à la responsabilité et à l'autonomie⁴⁰ ». Au lycée, la sécurité apparaît comme une compétence d'efficacité personnelle (maîtriser ses déplacements comme connaître les dangers et les règles propres à l'environnement dans lequel on évolue) et dans les compétences de développement personnel (contrôler son engagement pendant l'action comme utiliser le matériel nécessaire pour pratiquer en sécurité, s'échauffer pour pratiquer en sécurité, se donner et donner aux autres élèves des consignes de sécurité dans une activité).

Pierre-Henri Martinet en appelle quant à lui à une pédagogie motrice de la prévention⁴¹ alors qu'au même moment J.-A. Lagarrigue considère que « la sécurité renvoie à un processus en déterminant l'orientation donnée aux actions ; elle est le produit des expériences heureuses et malheureuses que l'enfant a avec le milieu qui l'entoure⁴² ». Ces deux auteurs rejoignent ainsi Jean Eisenbeis et Yves Touchard selon lesquels,

38. B. André, J.-M. Quenet, 2016, p. 17.

39. Arrêté du 18 juin 1996, Programmes EPS de la classe de 6^e.

40. *Ibid.*

41. P.-H. Martinet, 1995.

42. J.-A. Lagarrigue, 1995.

« éduquer à la sécurité, c'est aider l'enfant à organiser sa prise de décision, [...] à organiser son action⁴³ ».

Une préoccupation permanente (2006-2021)

Une éducation à la sécurité est-elle légitimement possible ?

Le décret du 11 juillet 2006 définissant le socle commun de connaissances et de compétences, précise, au sujet de la sixième compétence (compétences sociales et civiques), que les élèves, à l'issue de leur scolarité, doivent « être éduqués à la sexualité, à la santé et à la sécurité » (p. 11). Il est aussi stipulé que les élèves « doivent s'engager et prendre des risques en conséquence » (p. 14). De la même manière, la note de vie scolaire (circulaire du 29 juin 2006) valorise les attitudes positives vis-à-vis de l'école et d'autrui par la participation active à des actions éducatives à la sécurité routière, à la formation aux premiers secours. La sécurité est donc affichée comme une préoccupation essentielle du MEN. Yves Touchard propose une méthodologie rigoureuse afin de construire une posture professionnelle : « tant pour l'enseignant que pour l'élève, il s'agit de construire des compétences par l'acquisition de connaissances et d'une expérience progressive, en situation, avec des degrés d'autonomisation et de responsabilisation réfléchis...⁴⁴ » (principe 5). Une question se pose : combien d'INSPE construisent-ils des cours pratiques d'APS à partir des réglementations sur la sécurité et de la jurisprudence ? Comment les enseignants font-ils, dans le cas de pratiques d'APPN en extérieur (pléonasme nécessaire en EPS), pour expliquer qu'ils se mettent en danger judiciaire, en cas d'accident, car ils ne peuvent immédiatement faire cesser un comportement inadapté et/ou qu'ils devront remplir une déclaration en écrivant qu'ils n'ont pas vu l'accident ?

43. J. Eisenbeis et Y. Touchard.

44. Y. Touchard, 2019, p. 9.

Des enseignants anesthésiés en proie aux doutes

En 1992, les juges grenoblois, amenés à se prononcer dans une affaire concernant une chute lors d'un exercice au saut de cheval, contestent la programmation même de l'activité en la jugeant « dangereuse » « bien qu'inscrit[e] dans le cadre des instructions pédagogiques en matière d'EPS ». Le dossier EPS n° 59 recense d'autres condamnations d'enseignants d'EPS antérieures à 1992, mais la lecture des jugements ne remet pas en cause le fonctionnement de la discipline. Par exemple, le cas n° 20 présenté par F. Thomas-Bion est édifiant. Le tribunal de Melun considère que le mini-trampoline ne présente pas « de caractère dangereux »⁴⁵ et que les exercices du professeur étaient en conformité avec les instructions officielles. Lorsque l'auteur présente l'état de la jurisprudence postérieur à 1992, tous les attendus des jugements engagent la responsabilité de l'enseignant. La rédaction de la note de service du 9 mars 1994 permet très souvent d'invoquer le défaut de surveillance ou de négligence. Les enseignants ne sont pas dupes quant à l'imprécision, voire à l'inadéquation des textes à la pratique de terrain qui les conduit à supprimer certaines activités de la programmation et à supprimer au maximum les risques lors de son traitement (contenus) et de son intervention. Plus généralement, un sondage sur l'autocensure, tel que celui réalisé auprès des professeurs d'histoire-géographie et philosophie après l'assassinat le 16 octobre 2020 de Samuel Paty par un fanatique religieux, serait très intéressant pour notre discipline.

Pour les APPN, la circulaire de 2004, très générale, indique que « certaines pratiques d'activités physiques et sportives font l'objet de règles générales de sécurité publique, codifiées dans des règlements qu'il convient de connaître et respecter » (circulaire du 13 juillet 2004). Il est donc nécessaire de se référer aux différents articles du *Code du sport*. Pour le canoé-kayak en rivière, il est indiqué que « le nombre de pratiquants pour un cadre est déterminé en fonction du niveau des pratiquants, de la compétence de l'encadrement, des conditions du milieu et des caractéristiques de l'activité » (article A322-48, *Code du sport*). Il faut attendre 2017 pour qu'une circulaire spécifique aux APPN paraisse (circulaire du 19 avril 2017). Elle rappelle les objectifs visés par ces pratiques : « L'idée centrale de toute démarche commune aux APPN est donc de permettre

45. F. Thomas-Bion, 2002, p. 45.

d'éduquer les élèves, futurs citoyens pratiquant les sports de nature, à la prise de risque subjective, calculée et réfléchie » (*ibid.*) (Principe 5). Les enseignants ne peuvent qu'adhérer à cette formulation. La circulaire leur demande d'élaborer une « liste de contrôle de sécurité » et de les diffuser au sein de l'académie. Cette démarche s'appuie sur l'initiative du recteur de l'académie de Grenoble qui avait mis en place, dès 2015, une charte académique des sports de nature, appelée également « Pass-Sécurité ». Pour la course d'orientation, les sites EPS des académies de Clermont-Ferrand et de Dijon proposent chacun une fiche ressource-sécurité présentée par le recteur. Il semble donc que la circulaire de 2017 demande à chaque académie ses propres normes sécuritaires alors que la jurisprudence est nationale. Ce constat ne rassure pas les enseignants et ne les encourage pas à sortir les élèves de lieux de travail « gérables », dans ou proches de l'établissement.

Conclusion

Le problème de la sécurité entre en conflit avec les principes 6 et 7 d'une EPS de qualité et peut limiter les progrès moteurs de l'élève. L'aseptisation de la gymnastique, en la limitant à la gymnastique au sol ou à l'acrosport, ne permet plus d'explorer les différents plans de l'espace, et donc limite les rotations ainsi que les passages en appui tendu renversé. La diminution du nombre d'accidents, une baisse de 336 accidents pour la gymnastique entre 1997 et 2018⁴⁶, indique, selon nous, le déport des enseignants vers des activités gymniques moins accidentogènes que les agrès, et qui, de plus, évitent les parades d'élèves. Une prise de risque réduite à son maximum ne permet plus d'engager les élèves dans une activité où le risque est fondamental, du fait la remise en cause du système de repérage sensoriel à des vitesses variées. Selon P.-H. Martinet, « enseigner la sécurité, c'est s'engager dans une pédagogie motrice de la prise d'informations multiples et interactives »⁴⁷. Cet apprentissage d'une culture sécuritaire consiste donc à jouer avec le risque, mot qui peut choquer n'importe quel parent prêt à en découdre devant la justice en cas d'accident. « Supprimer le danger et le risque dans la leçon d'EP (voie conseillée par l'institution), c'est retirer une

46. J.-M. Schleret, R. Régnault, 1997, p. 189-190 et J.-M. Schleret, R. Régnault, 2018, p. 114.

47. P.-H. Martinet, 1995, p. 58.

source d'originalité et de motivation à l'élève (voie souhaitée par l'enseignant)⁴⁸ ». Les réticences sont visibles dans la revue *EPS* ; comme en atteste le témoignage de L. Anné de 1964 au sujet de neufs séjours de ski pour 250 élèves⁴⁹ ou le témoignage de J. Bouvarde⁵⁰ de 1993 au sujet de la mise en place de l'activité parapente en AS. Il est pourtant indispensable de permettre « à l'élève de faire la distinction entre la notion de risque et celle de danger [et] ne pas confondre ces deux espaces que sont le réel et le virtuel⁵¹ ». Mais maintenant le danger s'est déplacé du côté de l'enseignant d'EPS, d'où l'apparition d'un certain nombre d'APSA comme le *step* ou le yoga. La sécurité de l'élève nécessite une harmonisation entre trois éléments principaux : la connaissance effective des dangers de l'activité présentée à l'élève, la volonté de proposer une prise de risque pour l'élève et la perception par l'enseignant des actions que l'élève peut exécuter ainsi que du respect, de la part de ce dernier, des consignes.

Bibliographie

- Sylvain Allemand, « Les paradoxes d'une société du risque », *Sciences Humaines*, n° 124, 2002, p. 24-25.
- Michaël Attali et Jean Saint-Martin, « L'éducation à la sécurité sportive : un enjeu scolaire et social », *Cahiers de la sécurité*, n° 11, 2010, p. 36-42.
- Pascal Bordes, « Les regroupements d'élèves en classe d'éducation physique », *EPS*, n° 298, 2002, p. 39-42.
- Gérard Bourliaud, « Pratique sportive et accidents d'élèves », *EPS*, n° 265, 1997, p. 38-40.
- Jacky Bouvard, « Parapente à l'AS du collège », *EPS*, n° 24, 1993, p. 50-52.
- Marjorie Brusorio-Aillaud, « La pénalisation des accidents scolaires », *EPS*, n° 335, 2009, p. 80-85.
- André Canvel, Agnès Florin, Pierre Pilard et Omar Zanna, « Santé bien-être et climat scolaire », *Association Française des Acteurs de l'Éducation, Administration & Éducation*, n° 1, 2018, p. 67-72.
- Jean Eisenbeis et Yves Touchard, *L'éducation à la sécurité*, Paris : Revue *EPS.*, 1995.
- Isabelle Joing, Olivier Vors, « Victimation et climat scolaire au collège : les vestiaires d'éducation physique et sportive », *Déviance & Société, Médecine et Hygiène*, vol. 39, n° 1, 2015, p. 51-71.
- Jean-Albert Lagarrigue, « La sécurité par l'EPS », *EPS*, n° 256, 1995, p. 37-39.

48. C. Vivier, J.-J. Dupaux, 2007, p. 142-143.

49. L. Anné, 1965.

50. J. Bouvard, 1993.

51. J. Saint-Martin, 2003, p. 30.

- Giancarlo Marin, *Responsabilités et enseignement, Les responsabilités des enseignants d'EPS de l'Académie de Lyon*, Thèse de doctorat en STAPS, Université Lyon 1, 1990.
- Pierre-Henri Martinet, « Le risque en toute sécurité », *EPS*, n° 255, 1995, p. 59-60.
- Didier Mestéjanot, « Le traitement juridique des accidents d'EPS », *EPS*, n° 251, 1995, p. 33-36.
- Oriane Petiot, Didier Delignières, « Au risque de définir une notion complexe et actuelle », in Petiot Oriane (dir.), *Le risque*, Paris : Editions EP&S, 2019.
- Claude Pujade-Renaud, *Question Réponses sur l'Éducation Physique et Sportive*, Paris : ESF, 1977.
- Sébastien Roché, *La société incivile, qu'est-ce que l'insécurité ?*, Paris : Le Seuil, 1996.
- Claude Rouziès, *Réglementation de l'EPS explicitée par l'Inspection générale*, Dossier EPS n° 33, 1996, p. 29-44.
- Jean Saint-Martin, « Les enseignants d'éducation physique face à la question de la sécurité depuis la Seconde Guerre mondiale », *Hyper*, n° 222-223, 2003, p. 1-5 et p. 28-32.
- Frédérique Thomas-Bion, *Cadre juridique en EPS et recueil de jurisprudence*. Dossier EPS n° 59, 2002.
- Yves Touchard, « Et si on parlait de sécurité #5 », *EPS*, n° 386, 2019, p. 9.
- Freddy Vedel, « Escalade, traitement didactique de la sécurité », *EPS*, n° 221, 1990, p. 73-76.
- Christian Vivier et Jean-Jacques Dupaux, « Gérer le danger et le risque en EPS : la sécurité des élèves depuis le milieu du xx^e siècle : le cas du lycée V. Hugo de Besançon », *Carrefours de l'éducation*, n° 23, 2007, p. 137-151.

Sources

- Bernard André, Jean-Michel Quenet, *L'exigence de la sécurité dans les activités de pleine nature*, rapport 2016-081, IGEN-AGAENR, 2016.
- Lucien Anné, « Séjours de neige. Lycée technique de Chambéry », *EPS*, n° 75, 1965, p. 67-69.
- Nicole Cabret, *Le Monde*, 23 septembre 1992, p. 13.
- Centre Régional de Documentation Pédagogique (CRDP) de Gironde, *L'éducation à la sécurité en et par l'EPS en Gironde*, CNDP, Paris, 1989.
- Claude Bouquin, « Fondements et mise en jeu de la responsabilité des enseignants d'éducation physique et sportive », *BRISE Besançon-Recherche-Innovation dans le Sport à l'école*, n° 3, 1995, p. 73-78.
- Liliane Forestier, *Non à l'accident corporel : prévention, éducation*, CRDP Rouen, 1987-1988.
- André Garcia, *La sécurité dans les sports et les loisirs*, Avis du Conseil économique et social, *JO*, rapport n° 4, 1990.

Note de service du 9 mars 1994, publiée dans le *BOEN*, n° 11 du 17 mars 1994, p. 784-788.

Programme d'éducation physique et sportive du lycée général et technologique, *BO spécial* n° 1 du 22 janvier 2019.

Jean-Marie Schleret, René Régnauld, Rapport annuel 1997, *Observatoire de la sécurité des établissements scolaires et d'enseignement supérieur*, 1997.

Jean-Marie Schleret, René Régnauld, Rapport annuel 2018, *Observatoire de la sécurité et de l'accessibilité des établissements scolaires et d'enseignement supérieur*, 2018.

Vers une éducation physique de qualité par et pour des apprentis citoyens ?

Jean-Jacques Dupaux
Tony Froissart
Jean Saint-Martin

Introduction

La citoyenneté trouve sa signification dans une relation entre l'État et les individus. Quand le premier joue son rôle, il s'élève au rang de démocratie, et quand le second le joue, il devient citoyen. Jean Saint-Martin (2001), reprenant Patrice Canivez¹, mentionne que la citoyenneté s'appuie sur le civisme (dévouement de l'individu à une cause commune), la civilité (respect d'autrui, des lois), le jugement (développer une appréciation pertinente et personnelle) et la responsabilité (agir en connaissance de cause). Selon qu'elle est plus ou moins encadrée et/ou qu'elle accorde plus ou moins d'autonomie à l'individu, la citoyenneté oscille entre une citoyenneté jacobine, intégratrice, verticale, républicaine, « à la française » et une autre, interactive, communautaire, horizontale, « à l'anglo-saxonne² ».

Pour ce chapitre nous nous appuyerons aussi sur la définition de François Galichet qui concilie ces divers caractères en considérant en effet la citoyenneté comme « une démarche consciente et délibérée d'adhésion à une collectivité dont on décide de partager les valeurs et les

1. P. Canivez, 1995.

2. B. Garnier, J.-L. Derouet, R. Malet, 1993, p. 49-59.

formes d'organisation³ ». Selon cet auteur, la citoyenneté peut se décliner en trois modèles : un modèle identitaire qui renvoie à une citoyenneté sociale où il s'agit principalement d'être capable de vivre avec les autres, de connaître les principes démocratiques et de s'y conformer, tout en œuvrant à leur propagation ; un modèle participatif, qui renvoie à une citoyenneté politique dans laquelle il convient d'assurer son rôle comme membre du corps politique et exercer différentes responsabilités, ce qui suppose d'être instruit et formé intellectuellement et moralement ; enfin, un modèle de la vigilance prospective qui tend à développer des valeurs et des engagements éthiques tournés vers l'avenir. Ainsi à travers ces trois types de composantes, la citoyenneté est retenue comme finalité scolaire car elle possède une fonction éducative très affirmée que l'on peut résumer dans la formule : transcender les différences pour affirmer durablement la participation et la vigilance de chacun.

Finalement, éduquer à la citoyenneté dans le cadre scolaire et engager l'élève dans une démarche délibérée d'adhésion nécessitent de s'interroger sur les dispositifs permettant à chacun d'être à sa place et d'avoir un sentiment de bien-être. On retrouve dans ces conditions pour agir ou peser sur son environnement les éléments du principe 1 de l'éducation physique de qualité (EPQ), c'est-à-dire l'absence d'exclusion et de discrimination. En réalité, une telle démarche s'inscrit au cœur des fondements de l'idéologie solidariste promue par Léon Bourgeois dès 1891. En effet, le système, les structures, les institutions et l'État portent pleinement le poids de l'accès à cette égalité (principe de responsabilité de l'État). Dans le même temps, l'individu est invité à s'impliquer (principe de responsabilisation des individus).

Ce qui sert de support à l'identification collective se construit principalement à partir des significations sociales de l'école républicaine en tant qu'elles sont intériorisées et qu'elles font sens pour les acteurs⁴. Ainsi, en raison de leur symbolique, les idées d'ascension sociale et de réussite scolaire sont centrales dans l'ancrage d'un imaginaire social visant à fournir à chaque enfant les clés pour s'affranchir de sa condition sociale. Depuis 1981, la réintégration de l'EPS au ministère de l'Éducation nationale (MEN) inscrit les acteurs de cette discipline scolaire dans cet imaginaire de l'école républicaine, notamment en raison de la

3. F. Galichet, 1998, p. 171.

4. F. Giust-Desprairies, 2003.

montée en puissance d'un « culte de la performance » où les « individus incertains⁵ » sont mis sous la pression de la réussite. En effet, dans les années 1980, la nécessité de se montrer performant dans divers aspects de la vie sociale peut conduire au mal-être des individus. Pour y remédier les acteurs de l'EPS proposent, par exemple, d'éduquer les élèves à la perception par les sens ou à la sensibilité. pour les élèves. Ne faut-il pas voir à travers cette évolution le point de rupture à partir duquel l'EPS, devenue discipline d'enseignement reconnue, s'attache à concilier ses missions d'utilité sociale et de développement personnel de l'élève comme semblent l'illustrer les débats entre culturalistes et développementalistes au cours de ces cinquante dernières années, encore aujourd'hui avec le débat au sujet du dispositif Sport-Santé-Culture-Civisme 2S2C⁶ ?

Ne pourrions-nous pas en effet considérer une tendance où le désir de permettre à chacun de se sentir bien, d'être socialement inséré et de s'épanouir, vient compléter le principe fondateur de l'école républicaine visant à assurer à chacun la possibilité d'accéder à une position sociale supérieure ? En d'autres termes, l'enjeu d'une citoyenneté en et par l'EPS ne révélerait-il pas finalement un dissensus entre ce que d'aucuns appellent la réussite scolaire et/ou la réussite éducative ? L'attitude scolaire, l'engagement scolaire et la manière dont l'élève se construit ne se font pas de la même façon s'il se bat pour améliorer (revendiquer) sa place en tant que telle, avec sa personnalité, sa sensibilité, ou s'il le fait pour accroître ses chances d'échapper à une position sociale qu'il rejette⁷. Cette dialectique prend encore plus d'acuité à la suite des réformes structurelles de l'école qui placent au cœur de leur problématique successivement les notions d'assimilation et d'inclusion⁸. Finalement la performance scolaire ne s'oppose-t-elle pas au bien-être et au plaisir de l'élève ? L'école républicaine ne s'oppose-t-elle pas à l'école ouverte⁹ ? Si

5. A. Ehrenberg, 1991, 1998.

6. Organisé de manière complémentaire aux enseignements en classe, le dispositif 2S2C est mis en place grâce à la circulaire du 4 mai 2020. Dispensées durant le temps scolaire, les activités éducatives et/ou sportives sont assurées par des professeurs, en complément de service, ou par des intervenants extérieurs issus du monde associatif, ce qui engendre de nombreuses critiques dans la mesure où l'enseignement de l'EPS semble envisagé comme un dérivatif que comme un enseignement intégré à l'institution scolaire.

7. F. Dubet, 2005.

8. Ces notions remplaçant progressivement celle d'intégration.

9. N. Monnin, 2012, p. 317-326.

« temps scolaire » et « temps de loisirs » ne doivent pas être confondus, ils ne peuvent pas s'ignorer totalement¹⁰. L'assimilation républicaine de l'élève ne doit-elle pas être complétée par la singularisation et la personnalisation de l'élève comme le réclament les principes 3, 4 et 7 d'une EQP ? En définitive, alors que la citoyenneté est considérée comme un équilibre entre droit et devoir, la responsabilité de l'État ne doit-elle pas être complétée par une responsabilisation de l'élève, ainsi érigé en élève citoyen cultivé, lucide, épanoui, autonome, physiquement et socialement éduqué comme l'indiquent les programmes d'EPS des années 2000 ?

Notre démonstration visera donc à expliquer que, depuis 1981, trois phases s'agrègent progressivement. Ainsi, la prise en compte en EPS de l'éducation à la citoyenneté a pour rôle de favoriser l'inclusion (transcender les différences) pour concourir au développement d'une citoyenneté sociale. En outre, placés dans une perspective d'émancipation, qu'il s'agisse des enseignements obligatoires ou optionnels d'EPS ou dans le cadre de l'association sportive (AS) de l'établissement, l'EPS et le sport scolaire semblent permettre l'éducation à une citoyenneté politique (assurer la participation) pour finalement inciter les acteurs à devenir force de proposition (vigilance prospective). Néanmoins, nous chercherons aussi à démontrer que la notion de citoyenneté se situe au cœur d'un paradoxe : d'une part, elle se réclame de principes universels (la « nationalité », les droits, les devoirs et la participation de chacun), d'autre part, elle revendique les différences. Alors que, de 1981 à nos jours, des priorités ont pu être données à l'une ou l'autre orientation, on constate cependant que le vivre ensemble, l'engagement participatif ou la vigilance critique sont toujours coordonnés afin de donner à l'éducation à la citoyenneté sa toute-puissance pour outiller les élèves et leur permettre ainsi de relever les défis sociaux et les enjeux propres à chaque époque. Pour argumenter nos propos, nous analyserons dans un premier temps l'héritage des années 1960 et notamment celui de la sportivisation plus ou moins contestée de l'EPS. Dans un second temps, nous apprécierons la contribution spécifique de l'EPS, discipline d'enseignement récemment

10. C'est en 1969 que les *Franças*, organisme des mouvements de jeunesse promoteur de l'éducation périscolaire, instille une réflexion sur « une école ouverte à l'éducation globale ». Une première expérience naît à Saint-Fons à laquelle est associé l'INRP. La circulaire du 7 février 1973 relative aux Centres de loisirs associés à l'école (CLAE) institutionnalise le dispositif (*BOEN*, 15 février 1973).

réintégrée au MEN et son articulation avec, non seulement le développement de la connaissance, mais aussi la construction d'une démarche participative chez l'élève. Enfin, en développant trois exemples, nous questionnerons les formes contemporaines de l'EPS devenue une discipline scolaire parmi d'autres et nous analyserons comment les acteurs de l'EPS se sont progressivement inscrits dans la dynamique de la mise en place d'un socle commun de connaissances et de compétences pour tenter d'expliquer comment la contribution de l'EPS au développement de la vigilance des acteurs se développe dans la perspective de construire l'avenir mais aussi de concourir à l'amélioration d'un climat scolaire coopératif et intégratif. Pour asseoir cette démonstration, nous mettrons en perspective les déclarations politiques, les politiques éducatives et nous analyserons un certain nombre d'expériences pédagogiques au regard des textes officiels en EPS.

L'héritage des années 60 : fardeau ou tremplin ? (1965-1981)

Depuis la fin du XIX^e siècle, le sport est considéré à la fois comme jeu et règle de vie. Il est selon ses thuriféraires source de joie et de bonheur. Il est aussi une protestation contre l'utilitarisme du XX^e siècle. Sa pureté et son désintéressement peuvent résonner longtemps dans le cœur des hommes et marquer durablement les structures sociales. Son développement dans la masse peut « créer un homme nouveau et une société plus humaine, plus fraternelle, plus pacifique ». Si cet extrait de l'essai de *Doctrines du sport* (1965) résonne fortement avec la définition de la citoyenneté et présente le sport comme l'outil privilégié de cette éducation, il est cependant légitime de s'interroger sur le poids de cet héritage. Le sport serait-il une condition nécessaire à cette éducation à la citoyenneté ? Existe-t-il d'autres possibilités de former les élèves à une éthique ? Même si le bouleversement idéologique de Mai 68 amène les acteurs du système éducatif à s'interroger et à accorder une place croissante à la motivation des élèves qui doivent aussi s'intégrer dans la vie collective de leur établissement et de leur classe, l'histoire montre que l'EPS du second XX^e siècle peine à se défaire de la doctrine sportive¹¹. Ce qui se traduit par de multiples déclinaisons pédagogiques pour former le futur citoyen.

11. M. Attali et J. Saint-Martin, 2021. Se reporter aussi aux travaux de J.-L. Martin, 2002.

Permettre à l'élève de s'adapter à l'environnement et le préparer à jouer différents rôles sociaux (années 1970)

Depuis les années 1960, susciter le désir d'engagement et l'esprit d'initiative est la forme de participation souhaitée par l'État, qui de son côté, garantit l'égalité des chances en démocratisant l'enseignement. Éduquer à la citoyenneté en EPS consiste alors à amener l'élève à s'épanouir dans la micro-société scolaire. Il s'agit ainsi de motiver l'élève et de lui donner l'envie de s'investir comme le rappellent les instructions officielles d'octobre 1967 en exigeant que soient respectés les centres d'intérêt et les goûts de l'élève. Par l'intermédiaire de l'enseignement des sports, les enseignants d'EPS cherchent à promouvoir une citoyenneté sociale où il s'agit d'apprendre aux élèves à être capables de vivre avec les autres, tout en connaissant et respectant les principes démocratiques. Pour Maurice Lagisquet (1967), puis Robert Mérand (1970), par exemple, le mot d'ordre d'un sport éducatif est « Pas de pratique inconsidérée ni inconsistante du sport¹² ». Ils refusent ainsi le « placage du sport de l'adulte sur les enfants » (principe 6 de l'EPQ).

Avant les années 1980, être citoyen revient donc à s'adapter à son environnement et à participer à la vie éducative, et en particulier à la vie de la classe. La réussite d'un tel objectif est alors corrélée à la nécessité d'une formation complète dont l'outil principal demeure pour l'enseignant d'EPS la programmation proposée dans les textes officiels, dans laquelle les APS sont triées selon leur capacité à servir les intentions éducatives, et ainsi faciliter le réinvestissement. En filigrane de cette orientation se trouve donc l'idée que, par l'entremise de riches expériences vécues, un transfert des compétences acquises peut se réaliser, comme le montrent les travaux de J.-P. Famose qui débutèrent en 1971¹³.

Dans cette perspective il devient stratégique de préparer l'élève à jouer différents rôles sociaux. L'objectif de ces innovations est d'insérer l'élève dans une société en pleine évolution et soumise à la montée en puissance du modèle économique. Pour cela, d'aucuns proposent d'organiser la classe comme une micro-société¹⁴. Il s'agit d'initier l'élève à

12. R. Mérand, 1970.

13. J.-P. Famose, 1971.

14. Se reporter en particulier à l'article publié dans la revue *EPS* n° 75 de 1965, « L'EP au Lycée de Corbeil-Essonnes » ou celui de la revue *EPS* n° 98 de 1969 rédigé par

la maîtrise du milieu (aptitude au dépassement de soi) ; à la maîtrise de son corps (développer les pouvoirs d'agir) ; à l'amélioration des qualités psychologiques et des rapports avec autrui ; à développer une vie associative et participative.

Le programme est ambitieux, cependant, dans la mesure où les activités sportives en sont le support, il n'est pas exempt du risque d'exclusion des plus faibles. Or, depuis la « naissance du secondaire pour tous¹⁵ » institutionnalisé par la réforme Fouchet-Capelle de 1963, les éducateurs se doivent de réfléchir aux conditions de l'émancipation de tous les élèves, et de la sorte composer avec un problème central de la pédagogie qui demande au professeur d'apprécier le degré de contrainte ou de liberté qu'il convient de proposer aux élèves pour garantir une acculturation sans procéder à une standardisation des contenus.

Les perspectives d'une EP émancipatrice

Dans le prolongement des tendances émancipatrices en pédagogie stimulées par les idées développées au moment de mai 1968, des concepteurs envisagent une EPS diversifiée, s'ouvrant à des contenus non sportifs et aux méthodes nouvelles susceptibles de correspondre à des élèves dont les personnalités et les goûts peuvent être très différents¹⁶. Une formatrice de l'ENSEPS souligne d'ailleurs à propos de l'EPS que « la variété des activités et la souplesse de leurs agencements possibles, la pratique du travail de groupe dans certaines activités, sont autant de facteurs qui peuvent favoriser l'instauration d'une pédagogie imaginative, hardie et non dogmatique¹⁷ ».

Pour réussir l'éducation à la citoyenneté en EPS, il convient ainsi de se prémunir d'une normalisation qui aurait pour conséquence de développer une pédagogie uniforme faisant fi de la prise en compte des différences. Du reste, l'expérience menée en 1979 au lycée de Sarcelles, cité dortoir emblématique des années 1960-1970, est louée par J. Rousseau, IPR-EPS de l'académie de Versailles, expliquant comment « les professeurs du lycée de Sarcelles associent une "pédagogie de la découverte"

J. de Rette sur la République des sports (p. 50-71) et à l'article de J.-F. Loudcher et C. Vivier, 2006.

15. P. Merle, 2017, p. 28.

16. O. Hoibian (dir.), 2021.

17. P. Paillet, 1970, p. 18.

qui respecte ce que l'enfant porte en soi et une "pédagogie de l'émergence" soucieuse de lui donner davantage de pouvoir sur lui-même et sur le monde extérieur ». Selon cet inspecteur, les enseignants d'EPS

ajoutent ensuite la dimension ludique et les préoccupations de réussite avec toutes les implications sociales en vue de la communication et de la vie en société du futur adulte. [...] Ils dépassent ainsi le niveau d'une simple culture du corps, pour s'élever à une éducation de l'autonomie. L'équipe pédagogique du lycée de Sarcelles a su placer des activités physiques et sportives au rang de disciplines d'enseignement.¹⁸

Force est de constater que les intentions éducatives poursuivies par cette équipe sont très innovantes pour l'époque. Les professeurs veulent en effet faire comprendre à chaque élève l'importance de son expérience personnelle, l'aider dans la recherche de son identité et de sa personnalité, l'amener à assumer des responsabilités. En un mot, lui donner les moyens d'accéder à une autonomie plus grande et lui offrir les possibilités d'un déconditionnement face un cadre social trop rigide. Ici, les enseignants visent à développer chez leurs élèves une aptitude à la remise en cause permanente. Voilà pourquoi, pour servir l'objectif de préparer le futur citoyen à sa vie d'adulte, le projet pédagogique d'EPS de cet établissement s'appuie sur la pratique d'un grand nombre d'activités demandant des adaptations constantes. Il est par exemple proposé de pratiquer le basket-ball sur patin à roulettes. Au regard de cette expérience pédagogique d'éducation à la citoyenneté et de recherche de l'autonomie, on mesure la transformation de l'EPS et comment, sur le terrain, les exemples se multiplient pour offrir une pédagogie émancipatrice sans renier l'héritage sportif de l'EPS.

18. M. Carton-Missoum, P. Passe, G. Ricq, 1979, p. 49.

« Participer, progresser, connaître et se connaître » : leitmotiv d'une formation des apprentis citoyens (1982-2006)

Les charges nouvelles d'une EPS réintégré au MEN

Interrogé en 1982 dans une revue professionnelle, Alain Savary, ministre de l'Éducation nationale, proclame que

L'intégration a pour ambition de placer l'EPS au même rang que les autres disciplines à égalité de droits et de devoirs. Il en découle logiquement que désormais l'EPS a en charge les objectifs généraux du ministère de l'Éducation nationale. Ces objectifs sont clairs : lutte contre l'échec scolaire, lutte contre les inégalités à l'école, lutte contre le chômage des jeunes [...]. Ce recentrage des objectifs fondamentaux implique-t-il que l'EPS perde son « S » et coupe les ponts avec l'ensemble du mouvement sportif ?¹⁹

Si le propos pourrait être assimilé à une provocation, il vise en réalité à rassurer une corporation qui, depuis le mitan des années 1970, s'interroge sur l'intérêt éducatif de s'appuyer essentiellement sur la culture sportive. Pour le ministre, les enjeux de la réintégration sont clairs : « j'entendais mettre à profit la légitime satisfaction des enseignants en EPS d'être désormais des enseignants à part entière, pour les inciter à ouvrir leur champ d'intervention sans crainte et sans complexe dans un climat de confiance rétabli²⁰ ».

Dans ce contexte, la réforme des épreuves du baccalauréat en 1983 devient l'outil institutionnel d'une réintégration qualitative. Selon Gérard Pagès, « à travers le contenu de l'épreuve d'éducation physique et sportive au baccalauréat, c'est une conception d'une partie de la discipline qui se rénove²¹ ». Modifiant le statut institutionnel de l'EPS, cette réforme transforme aussi les pratiques qui intègrent désormais des dimensions subjectives fortes pour outiller l'élève afin de le rendre non seulement participatif mais aussi plus réflexif²². Le jugement à partir de

19. A. Savary, 1982, p. 4-6.

20. *Ibid.*

21. G. Pagès, 1983.

22. Les critères de l'évaluation portent notamment sur l'évaluation des connaissances ; la participation et le progrès.

seules performances sportives appréciées dans l'absolu apparaît désormais stérilisant, car il ne prenait en compte, et encore partiellement, que le domaine moteur et négligeait totalement les domaines cognitif et « socio-affectif ». Si cette réorientation des contenus d'enseignement incite les enseignants à se démarquer du modèle sportif exclusif et d'une évaluation aux examens exclusivement performative comme l'indique le principe 1 d'une EPQ, elle entend avant tout motiver différents profils d'élèves, à l'instar du principe 3 de l'EPQ. L'année suivante, en 1984, l'article 2 de la loi Avice rappelle avec force que « l'éducation physique et sportive et le sport scolaire et universitaire contribuent à la rénovation du système éducatif, à la lutte contre l'échec scolaire et à la réduction des inégalités sociales et culturelles²³ ». Il est vrai que, dans le prolongement des mouvements d'émancipation et de reconnaissance menés par certains groupes et minorités au tournant des années 1970, la lutte contre les discriminations devient un point central de l'action politique. Dans ce contexte militant, la condition féminine, la lutte contre l'homophobie ou les discriminations liées au handicap deviennent des sujets politiques traités par la puissance publique mais aussi par le monde fédéral à l'instar de la Fédération française handisport, créée en 1983. Désormais l'enseignement doit s'adapter à des publics de plus en plus hétérogènes afin que chacun progresse²⁴. Quant à l'esprit de la loi d'orientation sur l'éducation de L. Jospin de 1989, elle entend placer l'élève au centre du système éducatif tout en garantissant « l'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue [...] à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique²⁵ » et en favorisant « l'intégration des jeunes handicapés²⁶ ». Rappelons aussi qu'en 1985 et 1986 déjà, les instructions officielles invitaient les enseignants d'EPS à rejoindre cette voie de l'individualisation et évoquaient des « élèves » et des « enfants » ; les enseignants devant faire en sorte que ces derniers puissent « se connaître, connaître les autres, connaître les APS ». Lors de la dernière décennie du xx^e siècle, l'élève doit donc accepter ce « contrat ». Or, subissant les effets d'une démocratisation quantitative, l'école apparaît en difficulté et la notion de citoyenneté est confrontée à de multiples problèmes, par exemple ceux de l'exclusion sociale, du

23. Loi relative à l'organisation et à la promotion des activités physiques et sportives, 16 juillet 1984.

24. T. Froissart, 2012.

25. Loi d'orientation sur l'éducation, n° 89 486, 10 juillet 1989.

26. *Ibid.*, article 1.

chahut, voire du décrochage, qui réduisent la volonté de participation. Devant cette crise il convient de réactualiser une éducation à la citoyenneté qui aurait périclité.

Offrir une diversité d'expériences réflexives et existentielles pour intégrer chacun et développer une culture commune

À la veille du troisième millénaire, les acteurs du système scolaire sont confrontés au même dilemme : comment « participer au service public d'éducation qui s'attache à transmettre les valeurs de la République, notamment l'idéal laïque qui exclut toute discrimination de sexe, de culture ou de religion²⁷ » ? Comment aider les élèves à construire les normes culturelles collectivement et dans le respect du principe central de la loi d'orientation de 1989 qui invite à mettre l'élève au centre du système éducatif ?

Puisque le problème perdure, apparaît alors la nécessité de dépasser les solutions testées auparavant et qui n'ont pas donné les effets attendus. En effet développer l'activité participative et apprendre la vie associative constituaient les piliers d'une formation à la citoyenneté sociale et politique ; proposer un ensemble d'expériences suffisamment variées pour favoriser une éducation complète et équilibrée comportait le risque d'une juxtaposition d'APSA que seule l'analyse didactique permettait de dépasser. Cependant force est de constater qu'à travers ces expériences passées les points cardinaux d'une EPS de qualité se dessinent. Participer, progresser, connaître et se connaître sont envisageables à condition de mener une importante réflexion sur les contenus. Au tournant du siècle, deux pistes se dégagent : d'une part, offrir les conditions d'une expérience diversifiée, clé d'une EPS complète et équilibrée, et, d'autre part, construire l'élève réflexif. Pour le premier point, les travaux de Pierre Arnaud sur le processus de didactisation de l'EPS permettent de mieux comprendre les classifications d'APSA proposées²⁸. Son étude montre qu'une formation du futur citoyen se réalise pleinement à condition de faire vivre aux élèves, sur la durée de la scolarité obligatoire, une série de sept types d'expériences vécues (modèles existentiels) favorisant chacune une forme particulière d'engagement moteur ou psychosocial dans divers milieux. Diverses expériences offrent ainsi la garantie d'une

27. Circulaire du 22 mai 1997, *BOEN* n° 22 du 29 mai 1997.

28. P. Arnaud, 1989.

éducation complète et équilibrée et constituent le moyen de transcender les différences pour affirmer durablement la participation.

En affrontant des adversaires, en développant des coopérations, en assurant la sécurité des autres, en arbitrant mais aussi en s'engageant dans des pratiques éco-responsables, les élèves peuvent concevoir et s'approprier de nouvelles règles, partager ainsi « des occasions concrètes d'accéder aux valeurs sociales et morales²⁹ ». Grâce à l'enseignement d'activités physiques et sportives diversifiées, les élèves apprennent à se maîtriser et à s'auto-gérer par la stricte codification des rapports entre les pratiquants. Les programmes d'EPS pour la classe de 3^e, publiés en 1998, estiment même qu'

à travers les activités physiques de combat, le professeur doit valoriser une éthique qui met l'accent sur le respect des lieux et des personnes. Elles développent une culture qui privilégie la maîtrise de soi et fait obstacle aux comportements impulsifs et à la violence. Dans une confrontation physique, en même temps qu'il exprime sa volonté de vaincre, l'élève, par ses comportements, observe des usages et des règles partagés par tous. L'expérience du combat contribue ainsi à l'éducation à la citoyenneté. L'estime mutuelle qu'engendre le défi physique, l'acceptation du résultat de la confrontation, le développement des capacités d'analyse et d'adaptation font que les activités de combat aident à la construction de la personnalité individuelle et sociale de l'élève³⁰.

Développer une démarche citoyenne en et par l'EPS revient donc à confronter les élèves au risque pour qu'ils en prennent conscience et apprennent à le maîtriser, plutôt que de le bannir, voire de renoncer à certaines activités³¹.

Au demeurant, développer les apprentissages de la vie participative et associative dans l'espace scolaire, au sein de l'EPS obligatoire ou dans le cadre de pratiques librement consenties, est une piste réactivée par les acteurs de l'EPS. Comme le foyer socio-éducatif, l'AS du collège doit en effet favoriser, dans son fonctionnement, l'initiative et la prise de responsabilité des élèves. Du reste, les statuts de l'Union nationale du sport scolaire (UNSS) rappellent que la participation des élèves à

29. Programme d'EPS pour la classe de 6^e, 1996.

30. Programme d'EPS pour la classe de 3^e, 1998.

31. Cf. *infra* chapitre 3 du présent ouvrage.

l'assemblée générale de l'AS fait partie de leurs devoirs. Les principes d'une citoyenneté active et responsable sont clairement affichés au cours des années 1980³². Les élèves sont incités à s'engager et à endosser des rôles sociaux. Cette ambition se retrouve inscrite dans la Charte du sport scolaire de 1993 au sous-titre très explicite : « Vers une citoyenneté active et responsable ». Selon le rapport général 2019-2020 de l'UNSS, on compte en 2019-2020 plus d'un million de licenciés (1 142 621 licenciés, 41,4 % de filles et 58,6 % de garçons) pour 3 934 licenciés adultes. En outre, 14 911 certifications jeunes organisateurs, dont 223 en sport partagé ont été décernées en 2019-2020. Elles se répartissent de la manière suivante : 1 627 jeunes reporters (1 029 filles/598 garçons), 2 191 jeunes secouristes (1 070 filles/1 121 garçons), 11 093 jeunes organisateurs, c'est-à-dire des secrétaires et des éco-responsables (5 537 filles/5 556 garçons), 1 120 jeunes dirigeants (472 filles/648 garçons) et 21 973 jeunes coachs (9 035 filles/12 938 garçons)³³.

Ainsi, par l'organisation de rencontres sportives et par leur contribution à la vie associative les élèves se responsabilisent. Cependant, les difficultés importantes rencontrées par les enseignants dans leurs pratiques quotidiennes peuvent altérer cette ambition éducative. En effet, comme le rappelle Jean Bréhon, la réalité de la vie associative contredit les déclarations d'intention et la participation active et pérenne des élèves à la gouvernance de l'AS qui reste encore aujourd'hui un vœu pieux³⁴. Alors que les dispositifs citoyens des jeunes arbitres, juges, officiels, reporters, secouristes, prévoient dans les statuts de 1986 une forte proportion d'élèves dans les comités directeurs, c'est encore aujourd'hui le chef d'établissement qui demeure de droit le président de l'association sportive de l'EPL qu'il dirige.

Si le contexte sociétal et politique impose de développer la citoyenneté à l'École et par l'École, l'EPS apporte une contribution singulière en permettant l'apprentissage des rôles, d'arbitre, de juge, voire de *coach*. Quant à l'AS, elle ne doit pas rester le lieu d'un engagement purement technique. Bien au contraire, elle doit devenir un lieu de vie sportive riche pour les jeunes, intégrant pleinement la dimension associative et démocratique. Mais, dès à présent, même imparfaite, elle donne un

32. J.-N. Renaud, J. Grall, Y. Delas (dir.), 2014.

33. UNSS, Rapport général 2019-2020, Paris, 1^{er} mars 2021, p. 65.

34. J. Bréhon, 2006.

autre visage à la vie de l'établissement scolaire en facilitant l'établissement de rapports positifs entre les jeunes et celui-ci.

De la même façon, la circulaire n° 82-230 du 2 juin 1982 précise les objectifs pour la vie scolaire dans les collèges. Si elle peut être lue comme le produit daté d'une époque, avec sa générosité et ses naïvetés éducatives, elle permet de nous faire réfléchir à la conception de la vie scolaire qu'elle porte et à l'usage concret des notions telles que celles de responsabilité, d'autonomie, de partenaire³⁵. Son insistance notamment sur la collaboration nécessaire entre la vie scolaire et le CDI illustre là encore d'une manière concrète l'ambition de la politique de l'établissement public local d'éducation. Ainsi, entre 1982 et 2006, tout concourt à susciter la candidature du plus grand nombre possible d'élèves aux organes de direction. Au niveau de la classe, les élèves responsables ont pour mission de transmettre les avis de leurs camarades et en retour d'informer ceux-ci des décisions prises. Ils doivent donc y être préparés.

Au fil des années, l'établissement scolaire et les associations éducatives qu'il accueille (association sportive, club théâtre, club photo, foyer socio-éducatif, maison des lycéens, etc.) deviennent ainsi le lieu principal de vie pour les élèves qui le fréquentent. À ce sujet, l'établissement le 23 juin 2006 de la note de vie scolaire³⁶ illustre elle aussi cette volonté de faire acquérir par les élèves des compétences méthodologiques et sociales sans précédent. Dans ce cadre précis, il est alors possible pour un élève de faire évaluer sa participation à la vie de l'AS de son établissement. Qu'il soit jeune officiel, jeune reporter, jeune secouriste, jeune arbitre ou responsable d'une AS « loisir » organisée durant la pause méridienne d'un jour de la semaine, son engagement est valorisé et lui permet de décrocher cette note de bonne conduite scolaire et sociale. À n'en pas douter, cette note de vie scolaire concrétise d'une manière originale

35. Pour plus de précision, se reporter à l'article de S. Condetta, 2020.

36. Destinée à valoriser les attitudes positives vis-à-vis de l'école et vis-à-vis d'autrui, la note de vie scolaire est attribuée par le chef d'établissement sur proposition du professeur principal et avis du CPE. Elle contribue, en donnant des repères aux élèves de toutes les classes du collège et la classe de 3^e implantée dans un lycée professionnel, à faire le lien entre la scolarité, la vie scolaire et la vie sociale. Instaurée par la loi d'orientation et programme pour l'avenir de l'école, elle devient une composante à part entière de l'évaluation des élèves. L'élaboration de cette note est basée sur les quatre domaines suivants : l'assiduité de l'élève, le respect du règlement intérieur, la participation à la vie de l'établissement et l'obtention de l'attestation scolaire de sécurité routière et de l'attestation de formation aux premiers secours.

l'intention politique de mettre concrètement en acte une éducation à la citoyenneté³⁷. Il s'agit ainsi de croiser les trois modèles, le modèle identitaire qui renvoie à une citoyenneté sociale où il s'agit principalement d'être capable de vivre avec les autres, de connaître les principes démocratiques et de s'y conformer ; le modèle participatif, qui renvoie à une citoyenneté politique dans laquelle il convient d'assurer son rôle comme membre du corps politique et exercer différentes responsabilités ; et enfin, le modèle de la vigilance prospective qui tend à développer des valeurs et des engagements éthiques tournés vers l'avenir.

Construire les outils de l'analyse d'une situation

En se référant au système de traitement de l'information, l'EPS facilite le réinvestissement des savoirs. Analyser finement une situation avant de prendre une décision c'est quelque part former un futur citoyen lucide et préparer l'esprit à la décision. Les pistes se multiplient dans cette direction. Le quatrième secteur d'évaluation pour le contrôle en cours de formation du baccalauréat EPS est dédié à l'évaluation des connaissances, et les IO de 1985 exposent la nécessité de sensibiliser l'élève à la connaissance des résultats de son action. C'est une porte vers l'autonomie et le progrès. Les travaux de D. Bouthier pour une pédagogie des modèles de décisions tactique (PMDT) sont une déclinaison de cette tendance réflexive. Appliquée aux sports collectifs, la PMDT considère nécessaire l'acquisition préalable des repères perceptifs significatifs et des principes rationnels de choix tactiques, avant de laisser l'élève libre de ses décisions³⁸.

Varié les expériences offertes à chacun en EPS, développer les éléments d'une culture partagée, doter l'élève d'outils d'analyse de situations pour développer sa capacité à anticiper et en conséquence devenir autonome et lucide sont des orientations qui progressivement construisent un répertoire de connaissances procédurales relatives aux pratiques physiques et à la motricité de l'élève afin qu'il développe des compétences utiles dans divers contextes. On le comprend, l'EPS s'est véritablement transformée en discipline d'enseignement intégrée dans le système éducatif et semble en ce début XXI^e siècle posséder les atouts pour relever les défis du troisième millénaire. L'EPS peut alors participer

37. La note de vie scolaire est supprimée par l'arrêté du 14 janvier 2014.

38. D. Bouthier, 1986, p. 85.

pleinement à la formation des apprentis citoyens et répondre aux exigences formulées dans la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (Fillon, 2005) : « la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société » et intégrer les valeurs de la République.

La discipline semble dotée des éléments pour apporter une contribution significative dans la construction de ce socle commun des connaissances et des compétences (2006) et s'engager dans la formation des apprentis citoyens. En effet, « ce texte, nourri des réflexions de la commission présidée par Claude Thélot, réaffirme le pacte de l'École avec la Nation : par lui, elle s'engage à instruire les enfants, à leur donner un savoir vivant qui transmette les grands héritages, les ouvre aux réalités de leur temps et les prépare à réussir leur vie³⁹ ». Afin de former les apprentis citoyens du XXI^e siècle, les acteurs de l'EPS semblent en mesure de dépasser la logique des compétences pour s'engager dans celle des parcours personnels de formation, des projets interdisciplinaires ou des dispositifs d'éducation corporelle basés sur la co-construction de savoirs.

Vigilance et climat scolaire : plaidoyer pour une citoyenneté en acte (2006-2021)

Si la période précédente a creusé un premier sillon vers l'autonomie et la lucidité en conduisant à former l'élève à mieux se connaître, à gérer ses apprentissages, à se doter d'outils pour gérer sa vie physique future, à présent l'ambition est plus large et une réflexion est menée sur la manière de former des citoyens vigilants susceptibles de peser sur la vie sociale et imaginer un avenir sociétal. À partir de 2006, l'arsenal didactique se renforce pour ouvrir l'approche didactique et faciliter la prise de position et de décision, personnelle ou relative à la sphère sociale. La montée en puissance du champ d'apprentissage n° 5 (CA n° 5) dans les lycées avec la généralisation notamment du savoir s'entraîner, et du savoir s'échauffer⁴⁰, etc., tout comme la réforme du contrôle en

39. G. de Robien, 2006.

40. Y. Morales et Y. Travaillot, 2008.

cours de formation pour les épreuves d'EPS du baccalauréat en 2002 marquent une nouvelle étape dans la formation d'un citoyen cultivé, lucide et autonome. Désormais, l'institution scolaire apprécie chez l'élève sa capacité à prédire la performance. Il s'agit ainsi pour lui de pouvoir peser sur les règles, de les faire bouger et de se bâtir une éthique pour construire une vigilance prospective, à la fois chez les enseignants et surtout chez les élèves du 2nd cycle du 2nd degré. Pour illustrer cette tendance, trois exemples seront ici développés. Le premier présente la nécessité d'accroître la vigilance du corps professoral au regard des usages discriminatoires, le second reprend les propositions de l'inspecteur général André Cavel pour dépasser le vivre ensemble et favoriser le « faire ensemble » et pour terminer, nous évoquerons la montée en puissance de l'écocitoyenneté.

Accroître la vigilance des enseignants sur les usages discriminatoires

Dans une recherche psycho-phénoménologique, Catherine Patinet et Geneviève Cogérino alertent sur les différentes expériences de mixités vécues par les enseignants lors des cours d'EPS⁴¹. Leur ressenti peut parfois répondre à des logiques plus ou moins implicites susceptibles d'altérer une attention tournée vers la garantie de l'équité. Ainsi l'éthique professionnelle pré-réfléchie cherchant à éviter le renforcement des rôles sociaux conventionnellement attribués à un sexe peut-elle se trouver émoussée selon les contextes ou contingences de la pratique. Leurs travaux rendent compte de la subjectivité des acteurs et ils montrent que les vigilances à l'égard des discriminations sexuées varient selon les expériences vécues de mixité. L'attention des enseignants peut parfois être déséquilibrée vers les garçons ou vers les filles. Il apparaît par exemple que les difficultés de quelques garçons sont mieux tolérées et déclenchent des stratégies de régulation pour les remettre en confiance. Le propos alerte donc sur la nécessité d'accroître l'attention des professeurs sur de possibles usages discriminatoires. Il y a là une vigilance prospective à développer chez les enseignants pour qu'ils puissent préparer les élèves à l'égalité en, développant notamment le « faire ensemble ».

41. C. Patinet et G. Cogérino, 2013.

L'enseignement de l'EPS offre ici de nouvelles et riches perspectives. Cette discipline scolaire se pratique hors les murs et favorise l'ouverture sur la société. En effet, la classe traditionnelle est déstructurée et l'organisation des cours dans des environnements variés nécessite des déplacements et le respect des règles de civilités qu'ils imposent. L'activité corporelle de l'élève est à la fois support et objet d'apprentissage. On apprend par et dans l'action. En 2016, l'inspecteur général A. Canvel étudie les relations entre corps, climat et réussite scolaire⁴². Il considère qu'aujourd'hui la visée d'utilité sociale de l'EPS est forte. Notamment parce que l'EPS permet de dépasser certains interdits scolaires grâce à l'éducation du corps. L'ordre scolaire peut ainsi être temporairement levé le temps du cours d'EPS. Notons que l'EPS permet de se sentir bien, et qu'il est possible et même permis de crier pendant les cours, d'y vivre l'aventure, de se toucher, de s'émouvoir. Copier l'autre est une procédure récurrente de l'EPS qui, par le biais de la démonstration, valorise les apprentissages par imitation. Ce sont des apprentissages en relation sociale qui offrent des perspectives différentes de l'apprentissage scolaire traditionnel.

Les différences avec la norme scolaire dominante sont donc matériellement visibles. En EPS, la perception que chacun a de sa corporéité, qu'il accepte ou assume plus ou moins, pose le problème de l'estime de soi et devient un enjeu d'intégration sociale et de respect mutuel. Tout cela constitue un faire apprendre par les corps qui influe sur le climat scolaire.

L'éducation à l'éco-citoyenneté : une opportunité pour intégrer davantage les APPN dans l'institution scolaire ?

Si l'on se réfère au *Bulletin officiel* du 19 avril 2017, « l'éducation physique et sportive contribue à la connaissance concrète de l'environnement. La pratique des activités physiques en pleine nature, par exemple la course d'orientation [...] oblige les élèves à tenir compte des caractéristiques du milieu pour se déplacer le plus efficacement possible ». Théoriquement donc, grâce à cet enseignement, tout élève peut adopter, à son échelle et à celle de son foyer, un comportement citoyen en faveur

42. A. Canvel, 2016.

du respect de l'environnement. La finalité de cette démarche consiste donc à rendre les élèves conscients et lucides face aux enjeux écologiques afin qu'ils puissent se comporter en éco-citoyens par l'utilisation alternée et complémentaire de différentes approches : sensible, sensorielle, scientifique, pragmatique, conceptuelle, comportementale⁴³.

Dans cette optique, les enseignants d'EPS tentent donc de jouer un rôle actif en cherchant à transmettre des connaissances concrètes sur le milieu naturel tout en associant éducation civique et éducation naturelle. Les connaissances et compétences qu'ils cherchent à transmettre développent non seulement des connaissances utiles liées à la compréhension de l'environnement mais aussi des attitudes et des comportements qui en favorisent le respect et la préservation. À travers la pratique de certaines activités physiques de pleine nature (APPN⁴⁴), l'école de la République invite les élèves à se déplacer librement dans un milieu naturel, plus ou moins connu, plus ou moins sauvage en toute sécurité et en toute connaissance. Cette volonté des enseignants d'EPS est d'autant plus explicite depuis 2004, lorsque l'éducation à l'environnement devient une exigence pluridisciplinaire incontournable. Un des enjeux des enseignements disciplinaires et interdisciplinaires, et notamment des actuels enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI), consiste donc bien à éveiller le plus grand nombre d'élèves, qui sont autant de pratiquants possibles de loisir de plein air, à la « sensibilité écologique⁴⁵ ».

Par ailleurs, la notion de développement durable fait son apparition dans le dernier tiers du xx^e siècle. Cette notion renvoie à un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs. Dans une démarche d'éducation au développement durable (EDD), des notions sur la consommation (et la décroissance), les énergies (renouvelables), le recyclage, la santé, la réussite sociale ou encore la solidarité sont à faire découvrir aux élèves⁴⁶.

43. L. Espinassous, 2007.

44. Les activités physiques de pleine nature sont caractérisées par des déplacements finalisés avec ou sans engin, se déroulant dans un espace naturel, complexe, varié et variable. Ces déplacements s'effectuent à partir de l'élaboration d'un projet qui peut être réajusté en cours de réalisation. Cet engagement dans le milieu nécessite un contrôle des risques par la maîtrise de la sécurité afin de préserver l'intégrité de l'individu. Sur cette question, se reporter notamment à J. Saint-Martin, 2014.

45. B. Vignal, 1999.

46. C. Schnitzler et J. Saint-Martin, 2021.

De la même manière, l'écocitoyenneté peut également être évoquée selon deux approches complémentaires comportant « une éducation à l'environnement » détaillée comme étant une éducation à l'environnement (connaissances), par l'environnement (outil), et pour l'environnement (visée de prévention). Mais aussi « une éducation pour un développement durable » qui intègre les aspects environnementaux, mais tenant aussi compte d'autres paramètres (degré d'alphabétisation, développement humain, exigence économique, etc.) faisant référence aux agendas 21 et 30⁴⁷.

Après une année d'expérimentation en 2003-2004, conduite auprès de 84 établissements scolaires répartis dans dix académies, l'EEDD fait partie intégrante de la formation initiale des élèves, comme le spécifie la circulaire n° 204-110 du 8 juillet 2004. Immédiatement les programmes mettent en évidence l'importance de l'éducation à l'environnement en EPS à la fois dans un objectif de citoyenneté sociale et dans une perspective de sécurité. La connaissance de l'environnement se révèle en effet indispensable pour évoluer sereinement dans le milieu naturel et « se déplacer en s'adaptant à des environnements variés et incertains⁴⁸ ».

En 2019, les programmes d'EPS des lycées indiquent que la finalité de l'EPS « vise à former, par la pratique, sportive, artistique, un citoyen épanoui, cultivé, capable de faire des choix éclairés pour s'engager de façon régulière et autonome dans un mode de vie actif et solidaire ». On comprend ici combien la connaissance qu'a l'élève du milieu naturel et son attitude face à la nature constituent des éléments forts de l'éducation d'un citoyen responsable et lucide sur les enjeux écologiques de ce début de troisième millénaire. Sur le plan des pratiques, la proposition de course d'orientation-environnement (COE) formulée par B. Faillard en 2011 illustre ces nouvelles préoccupations. En s'engageant dans une démarche de COE qui sensibilise l'élève à l'environnement, ce professeur d'EPS rappelle qu'il est indispensable que l'élève analyse et observe avec attention le milieu environnant⁴⁹. Et l'auteur d'expliquer la nécessité pour l'élève d'apprendre à utiliser les limites de végétation, les arbres

47. A. Roesch, 2003.

48. Il s'agit ici de la compétence propre à l'EPS relative aux APPN dans les programmes EPS du collège du 28 août 2008. Sur cette question, se reporter au chapitre 3 du présent ouvrage.

49. L'enseignant d'EPS doit en effet choisir parmi les cinq thématiques suivantes – écosystème, eau, faune, flore, entretien de la forêt- celle qu'il privilégie dans son cycle de COE.

remarquables et les souches (etc.) dans la construction de son itinéraire. Néanmoins, tout progrès de l'élève dépend du discours de l'enseignant et des priorités qu'il fixe. Réussir en COE revient donc à aborder un cycle d'enseignement de la CO par l'observation de l'environnement naturel afin non plus d'apprendre à apprendre mais d'apprendre à comprendre. Éduquer à l'environnement est donc complexe pour un professeur d'EPS qui doit lui aussi connaître suffisamment la biodiversité du milieu naturel dans lequel ses élèves vont évoluer pour pouvoir ensuite leur donner des informations précises et fiables. Il doit aussi savoir choisir le terrain (le site de COE) et justifier avec précision l'emplacement des balises. Pour B. Faillard, il s'agit donc bien d'adapter l'éducation à l'environnement au milieu investi et non l'inverse. Enfin, il est important de prendre en considération la saison au cours de laquelle se déroule le cycle, car les élèves n'acquièrent pas les mêmes connaissances sur l'environnement au début de l'automne et à la fin du printemps !

C'est à ce prix que l'enseignement de l'EPS permettra d'amener l'enfant à la nature afin qu'il apprenne à mieux la connaître et la respecter.

Conclusion

La mise en tension entre les objectifs de performance, d'ascension sociale ou de réussite éducative, et les débats entre école de la République et école ouverte génèrent des réflexions innovantes et des actions pédagogiques destinées à former un citoyen lucide. Parmi les pistes évoquées en EPS, il y a les réflexions sur la nature et la variété des expériences motrices à proposer aux futurs citoyens que l'École se doit de former. Les acteurs de cette discipline s'interrogent notamment pour savoir s'il faut privilégier des activités, normées et standardisées pour en faciliter la mesure, et aller dans le sens de la réussite, ou bien s'il convient d'imposer (aux côtés des précédentes), de programmer des pratiques physiques où l'acteur (éventuellement le groupe) est seul responsable de sa manière d'agir et dans lesquelles l'émotion (et non la performance) devient le moteur de l'action.

Pour exemple on peut citer les atermoiements des enseignants, des formateurs et du législateur qui s'interrogent ou interpellent sur la nécessité de relancer les pratiques artistiques en rappelant leur intérêt éducatif. C'est en effet, le sens de textes récents. À l'instar de cette circulaire

de 2017 publiée pour développer une politique ambitieuse en matière d'éducation artistique et culturelle, dans les différents moments de la vie des enfants et des adolescents. Action d'autant plus nécessaire que l'éducation artistique et culturelle « s'est progressivement affirmée comme un domaine de l'action publique essentiel à l'épanouissement des enfants et des adolescents, en ce qu'il vise à garantir à tous les jeunes un accès à la culture, aux œuvres et aux expériences sensibles⁵⁰ ». Cependant, preuve que le débat est récurrent, ce texte officiel fait écho à l'interrogation des pédagogues sur la priorité à donner entre réussite éducative ou réussite scolaire et sur la manière de les concilier. À sa manière, depuis les changements sociétaux induits par le mouvement de Mai 68, et plus particulièrement depuis sa réintégration au sein de l'Éducation nationale, l'EPS a apporté une réponse singulière. Nous l'avons vu, le cas des activités artistiques est à cet égard particulièrement emblématique de cette dynamique. On peut ici évoquer le combat pionnier de Monique Bertrand et Mathilde Dumont pour ne plus accepter la distinction entre une EP féminine et une EP masculine. En effet, ces pionnières considèrent que la danse scolaire ne se conjugue « ni au féminin, ni au masculin⁵¹ », et « vouloir l'englober dans l'EP féminine [...] c'est la limiter ». Au-delà de la revendication, il y a l'idée que l'activité créatrice devient « une occasion de construction personnelle et pas seulement de libération⁵² ».

Selon les contextes, la formation des apprentis citoyens proposée en EPS, sans être exclusive, a, au cours de ces quarante dernières années, donné la priorité, soit au modèle identitaire du vivre ensemble, soit à l'approche participative, ou bien à l'approche prospective. Toutes ont pour ambition de laisser à l'élève sa liberté d'expression et sa liberté d'expérimentation pour que chacun puisse participer, faire preuve de vigilance et faire avancer les règles, se rapprochant ainsi des préconisations du colloque d'Amiens de 1968 et en particulier celle demandant à l'élève : « d'apprendre à devenir⁵³ ».

Une première voie pourrait être de repenser la forme scolaire. Ce qui revient à articuler éducation formelle et informelle : par exemple en

50. Circulaire n° 2017-003 du 10 mai 2017.

51. M. Bertrand et M. Dumont, 1970

52. M.-A. Fromantel et M. Bertrand, 1966.

53. André D. Robert, « Autour de mai 1968, la pédagogie en question. Le colloque d'Amiens », *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle, Mai 68 : quels effets réels dans le champ de l'éducation ?* vol. 41, n° 3, 2008, p. 27-45.

organisant l'entre-soi dans le cadre du cours, ce qui impose de dégager des moments, des espaces, où l'élève se sent libéré d'un encadrement institutionnel, et ainsi de développer les espaces d'intimité sociale⁵⁴.

Une seconde piste invite à dépasser l'éducation à la citoyenneté pour développer la sérendipité chez les élèves. Il s'agit alors de construire une forme de disponibilité intellectuelle chez les collégiens ou les lycéens afin de les amener à exploiter les ressources de l'inattendu, à prêter attention à un fait surprenant et à l'interpréter correctement⁵⁵. On peut voir ici une manière d'apprendre la citoyenneté en cheminant et le développement d'une « curiosité gratuite, sans objectif ni programme, dans une relation intime à l'environnement⁵⁶ ». Soulignons ici la pertinence des activités artistiques dont le projet de création nécessite non seulement une co-construction mais impose aussi de ménager l'effet de surprise du spectacle (on répète à huis clos, on met en scène et on conçoit dans des espaces d'intimité sociale). Voilà qui apporte, nous semble-t-il, une réponse à l'une des questions soulevées dans cet ouvrage : « est-il encore possible, sinon probable de proposer dans l'école de la République une éducation motrice sans dimension artistique au risque de limiter l'ouverture à la culture des pratiques corporelles (principe 4 de l'EPQ) ? ».

Bibliographie

Pierre Arnaud, « Contribution à une histoire des disciplines d'enseignement : la mise en forme scolaire de l'éducation physique », *Revue française de pédagogie*, n° 89, 1989, p. 29-34.

Michaël Attali et Jean Saint-Martin, *L'EPS de 1945, les étapes d'une démocratisation*, Paris : A. Colin, 2021.

Monique Bertrand, Mathilde Dumont. *Expression corporelle, mouvement et pensée*, Paris : Vrin, 1970.

Hélène Bézille, « Vacances, convivialité et écoformation », in Gilles Brougère et Giulia Fabbiano (coord.), *Apprentissage en situation touristique*, Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2014, p. 121-140.

Hélène Bézille, Tony Froissart, Florence Legendre, *Qu'apprendre de la formation des artistes de cirque ? L'expérience Fratellini : une histoire d'écoformation professionnelle en devenir*, Paris : L'Harmattan, 2018.

54. H. Bézille, T. Froissart, F. Legendre, 2018.

55. S. Catellin, 2012.

56. H. Bézille, 2014.

- Daniel Bouthier, « Comparaison expérimentale des effets de différents modèles didactiques des sports collectifs », in SNEP, *EPS Contenus et didactique*, Paris, 1986, p. 83-94.
- Jean Bréhon, « Du sport à l'école aux projets éducatifs et culturels du sport scolaire : prolongement de l'EPS ou vivier du sport civil ? », in Pierre-Alban Lebecq (dir.), *Leçons d'histoire sur l'éducation physique d'aujourd'hui*, Paris : Vigot, 2006, p. 175-197.
- Patrice Canivez, *Éduquer le citoyen*, Paris : Hatier, 1995.
- André Canvel, « Apprendre par corps ou comment associer climat et réussite scolaire », *Administration et éducation*, n° 152, 2016, p. 85-89.
- Michèle Carton-Missoum, Pierre Passe, Gérard Ricq, « Vers une pédagogie de l'autonomie », *EPS : éducation physique et sport*, n° 157, mai-juin 1979, p. 48-51.
- Sylvie Catellin, « Sérendipité et réflexivité », *Alliage*, n° 70, 2012, p. 74-84.
- Sylvie Condette, « Les lycéens et leur participation à la vie de l'établissement en France, enjeux sociaux et institutionnels, pratiques effectives », in Jérôme Kropp et Stéphane Lembré (dir.), *Histoire des élèves en France*, vol 2 : *Ordres, Désordres et engagements (XVII^e-XX^e siècles)*, Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2020, p. 99-127.
- François Dubet, *Les mutations de l'École*, Paris : Sciences Humaines édition, 2005.
- Alain Ehrenberg, *Le culte de la performance*, Paris : Calmann-Lévy, 1991.
- Alain Ehrenberg, *La fatigue d'être soi*, Paris : O. Jacob, 1998.
- Louis Espinassous, *Piñets, Le guide indispensable pour la découverte de la nature et de l'environnement*, Paris : Milan, 2007.
- Jean-Pierre Famose, « Étude sur le problème du transfert en éducation physique », *EPS : éducation physique et sport*, n° 107, janvier-février 1971, p. 13-20.
- Tony Froissart, « La relation enseignant/élèves en EPS : processus éducatif subi ou agi ? De la fin du XIX^e à nos jours », in Cécile Ottogalli-Mazzacavallo et Philippe Liotard (Dir.), *L'éducation du corps à l'école Mouvements normes et pédagogies. 1881-2011*, Clapiers, Éditions AFRAPS, 2012, p. 27-44.
- Mireille André Fromantel et Monique Bertrand, « La danse dans l'éducation », *EPS : éducation physique et sport*, n° 81, 1966, p. 33-37.
- François Galichet, « L'éducation civique et altruiste aujourd'hui », in *Services publics, solidarité et citoyenneté*, Paris, L'Harmattan, 1998.
- Florence Giust-Desprairies, *La figure de l'autre dans l'école républicaine*, Paris : PUF, 2003.
- Bruno Garnier, Jean-Louis Derouet, Régis Malet, *Sociétés inclusives et reconnaissance des diversités*, Rennes : PUR, 1993.
- Olivier Hoibian (Dir.), *Le Mai 68 des sportifs et des éducateurs physiques*, Rennes : PUR, 2021.
- Jean-François Loudcher et Christian Vivier, « Jacques de Rette et les Républiques des sports : une expérimentation de la citoyenneté en EPS (1964-1973) », *STAPS*, n° 73, 2006, p. 71-92.

- Jean-Luc Martin, *Histoire de l'éducation physique sous la V^e République, la conquête de l'Éducation nationale, 1969-1981*, Paris : Vuibert, 2002.
- Pierre Merle, *La démocratisation de l'enseignement*, Paris : La Découverte, 2017.
- Noëlle Monnin, « Francs et franches camarades, mouvement de jeunesse et d'éducation populaire des années 1930 à 1970 », in Laurent Gutierrez, Laurent Besse et Antoine Prost (dir.), *Réformer l'école, l'apport de l'éducation nouvelle (1930-1970)*, Grenoble : PUG, 2012, p. 317-326.
- Yves Morales et Yves Travaillot, « L'éducation physique et sportive face à la culture de son temps : la question de l'intégration des pratiques d'entretien du corps dans les programmes scolaires depuis le début des années 1980 », *Spirale*, 2008, p. 31-42.
- Gérard Pagès, « La réforme de l'épreuve d'EPS des baccalauréats », *EPS : éducation physique et sport*, n° 184, 1983, p. 4-6.
- Paule Paillet, « Autour du non directivisme », *EPS : éducation physique et sport*, n° 102, 1970, p. 15-20.
- Catherine Patinet et Geneviève Cogérino, « Expériences de mixités vécues par les enseignants d'éducation physique et sportive : lien entre vigilance et équité sexuée », *Revue française de pédagogie*, n° 182, 2013, p. 93-106.
- Jean-Nicolas Renaud, Julie Grall, Yann Delas (dir.), *Pensées sur le sport scolaire. Penser le sport scolaire*, Clermont-Ferrand : AFRAPS, 2014.
- Alexandre Roesch, *L'écocitoyenneté et son pilier éducatif : le cas français*, Paris : L'Harmattan, 2003.
- Jean Saint-Martin, « Les activités de nature à l'école : entre une approche vitaliste et un ancrage culturel », in Michaël Attali et Jean Saint-Martin (dir.), *À l'école du sport. Épistémologie des savoirs corporels du XIX^e siècle à nos jours*, Bruxelles : De Boeck, 2014, p. 21-50.
- Alain Savary, Éditorial de *EPS : éducation physique et sport*, n° 175, 1982, p. 4-6.
- Christophe Schnitzler et Jean Saint-Martin, « S'éduquer aux Activités de Pleine Nature hors les murs : une responsabilité éludée par l'Éducation Physique française au tournant du XXI^e siècle à nos jours », *eJRIEPS*, n° 49, avril 2021, p. 35-55.
- Bénédicte Vignal, *La sensibilité écologique et les usages sociaux de la nature dans les pratiques de plein air : le cas de la baignade en eau douce*, Thèse, Université Lyon 1, 1999.

Sources

- Circulaire du 22 mai 1997 précisant les missions du professeur. *BOEN* n° 22 du 29 mai 1997.
- Maurice Lagisquet, « Évolution du sport, évolution de l'éducation physique », *EPS : éducation physique et sport*, n° 84, janvier 1967, p. 7-11.
- Loi relative à l'organisation et à la promotion des activités physiques et sportives, n° 84 610, 16 juillet 1984.

Jean-Jacques Dupaux, Tony Froissart et Jean Saint-Martin

Robert Mérand, Allocution de clôture du stage Maurice Baquet de 1969, FSGT, Stage Maurice Baquet : recherche et rénovation pédagogique, 1970, p. 24-28.

Programme d'EPS pour la classe de 6^e, 1996, Arrêté du 18 juin 1996, *BO* n° 29 du 18 juillet 1996.

Programme d'EPS pour la classe de 3^e, Annexe Activités physiques de combat, 1998, arrêté du 5 septembre 1998, *BO* n° 10 hors-série du 15 octobre 1998.

Gilles de Robien, *École et collège : tout ce que nos enfants doivent savoir. Le socle commun des connaissances et des compétences*, Paris : SCÉRÉN-CNDP ; XO éd., 2006.

Le glissement épistémologique du corps sensible : vers une éducation physique du vécu qualitatif par l'émersion du vivant

Bernard Andrieu
Cyril Thomas

Introduction

Le corps sensible en EPS¹ se définit par l'effet de l'activité du vivant, par le biais de la sensibilité, sur la perception du corps vécu. La sensibilité corporelle implique à la fois une immersion dans le milieu au cours de l'expérience corporelle et une capacité à être informé par ces sens. Être plus ou moins sensible se développe avec l'expérience du corps vivant² dès lors que l'activité physique, corporelle et artistique engage le corps à exprimer sa sensibilité interne et intime³.

Le corps sensible comme nouvelle architecture des savoirs en EPQ⁴, à la fois synesthésie expérientielle et résonance écologique⁵, est apparu dans l'histoire de l'éducation physique (EP) scolaire⁶ dans la période 1981-2021 en se démarquant du travail pionnier autour de l'expression corporelle, de la danse⁷, des APEX (activités physiques d'expression)

1. R. Bertrand, 2002.

2. A. Legendre, H. Okui (dir.), 2021.

3. G. Coggerino, M.-C. Garcia (dir.), 2014.

4. B. Andrieu, 2018.

5. B. Andrieu et P. Nobrega, 2018.

6. L. Teneze, A. Pacquelin et B. Andrieu, 2018.

7. J.-M. Lemonnier, 2017.

(1984-1985), des APSE (activités physiques sportives d'expression) et des APA (activités physiques artistiques 1997-1998). La critique de l'expression corporelle⁸ est l'occasion d'un glissement vers l'artistique⁹, mais à quel prix pour la conception de la sensibilité corporelle ?

La différence entre l'expérience corporelle vécue et la forme artistique aura transformé une expression psychophénoménologique de soi en une prestation de l'image du corps. Ce glissement du schéma corporel à l'image du corps valorise la publicisation de l'acte créatif (prestation corporelle qui deviendra artistique) devant les autres posant le problème de la codification esthétique et du langage artistique partagé. Le devant de la scène devient tout aussi important que la mise en scène et l'arrière-scène de la sensibilité corporelle.

Une éducation physique de qualité (EPQ) pourrait devenir aussi une EP qualitative en faisant de la lenteur et de la profondeur les conditions d'un sport durable. L'éveil du corps vivant par son activation favorise un climat scolaire plus paisible par les pratiques de conscience corporelle, d'écologie corporelle et d'intercorporités.

À travers l'expression corporelle, la danse et le mime (1956-1986)

Comme l'a démontré Jean-Marc Lemonnier¹⁰ la genèse d'une danse scolaire (1956-1984) va favoriser une démarcation entre la gymnastique et la danse. Lors du stage national de danse de l'ENSEPS du 4 au 14 septembre 1963, Mireille André-Fromantel définit les pratiques artistiques comme l'action de « traduire corporellement ce que l'on veut exprimer, mais d'une manière transposée, donc artistique » et scolairement de canaliser « l'impulsion créative de l'enfant, en lui fournissant des matériaux, en lui donnant l'occasion de les utiliser à sa manière ». L'influence de ces nouvelles pratiques traverse l'innovation des recherches à l'ENSEPS par la venue de la danseuse moderne Karin Waehner en 1958 et les travaux de François et Dominique Dupuy¹¹. Cet ensemble va émerger dans l'EP scolaire avec les travaux et recherches d'Aline Roux, Mireille

8. G. Mons, 1992. J. Blouin Le Baron. 1981.

9. S. Delbosq, 1991.

10. J.-M. Lemonnier, 2014.

11. B. Andrieu, 2008 ; B. Andrieu. 2012.

Peix-Arguel, Claude Pujade Renaud et Annick Maucouvert. Comme anti-technique, l'expression corporelle, selon Claude Pujade-Renaud, est aussi une modalité relationnelle avec soi mais aussi avec les autres. Claude Pujade-Renaud expérimente l'expression corporelle entre 1969 et 1971 en sciences humaines à Paris 7 et à l'UEREPS de Paris 5.

Le travail sur le mime et l'expression corporelle¹² est une seconde démarcation qui pourra par l'intermédiaire de Monique Bertrand et Mathilde Dumont¹³, Pinok et Matho (leurs noms d'artistes), engager l'expression corporelle du côté de la prestation corporelle mais aussi artistique. Michel Bernard¹⁴ et J.-B. Bonange¹⁵ (1969) et le GREC (Groupe de recherche en expression corporelle) de l'IREPS Toulouse en avril 1969 pourront théoriser l'expression corporelle comme le mouvement même de la pensée créatrice. Dans le même esprit au sein de l'ENEPS une série de mémoires entre 1972 et 1982 vont faire dialoguer l'expression corporelle avec la danse, la proprioception avec le vécu corporel, l'esthétique en EPS avec la représentation du corps en EP :

ENEPS	72 Mémoire ENS	Affect/Eau	Sean Egan
	72 Mémoire ENS	Esthétique/EPS	Gilbert Andrieu
	72 Mémoire ENS	Audiovisuel	Indjehagopian-Goannec
	73 Mémoire ENS	Soi/Danse	Claude Pujade-Renaud
	73 Mémoire ENS	Mouvement/Gestes	Alain Hébrard
	74 Mémoire ENS	Création	Marguerite Routhier
	74 Mémoire ENS	Expression Corporelle	Martine Durand
	74 Mémoire ENS	Stimuli/Son	Bernadette Juliard
	74 Mémoire ENS	Stimuli/Son	Liliane Texier
	75 Mémoire ENS	Maladresse	André Degoute
	76 Mémoire ENS	Proprioception	Marie Ramanantsoa
	77 Mémoire ENS	Représentation Corps/EP	Alain Phily
	79 Mémoire ENS	Femme/Urbain	Traki Zannad
80 Mémoire ENS	Vécu Corporel	Jean-Jacques Petit	
82 Mémoire ENS	Corps/Enseignement	Jean-Paul Pontvianne	

Tableau 1 : Mémoires sur le corps sensible à l'ENEPS entre 1972 et 1982

12. G. Cogérino, 2021.

13. M. Bertrand, M. Dumont. 1974.

14. M. Bernard, 1965 ; S. Ferez, C. Evrard, Y. Morales, 2021.

15. J.B. Bonange, 1969.

Cette sélection de mémoires de fin d'étude de l'ENEPS témoigne dès 1972 d'un intérêt pour l'esthétique du mouvement (Gilbert Andrieu), pour le soi et la danse (Claude Pujade-Renaud)¹⁶, pour le corps dans la création (Marguerite Routhier)¹⁷, pour l'improvisation et la création corporelle spontanée (Liliane Texier)¹⁸, et encore les groupes d'expression corporelle (Martine Durand)¹⁹.

Le mémoire d'Alain Hébrard²⁰, que nous avons publié, avec la phénoménologie corporelle, après l'apport de Jean Le Boulch en 1960²¹, s'ouvre déjà dans une méthode mixte corps vivant/corps vécu. Tout ce renouvellement intellectuel se traduira dans les IO de 1967 en liant la danse et les activités d'expression (mime) qui « constituent également une puissante motivation pour le développement psychomoteur des jeunes en favorisant l'expression et la création personnelles : elles sont particulièrement recommandées chez les sujets jeunes (classes maternelles) et chez les jeunes filles. » (IO 1967, p. 4). Plutôt que d'être des sports gymniques à caractère esthétique, la danse peut dès lors être décrite dans les années 1970 comme la discipline qui développe l'expression et l'imagination créatrice²². Le passage de l'improvisation à la créativité est déjà au cœur des éléments du langage chorégraphique²³.

À sa création et dans les années soixante-dix, l'université de Vincennes, devenue Paris 8 Saint-Denis²⁴, est le terreau et le terrain des conceptions et des pratiques critiques et libératrices du corps. L'émancipation est une pratique instituante de recherche universitaire en associant les acteurs de corps singuliers et innovants. L'expertise corporelle est partagée entre les personnes des séminaires et des publications à travers des manifestes, des actions militantes et des modélisations de pratiques. Mais quels corps émergent de ces nouvelles manières de penser et d'agir ? Si le corps est un analyseur instituante de nouvelles

16. C. Pujade Renaud, 1973.

17. M. Routhier, 1974.

18. L. Texier, 1974.

19. M. Durand, 1974.

20. B. Andrieu, 2020a.

21. B. Andrieu, 2020b.

22. M. Peix Arguel, 1980, p. 50.

23. J. Robinson, 1981, p. 18.

24. A. Bséréni, 2020.

compréhensions des rapports sociaux de classes et des relations interpersonnelles de genre, il faudra distinguer les modalités de description des corporités :

- Le corps instituant est une description dès l'enfance et l'adolescence, selon les différences de genres, des modalités de constructions sociales et éducatives à travers une recherche d'expression corporelle et de création improvisée (Living Théâtre²⁵, Groupe art et informatique de Vincennes, G.A.I.V.), atelier d'écriture, atelier d'expression corporelle et de danse.
- L'auto-gestion corporelle des hommes et des femmes est une autonomie corporelle²⁶ mais aussi politique dans laquelle l'agentivité éthique invente de nouvelles normes qui seront reconnues ensuite par la société comme « le droit à disposer de son propre corps », « l'auto-éducation », « l'auto-santé communautaire », les pratiques corporelles alternatives en éducation et en santé.
- L'immersion en première personne dans les pratiques singulières fait émerger des sujets d'étude dans le champ universitaire : les luttes²⁷ des prisonniers contre le système carcéral, de la libération des femmes, de la condition homosexuelle, du travail ouvrier et de l'enfermement psychiatrique.

De la prestation corporelle à la prestation artistique (1996-2019)

Les instructions officielles (IO) de 1986 pour les secondes, précisent qu'avec la danse et les activités d'expression « l'imagination créatrice sera sollicitée ». Pour solliciter cette créativité sont créées en 1999, pour les trois voies du lycée, des « ateliers d'expression artistique (musique, théâtre, arts plastiques, danse, cinéma, audio-visuel) ouvert à tous les élèves ». Le remplacement de la gymnastique rythmique par la danse, puis des APEX par les APA aura étendu le domaine de la créativité dans l'éducation physique et sportive (EPS) Scolaire par l'introduction en 1996 :

- « Conduire un projet expressif selon une démarche de création
- Caractériser des mouvements de façon expressive

25. J.J. Lebel, 1969.

26. *Notre corps, nous-mêmes*, 2020. Ce livre est une version actualisée du livre du collectif de Boston pour la santé des femmes, *Our Bodies, Ourselves*, 1973.

27. L. Mathieu, 2010.

– Créer corporellement un univers symbolique... »

Il s'agit dès lors de s'inscrire dans un projet artistique et éducatif (formes et techniques corporelles, relations avec la musique, mode de composition chorégraphique) avec des compétences en invention, interprétation et activité de création. Et ce à travers une mixité épistémologique avec le cirque, la gymnastique aérobique, avec la compétence propre n° 3 (CP3) en 2010 (réaliser une prestation corporelle à visée artistique ou acrobatique avec les APSA acrosport, aérobic, arts du cirque, danse, gymnastique (sol, parallèles, asymétriques, fixe, poutre), gymnastique rythmique), puis le champ d'apprentissage n° 3 (CA3) en 2019, (s'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique avec danse(s), arts du cirque, acrosport, gymnastique).

Le remplacement de la prestation corporelle par la prestation artistique vise à mettre un terme au corps créateur pour ne retenir que l'expression devant les autres par le moyen d'une prestation, alors que la réalisation de la prestation corporelle était en 2010 le centre du processus créatif. Dans la note du GEPP-EPS sur les projets de programme EPS pour le lycée d'enseignement général et technologique, il est proposé le 14 janvier 2019 :

L'aide au choix proposée par le GEPP-EPS est présente à deux niveaux : une aide au choix des enseignements optionnels et de spécialité (en ouvrant notamment *les possibilités vers les spécialités artistiques comme la danse ou arts du cirque*) ; et de plus en plus d'autonomie dans le choix de projets d'apprentissage au fil du cursus lycée ; une culture scolaire commune, *en dotant tous les lycéens d'une culture « corporelle » commune* grâce à l'acquisition durable de savoirs et de méthodes.

Pour cela il faudrait aussi transformer les APSA en pratiques physiques sportives et artistiques (PPSA) en mettant en avant la notion d'expérience corporelle : « cinq expériences corporelles “caractéristiques” des pratiques physiques, sportives, artistiques (PPSA) contemporaines ; une sixième expérience corporelle, transversale et couplée aux cinq autres. »

Avec le travail engagé par Nathalie Gal-Petifaux²⁸, le mouvement de l'action *in situ* aura accompli une rupture épistémologique, celle

28. B. Huet, N. Gal-Petifaux, 2011.

d'introduire la dimension de l'expérience en première personne²⁹, désormais incontournable pour penser l'impact du sensible dans le corps vécu de l'APSA. Des pratiques inventives et de nouveaux modèles théoriques³⁰, comme le colloque de l'AFRAPS que nous avons organisé en 2012 à la faculté du sport de Nancy en témoignerait³¹, engagent désormais le corps entier, vivant et expressif dans le processus créatif. Les attendus de fin de cycle concernent notamment le fait de « mobiliser les capacités expressives du corps pour imaginer composer et interpréter une séquence artistique ou acrobatique » (programmes 2015, cycle 4).

Une créativité émergente pour apprendre de son corps (2011-2020)

L'introduction du corps vivant, dans le geste circassien³², aura ouvert la possibilité de réinvestir la performativité plutôt que la seule performance publique et développe, avec l'émersiologie³³, une créativité capacitaire en EPS³⁴ : le spectacle devient vivant³⁵ et pas seulement médiatique. La diversité des APSA support est confirmée depuis 2000 avec un ensemble déjà complémentaire :

S'il est souhaitable de tendre vers une harmonisation des activités physiques enseignées, il est aussi nécessaire de favoriser l'innovation locale. C'est pourquoi d'autres activités sont proposées : activités de cirque, boxe française, étirements, gymnastique rythmique, gymnastique aérobique, techniques de relaxation, musculation, tir à l'arc, etc. (programme 2000, seconde, p. 4).

Il restait à penser la créativité que ces APSA faisaient émerger.

La perception du corps³⁶ devient depuis 2010 le centre de la nouvelle conception pédagogique. Les savoirs faire perceptifs sont construits³⁷ à partir d'une observation *in vivo* de l'activité du corps vivant. En sentant

29. B. Andrieu, 2013.

30. B. Andrieu, G. Richard, 2012.

31. B. Andrieu, J. Morlot, G. Richard (dir.), 2013.

32. B. Andrieu, C. Thomas (dir.), 2017.

33. L'émersiologie est une discipline créée en 2014 par Bernard Andrieu et ses doctorants pour décrire l'activité du corps vivant dans la perception du corps vécu.

34. B. Andrieu, N. Burel, A. Paintendre (dir.), 2014.

35. T. Froissart, C. Thomas (dir.), 2019.

36. B. Andrieu (dir.), 2018.

37. A. Paintendre, M. Schirrer, B. Andrieu, 2019.

son corps vivant³⁸, la pratique de nouvelles formes « d'exercices de sollicitation des fonctions sensorielles, de renforcement musculaire ou cardio-respiratoire, de relaxation, d'assouplissement, d'adresse et d'équilibre » (programme 2008, collège, p. 8) est mise en place.

Apprendre de son corps³⁹, tant pour la gestion de la vie physique et sociale que pour l'éducation à la santé, participe « à la construction d'attitudes et d'habitudes corporelles et aide à l'atteinte des objectifs du collège »⁴⁰. Apprendre de son corps, ce n'est pas seulement apprendre par le corps notamment dans les APSA. La conscience n'est plus seulement mentale dès lors que les sensations internes apportent, depuis les extrémités du corps, des informations sensori-motrices.

Au Centre national des arts du cirque (CNAC), les circassiens produisent leurs dessins de conscience avec un texte d'explication dont les extraits sont présentés comme leurs descriptions de leur théorie du corps⁴¹ à partir de l'émersion des sensations internes jusqu'à leur conscience. La reconnaissance de sensations internes chroniques et persistantes rend visible ici les zones internes devenues hypersensibles par la répétition de l'entraînement. Cette théorie du corps, même si elle ne correspond pas, car invisible, au schéma corporel incorporé et actif dans l'action, constitue une croyance suffisamment vraisemblable pour le sujet pour qu'il s'y reconnaisse, s'y dessine et nomme ses sensations internes qui correspondraient à l'action interne de son corps vivant.

La créativité émergente suppose qu'au contact de son vivant, le corps sensible y trouve des modes esthétiques⁴². La représentation du corps vécu produit bien la prestation artistique attendue mais l'accent est désormais mis sur la mise en forme et la symbolisation de cette vivacité intime. Incarnant la culture de l'élève à travers sa sensibilité esthétique, la créativité laisse « émerger⁴³ » cette intimité idiosyncrasique.

38. P. Da Nobrega, M. Schirrer, A. Legendre, B. Andrieu, 2018.

39. B. Andrieu, 2019.

40. *Bulletin officiel* spécial n° 6 du 28 août 2008

41. B. Andrieu, R. Bender, J. Collard, G. Dietrich, G. Fasoli, C. Thomas., 2022.

42. Le vivant du corps est sa vie organique, physiologique et émotionnelle, le plus souvent inconsciente (respiration, humeurs, rythmes cardiaques, sensations internes, activité cérébrale).

43. Terme inventé par Bernard Andrieu et ses doctorants en 2014 pour décrire l'émergence involontaire de l'activité du corps vivant dans la perception du corps vécu.

Éveil par les sports durables (2020-2030)

Avec l'écologie corporelle⁴⁴, l'énergie de la lenteur⁴⁵, le *slow sport*⁴⁶ et le sport durable⁴⁷, le climat scolaire trouve dans la qualité de l'environnement de l'EP un moyen de développer une éducation non seulement physique mais également cosmologique : la qualité écologique du milieu d'activité mais aussi la qualité réflexive de l'élève dans son milieu intérieur⁴⁸.

De nouveaux axes d'étude épistémologique sont désormais possibles en étudiant les activités ludiques à caractère non compétitif comme le corps et les niveaux de conscience atteints dans des pratiques d'éveil. L'unité psychocorporelle de la conscience du sportif se fonde sur une parfaite intégration du modèle postural, du schéma corporel et de l'image du corps. Le développement des activités d'éveil⁴⁹ dans des APSA durables comme le yoga⁵⁰, la marche nordique⁵¹, la *slackline* et le fil⁵², l'apnée⁵³, le longe-côte intégrée au sport scolaire⁵⁴, le *surf*⁵⁵, le *tai-chi*⁵⁶.

Expérience	Cognition	Méthodologie	Apsa	Degré de conscience
Lenteur	Attention	Micro Phénomène	Méditation Yoga Tai-chi	Pleine conscience
Décélération	Ecologisation	Ecologie corporelle	Marche nordique Le longe côte	Cosmosensation
Approfondissement	Emersion	Emersiologie	L'apnée, le fil, la slackline	Eveil

Tableau 2 : Nouvelles sensibilités corporelles

44. B. Andrieu, 2011.

45. B. Andrieu, 2020c.

46. F. Lebreton, C. Gibout, B. Andrieu (dir.), 2020.

47. N. Midol, P. Nobrega, B. Andrieu, 2021.

48. N. Estivie, 2016.

49. P. Da Nobrega, M. Schirrer, A. Legendre, B. Andrieu, 2018.

50. C. Nizard, 2020.

51. O. Sirost, I. Raca, F. Dosseville, 2020.

52. B. Andrieu, K. Saroh, C. Thomas (dir.), 2020.

53. M. Schirrer (dir.), 2015.

54. <https://longeurs.com/la-marche-aquatique-dans-le-sport-scolaire-de-demain/>

55. A.-S. Sayeux., 2019.

56. A. Legendre, G. Dietrich, 2020.

La lenteur microphénoménologique est une méthode pour favoriser le travail d'une attention à la présence et au présent. En allant de la conscience au corps vivant, elle focalise le contenant de la conscience sur un contenu qui se remplit indépendamment de la volonté. Cet accueil à ce qui vient ou à ce qui nous revient en mémoire est une reprise par la conscience d'images, de ressenti et de pensées dans le cours même de l'EPQ.

La lenteur est ici une pratique douce dans la conscience afin de respecter les différentes étapes de la descente en soi-même. Car brusquer la conscience interdit cette mobilité douce qui, étape par étape, concentre l'attention vers ses contenus : a) la mise entre parenthèses du monde extérieur pour débrancher toute connexion nuisible à la concentration ; b) la désynchronisation de la conscience avec le flux des pensées parasites ; c) isoler un instant présent en le concentrant dans l'intensité de sa présence ; d) accueillir ce qui vient sans représentation cognitive.

Ralentir sa conscience ne permet pas de ralentir son cerveau qui continue à activer ses réseaux. Ce n'est qu'en privant la pensée de la pensée de la reprise représentationnelle, qu'elle peut s'arrêter de penser en contemplant ce qui vient depuis sa sensibilité nerveuse : s'abandonner à vivre ce qui vient est une ataraxie qui partage la présence du monde dans son corps même. Être sans passion, idéal stoïcien, favorise l'impression du monde dans une conscience évidée de ces objets. L'absence de trouble passe par le calme de l'esprit pour être à l'écoute du présent et de la présence, notamment dans l'émergence du vertige dans l'activité cirque⁵⁷.

Le ralentissement n'est pas seulement une lenteur méthodologique mais une synchronisation avec le rythme du monde. Là où la lenteur cherche dans la méditation la synchronisation de la conscience avec ses rythmes corporels (respiration, rythme cardiaque, sensation) dans un but de contrôle de soi, le ralentissement cherche à s'immerger dans l'expérience du monde au point de *recosmoser*⁵⁸ son corps.

La décélération ne suffit pas pour ressentir le ralentissement. Son rythme est parfois trop brusque et le point d'arrêt peut se transformer en une répression non seulement temporelle mais aussi spatiale. Sous l'effet de la décélération, le corps est bousculé dans son occupation spatiale mais aussi par les à-coups qu'il ressent de l'intérieur par le déplacement

57. B. Andrieu & H. Okui, 2018.

58. A. Berque, 2018.

soudain des organes internes : comme quand le métro décélère pour freiner, tout le corps est transporté. Le ralentissement implique un contact avec la chose, là où la décélération nous y accède soudainement pour nous en détacher dès le repos. Ralentir engage le corps dans une présence plus régulière de la chose en prenant le temps d'expérimenter, d'embrasser et de comprendre. La décélération est contre ce qui serait l'accélération, critique la vitesse et l'accélération technologique. Car l'accélération supprimerait tout contrôle sur la gestion des données et nous priverait de la saveur des choses comme dans la marche, éloge de la lenteur. En renonçant à la vitesse, la production trouverait dans la qualité le moyen d'inscrire les modes de travail et leurs agents dans un développement durable.

Avec l'apnée, une même modification de la conscience du temps apparaît par le ralentissement « cosmotique » (selon Bernard Andrieu) de la profondeur de l'eau. Par la respiration bloquée et par l'effet de la pression sur le corps, la descente lente dans l'eau repose aussi sur le ralentissement cardiaque, ce seuil descend à vingt pulsations par minute dans une apnée prolongée. Selon Mary Schirrer et sa recherche sur les savoir-faire perceptifs⁵⁹, de nouvelles compétences se forment avec la lenteur dans l'élément aquatique. Ce ralentissement peut conduire jusqu'à la perte de conscience⁶⁰ sous l'effet de la narcose dans une progression soudaine de la perte de capacité physique.

L'approfondissement est un signe de la vivacité de notre vivant à travers la respiration, l'examen des parties du corps, l'appréciation de la vitalité et des variations de l'humeur. En laissant le vivant advenir au contact, même lent, du vécu, la conscience doit-elle être seulement éveillée et non possessive en voulant retenir ou contenir ? Accepter ce qui vient, parfois de manière soudaine, vive et inédite, comme un signe de vitalité et non de passivité, comme le résultat de l'activité du vivant en nous. Comme un indicateur de vie.

L'exemple de la *slackline*⁶¹, qui consiste à se déplacer lentement sur une corde tendue, démontre que l'approfondissement repose sur un équilibre attentif : le déplacement au-dessus du vide favorise une écoute

59. M. Schirrer, 2018a.

60. M. Schirrer, 2018b.

61. L. Chavaroche, 2018.

des indices du corps vivant comme autant de repères pour cartographier l'espace d'action corporelle. La perception interne du corps propre est intensifiée pour comprendre la relation à la corde. Le slacker progresse en passant d'une standardisation de l'environnement accompagnée d'une concentration profonde à une ouverture attentionnelle pour réagir sur la sangle, grâce à un travail en pleine conscience.

Conclusion

L'expression corporelle aura pu nourrir l'artistique au cœur des APSA par la prestation corporelle. Mais, comme nous l'avons démontré, l'EPQ développe déjà une analyse de la qualité vécue du corps vivant dans le cours d'action. Le corps sensible est ainsi passé d'une expression à une impression en privilégiant désormais la sensation interne : en trouvant ses propres repères émotionnels et physiques, l'élève peut comprendre par cette connaissance corporelle intime les conditions de possibilité de sa prestation artistique. L'émersion ouvre ainsi la possibilité d'une meilleure « autosanté » des élèves par la corrélation entre ce qui est actif dans le corps vivant et ce qui est présentiel comme expérience corporelle. Pouvoir qualifier son EP, c'est pouvoir participer à l'établissement d'une cartographie esthésiologique et développer une conscience corporelle incarnée. Souhaitons qu'une telle EPQ puisse se développer !

Bibliographie

- Bernard Andrieu, « Danser son corps », in Dominique Dupuy (dir.), *Quant à la danse*, n° 1, Le Mas de la danse, 2008, p. 13-19.
- Bernard Andrieu, « À propos de l'écologie corporelle », *Revue EP&S-Le Magazine*, n° 347, 2011.
- Bernard Andrieu, « Est-ce le corps qui danse ? », *Ligeia*, vol. 1, n° 113-116, 2012, p. 111-117.
- Bernard Andrieu, « La joie émergente du yoga », *Revue française du yoga*, « La joie dans tous ses éclats », 2013, p. 75-84.
- Bernard Andrieu, « Le corps en première personne, une écologie pré-motrice », *Movement & Sport Sciences*, n° 3, 2013, p. 1-3.
- Bernard Andrieu (dir), « Perception du corps », *Movement & Sport Sciences*, 2018, n° 99.
- Bernard Andrieu, *Apprendre de son corps. Une méthode émergente au Cnac*, Rouen : PURH/Cnac, 2019.

- Bernard Andrieu, « La phénoménologie corporelle d'Alain Hébrard : une méthode mixte corps vivant/corps vécu », in *Id.*, *La représentation du corps en mouvement. Ses implications en pédagogie des gestes sportifs*, Paris : L'Harmattan, 2020a, p. 227-245.
- Bernard Andrieu. « Jean Le Boulch, précurseur de l'émersologie », in *Id.*, *Les facteurs de la valeur motrice. Interprétation physiologique (1960)*. Paris : L'Harmattan, 2020b, p. 89-108.
- Bernard Andrieu « De la lenteur à sa profondeur : les nouveaux sports d'éveil émersif » ; « L'énergie de la lenteur », in Florian Lebreton, Christophe Gibout et Bernard Andrieu (dir.), *Vivre slow. Enjeux et perspectives pour une transition corporelle, récréative et touristique*, Nancy : Éditions universitaires de Lorraine, « Épistémologie du corps », 2020c, p. 15-30 ; p. 407-412.
- Bernard Andrieu, « Architectures des savoirs et savoirs des architectures en Staps : un nouveau programme de recherche », in Bernard Andrieu et Sylvain Rambaud (dir.), *L'architecture des Staps. 90 ans rue Lacretelle*, Paris : L'Harmattan, 2018, p. 9-14.
- Bernard Andrieu, Raoul Bender, Jeremy Collard, Gilles Dietrich, Gérard Fasoli, et Cyril Thomas, « Théorie du corps lors de l'émersion de ses sensations internes : Les dessins de conscience au Centre National des Arts du Cirque », *L'Évolution psychiatrique*, 2020, DOI : 10.1016/j.evopsy.2020.09.003
- Bernard Andrieu, Nicolas Burel, Aline Paintendre (dir.), *Enseigner par son corps*, Paris : L'Harmattan, 2014.
- Bernard Andrieu, Karine Saroh, Cyril Thomas (dir.), *Du fil à la slackline*, Châlons-en-Champagne : CNAC, 2020.
- Bernard Andrieu, Jacqueline Morlot, Guillaume Richard (dir.), *L'expérience corporelle : éclairages philosophiques, éthiques, épistémologiques*, V^e biennale de l'AFRAPS, 28-29 juin 2012, Faculté du sport de Villers-lès-Nancy, Clapiers : éditions Afraps, 2013.
- Bernard Andrieu, Petrucia Nobrega, « Corpo, Educação física e Esporte : Estudos franceses e Brasileiros No Periodio 1970-1990 », *Movimiento*, vol. 24, n° 1, 2018.
- Bernard Andrieu, Haruka Okui, « The emersion of involuntary gesture in the vertiginous circus arts », in Bernard Andrieu, Jim Parry, Alessandro Porrovecchio, Olivier Sirost (dir.), *Body Ecology and Emersive Leisure*, Londres, Routledge, 2018, Chap 17, p. 227-235.
- Bernard Andrieu, Guillaume Richard., Quelle expérience corporelle en Staps, *Staps*, vol. 98, n° spécial V^e biennale de l'AFRAPS, *L'expérience corporelle*, *id.* (dir.), 2012, p. 7-22.
- Bernard Andrieu, Cyril Thomas (dir.), *Entre les corps- Les pratiques émersiologiques aujourd'hui (cirque, marionnettes, performance et arts immersifs)*, Paris : L'Harmattan/Cnac, 2017.
- Michel Bernard, « La notion d'expression corporelle », *Éducation physique et sport*, n° 74 1965.

- Augustin Berque, *Recosmiser la terre, Quelques leçons péruviennes*, Paris, Ed B2, 2018.
- Monique Bertrand, Mathilde Dumont, *Expression corporelle. Mouvement et pensée*. Paris : Vrin, 1974.
- Alice Bséréni, *De « Vincennes » à Saint Denis. La rançon des utopies*, Paris : L'Harmattan, 2020.
- Jacqueline Blouin Le Baron, « Expression corporelle : le flou et la forme », in Christian Pociello (dir.), *Sports et société. Approche socioculturelle des pratiques*, Paris : Vigot, 1981, p. 319-325.
- Jean-Bernard Bonange, « L'activité expression corporelle à l'IREPS », *Cahiers du GREC*, n° 1, 1969.
- Lionel Chavaroché, « [The emersion of sensation in slacklining](#) », in Bernard Andrieu, Jim Parry, Alessandro Porrovecchio, Olivier Sirost (dir.), *Body Ecology and Emersive Leisure*, Londres, Routledge, 2018, Chap 17, p. 216-226.
- Geneviève Cogerino, 2021, « Le roman vrai de l'expression corporelle en EPS durant les années 70 », in Olivier Hoiban (dir.), *Le Mai 68 des sportifs et des éducateurs physiques*, Rennes : PUR, 2021, p. 305-324.
- Sylvie Delbosq, *Expression corporelle : un glissement vers l'artistique*. Mémoire de maîtrise Staps, Université de Bordeaux, 1991.
- Martine Durand, *Étude des communications gestuelles dans un groupe en situation d'expression corporelle : (analyse du film Jeu 1) : essai d'une approche éthologique* Mémoire pour le diplôme, Paris, ENEPS, 1974.
- Natacha Estivie, « L'expérience de l'originalité au travers des activités physiques artistiques », in Betty Lefevre, *L'artistique*, Paris, Ed EPS, 2016, p. 65-80.
- Notre corps, nous-mêmes, Marseille : Hors d'atteinte, 2020. <https://www.hors-datteinte.org/produit/notre-corps-nous-memes/>
- Sylvain Ferez, Corinne Evrard, Yves Morales, « M. Bernard : un passeur culturel à l'Ensep ou les germes d'une petite révolution philosophique (1949-1968) », in Olivier Hoiban (dir.), *Le Mai 68 des sports et des éducations physique*, Rennes : PUR, 2021, p. 37-59.
- Tony Froissart, Cyril Thomas (dir.), *Arts du cirque et spectacle vivant. Les formations en arts du cirque et en activités physiques artistiques*, Reims : Epure/Cnac, 2019.
- Florian Lebreton, Christophe Gibout, Bernard Andrieu (dir.), *Vivre Slow. Enjeux et perspectives pour une transition corporelle, récréative et touristique*, Nancy : Éditions de Lorraine, « Épistémologie du corps », 2020.
- Alexandre Legendre et Gilles Dietrich, « Improving Movement Efficiency through Qualitative Slowness: A Discussion between Bergson's Philosophy and Asian Martial Arts' Pedagogy », *Sport, Ethics and Philosophy*, 2020.
- Jean-Marc Lemonnier, « L'indétermination de la danse à l'école : l'offre socio-culturelle face aux enjeux éducatifs », in Mickael Attali et Jean Saint-Martin (dir.), *À l'école du sport. Épistémologie des savoirs corporels du XIX^e siècle à nos jours*, Bruxelles : De Boeck, 2014, p. 136-164.

- Jean-Marc Lemonnier, « Scolarisation de la danse : l'incompris artistique ? (1956-1995) », in Tony Froissard, Cyril Thomas (dir.), *Arts du cirque et spectacle vivant. Les formations en arts du cirque et en activités physiques artistiques*. Reims : Epure/Cnac, 2017, p. 21-33.
- Benoit Huet, Nathalie Gal-Petifaux, *L'expérience corporelle*, Paris : Éditions EPS, 2011.
- Jean-Jacques Lebel, *Entretiens sur le Living Théâtre avec Julian Beck et Judith Malina*, Paris : Belfond, 1969.
- Lilian Mathieu, *La politisation de l'intime, Les années 70, un âge d'or des luttes ?* Paris : Textuel, 2010, p. 41-49.
- Nancy Midol, Petrucia da Nobrega P., Bernard Andrieu, « Philosophie du sport durable », *Staps*, n° 134, 2021.
- Gilles Mons, « Les représentations du corps expressif en EPS », *Revue française de pédagogie*, n° 98, 1992, p. 21-27.
- Caroline Nizard, « S'ac-corps-der, Approfondissement de l'attention corporelle dans les pratiques de yoga », in Bernard Andrieu, *Manuel d'émersologie. Apprends le langage du corps*, Paris : Mimésis, 2020, p. 367-387.
- Petrucia Da Nobrega, Mary Schirrer, Alexandre Legendre et Bernard Andrieu, « Sentir le vivant de son corps : trois degrés d'éveil de la conscience », *Staps*, n° 117-118, 2018, p. 39-57.
- Aline Paintendre, Mary Schirrer, Bernard Andrieu, « Développer des savoir-faire perceptifs en Éducation Physique et Sportive : analyse de l'activité d'élèves engagés dans une séquence d'enseignement de step », *Activités* [En ligne], vol. 16, n° 1, 2019, DOI : 10.4000/activites.4055
- Mireille Peix Arguel. *Danse et enseignement, quel corps ?*, Paris : Éd. Vigot, 1980, p. 50.
- Claude Pujade Renaud, *L'expérience de soi et d'autrui dans la danse*, Mémoire pour le diplôme, Paris, ENEPS, 1973.
- Jacqueline Robinson, *Éléments du langage chorégraphique*, Paris : Éd Vigot, 1981, p. 18.
- Marguerithe Routhier, Le corps et son statut au sein des activités de création : essai d'analyse à partir du discours enregistré à l'issue d'une expérience collective, Mémoire pour le diplôme, Paris, ENEPS, 1974.
- Anne-Sophie Sayeux., « La valeur sensation : l'éthique du surf », in B. Andrieu (dir.), *Textes clefs de l'éthique du sport*, Paris : Vrin, 2019, p. 203-220.
- Mary Schirrer, « Construire des savoir-faire perceptifs en apnée. Une méthode de réflexivité en action coach-pratiquant », *Science et Motricité*, n° 99, 2018a, p. 35-46.
- Mary Schirrer, « [The emersion of blackout in freediving](#). Moderation and immoderation », in B. Andrieu, J. Parry, A. Porrovecchio, O. Sirost (dir.), *Body Ecology and Emersive Leisure*, Londres : Routledge, 2018b, p. 203-2015.
- Mary Schirrer (Dir.), 2015. *S'immerger en apnée- Cultures motrices et symbolismes aquatiques*, Paris : L'Harmattan, 2015.

- Olivier Sirost, Ivan Raca, Fabrice Dosseville, *La marche nordique : une activité physique et sportive au développement, aux perceptions et aux motifs de pratique individualisés en lien avec l'émergence de la slow-culture en France*, in F. Lebreton, C. Gibout, B. Andrieu (dir.), *Vivre Slow. Enjeux et perspectives pour une transition corporelle, récréative et touristique*, Nancy : Éditions universitaires de Lorraine, « Épistémologie du corps », 2020, p. 225-240.
- Ludovic Teneze, Agnès Pacquelin, Bernard Andrieu, *Enseigner le corps, Prescription, débats et expérimentations de 1880 à nos jours*, Paris : Ed EPS, 2018.
- Liliane Texier, *Influence du stimulus sonore sur la création corporelle spontanée en situation d'improvisation collective*, Mémoire pour le diplôme, Paris, ENEPS, 1974.

Vers une conception holiste de l'activité de l'élève et de ses apprentissages : repenser la relation à son corps et à son environnement ?

**Aline Paintendre
Nicolas Terré
Léa Gottsmann**

Introduction : des projets holistes et des pratiques réductionnistes

À l'aube du XXI^e siècle, les programmes, les pratiques professionnelles et les recherches en éducation physique et sportive (EPS) prétendent à une rencontre autour d'une conception holiste de l'apprentissage. Celle-ci se distingue d'une approche réductionniste et dualiste qui renvoie à un paradigme positiviste, considérant le corps séparé de l'esprit, ou le sujet en extériorité de son environnement. Le modèle holiste postule quant à lui l'idée que la situation possède sa propre dynamique et potentialité, incluant l'ensemble du système¹. Pourtant, une approche réductionniste persiste en STAPS, tout comme une forme de structuralisme continue d'organiser les programmes scolaires en EPS et la formation des enseignants. C'est cette conception « fondamentalement dualiste de l'activité

1. Y. Vanpouille, 2011.

humaine » qui sépare par exemple artificiellement « le “moteur” (ou le “technique”) du “relationnel” et du “réflexif” »².

L'ambition de s'intéresser à l'entière de l'activité des élèves doit permettre de mieux prendre en compte le sujet en action et de transformer radicalement notre rapport au monde³. Ce changement de paradigme se retrouve dans l'évolution du socle commun de compétences, de connaissances et de culture de 2015 (S4C) qui cherche « la formation générale de la personne »⁴, et non plus une accumulation de compétences disciplinaires distinctes comme cela a été reproché au socle commun de connaissances et de compétences de 2006. Dans cette première version, « la tripartition en connaissances/capacités/attitudes, à l'intérieur de chaque grande compétence » était « souvent peu convaincante »⁵ et entretenait une vision segmentée de l'activité de l'élève, et donc des enseignements.

Plusieurs courants de recherches tels que le programme de recherche du cours d'action⁶, le modèle épistémologique en émergiologie⁷, et des travaux articulant des données plurielles en première et troisième personne⁸ proposent d'explorer l'activité humaine comme une « totalité (*i. e.*, à la fois cognitive, autonome, incarnée, située, indissolublement individuelle et collective, cultivée et vécue) »⁹. Dans ce chapitre, nous prenons appui sur des études menées dans ces différents programmes de recherche, ainsi que sur une analyse singulière des programmes de la discipline depuis le début des années 80 pour pointer le contraste entre une vision dualiste et une vision holiste des apprentissages en EPS. Nous prenons plus particulièrement l'exemple des relations que les élèves construisent avec leur corps et avec l'environnement en EPS pour argumenter en faveur de projets holistes.

2. J. Saury, J. *et al.*, 2013.

3. Y. Vanpouille, 2011.

4. Conseil supérieur des programmes, 2014.

5. *Ibid.*

6. J. Theureau, 2006.

7. B. Andrieu, 2019.

8. Nous pourrions citer un ensemble de travaux : Quidu & Favier-Ambrosini, 2014 ; Ganière, 2015 ; Rochedat *et al.*, 2016 ; Paintendre *et al.*, 2019 ; Adé, *et al.*, 2020.

9. *Ibid.*, 2006.

Les relations de l'élève avec son corps dans l'enseignement de l'EPS

Une conception holiste de l'activité et des apprentissages des élèves consiste à interroger le rapport que l'élève entretient avec son corps en tant qu'apprenant. L'école a tendance à composer avec deux approches du corps : « corps objet » contre « corps sujet »¹⁰. À la question l'élève « possède-t-il un corps ou est-il son corps ? »¹¹, une conception scolaire considère le corps comme dissocié de l'esprit et contraint à se faire oublier¹², à se tenir¹³. Il en découle une éducation corporelle en EPS qui repose sur la compréhension du fonctionnement de ce corps-visible à maîtriser pour être capable de produire le comportement attendu et le geste juste. Pourtant, dès les années 1980, la discipline EPS contribue à la valorisation d'un rapport au corps différent, fondé sur la singularité de l'expérience corporelle¹⁴. Cette acception suppose de céder une place à l'intime avec l'opportunité pour l'élève d'être soi-même¹⁵, tout en permettant l'émergence de connaissances pratiques par le corps-vécu¹⁶.

Des pratiques en EPS reposant sur une vision dualiste de l'élève et son corps

Une vision dualiste des relations entre l'élève et son corps revient à concevoir l'apprenant comme extérieur à son corps. L'éducation sur son corps et pour son corps positionne le corps comme objet d'étude, afin de comprendre et contrôler l'organisation fonctionnelle lors de la pratique physique conformément à des attentes institutionnelles et hygiénistes.

Éducation sur son corps

Le contexte scolaire propose un espace d'apprentissage où le corps est éduqué à la norme scolaire¹⁷ et doit être discipliné, réglé au rythme des cours et des injonctions éducatives¹⁸. La capacité du pratiquant à

10. S. Faure., 2011.

11. M. Gaussel, 2018.

12. A. Dizerbo, 2016.

13. I. Queval, 2011.

14. M. Merleau-Ponty, 1945 ; B. Huet et N. Gal-Petitfaux, 2011.

15. G. Vigarello, 2014.

16. B. Andrieu, 2014.

17. M. Gaussel ; G. Vincent, 2008.

18. C. Garcia, 2000.

optimiser son engagement, sa performance, son efficacité dans l'action prévaut sur l'expérience corporelle qu'il vit dans l'instant. Ainsi, ce qui s'apprend lors de la pratique des APSA s'inscrit dans une visée performative du dehors¹⁹, par un intérêt porté au corps-visible. En EPS ou dans les disciplines des sciences de la vie, ce corps à dresser et modeler²⁰ se caractérise et s'entrevoit sous l'angle physiologique et biomécanique : fonctionnalités du corps, effets attendus ou à produire sur le corps pendant l'activité physique, etc. Cette éducation se manifeste lors de la leçon d'EPS par une capacité de piloter son corps, notamment grâce à la compréhension de son fonctionnement dans l'action et l'incorporation progressive du geste adéquat, ou formulé autrement par « la maîtrise de connaissances sur l'organisation, le fonctionnement et les possibilités du corps humain »²¹. Par exemple, en course en durée ou de demi-fond, on apporte des connaissances relatives aux différentes allures de course. Elles ont un effet sur la respiration et l'élève apprend que, lorsque la vitesse s'accroît, il n'est plus capable de parler à son camarade et il est en difficulté pour maintenir la qualité de sa foulée. La question n'est pas d'écouter et d'identifier la nature des signaux corporels rendant compte de cette hausse de la vitesse du corps (la sensation du souffle qui passe dans la trachée, les blocages thoraciques possibles lors de l'expiration, les tensions perçues dans les quadriceps, etc.), mais bien de savoir comment le corps fonctionne (augmentation du débit ventilatoire, distribution de l'oxygène aux différents groupes musculaires) pour maîtriser cet appareil et être efficace dans une course qui dure plusieurs minutes. Cette tendance se manifeste notamment dans les années 2000 en EPS, et fait écho aux piliers du socle commun de connaissances et de compétences²². L'éducation au sujet de son corps est nécessaire puisque les capacités à construire au sein du socle invitent l'élève à « avoir une bonne maîtrise de son corps » et en « comprendre le fonctionnement ». Les compétences transversales relatives à la « culture scientifique et mathématique » devraient permettre à l'élève d'« agir sur lui par la pratique d'activités physiques et sportives »²³.

Aux connaissances physiologiques s'ajoutent des incontournables biomécaniques sur fond de technicisme²⁴ indispensables à la tenue du

19. J. Saury, 2014.

20. A. Dizerbo, 2016.

21. MEN, 2008.

22. MEN, 2006.

23. *Ibid.*

24. M. Sizorn, 2014.

corps. La technique visible est garante d'un apprentissage contrôlable par l'enseignant, où « la priorité est donnée à l'affinement du geste, à sa précision, au développement des habiletés »²⁵. Critères de réalisation et de réussite, démonstrations techniques et découpage du geste sont autant de manifestations de cette éducation. Ceci contribue au développement du « schéma corporel » de l'élève²⁶ et offre la possibilité d'une « maîtrise des savoirs et des techniques efficaces intégrés dans l'action », comme autant de « conditions d'efficacité »²⁷. Pour « enrichir sa motricité, la rendre efficace »²⁸, les ressources à « développer et mobiliser » sont d'ailleurs un outil indispensable.

Une éducation pour son corps

En parallèle de cette éducation au sujet de son corps se développe une éducation pour son corps. Avec la compétence méthodologique et sociale « se connaître, se préparer, se préserver »²⁹ et la construction d'« attitudes »³⁰, une invite s'opère quant à la gestion de son effort et à la réalisation d'une pratique autonome pour « apprécier les effets de l'activité physique sur le corps humain »³¹. Il s'agit de « s'approprier des principes de santé et d'hygiène de vie »³², soit cet ensemble de « prédisposition[s] à agir »³³ par la compréhension du fonctionnement de son organisme. Si le « passage de l'enfance à la préadolescence »³⁴ marque des bouleversements corporels fonctionnels qui nécessitent une réadaptation de la part de l'élève, il s'agit aussi pour cet élève d'investir son énergie « en vue de l'entretien de soi »³⁵ face à ce corps changeant. L'intégration des compétences relatives au « savoir s'entraîner » (compétence de la composante culturelle n° 5³⁶ – compétence propre n° 5³⁷ – champ d'ap-

25. MEN, 1985.

26. *Ibid.*

27. MEN, 1998.

28. MEN, 2009.

29. MEN, 2008.

30. MEN, 2010.

31. MEN, 2008.

32. *Ibid.*

33. MEN, 2010.

34. MEN, 2008.

35. MEN, 2001.

36. MEN, 2000.

37. MEN, 2009.

prentissage n° 5³⁸) estampille une éducation pour son corps marquée du sceau hygiénique et pathogène³⁹. La quête d'une santé parfaite conduit les élèves à se projeter dans un « thème d'entraînement »⁴⁰, vers un ce que l'on doit faire pour « apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière »⁴¹. Les élèves sont hyper-responsabilisés⁴² : ils apprennent à exploiter différents paramètres d'entraînement (nombre de séries et de répétitions, temps d'effort et de récupération, intensité), ils apprennent à s'échauffer en autonomie, etc. Bien que les ressentis apparaissent comme une variable d'ajustement au « savoir s'entraîner » (augmenter les séries, diminuer les charges, etc.), la logique sanitaire et d'entretien du corps supprime l'objectif d'une écoute de soi comme une fin en soi.

Vers une vision holiste des relations entre l'élève et son corps

L'éducation par corps se rapporte à une vision holiste des relations entre l'élève et son corps. Elle considère les expériences corporelles en EPS comme singulières et subjectives⁴³ mais aussi socialement partagées⁴⁴. Ce qui s'apprend lors de la pratique se dépose dans les « plis du corps »⁴⁵ et révèle ce que l'élève est⁴⁶ et devient. L'expérience sensible invite le pratiquant à s'adapter constamment aux signaux internes de son corps et cela peut s'exprimer par un langage corporel et/ou verbal⁴⁷. La connexion à soi favorise l'émergence de connaissances praxiques⁴⁸ et de compétences perceptives⁴⁹ qui « s'ancrent dans l'expérience corporelle et sensible »⁵⁰. Des recherches empiriques ont montré dans certaines APSA (*Step*, apnée, yoga) comment l'élève fait corps avec soi et apprend à partir

38. MEN, 2019a.

39. G. Vigarello, 1999.

40. MEN, 2010.

41. MEN, 2015a.

42. A. Paintendre, M. Schirrer & C. Sève, 2020.

43. B. Huet et N. Gal-Petitfaux.

44. S. Faure et C. Garcia, 2005.

45. S. Faure, 2011.

46. Ph. Corcuff, 2003.

47. Andrieu, 2014.

48. Y. Vanpouille, 2013.

49. A. Paintendre *et al.*

50. GEPP-EPS, 2019.

de sensations corporelles⁵¹. Il découvre les possibilités de son corps, parfois insoupçonnées⁵², il s'engage avec son entièreté dans sa pratique corporelle⁵³, il coconstruit et structure un langage commun à partir de ses sensations avec son enseignant⁵⁴ et ses pairs. Cette éducation par corps ne se perpétue pas automatiquement de textes officiels en textes officiels (TO), puisqu'entre 2000 et 2019, la discipline s'est détachée d'une considération holiste de l'apprentissage des élèves pour se tourner vers une vision d'un élève dissociable de son corps. Avec le S4C, l'éducation par corps est réintroduite timidement à l'école⁵⁵ autour de l'enjeu du « développement [...] sensible des élèves » au sein du domaine n° 1 relatif au « langage du corps »⁵⁶. Par ailleurs, le projet de programme de lycée⁵⁷ explicite comment la discipline EPS aurait pu investir une éducation de qualité en offrant la possibilité à chaque élève d'apprendre à être en résonance avec son corps⁵⁸ par la valorisation d'une expérience corporelle « singulière, subjective [...] et sensible »⁵⁹. En effet, dépassant « une simple production de gestes » et une compilation organisée et diversifiée d'APSA⁶⁰, la signification attribuée à la notion d'expérience « réhabilite l'élève en tant que personne et sujet apprenant »⁶¹. Si nous pouvons parler d'un rendez-vous manqué entre la discipline et l'expérience sensible de l'élève, les récents TO de lycée général et technologique accordent toutefois du crédit aux sensations corporelles en devenant objet d'apprentissage dans différentes APSA⁶².

Plus tôt, les années 80 ont fait la part belle à cette éducation par corps. En 1985, la pratique physique au collège permet « une prise de conscience des possibilités de son corps ; elle est l'un des moyens de

51. A. Paintendre, 2017.

52. B. Andrieu, 2017.

53. C. Ganière, 2015.

54. M. Schirrer, 2018.

55. MEN, 2015b.

56. Toutefois, ce sont davantage les « arts plastiques et l'éducation musicale » plus que l'EPS qui « y contribuent tout particulièrement ».

57. GEPP-EPS, 2019.

58. H. Rosa, 2016.

59. GEPP-EPS, 2019.

60. MEN, 2008.

61. GEPP-EPS, 2019.

62. Pour exemple : « reconnaître et interpréter des sensations corporelles, les relier avec des repères externes pour réguler son effort » (AFL CA n° 1)

l'apprentissage de soi »⁶³. Avec les instructions de lycée⁶⁴, les apprentissages en EPS reposent sur une expérience corporelle qui permet à l'élève de s'éprouver et de construire des connaissances « théoriques » autant que « bio-informationnelles (diverses perceptions...) » favorables à « cette connaissance intime » de soi. Les APSA représentent alors un espace pour apprendre à « se connaître, connaître les autres, connaître son environnement ». Ces connaissances émergent dans l'action⁶⁵ notamment à partir des perceptions sensorielles. En effet, « les expériences motrices, perceptives et relationnelles éprouvées au cours de l'action constituent des savoirs qui, pour ne pas être formalisés, n'en sont pas moins des connaissances réelles ». Lors de la pratique des APSA, l'élève perçoit, s'éprouve et est un corps à part entière, « parce que le corps n'est pas un objet extérieur pour celui qui agit »⁶⁶. Avec la valorisation d'un rapport à son corps connecté et ouvert, la discipline EPS propose une éducation par corps, en partant « du réel (le corps en action) »⁶⁷, interface de la construction de toute connaissance.

Dans les années 90, la discipline poursuit cette éducation par corps avec l'objectif de « développer les perceptions sensorielles » et de la « connaissance de soi »⁶⁸. Il s'agit d'« enrichir le rapport que l'élève entretient avec son corps », par exploration et ouverture à son expérience sensible. En classe de seconde, les connaissances sur soi articulent « repères intéroceptifs et extéroceptifs » et l'enjeu de « développement personnel » et de « réalisation de soi »⁶⁹. Les connaissances qui se structurent « sont issues de l'action [...] s'acquièrent par l'expérience [...], progressivement constituent un répertoire de sensations [...], font appel à une mobilisation des sens »⁷⁰. Ponctuelles et proposées à un nombre réduit d'élèves, des « interventions pédagogiques particulières » proposent « des exercices de prise de conscience des fonctions sensorielles [...] et d'intériorisation sensorielle ». Elles marquent l'essoufflement progressif de cette vision holiste de l'activité à l'aune des années 2000.

63. MEN, 1985.

64. MEN, 1986.

65. F. Varela, 1989 ; M. Durand & G. Arzel, 1997.

66. MEN, 1986.

67. *Ibid.*

68. *Ibid.*

69. MEN, 1999.

70. *Ibid.*

Les relations de l'élève avec l'environnement dans l'enseignement de l'EPS

Le contraste dualisme/holisme dans la manière de penser les relations élève-corps dans les apprentissages s'étend, de façon analogue, aux relations élève-environnement⁷¹. Une conception dominante à l'école consiste à réifier l'environnement et à le séparer artificiellement de l'activité de l'élève. Il en découle une éducation à l'environnement pour laquelle l'enseignement de l'EPS tente d'apporter sa contribution depuis le début des années 80. Pourtant, les cours d'EPS peuvent jouer un autre rôle en constituant un espace de résonance⁷² avec l'environnement.

Des pratiques reposant sur une vision dualiste de l'élève et de l'environnement

En France, l'éducation à l'environnement se fonde sur une conception naturaliste, c'est-à-dire l'hypothèse d'une discontinuité nette entre l'être humain et la nature. À l'école, et plus spécifiquement en EPS, les élèves prennent une position de surplomb vis-à-vis d'un environnement qui leur serait extérieur, mais dont ils pourraient disposer. Ils y découvrent des phénomènes à étudier (une éducation sur l'environnement) et des ressources à préserver (une éducation pour l'environnement).

Une éducation sur l'environnement

L'éducation sur l'environnement consiste à percevoir celui-ci comme un objet d'étude ayant permis de nombreuses découvertes et sur lequel peuvent s'appliquer des connaissances. Prendre de la distance avec l'environnement aide à mieux l'étudier comme le précisait la circulaire du 29 août 1977 « Instruction générale sur l'éducation des élèves en matière d'environnement »⁷³ : « L'élève apprendra à rester dans un premier temps un "observateur extérieur" du milieu à étudier. Il regardera sans rien perturber ». Cette conception de l'environnement comme domaine d'application de la culture scientifique a été réaffirmée dans le S3C de 2006 qui intitule la troisième compétence : « les principaux éléments

71. L'environnement est entendu au sens large à travers ses composantes naturelles, matérielles et humaines.

72. H. Rosa, 2018.

73. MEN, 1977.

de mathématiques et la culture scientifique et technologique : la responsabilité face à l'environnement, au monde vivant, à la santé »⁷⁴. Ce n'est qu'à partir de la loi d'orientation de 2013⁷⁵ que l'environnement est apparu comme un objet d'étude plus transversal, mais avec lequel il faut toujours savoir prendre ses distances et se protéger.

Les programmes d'EPS ont proposé aux enseignants d'apporter leur contribution à cette éducation sur l'environnement en saisissant la diversité des contextes dans lesquels se déroulent les pratiques physiques, sportives et artistiques comme une opportunité de développer les capacités d'adaptation des élèves. Cette manière de penser la relation à l'environnement répond à une sorte d'impératif catégorique : ce qui importe, dans la vie, c'est de rendre une grande partie du monde atteignable⁷⁶. L'élève progresserait en élargissant ce à quoi il accède. Ainsi, en EPS et plus largement à l'école, les élèves sont mis en contact avec des parties de l'environnement qui leur posent problème. C'est ainsi qu'ils étendent leurs compétences. Dans les instructions officielles de 1985, les enseignants étaient invités à « exploiter les différents environnements pour développer les potentialités de l'élève »⁷⁷. Depuis, cette vision de l'environnement-problème a ensuite été rappelée en préambule de tous les programmes d'EPS. Récemment, le référentiel national pour le contrôle en cours de formation au baccalauréat général⁷⁸ indiquait qu'il était attendu des lycéens qu'ils réalisent, dans le champ d'apprentissage n° 2, un « déplacement anticipé et adapté à la majorité des problèmes ou difficultés posés par le milieu, en lien avec le projet d'itinéraire ». Cette pression adaptative peut avoir comme conséquence d'instaurer avec l'environnement un mode de relation distant et agressif.

Une éducation pour l'environnement

L'éducation pour l'environnement répond à un impératif moral de préservation de la nature. Elle repose sur une éthique écocentrée⁷⁹, ou une écologie utilitariste⁸⁰ si on considère qu'une attention est portée à l'environnement non pas seulement parce qu'il est menacé, mais parce

74. MEN, 2006.

75. MEN, 2013.

76. H. Rosa, 2020.

77. MEN, 1985.

78. MEN, 2019b.

79. K-V. Kortenkamp et C. Moore, 2001.

80. P. Descola, 2019.

qu'en retour il menace l'espèce humaine. Ainsi, à la suite de la signature par la France de la charte de Belgrade (1975), qui alertait sur la dégradation du milieu de vie et la nécessité d'une éducation en matière d'environnement, la circulaire de 1977, a introduit les premières recommandations en matière de gestes éco-citoyens. Ces objectifs ont perduré à travers des projets dans le cadre des itinéraires de découverte (2002), thèmes de convergence (2005) ou enseignements pratiques interdisciplinaires (2015). Comme indiqué lors de la mise en place du thème de convergence « Environnement et développement durable », il était attendu que « le professeur cherche plus modestement à rester à la portée d'un élève de collège et recense pour les mettre en relation les apports des disciplines scientifiques et de l'EPS à la compréhension rationnelle de préconisations simples portant par exemple sur le tri des déchets ou l'économie de l'eau ainsi que des argumentaires de débats posés sur la place publique »⁸¹. L'importance d'un comportement responsable vis-à-vis de l'environnement a ensuite été rappelée dans une série de recommandations officielles (le S4C ; la mise en place du parcours citoyen ; l'agenda 2030) qui n'ont eu cesse d'élargir (gestes en faveur de la vie terrestre, l'eau, l'énergie, la biodiversité, le gaspillage alimentaire, etc.) et d'instituer (les éco-délégués, le label E3D, le concours annuel École verte, etc.) les initiatives éco-citoyennes.

La contribution de l'EPS s'est principalement illustrée dans les pratiques physiques de pleine nature. En 1996, il était attendu, par exemple, que les élèves respectent l'environnement physique et humain en adhérant à « l'esprit orientation »⁸². Cette éducation pour l'environnement a essentiellement été envisagée à côté de l'action à l'image de la formulation des compétences attendues dans le programme de 2008 : « Conduire un déplacement en maîtrisant la direction de son embarcation sans appréhension. Respecter les consignes de sécurité et l'environnement » (compétence attendue de niveau 1 en kayak)⁸³. Pour des raisons sans doute liées à un glissement anthropocentrique de l'enseignement des pratiques de pleine nature et une tendance à privilégier des structures artificielles plus sécurisantes⁸⁴, l'éducation pour l'environnement est ensuite restée très confidentielle en EPS. Depuis 2010, les enjeux environnementaux

81. MEN, 2005.

82. MEN, 1996.

83. MEN, 2008.

84. C. Schnitzler et J. Saint-Martin, 2021.

des pratiques physiques n'ont été mentionnés que dans le cadre d'enseignements optionnels (enseignement exploratoire en 2010, enseignement optionnel en 2019, enseignement de spécialité en 2021).

Vers une vision holiste des relations de l'élève avec l'environnement

Une autre forme d'éducation émerge depuis 2015 avec l'adoption par les 193 États membres de l'ONU d'un programme de développement durable à l'horizon 2030. Une éducation de qualité ne peut pas se limiter à un enseignement de savoirs désincarnés et de préconisations sur l'environnement. « L'ensemble des programmes d'enseignement doit évoquer plus fortement les relations complexes entre l'homme et son environnement, constituées de nombreuses composantes en interactions constantes »⁸⁵. Dans ce contexte, une approche holiste de l'activité de l'élève trouve toute sa pertinence dans la mesure où elle invite à s'intéresser non plus à un environnement extérieur à l'élève (qui est appris ou qui fait apprendre), mais à la relation résonante qui peut se construire entre l'élève et l'environnement. L'éducation à un mode de relation résonant vise une « forme de relation au monde dans laquelle le sujet et le monde se touchent et se transforment mutuellement »⁸⁶. L'enseignement de l'EPS permet un tel mode de relation quand les élèves apprennent à se situer dans l'environnement et font l'expérience de lui appartenir.

L'EPS permet aux élèves de se situer dans l'environnement

Des études empiriques portant sur l'activité des élèves en EPS, cohérentes avec un présupposé holiste, montrent comme le couplage avec l'environnement se transforme au cours des apprentissages⁸⁷. L'élève s'adapte à un environnement qu'il adopte⁸⁸. Il interagit peu à peu avec des éléments qui n'étaient ni distingués ni pertinents au départ et qui deviennent peu à peu différenciés et signifiants. Par exemple, en apprenant le kayak de mer, les élèves peuvent percevoir des rochers comme le signe d'un danger en apprenant à se retourner, d'une gêne quand ils apprennent à embarquer, ou

85. MEN, 2020.

86. H. Rosa, 2018, p. 200.

87. J. Saury *et al.*, 2013.

88. N. Terré, C. Sève & B. Huet, 2020.

de la présence d'un contre-courant quand ils apprennent à s'économiser⁸⁹. Les espaces d'actions des élèves s'enrichissent d'éléments sur lesquels leur regard pouvait auparavant glisser et qui deviennent saillants compte tenu de leurs actions. Les élèves construisent une sorte de « niche écologique » en établissant des cohérences entre des éléments humains et non humains, vivants et non vivants. Par exemple, des élèves qui perçoivent un camarade en difficulté au passage d'une pointe en kayak de mer se rendent plus disponibles pour percevoir la difficulté posée par le courant principal et l'intérêt d'exploiter le contre-courant qui se forme le long des rochers. La relation que les élèves créent avec le courant n'est pas indépendante de la relation qu'ils créent avec les autres élèves, leur matériel, l'enseignant, etc.

L'EPS permet aux élèves de développer
le sentiment d'appartenir à l'environnement

Les pratiques sportives qui sont nées d'une recherche de domination de l'environnement offrent paradoxalement l'opportunité aux élèves, en EPS, de construire une complicité avec les autres, le matériel, et le milieu naturel⁹⁰. Quiconque aborde une nouvelle pratique physique et sportive a le réflexe de s'opposer à l'environnement. Celui-ci est initialement perçu comme un ensemble de perturbations qui doivent plier sous la force des actions. Mais au fil des apprentissages, la relation à l'environnement évolue graduellement de la confrontation, l'évitement, la méfiance et la perception d'obstacles vers l'approche, la confiance, le partenariat et la perception d'opportunités pour interagir avec lui. Ainsi, l'élève danseur qui voit initialement le sol, le mobilier, les autres et son corps comme des supports sur lesquels imposer des gestes préfigurés, les perçoit peu à peu comme des partenaires, jusqu'à ne faire qu'un avec eux. Les élèves peuvent même découvrir l'importance du « non agir » en EPS. C'est particulièrement visible lorsqu'un judoka utilise la force de son adversaire pour le déséquilibrer au lieu de résister, ou qu'un pongiste s'appuie sur les rotations de balle créées par son adversaire pour les amplifier au lieu d'essayer de les contrer. En apprenant à laisser l'environnement agir pour soi et sur soi, les élèves peuvent faire l'expérience d'une disposition à être au monde qui contraste avec la mise à disposition du monde. L'important est moins l'harmonie finale que l'expérience d'une transformation des relations avec l'environnement.

89. *Ibid.*

90. N. Terré, 2021.

Conclusion

Appréhender l'activité de l'élève comme une totalité invite à réunir l'esprit et le corps, l'individuel et le collectif, le vivant et le non vivant, le naturel et le matériel, le sens et les sensations, bref, tout ce que les pensées dualistes considèrent comme strictement séparé. En EPS, une vision holiste permet de révéler ce qui se joue au cours des apprentissages et que l'on ne voit pas – ou ne s'autorise pas à voir – quand on cède au réductionnisme. Cela invite aussi à discuter de certains principes d'enseignement en faveur d'une éducation physique de qualité.

Un premier principe concerne le fait de favoriser le plaisir en EPS. Les apports d'une vision holiste plaident en faveur de cette orientation, sans nier l'intérêt d'autres émotions. L'EPS est le lieu où peuvent se développer chez les élèves des relations agréables et sereines avec leur corps et l'environnement. Cela peut être permis par une forme de « décélération » temporelle⁹¹, depuis la planification des pratiques dans le parcours de formation jusqu'à l'enchaînement des tâches dans les leçons. Les élèves ont besoin de temps pour vivre des expériences résonantes. À l'inverse, le zapping, auquel il est facile de céder en pensant générer du plaisir chez les élèves, ne fait en réalité qu'entretenir une relation distante et agressive avec le monde. Lorsqu'ils n'ont pas le temps de sortir d'une certaine maladresse, les élèves sont contraints de se sentir extérieurs à un corps et un environnement auxquels ils doivent résister et avec lesquels ils n'ont pas le temps de dialoguer. Ce premier principe peut aussi se traduire dans la conception d'environnements d'apprentissage qui seraient moins pensés en termes d'obstacles extérieurs à surmonter, et plus en termes de coups de pouce à saisir pour agir ou ne pas agir. Toutefois, le plaisir ne doit pas être la seule émotion qui doit être recherchée en EPS. Vivre des sensations désagréables comme la peur ou l'épuisement musculaire permet aussi des expériences résonantes. Des élèves se mettent parfois à distance de leur corps ou de leur environnement, non pas à cause de sensations désagréables, mais par refus de les vivre.

Un second principe concerne le fait d'amener les élèves à réfléchir en EPS. Là aussi, une vision holiste apporte des arguments en faveur de cette

91. A. Paintendre, 2020.

orientation, à condition de ne pas se satisfaire d'une seule analyse rationnelle du corps et de l'environnement (une éducation « sur »). En effet, la pertinence de l'enseignement de l'EPS est d'envisager l'activité à travers ce qu'elle procure (réfléchir dans le sens d'un réfléchissement de l'expérience) et pas seulement ce qu'elle produit (réfléchir dans le sens d'une réflexion). Cela peut se concrétiser par un « entraînement sensoriel » en aidant les élèves à construire des images internes et à développer un corps sensible⁹², mais aussi en interrogeant le « dedans » pour mieux cartographier le « dehors »⁹³. Cela suppose une manière d'interagir avec les élèves sur la base de leur ressenti en se méfiant des questionnements contrôlants (par exemple, les bilans invitant les élèves à réciter les contenus) et des outils désincarnés (par exemple, les carnets de ressentis complétés de façon formelle). L'entraînement sensoriel peut aussi inviter à une forme de décroissance pédagogique⁹⁴ pour simplifier les environnements d'apprentissage en supprimant ce qui empêche le contact direct entre l'élève, son corps et l'environnement. Par exemple, le « désaménagement » matériel (se propulser uniquement avec les mains en kayak) et la proscription d'un sens (soulever une charge avec un bandeau sur les yeux) peuvent extrémiser des sensations et favoriser le réfléchissement du vécu.

Dans le cadre d'une éducation physique de qualité, ces pistes pédagogiques illustrent la fécondité d'une approche holiste en EPS pour révéler ce que les élèves apprennent. Elles trouvent une cohérence autour du développement d'un mode de relation résonant avec son corps et son environnement qui fait écho à des objectifs de santé, d'ouverture aux autres et d'écologie.

Bibliographie

- Bernard Andrieu, *Donner le vertige. Les arts immersifs*, Montréal : Liber, 2014.
- Bernard Andrieu, *Apprendre de son corps. Une méthode émergente au CNAC*. Rouen : Presses Universitaires, 2017.
- Bernard Andrieu, *Manuel d'émersiologie- Apprends le Langage du Corps*. Sesto San Giovanni : Mimésis, 2020.
- Philippe Corcuff, *Bourdieu autrement. Fragilités d'un sociologue de combat*. Paris : Textuel, La discorde, 2003.
- Philippe Descola, *Une écologie des relations*. Paris : CNRD éditions de vive voix, 2019.

92. A. Paintendre, 2017.

93. C. Sève & N. Terré, 2016.

94. N. Terré & L. Gottsmann, article soumis.

- Anne Dizerbo, « Être et avoir un corps à l'école. Enjeux biographiques du contrôle du corps dans l'institution scolaire », in Christine Delory-Momberger, *Éprouver le corps*. Paris : Éres, 2016.
- Marc Durand, et Frédéric Yvon, « Réconcilier recherche et pratiques formatives », in Frédéric Yvon et Marc Durand (dir.), *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*, Bruxelles : De Boeck Supérieur, 2011, p. 9-25.
- Sylvia Faure et Marie-Carmen Garcia, *Culture hip-hop, jeunes des cités et politiques publiques*, Paris : La dispute, 2005.
- Sylvia Faure, « Apprendre par corps : devenir des individus », in Benoît Huet et Nathalie Gal-Petitfaux, *L'expérience corporelle*, Paris : Édition EPS, 2011, p. 45-60.
- Caroline Ganière, *L'organisation motrice de l'élève apprenant en EPS : élaboration d'un cadre d'analyse pour l'intervention*. Thèse de doctorat. Clermont-Ferrand, 2015.
- Céline Garcia, « Cet "autre" inaccessible », *Corps et culture*, n° 5, 2000.
- Marie Gaussel, « Que fait le corps à l'école ? », *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 126, 2018.
- Benoît Huet & Nathalie Gal-Petitfaux, *L'expérience corporelle*, Paris : Édition EPS, 2011.
- Katherine V. Kortenkamp et Colleen Moore, « Ecocentrism and anthropocentrism: Moral reasoning about ecological commons dilemmas », *Journal of Environmental Psychology*, n° 21, 2001, p. 261-272.
- Maurice Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, Paris : Gallimard, 1945.
- Aline Paintendre, « Slow awarness dans un sport rythmé une oasis de décélération ? », in B. Andrieu, *Manuel d'émersologie, Apprends le langage du corps*. [Milan] : Mimésis, 2020.
- Aline Paintendre, Mary Schirrer et Carole Sève, « Pour une éducation sensorielle à travers les activités physiques. Analyse des pratiques et pistes professionnelles », *eJRIEPS*, n° 3, 2020.
- Aline Paintendre, *Le corps capacitaire en step : la construction de savoir-faire perceptifs au cours de l'expérience corporelle*. Thèse de Doctorat. Paris : Université Paris-Descartes, 2017.
- Isabelle Queval, « Éducation, santé, performance, à l'ère de la perfectibilité infinie du corps », *Carrefours de l'éducation*, n° 32, 2011.
- Harmut Rosa, *Rendre le monde indisponible*, Paris : La Découverte, 2020.
- Harmut Rosa, *Résonance. Une sociologie de la relation au monde*, Paris : La Découverte, 2018.
- Jacques Saury, David Adé, Nathalie Gal-Petitfaux, Benoît Huet, Carole Sève et Jean Trohel, *Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expérience des élèves et des enseignants*, Paris : Éditions EPS, 2013.

- Christophe Schnitzler et Jean Saint-Martin. « Éduquer aux Activités de Pleine Nature en France : un défi pour l'EPS du XXI^e siècle ? », *eJRIEPS*, 49, 2021, p. 35-55.
- Carole Sève et Nicolas Terré, *L'EPS du dedans. Pour un enseignement inclusif, citoyen et ouvert vers le futur, Dossier EPS*, n° 84, Paris : Éditions EP&S, 2016.
- Mary Schirrer, « Construire des savoir-faire perceptifs en apnée. Une méthode de réflexivité en action coach-pratiquant », *Movement & Sport Sciences-Science & Motricité*, n° 99, 2018.
- Magali Sizorn, « Le cirque à l'épreuve de sa scolarisation. Artification, légitimation... normalisation ? », *STAPS*, n° 103, 2014, p. 23-38.
- Nicolas Terré & Léa Gottsmann (sous presse), « Le potentiel écologique de l'EPS : pour une décroissance pédagogique », *Les cahiers pédagogiques*.
- Nicolas Terré, Carole Sève, et Benoît Huet, « L'évolution de l'espace d'actions des élèves : une aide à la compréhension des apprentissages en Éducation Physique et Sportive. Une étude de cas réalisée avec des élèves de troisième en kayak de mer », *eJRIEPS*, n° 47, 2020.
- Nicolas Terré, « Apprentissage des techniques corporelles et expérience des pratiquants », in Arnaud Devezeaux et Carole Sève (dir.), *L'apprentissage des techniques corporelles, Les essentiels*, Paris : Éditions EP&S, 2021.
- Jacques Theureau, *Le cours d'action : méthode développée*, Toulouse : Octarès, 2006.
- Yannick Vanpouille, « Connaissance par corps et épistémologie en STAPS », *STAPS*, n° 92, 2011, p. 75-90.
- Yannick Vanpouille, « Expérience vécue, intelligence motrice, phénoménologie et renouvelaux paradigmatiques », *Movement & Sport Sciences*, n° 81, 2013.
- Francisco J. Varela, *Autonomie et connaissance*, Paris : Le Seuil, 1989.
- Georges Vigarello, *Histoire des pratiques de santé. Le sain et le malsain depuis le Moyen Âge*, Paris : Le Seuil, 1999.
- Georges Vigarello, *Le Sentiment de soi. Histoire de la perception du corps*, Paris : Le Seuil, 2014.
- Guy Vincent, « La socialisation démocratique contre la forme scolaire », *Éducation et francophonie*, vol. 36, n° 2, 2008, p. 47-62.

Sources

- Conseil supérieur des programmes, Note du GEPP-EPS sur les projets de programme EPS pour le Lycée d'enseignement général et technologique, 2019.
- Conseil supérieur des programmes, Eléments de présentation du projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture par le Conseil supérieur des programmes, 2014.
- Ministère de l'Éducation nationale. Instruction générale sur l'éducation des élèves en matière d'environnement. Circulaire n° 77-300 du 29 août 1977.
- _____. Programmes des classes des collèges. Éducation physique et sportive. Arrêté du 14 novembre 1985.

- _____. Instructions officielles des lycées. Éducation physique et sportive. Arrêté du 14 mars 1986.
- _____. L'éducation physique et sportive au collège. Arrêté du 18 juin 1996.
- _____. Programmes des classes de troisième des collèges. Éducation physique et sportive. *BOEN*, 10, 1998.
- _____. Programmes des lycées. Éducation Physique et Sportive. *BOEN* hors-série, 5, 1999.
- _____. Programmes des enseignements de la classe de seconde générale et technologique. *BOEN* hors-série, 6, 2000.
- _____. Programme d'enseignement de l'éducation physique et sportive dans le cycle terminal des séries générales et technologiques. *BOEN* hors-série, 5, 2001.
- _____. Thèmes de convergence. *BOEN* hors-série, 5, 2005.
- _____. Socle commun de connaissances et de compétences. *BOEN*, 29, 2006.
- _____. Programme d'enseignement des classes de sixième, cinquième, quatrième et troisième de collège. *BOEN spécial*, 6, 2008.
- _____. Programmes d'éducation physique et sportive pour les lycées professionnels. *BOEN spécial*, 2, 2009.
- _____. Programme d'éducation physique et sportive pour les lycées d'enseignement général et technologique. *BOEN spécial*, 4, 2010.
- _____. Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, 2013.
- _____. Projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture. 12 février 2015, 2015a.
- _____. Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. *BOEN*, 17, 2015b.
- _____. Programme d'enseignement commun et d'enseignement optionnel d'éducation physique et sportive pour la classe de seconde générale et technologique et pour les classes de première et terminale des voies générale et technologique. *BOEN spécial*, 2, 2019a.
- _____. Référentiel national pour le contrôle en cours de formation (CCF). Baccalauréat général et technologique, enseignement commun d'éducation physique et sportive (EPS). *BOEN*, 36, 2019b.
- _____. Renforcement de l'éducation au développement durable. Agenda 2030. *BOEN*, 26, 2020.

**Faire sa place dans l'EPS des valides.
L'accélération des réflexions d'une
éducation physique de qualité et
inclusive depuis les années 1970
pour les élèves handicapés**

**Yacine Tajri
Jean Saint-Martin
Tony Froissart**

Alors que dans les années 1960 et 1970 la rééducation physique pour les élèves déficients convainc de moins en moins les différents acteurs de la discipline¹, les réflexions autour d'une plus grande égalité dans l'accès aux pratiques physiques et sportives font débat à l'école. Les vieilles conceptions de la rééducation physique et de la gymnastique corrective s'effritent durant ces deux décennies car elles sont confrontées au renouveau scientifique et à la transformation des discours. Le modèle du centre de rééducation physique (centre d'éducation physique spécialisée à partir de la fin des années 1960) est déconstruit au profit d'un renouvellement culturel tourné vers les psychomotricités et le sport pour les élèves handicapés. Le retour de l'EPS au ministère de l'Éducation nationale est d'ailleurs révélateur des résistances et des freins qui existent, encore aujourd'hui, au sein du discours officiel ou des réflexions disciplinaires. En ce sens, les arguments en faveur d'une pratique des élèves

1. Voir le chapitre 4 de la thèse de Y. Tajri, 2020.

handicapés comme des valides se cristallisent d'abord autour d'une construction d'une évaluation adaptée des élèves handicapés physiques aux différentes épreuves certificatives, mais également autour d'une critique de la dispense d'EPS qui se voit complètement modulée afin de participer à une plus grande égalité entre les élèves. Grâce à la mise à l'agenda politique des réflexions scolaires concernant le handicap et la pugnacité de certains acteurs de l'EPS avant 1981, les publics handicapés disposent, en tout cas officiellement, de plus de place dans la discipline pour pratiquer comme leurs camarades valides. Sans oublier les directives données par différentes institutions comme l'Union européenne ou l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)², cette évolution et ces revendications d'égalité participent, en France, au renforcement de la légitimité scolaire de la discipline.

Pour Alain Savary, ministre de l'Éducation nationale à partir de mai 1981, la lutte contre les inégalités sociales portée par le gouvernement socialiste implique de nouveaux choix pour le système scolaire qui doit répondre à un échec grandissant des élèves quelques années après la mise en place de la réforme Haby sur le collège unique³. Alors que la politique de l'éducation prioritaire est par exemple créée pour démocratiser la réussite scolaire⁴, de nombreuses commissions voient le jour afin de rénover les contenus d'enseignement. Ainsi, de plus en plus proches de l'institution scolaire, les acteurs de l'EPS doivent quant à eux se démarquer de la culture sportive qui dominait les pratiques de terrain jusque-là. La discipline étant devenue matière d'enseignement dans les attributions du ministère, les acteurs de l'EPS doivent poursuivre leurs actions à l'égard des publics handicapés, que ce soit en légiférant ou en accentuant le travail auprès de la profession.

Les ouvertures du discours officiel de l'EPS en matière d'intégration et d'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP) sont notables depuis le début des années 1980⁵. En plus des réflexions

2. Voir par exemple les travaux du CNEFEI (2008) et M. Demeuse *et al.*, 2008.

3. Voir notamment les pages sur « La politique d'Alain Savary », in A. Prost, 1997, p. 177-184.

4. L. Heurdier, 2009 et B. Robert, 2009.

5. La notion de « besoin éducatif particulier » émerge en Angleterre (« *special educational needs* ») dans les années 1960. Si, en France, son emploi est plus récent, il va de pair avec le renforcement de l'école inclusive. Pour un retour sur l'émergence de cette notion, voir M. Woollven, 2021.

menant à l'élaboration des évaluations adaptées en EPS, de la diffusion de l'inaptitude partielle ou de la loi 2005-102 du 11 février 2005⁶, les textes officiels incorporent systématiquement ces problématiques liées aux handicaps, à l'inclusion ou aux EBEP. Si, en 2007, Patrick Dumont évoque « trente ans de pâles avancées »⁷, le *Bulletin officiel* n° 6 du 28 août 2008 indique que « le collège se doit d'accueillir tous les élèves, quels que soient leurs besoins éducatifs particuliers ou leurs situations de handicap. Les finalités affichées par l'EPS au collège concernent en conséquence tous les élèves, ce qui suppose que la classe, les groupes d'apprentissage et l'enseignement de la discipline soient organisés et aménagés pour le permettre ». Sans plus d'indications, il est demandé à l'enseignant d'EPS d'adapter sa pédagogie aux différents besoins de ses élèves. Le programme d'EPS pour les lycées d'enseignement général et technologique de 2019 est de la même teneur : « il est de la responsabilité et de la compétence des enseignants de concevoir et de mettre en œuvre des traitements didactiques spécifiques, adaptés aux enjeux de formation retenus pour les différents élèves de l'établissement »⁸.

Si les intentions officielles sont généreuses et rappellent l'obligation à l'inclusion de toutes et tous pour une EPS de qualité⁹, les témoignages soulignant les résistances à la pratique des élèves en situation de handicap ou des EBEP demeurent¹⁰. Malgré cette législation en vigueur, les enseignants d'EPS font face à des obstacles de différents ordres qui compliquent une réelle mise en pratique de l'inclusion en EPS. Si certains acteurs participent à structurer un véritable réseau autour d'une EP de qualité ou à proposer des solutions pédagogiques¹¹, la formation initiale de ces enseignants reste très limitée en matière d'EPS et de handicap. En effet, la formation des enseignants constitue historiquement l'un des leviers les plus efficaces pour initier le changement, qu'il soit drapé de

6. Loi n° 2005-102 du 11 février 2005.

7. Patrick Dumont, 2007, p. 129.

8. Arrêté du 17 janvier 2019, Programmes EPS du lycée général et technologique.

9. Lire en particulier le principe n° 1 relatif aux difficultés rencontrées par les enseignants d'EPS à mettre en œuvre une EPS de qualité marquée par l'absence d'exclusion, de discrimination des élèves et la volonté de ne pas copier-coller des pratiques sportives de compétition au risque d'accroître les inégalités en EPS.

10. J.-P. Génolini et A. Tounebize, 2010 ; M. Tant, 2014 ; M. Tant et E. Watelain, 2018.

11. Nous pensons bien évidemment aux travaux pionniers de Monique Pasqualini ou à ceux de Jean-Pierre Garel. Voir également : J.-P. Claude, H. Dizien, P. Normand, 2002.

traditions ou tourné vers l'avenir. En tant que lieu où s'incorporent des représentations ayant des perspectives pratiques pour le futur professionnel et des vocations à une action pédagogique, la présence modeste de ces contenus dans les cursus universitaires des enseignants d'EPS apporte une explication importante à ce phénomène. L'ambition de cette contribution est de discuter de ces différents décalages qui sont encore perceptibles entre, d'un côté, les injonctions à l'inclusion dans les textes officiels menant souvent à une responsabilisation individuelle des enseignants d'EPS, et le défaut de propositions professionnelles originales.

Réformes structurelles et démocratisation de l'accès à l'école et l'EPS des élèves handicapés (1970-1989)

Bouleversement de la prise en compte des élèves handicapés à l'école et en EPS

Avec l'avènement de la V^e République et la politique de grandeur souhaitée par le général de Gaulle, l'État entend inciter le plus grand nombre aux pratiques physiques et sportives tout en mettant l'EP au service de la politique sportive en France¹². À l'école, le sport est conçu comme un moyen pour éduquer la jeunesse tout en étant une gare de triage afin de repérer les futurs sportifs qui pourront briller sous le drapeau français. La jeunesse constitue ainsi un enjeu d'État comme le rappelle L. Bantigny¹³. D'un autre côté, cette structuration autour du modèle propre aux personnes valides limite les possibilités de participation des élèves handicapés aux séances d'EPS dans un moment où l'école accueille de plus en plus d'élèves. Dans cette société qui voit le phénomène sportif en pleine expansion, les représentations du handicap sont bouleversées. Alors que différentes réformes participent à élever le niveau de formation pour tout un chacun, les nouvelles mesures prises en faveur du handicap impliquent un « démembrement » de l'inadaptation¹⁴ ainsi que sa recomposition¹⁵.

En France, ce sont les associations de handicapés qui poussent le pouvoir politique à réellement penser à un nouveau mode de gestion du

12. J-L. Martin, 2004.

13. L. Bantigny, 2007, p. 213.

14. P. Mazereau, 2012.

15. L. Heurdier, 2016.

handicap. À la fin de l'année 1967, F. Bloch-Lainé remet un rapport au Premier ministre intitulé « Étude du problème général de l'inadaptation des personnes handicapées » inspirant la loi d'orientation de 1975 en faveur des personnes handicapées. Véritable défi pour l'EPS, la loi de 1975 mentionne que « les enfants et adolescents handicapés sont soumis à l'obligation éducative. Ils satisfont à cette obligation en recevant soit une éducation ordinaire, soit, à défaut, une éducation spéciale, déterminée en fonction des besoins particuliers de chacun » ; même si, paradoxalement, un principe ségrégatif est réorganisé avec la loi de 1975 sur les institutions sociales et médico-sociales¹⁶.

Dans cette effervescence politique en matière de handicap, la logique ségrégative qu'implique l'enseignement spécial est donc remise en question à l'école. Concernant l'EPS, c'est plus une volonté de justice et d'égalité qui pousse quelques pionniers à se réunir autour de Monique Pasqualini pour établir des épreuves d'EPS adaptées pour les élèves handicapés physiques. Les réflexions novatrices de cette actrice et ses propositions pédagogiques poussent le bureau médical du secrétariat d'État chargé de la jeunesse et des sports à se positionner sur la question¹⁷. Ces débats prouvent d'ailleurs que des acteurs pour l'EPS des élèves handicapés n'ont pas attendu la loi de 1975 en faveur des personnes handicapées ou la réintégration de 1981 pour remettre en question cette démocratisation ségrégative. Si la revue *EPS* participe timidement à faire évoluer les consciences professionnelles par quelques articles dénotant avec la ligne éditoriale habituelle¹⁸, le travail épars des pionniers est récompensé : les revendications d'égalité parviennent à dépasser les problématiques professionnelles localisées d'une pratique adaptée pour arriver aux préoccupations des décideurs. Reste désormais à trouver des personnes qualifiées et reconnues pour porter ces revendications de la mise en œuvre localisée à une diffusion nationale par le politique et construire une réelle EP adaptée avec des épreuves certificatives, comme celle qui existe pour les élèves valides.

Sous l'impulsion de Monique Pasqualini qui s'investit dans différentes institutions, les réunions se multiplient en rassemblant différents

16. C. Barral, M. Chauvière, H-J. Stiker, 1999.

17. Y. Tajri et J. Saint-Martin, 2019.

18. Citons, à titre d'exemple et chronologiquement M. Lagisquet, 1969 ; R. Jam et P. Mylleville, 1969 ; F. Macorigh, 1970 ; M. Rousselet, 1970 ; C. Cabanel, 1973.

acteurs afin de croiser les compétences : des médecins, des inspecteurs, des enseignants d'EPS et des membres de la Fédération française des sports pour handicapés physiques (FFSHP). Après diverses consultations d'élèves handicapés physiques de terminale et d'enseignants sur les propositions d'épreuves adaptées ou barèmes des commissions, différentes modalités aboutissent à la fin des années 1970.

Le déverrouillage institutionnel de l'EPS

En substance, ces travaux des années 1970 servent de base à la rédaction des trois décrets du 21 février 1980 sur les épreuves d'EPS pour les candidats handicapés physiques (baccalauréat de l'enseignement du second degré, baccalauréat de technicien et brevet de technicien) et, le même jour, d'un arrêté relatif aux conditions particulières d'organisation de l'épreuve d'éducation physique et sportive de l'examen du brevet d'études du premier cycle pour les candidats handicapés physiques. Dix ans après les premières réflexions institutionnelles et professionnelles, des textes aboutissent et limitent dès lors l'exclusion d'une partie de la population scolaire en EPS. Les épreuves aménagées peuvent être exécutées soit debout, soit en fauteuil, voire en tricycle. Toutes ces épreuves sont référencées à la table Letessier. La volonté de reprendre la structure existante pour les valides est explicite.

Désormais et dans la lignée de l'intégration généralisée, tout élève handicapé (physique) peut avoir accès à cette épreuve qui permet de recueillir des points supplémentaires pour l'obtention du diplôme s'il est déclaré « apte » à ces épreuves. Ici, l'égalité revendiquée n'est pas de proposer des épreuves identiques à tout le monde, mais l'accès à des épreuves notées et adaptées au même titre que les autres élèves. Elle permet aux élèves handicapés de pouvoir prétendre à la certification comme les valides, mais de manière adaptée avec des activités physiques sélectionnées et ayant leur barème modulé.

Si ce jalon est fondamental dans la construction d'une EPS de qualité pour tous, ces textes appellent néanmoins différents commentaires venant remettre en question cette égalité apparente. Premièrement, ces premières épreuves sont à destination des élèves handicapés physiques. Par ce choix, les autorités ouvrent certes les épreuves aux candidats handicapés physiques, mais ferment insidieusement celles-ci à tous les autres handicapés. La discipline semble aller à l'inverse de l'ouverture aux

différents handicaps dans la société. Ensuite, le poids des médecins est toujours palpable : ils restent les seuls décideurs de la pratique des élèves handicapés, notamment par le biais de la dispense d'EPS. Finalement, dans la forme, les autorités de la discipline, une année avant sa réintégration à l'Éducation nationale, proposent un ersatz d'épreuves adaptées d'EPS qui peut être largement contourné par le candidat handicapé physique, et ce malgré l'obligation de ces épreuves pour les élèves valides. La démocratisation de l'EPS reste donc mitigée dans cette décennie, même si l'évaluation est renouvelée ou les nouvelles instructions officielles de 1985-1986 laissent apparaître une discipline scolaire tournée vers la modernité.

Égalité des chances et des droits des élèves handicapés (1989-2005)

Vers une égalité effective de toutes et tous

À partir de la loi Jospin 1989, différents dispositifs voient le jour pour participer à l'intégration des élèves handicapés. En effet, cette loi d'orientation du 10 juillet 1989 entend placer « l'élève au cœur du système » et réaffirme le principe de l'égalité des chances en consacrant l'idée d'une adaptation des savoirs pour chaque élève et d'une différenciation des contenus. Dès le premier article, ce principe républicain fondamental est rappelé, tout comme l'obligation d'intégration des personnes handicapées :

L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances. Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté. [...] L'intégration scolaire des jeunes handicapés est favorisée¹⁹.

Si la lutte contre les inégalités scolaires est affichée, la position scolaire de l'EPS est confortée. La rupture est claire : à une vision strictement égalitaire, « est ici substituée celle d'une école refusant la dicition

19. Loi d'orientation sur l'éducation n° 89-486 du 10 juillet 1989.

juridique de l'égalité formelle au profit d'une approche différenciatrice qui part de la diversité originaire des élèves (comme en témoigne la politique de discrimination positive en zone d'éducation prioritaire – ZEP) pour construire leur formation et leur insertion professionnelle et sociale »²⁰. Dans cette ouverture de l'école aux différents besoins des élèves, la dispense d'EPS marque toujours une résistance de cette pleine démocratisation scolaire de la discipline en évinçant les candidats handicapés de toute pratique.

Cet obstacle est finalement rapidement déconstruit par une série de mesures qui permet les premières ouvertures essentielles à la pratique de l'EPS de tout un chacun. À la fin des années 1980 et au début des années 1990, ce document établi par le médecin est repensé. La circulaire n° 90-107 du 17 mai 1990 confirme le virage engagé. En rappelant que l'EPS implique « la participation de tous les élèves aux cours, y compris les élèves handicapés pour lesquels ont été instaurées des épreuves spécifiques aux examens », « il convient [donc] de substituer la notion d'inaptitude à celle de dispense ». Le jalon est fondamental car, d'un certificat médical qui empêchait les élèves handicapés de pratiquer, on passe à un certificat médical qui permet la pratique des élèves handicapés avec des indications particulières afin d'adapter la pratique physique. En EPS, le principe de l'aptitude *a priori* est proclamé alors que, dans le même moment, à l'école, de nouveaux dispositifs d'intégration voient le jour : les classes d'intégration scolaire (CLIS) en 1991 ou les unités pédagogiques d'intégration (UPI) en 1995²¹. Face à ces nouveaux dispositifs scolaires et aux promesses de l'inaptitude partielle, les élèves handicapés profitent, en tout cas du point de vue institutionnel, de ce mouvement en faveur de leur participation au cours d'EPS dans l'école ordinaire.

20. A.-D. Robert, 1993, p. 175.

21. Alors que les CLIS accueillent des enfants (écoles maternelle et primaire) avec différents troubles (cognitifs, moteurs, visuels ou auditifs) et ont pour vocation d'organiser « la scolarité adaptée des élèves qui ne peuvent dans l'immédiat, être accueillis dans une classe ordinaire et pour lesquels l'admission dans un établissement spécialisé ne s'impose pas » (circulaire du 18 novembre 1991), les UPI concernent quant à elles les élèves « de 11 à 16 ans dont le handicap a été reconnu par la commission départementale de l'éducation spéciale (CDES) ou la commission de circonscription du second degré (CCSD) » (circulaire n° 95-125 du 17 mai 1995).

Une EPS adaptée est-elle possible ?

Dans les années 1990 et au début des années 2000, toutes ces mutations institutionnelles en faveur de l'intégration interrogent différents réseaux d'enseignants d'EPS qui se structurent. D'abord, et dans la lignée des travaux sur le handicap, l'intégration est remise en question dans différents champs, en particulier par les *disability studies* nord-américaines et anglaises ou les travaux de l'Organisation mondiale de la santé (OMS), qui participent progressivement d'un détachement du modèle médical et individuel au profit d'un modèle social du handicap²². Ainsi, avec ces nouveaux questionnements autour du handicap, portés par des universitaires ou militants comme l'anthropologue Patrick Fougeyrollas qui envisagent l'interaction entre l'individu et l'environnement, et cette ouverture institutionnelle, l'EPS des élèves handicapés est de plus en plus une affaire d'enseignants. Grâce à des épreuves adaptées institutionnalisées et avec l'obstacle de la dispense qui est levé à partir des années 1990, une structuration plus fine des propositions professionnelles pour les élèves handicapés, mais aussi des élèves à besoins éducatifs particuliers est dessinée. Deux leviers sont ici utilisés afin de favoriser la diffusion des réflexions et des propositions en la matière : la structuration de la formation dans les activités physiques adaptées (APA) au sein des STAPS et celle d'un réseau professionnel.

Historiquement, les réflexions engagées sur les APA sont notamment permises par ce glissement des unités d'enseignement et de recherche en EPS (UEREPS) aux sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS). La constitution des APA à l'Université, notamment à partir des années 1980, contribue à réinterroger les contenus de la formation des enseignants EPS en matière de handicap²³. Les échanges entre les filières « éducation et motricité » et « APA » semblent cependant limités, surtout si le concours du professorat d'EPS n'insère pas la thématique clairement dans sa programmation. Si un nouveau souffle est apporté aux activités physiques adaptées pour les personnes en situation de handicap ou à différents besoins, ces formations ne trouvent pas souvent le moyen de pénétrer la formation des enseignants d'EPS formellement. De plus, le fossé entre EPS et handicap semble se creuser lorsque

22. G.-L. Albrecht, 1999 ; J.-F. Ravaut, 1999.

23. D. Séguillon, 2020.

la formation des enseignants d'EPS quitte les UFR STAPS pour les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) en 1991²⁴. Pour Génolini et Dorvillé en 1996, « si des formations spécifiques aux APA (activités physiques adaptées) sont proposées par les universités, elles concernent peu les candidats aux concours du CAPEPS ou de l'agrégation ». Avec un recrutement organisé à partir de la licence dans ces instituts, les UFR STAPS perdent en quelque sorte l'un des leitmotivs majeurs ayant concouru à leur création : la formation des enseignants d'EPS.

Tandis que des recherches universitaires se développent au sein des STAPS à propos des handicaps et besoins des pratiquants, le groupe national d'étude sur l'intégration des handicapés physiques en EPS est créé en 1989. Sous la présidence de Jean Eisenbeis et sous l'impulsion de Monique Pasqualini, le principal objectif de ce groupe est de permettre la pratique de l'EPS aux élèves handicapés physiques en favorisant une adaptation des textes de l'EPS des élèves valides, notamment les évaluations. Ils travaillent d'abord sur les barèmes adaptés et la dispense tout en diffusant les dernières innovations professionnelles de certains enseignants novateurs. Le groupe structure un réseau d'enseignants d'EPS sur la thématique et participe à l'organisation de divers moments de rencontres entre professionnels²⁵. Finalement, différents groupements d'acteurs, sans oublier le rôle des éditions EPS, se constituent afin de proposer différentes solutions pédagogiques pour les enseignants d'EPS de terrain qui se montrent souvent désarçonnés face à la gestion du handicap.

Vers une EPQ inclusive et la démocratisation de la réussite des élèves à besoins particuliers (2005-2021)

L'inclusion : du dire au faire

Après la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, influencée en partie par la nouvelle classification internationale du fonctionnement,

24. Y. Moralès et D. Séguillon, 2018.

25. Voir par exemple M. Pasqualini et B. Robert, 1995.

du handicap et de la santé (CIF) de l'OMS en 2001²⁶, le passage de l'intégration à l'inclusion est acté officiellement, mais surtout, l'inclusion semble bien comprise dans le sens d'un modèle social du handicap, peut-être parfois un peu trop écrasant²⁷. La loi d'orientation du 8 juillet 2013 sur la Refondation de l'école reconnaît que « tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser » et veille à « l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction ». Les injonctions à l'inclusion se répètent donc depuis une vingtaine d'années et la discipline scolaire suit la marche : différentes mentions à l'inclusion ou au handicap sont retranscrites dans les textes de l'EPS en 2008 ou 2010 par exemple. Selon cette bascule et dans la droite ligne de l'école inclusive, « il n'y a plus de handicapés mais des situations de handicap »²⁸.

Avec le modèle social du handicap qu'implique l'inclusion, l'attention doit être placée sur les déterminants situationnels et environnementaux. La chaîne de la causalité se bouleverse : « l'individu porteur d'une déficience n'est pas handicapé à cause de celle-ci, mais du fait des obstacles physiques, sociaux qui lui sont perpétuellement opposés »²⁹. Il y a ici un déplacement de l'attention par rapport au modèle médical et celui-ci touche l'enseignement de l'EPS avec un travail sur l'adaptation des situations d'apprentissages, c'est-à-dire l'environnement, le matériel, les rôles, les règles ou le temps de pratique³⁰. Les déterminants de la situation influencent donc les apprentissages des élèves et l'enseignant peut les moduler afin d'adapter ses situations à tout un chacun et réduire les limitations d'activité. Cependant, à l'instar de certains acteurs du handicap, Jean-Pierre Garel alerte sur des adaptations qui n'envisageraient qu'exclusivement l'environnement au profit des caractéristiques corporelles de chacun : la pertinence de l'adaptation « exige de prendre en compte les besoins particuliers de chacun. Le handicap étant le produit de l'interaction entre un individu et une situation, on ne saurait oublier l'individu, ses difficultés, ses capacités, ses motivations, autant

26. Organisation Mondiale de la Santé, *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé : CIF*, Genève, OMS, 2001. Voir également le résumé produit par l'École des hautes études en santé publique (EHESP) : <https://www.ehesp.fr/international/partenariats-et-reseaux/centre-collaborateur-oms/classification-internationale-du-fonctionnement/>, consulté le 26 juillet 2021.

27. J.-P. Garel, 2005.

28. J.-P. Génolini, 2002, p. 32.

29. I. Ville, E. Fillion et J.-F. Ravaud, 2014, p. 95.

30. F. Meynaud, 2007.

de dimensions susceptibles de bénéficier d'un éclairage scientifique qui comprend si nécessaire des références médicales »³¹.

Force est de constater que les difficultés persistent avec le programme d'EPS du lycée général et technologique de janvier 2019 qui rappelle que : « Selon le principe fondamental d'une école inclusive, le lycée doit accueillir tous les élèves quel que soit leur degré d'aptitude partielle ou de handicap. Il est de la responsabilité et de la compétence des enseignants de concevoir et de mettre en œuvre des traitements didactiques spécifiques, adaptés aux enjeux de formation retenus pour les différents élèves de l'établissement ». Si le principe de l'inclusion et de l'ouverture à tous est réaffirmé, les textes officiels ne donnent pas vraiment de solutions pédagogiques aux enseignants d'EPS qui ont à gérer différents besoins particuliers ou situations de handicap dans des classes parfois surchargées.

Des inégalités culturelles qui persistent ?

Dans ces évolutions, si les intentions sont louables, les résistances qui demeurent entraînent certaines inégalités qu'il convient de souligner. Il semblerait tout d'abord que l'institution délaisse d'une certaine manière les enseignants d'EPS qui ont souvent un sentiment d'incompétences face à la pluralité des besoins des élèves ou des angoisses face aux handicaps³². Sans réelle formation, il est clair que le modèle de l'inclusion luttant contre l'exclusion reste difficile à mettre en œuvre sur le terrain. C'est d'ailleurs ce que révèle l'étude portée par M. Tant, É. Watelain et A. André qui distinguent trois profils d'enseignants d'EPS (exclusion fonctionnelle, intégration, inclusion) selon leurs perceptions de l'inclusion selon la situation de handicap : « les enseignants en exclusion fonctionnelle perçoivent plutôt négativement l'inclusion des élèves en situation de handicap (quel que soit le type de handicap) essentiellement en raison de leur manque de formation et d'expérience inclusive. De plus, leur conception majoritairement médicale/déficitaire du handicap et le sentiment d'insécurité face à la complexité de l'inclusion entraînent plus facilement une représentation des pratiques d'enseignement limitant la

31. J.-P. Garel, p. 93. Voir aussi G. Bui-Xuan et J. Mikulovic, 2007.

32. J.-P. Génolini et A. Tournebize.

participation des élèves en situation de handicap à des rôles sans pratique physique (arbitre, juge, chronométreur, observateur, etc.) »³³.

Si des inégalités demeurent entre élèves valides et élèves à BEP ou en situation de handicap, la formation des enseignants d'EPS mérite donc une attention particulière de l'institution qui appelle à l'inclusion sans forcément donner les moyens aux centres de formation des futurs professionnels. Des initiatives existent dans différentes académies (des commissions EPS ou dans certaines composantes), mais une collaboration (par exemple entre les filières STAPS) plus franche gagnerait à être officialisée. Sans les moyens de l'institution que les enseignants d'EPS pourraient légitimement réclamer, certaines académies ou acteurs de l'EPS ont l'obligation de faire preuve d'exemplarité. L'académie de Versailles qui s'est très rapidement dotée d'une commission handicap, inclusion et EPS par l'intermédiaire de ses premiers travaux de Monique Pasqualini et son équipe (dans les établissements de Garches et Vaucresson)³⁴, celle de Nancy³⁵ ou encore, plus récemment, le programme original « Sport partagé » mis en place par l'Union nationale du sport scolaire (UNSS)³⁶ en sont des illustrations.

Évidemment, certaines formations spécialisées peuvent donner aux professeurs d'EPS des pistes de réflexion fertiles pour leur enseignement grâce à la création du certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves handicapés (2CA-SH) en 2004 ou du plus récent certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPÉI) en 2017. Avec des épreuves professionnelles sur l'inclusion, le certificat complémentaire s'adresse aux enseignants du primaire et du second degré de l'enseignement public. Il permet d'attester d'une qualification en matière de BEP et de handicap afin de prévenir des difficultés d'apprentissages et d'adaptation de l'enseignement tout en exerçant les fonctions d'expert. Toujours dans ce sens, les relations ou échanges entre les enseignants d'EPS et les accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH) qui peuvent être impliqués dans les dispositifs ULIS (unité localisée pour l'inclusion scolaire) ou PPS (projet personnalisé de scolarisation) par exemple.

33. M. Tant, E. Watelain et A. André. Voir également L. Lefevre et C. Marsault, 2018.

34. S. Szczesny, 1998.

35. D. Lavisce et D. Collet, 1998.

36. Voir : <https://www.unss.org/sport-partage>, consulté le 19 mars 2020.

A priori, les réticences de certains enseignants, même si les accompagnants expliquent leur démarche, peuvent être légitimes lorsqu'un autre adulte participe à la leçon d'EPS. La question de la stigmatisation de l'élève accompagné, visible par tous, peut également se poser³⁷.

Conclusion

Pour conclure, nous avons tenté de montrer que, après quarante ans de résidence sous la tutelle du ministère de l'Éducation nationale, l'inclusion scolaire de tous les élèves dans la discipline est le résultat d'une construction scolaire autour du corps des élèves mais est aussi tributaire des héritages du passé. Alors même que les textes officiels attestent d'un changement notable en faveur de l'inclusion, les pratiques en EPS et les inerties institutionnelles ralentissent les espérances d'un discours convenu et tourné vers l'horizon inclusif envisagé comme une panacée. Toutefois, le spectre d'une démocratisation tronquée demeure dans l'école du *xxi*^e siècle. En effet, rares sont encore les initiatives offertes aux élèves à besoins particuliers pour accéder à une EPS juste et équitable. Malgré la loi de 2005, de nombreuses difficultés éprouvées pour mettre concrètement en œuvre l'égalité des droits et des chances des élèves à besoins particuliers et ainsi contribuer quotidiennement à la démocratisation de leur réussite scolaire et sociale des élèves handicapés en et par l'EPS. Aujourd'hui, force est de constater une EPS non uniforme en la matière tant il existe des pratiques plurielles et parfois discriminatoires. C'est la raison pour laquelle nous souscrivons à l'idée d'une démocratisation en trompe-l'œil qui ne serait finalement que le reflet d'une perception toujours et encore ambivalente des corps déficients dont les représentations sociales demeurent encore aujourd'hui marquées de croyances d'un autre temps. En définitive, malgré des intentions louables, les enseignants d'EPS échouent pour la plupart dans leur volonté de faire bouger les lignes, en raison notamment d'obstacles encore trop nombreux alors que des solutions pourraient notamment être envisagées au niveau de leur formation initiale qui reste encore trop tubulaire alors que les intentions éducatives ne cessent d'en appeler au décloisonnement et à une ouverture épistémologique inéluctable.

37. J.-P. Garel, *op. cit.*, p. 92.

Bibliographie

- Gary L. Albrecht, Jean-François Ravaut et Henri-Jacques Stiker, « L'émergence des disability studies : état des lieux et perspectives », *Sciences Sociales et Santé*, 19-4, 2001, p. 43-73.
- Ludivine Bantigny, *Le plus bel âge ? : jeunes et jeunesse en France de l'aube des « Trente Glorieuses » à la guerre d'Algérie*, Paris : Fayard, 2007.
- Catherine Barral, Michel Chauvière et Henri-Jacques Stiker, « A-t-on renoncé à inclure ? Retour sur les lois de 1975 et leurs suites », *Esprit*, vol. 259, n° 12, 1999, p. 9-16.
- Gilles Bui-Xuan et Jacques Mikulovic, « Les élèves à besoins éducatifs particuliers n'ont pas besoin d'une pédagogie particulière en EPS », *Reliance*, n° 24-2, 2007, p. 98-106.
- Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée (CNEFEI), *Les besoins éducatifs particuliers. Textes fondamentaux européens et internationaux*, Suresnes, CNEFEI, 2005.
- Jean-Pierre Claude, Hervé Dizien, Pierre Normand, « Adaptation de l'enseignement de l'EPS à des élèves handicapés physiques », *Hyper*, n° 216, mars 2002.
- Marc Demeuse, Daniel Frandji et David Greger, *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe : conceptions, mises en œuvre, débats*, Lyon : Institut national de recherche pédagogique, 2008.
- Patrick Dumont, « Les enjeux de la scolarisation des élèves en situation de handicap. Contraintes et perspectives en éducation physique », *Reliance*, n° 24-2, 2007, p. 129-135.
- Jean-Pierre Garel, « L'inclusion questionnée par l'enseignement de l'éducation physique et sportive », *Reliance*, n° 16-2, 2005, p. 84-93.
- Jean-Paul Génolini, « Activité physique adaptée : Axiologie de l'intégration sociale et représentations », *EPS*, n° 293, 2002, p. 31-33.
- Jean-Paul Génolini et Alain Tournebize, « Scolarisation des élèves en situation de handicap physique », *Staps*, n° 88-2, 2010, p. 25-42.
- Lydie Heurdier, « La politique d'éducation prioritaire. Un projet conduit hors du champ politique (1981-2001) », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 124-4, 2014, p. 155-168.
- Lydie Heurdier, « Expansion et transformation de l'enseignement spécial : le tournant des années 1960 », *Carrefours de l'éducation*, n° 41-1, 2016, p. 133-149.
- Dominique Lavis et Dominique Collet (dir.), *Handicaps moteurs et inaptitudes partielles en EPS*, Nancy : Editions CRDP de Lorraine, 1998.
- Lisa Lefevre et Christelle Marsault, « Le besoin éducatif particulier, un moment d'exception pédagogique : regards croisés des enseignants du premier et du second degré », *La nouvelle revue- Éducation et société inclusives*, n° 81-1, 2018, p. 173-183.
- Jean-Luc Martin, *Histoire de l'éducation physique sous la V^e République. L'élan gaullois, 1958-1969*, Paris : Vuibert, 2004.

- Philippe Mazereau, « La République, l'école et les élèves en difficulté ou handicapés : une histoire française », *Le français aujourd'hui*, n° 177-2, 2012, p. 29-37.
- Frédéric Meynaud, « Vers une éducation physique et sportive inclusive », *Reliance*, n° 24-2, 2007, p. 92-97.
- Yves Moralès et Didier Séguillon, « De l'institutionnalisation de la discipline à l'inclusion actuelle de tous les élèves en EPS : rupture ou continuité dans la prise en compte des élèves à besoins éducatifs particuliers ? », *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, n° 81-1, 2018, p. 11-29
- Antoine Prost, *Éducation, société et politiques : une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris : Le Seuil, 1997.
- Jean-François Ravaut, « Modèle individuel, modèle médical, modèle social : la question du sujet », *Handicap- Revue de sciences humaines et sociales*, n° 81, 1999, p. 64-75.
- André Désiré Robert, *Système éducatif et réformes (de 1944 à nos jours)*, Paris : Nathan pédagogie, 1993.
- Bénédicte Robert, *Les politiques d'éducation prioritaire : les défis de la réforme*, Paris : PUF, 2009.
- Solange Szczesny (dir.), *Inaptes partiels en éducation physique et sportive : l'EPS pour tous les élèves*, Versailles : Centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Versailles, 1998.
- Didier Séguillon, *Activité physique adaptée et sociohistoire : le domaine STAPS Activité physique adaptée aux publics à besoins particuliers ou spécifiques*, Paris : L'Harmattan, 2020.
- Yacine Tajri et Jean Saint-Martin, « De l'exclusion à l'intégration ou l'engagement de Monique Pasqualini dans l'avènement des épreuves adaptées d'EPS du baccalauréat (1966-1981) », *STAPS*, n° 123-1, 2019, p. 81-93
- Yacine Tajri, *L'éducation physique des élèves déficients durant le second vingtième siècle (de l'après-guerre à la fin des années 1990)*, Thèse de doctorat, Université de Strasbourg, 2020.
- Maxime Tant, *Inclusion en Éducation Physique et Sportive des élèves en situation de handicap. Mise en évidence d'un système inclusif en trois stades distincts chez les enseignants d'EPS français*, Thèse de doctorat, Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis, 2014.
- Maxime Tant, Éric Watelain et Amaël André, « Détermination de perceptions différenciées d'enseignants d'Éducation physique et sportive envers l'inclusion des élèves en situation de handicap », *La nouvelle revue- Éducation et société inclusives*, n° 81-1, 2018, p. 45-63.
- Isabelle Ville, Emmanuelle Fillion et Jean-François Ravaut, *Introduction à la sociologie du handicap : histoire, politiques et expérience*, Louvain-la-Neuve : De Boeck, 2014.
- Marianne Woollven, « La genèse de la notion de besoin éducatif particulier. Circulations transnationales et reconfiguration de la norme scolaire », *Agora débats/jeunesses*, n° 87-1, 2021, p. 51-64.

Sources

- Catherine Cabanel, « L'éducation physique chez les jeunes sourds », *EPS*, 121, 1973, p. 46-48.
- Circulaire du 18 novembre 1991 sur les classes d'intégration scolaire (CLIS).*
- Circulaire n° 95-125 du 17 mai 1995 sur les unités pédagogiques d'intégration (UPI).
- R. Jam, P. Mylleville, « Du sport pour les handicapés mentaux », *EPS*, n° 98, 1969, p. 95-97.
- Maurice Lagisquet, « III^e J.O. des handicapés physiques », *EPS*, n° 96-97, 1969, p. 155-156.
- Ferruccio Macorigli, « Les handicapés moteurs et l'éducation physique », *EPS*, n° 105, 1970, p. 55-60.
- Monique Pasqualini et Bernard Robert (dir.), *Handicapés physiques et inaptes partiels: contribution de l'enseignement de l'EPS à l'intégration des élèves handicapés physiques dans les établissements scolaires pour favoriser leur insertion sociale*, Actes de l'Université d'Automne, Lille 2, 24-28 octobre 1994, Paris : Éditions Revue *EPS*, 1995.
- Michèle Rousselet, « Les jeux mondiaux des handicapés physiques », *EPS*, n° 106, 1970, p. 59-62.
- Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. <https://handicap.gouv.fr/les-aides-et-les-prestations/vivre-avec-un-handicap/handicap-accessibilite-et-deplacement/article/loi-du-11-fevrier-2005>

Les usages du numérique pour une EP de qualité

Marc Morieux

À l'occasion des quarante ans du retour des enseignants d'éducation physique et sportive (EPS) dans le ministère de l'Éducation nationale (MEN), nous proposons de manière diachronique de revenir sur certaines évolutions de l'informatique, de ses artefacts et de rendre compte, dans cette discipline, de recherches, développements techniques et pratiques d'enseignement mobilisant des dispositifs numériques, que nous avons pu suivre et analyser durant toute cette période et auxquels nous avons parfois pris part. En EPS, l'introduction d'un dispositif numérique dans la situation pédagogique nous semble devoir prendre en compte les modifications des processus de médiation/médiatisation dans lesquels les fonctions des corps de l'enseignant et des élèves occupent une place fondamentale. La proposition d'un modèle de « carré pédagogique » (Rézeau, 2002)¹ tente de mettre en avant ce que nous considérons non pas comme un « adjuvant » à un scénario pédagogique relevant du triangle pédagogique de Jean Houssaye, mais comme un pôle technologique modifiant les interrelations complexes qui s'établissent entre enseignant, élèves, contenu d'enseignement et objectifs d'apprentissage.

1. J. Rézeau, 2002.

Les origines

En 1945, alors que le conflit mondial s'achève, John Von Neumann, Alan Turing et Claude Shannon ont jeté les bases théoriques d'une machine électronique numérique à programme enregistré (*electronic digital computer*), l'ordinateur que l'on connaît aujourd'hui. Ce terme fut proposé par Jacques Perret² et introduit en 1955 par IBM France pour le différencier du terme anglais « *computer* », que l'on traduisait alors par « calculateur » ou « calculatrice ».

En France, le *Journal officiel (JO)* du 18 mars 1945 publie un décret³ qui dans son article premier crée « un certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive dont les épreuves sont divisées en deux parties ». Le développement de l'informatique et des ordinateurs ne semble pas alors devoir participer à la construction de l'EPS.

L'invention en 1969 puis la commercialisation à partir de 1971, des premiers microprocesseurs⁴ marque les débuts de la micro-informatique, ainsi dénommée en référence à des machines, ordinateur central ou mini-ordinateur, réservés en raison de leur taille et de leur coût à des entreprises ou des centres de recherche par exemple. D'abord vendus en kits de composants électroniques à assembler soi-même, les ordinateurs « familiaux » avec ou sans moniteur, mais prêts à être branchés sur le téléviseur du salon, démocratisent l'informatique personnelle dans les années 1980 et quittent les clubs d'électronique. Les revues spécialisées⁵ proposent au grand public des programmes dans le langage BASIC, permettant de programmer parfois simplement le défilement d'un message. Dès la fin des années 1970, la commercialisation de calculatrices programmables (TI-57 en 1977) permet à de nombreux utilisateurs de s'initier à la programmation informatique, qui devient un enjeu d'apprentissage scolaire avec l'introduction, au début des années 1980, du langage LOGO⁶. Cette

2. Lettre du 16 avril 1955 de J. Perret, professeur à l'université de Paris, à C. de Waldner, président d'IBM France. Archives IBM France. <https://journals.openedition.org/bibnum/534>

3. Décret n° 45-438 du 17 mars 1945 relatif au certificat d'aptitude au professorat EPSS, au concours d'admission à l'école normale d'EPS, au concours de recrutement des fonctionnaires du corps des professeurs d'EPS.

4. Puce de silicium rassemblant des composants électroniques sur un seul circuit intégré : Intel 4004, puis Intel 8008, précurseur de l'Intel 8080.

5. *01 informatique, L'Ordinateur Individuel, MicroSystèmes, ...*

6. Le LOGO est un langage de programmation qui a été développé au M.I.T, à la fin

période est marquée par des machines emblématiques comme l'Apple II ou le Commodore 64 et en 1981 par la sortie de l'IBM PC.

Le premier des deux articles d'un court décret⁷ publié dans le *JO* du 29 mai 1981, réintègre les enseignants d'EPS dans le MEN quittant la tutelle de celui de la jeunesse des sports et des loisirs qu'ils avaient rejoint en 1963. Pour certains enseignants d'EPS, la micro-informatique est un passe-temps et les applications dans le cadre professionnel sont extrêmement limitées, mais leur retour dans l'EN coïncide avec l'essor spectaculaire de la micro-informatique.

Cet intérêt pour l'outil technologique va se trouver relancé en 1985 avec le plan « Informatique Pour Tous »⁸, programme destiné à développer l'informatique à l'école par l'équipement des établissements en matériels, le développement de logiciels et la formation d'enseignants. Des enseignants d'EPS (dont nous faisons partie) explorent alors les possibilités de l'informatique, à leur domicile avec des micro-ordinateurs « familiaux », dans les établissements avec les nanoréseaux (Thomson TO7 ou MO5) et des compatibles IBM PC (Goupil 3 par exemple). À ses débuts, la micro-informatique nécessite d'aborder des problèmes techniques et de programmation informatique, ils participent donc à des ateliers de formation dans leurs établissements dans le cadre des cinquante heures de formation du plan IPT, se rassemblent au sein d'équipes comme le SERIA⁹ à l'UFR-STAPS de Nancy, organisent des colloques, des rassemblements nationaux et des universités d'été consacrés à l'informatique en EPS, comme à Paris et à Foix en 1985, à Toulouse en 1986 et Istres en 1987 et 1988. De nombreux articles sont alors proposés dans la *Revue EPS&S*¹⁰ et des actions de formation pro-

des années soixante, par Seymour Papert.

7. Décret n° 81-634 du 28 mai 1981 relatif aux attributions du ministre de l'Éducation nationale (M. Alain Savary)
8. « Le plan IPT a été présenté à la presse, le vendredi 25 janvier 1985, par Laurent Fabius, Premier ministre de l'époque. Il visait à mettre en place, dès la rentrée de septembre, plus de 120 000 machines dans 50 000 établissements scolaires et à assurer la formation, à la même échéance de 110 000 enseignants. Son coût était évalué à 1,8 milliard de francs, dont 1,5 milliard pour le matériel ». https://fr.wikipedia.org/wiki/Plan_informatique_pour_tous
9. SERIA : Service d'étude et de recherche en informatique appliquées (aux APS) dirigé par Gil Denis
10. G. Missoum et J. Fondarai, 1983.

fessionnelle continue sont proposées par les MAFPEN¹¹ sur la lancée des ateliers du Plan IPT.

Les machines de type PC « de bureau » ne sont pas adaptées à l'environnement du cours d'EPS, mais permettent d'aborder une « bureautique enseignante » singulièrement avec l'apparition des premiers logiciels de type tableur (Visicalc, Multiplan) et l'évolution des capacités de stockage avec l'apparition des disquettes. Si les logiciels dédiés à l'EPS étaient rares au lancement du plan IPT, des logiciels de gestion de notes ou des performances pour les épreuves d'EPS aux examens, comme le baccalauréat, apparaissent rapidement. En 1996, les actes de l'université d'été « Informatique en EPS » à Nancy recensaient 51 logiciels dédiés à cette discipline. La base de données de l'association EPSOFT¹², qui recensait « les applications utiles en EPS », dénombrait 113 ressources/applications en 2015 et 133 en mars 2016. Des réflexions docimologiques (Cleuziou, 1984¹³) donnent naissance à des logiciels destinés à l'élaboration de barèmes et la construction graphique de nomogrammes pédagogiques (Thivent & Denis¹⁴). Le nomogramme est un graphique comportant plusieurs échelles graduées permettant d'obtenir, par alignement sur un axe intermédiaire, des valeurs répondant à plusieurs critères. Barèmes et nomogrammes sont construits, soit à partir de données statistiques d'une population ou d'un échantillon, soit de valeurs définies sur des objectifs pédagogiques et une réflexion didactique.

Vers le multimédia et les systèmes experts

Les possibilités graphiques des machines se développent et permettent bientôt d'explorer le multimédia (son et image), avec des machines comme l'Amiga de Commodore (Amiga 500 sorti en 1987). Dans les années 1990, des CD-ROM commerciaux traitent des Activités Physiques et Sportives (APS) à la manière des productions multimédias culturelles¹⁵. Dans le n° 231 de la revue *EPS* (septembre-octobre 1991), J. Petit et J. Roméo présentent le système PERO « Arbitrer le Handball » sur vidéodisque interactif « Laservision », connecté à un PC et destiné à

11. Mission académique à la formation des personnels de l'Éducation nationale

12. <https://epsoft.fr/wp/>

13. J.-P. Cleuziou, 1984.

14. B. Thivent et G. Denis, SIMEVAL (DOS) et EVALOGIC (Windows) logiciels d'élaboration de systèmes de notation bi-critères.

15. F. Picard, 1997.

l'apprentissage du règlement et la formation des arbitres de Handball. Tout comme dans le domaine des micro-ordinateurs, les supports audio et vidéo voient s'affronter plusieurs standards avec le passage de l'analogique au numérique, de la bande magnétique au disque optique. Le stockage de données informatiques des premiers micro-ordinateurs familiaux était d'ailleurs réalisé sur cassettes audio (support d'enregistrement magnétique) à l'aide d'un lecteur/enregistreur spécifique. La convergence numérique et les capacités des supports de stockage amovibles ou contenant une mémoire flash font disparaître les disquettes (disques magnétiques) longtemps le moyen le plus répandu de stockage des fichiers. Dans le domaine de la vidéo, les caméras et magnétoscopes portables, puis les caméscopes analogiques et numériques multiplient les supports d'enregistrement et les formats avec le Portapack (Sony DV-2400) lancé en 1967, le Betamax créé par Sony en 1975 et la VHS mise au point par JVC et lancée en France en 1978, qui domine la vidéo grand public durant les années 1980 et 1990.

En février 1951, le n° 4 de la revue *Éducation physique et sport* propose un article de Christian Dujean intitulé « Le cinéma et l'éducation du geste », dans lequel il démontre le lien historique entre cinéma et sport. Tout en regrettant le faible nombre et la qualité insuffisante des films présentant les activités sportives, il souligne l'intérêt du cinéma et de l'image animée pour l'étude scientifique de la locomotion humaine et du geste sportif, mais également pour l'enseignement de l'EPS. Au début de la micro-informatique, l'audiovisuel analogique (image fixe, animée et son) est donc déjà exploré et mobilisé en EPS¹⁶.

Du « disque de phénakistoscope » (Joseph Plateau, 1832), qui permettait de décomposer les allures des chevaux et en particulier l'ordre dans lequel ils vont successivement poser leurs membres sur le sol, à la chronophotographie sur plaques d'Étienne-Jules Marey et Georges Demenÿ, aux caméras d'action d'aujourd'hui, que le pratiquant peut « embarquer » pour les utiliser en pleine nature et dans des pratiques aquatiques, les activités physiques sportives et artistiques (APSA) compétitives et de loisirs mobilisent les artefacts technologiques pour partager et analyser le spectacle du geste sportif et du mouvement humain (ou animal). Si la convergence numérique les a rapprochés au point de les intégrer au sein des technologies de l'information et de la communication (TIC),

16. S. Berche, S. Krier, B. Renouard, 1995.

l'audiovisuel ne soulève pas les questions voire les oppositions que l'informatique suscite. « Le traitement automatique de l'information numérique par l'exécution de programmes informatiques par des machines »¹⁷ semble faire émerger les craintes d'une « pédagogie algorithmique », qui contribuerait à éloigner les élèves d'un vécu corporel par la pratique des APSA avec l'augmentation du temps passés avec les interfaces et singulièrement les écrans. Le recours à l'informatique et à ses artefacts technologiques pour l'enseignement renvoie également à la « machine à enseigner » et la méthode d'« enseignement programmé » développées dans les années 1950 par B. F. Skinner et basés sur le modèle du précepteur individuel, les didacticiels et l'enseignement assisté par ordinateur (EAO), qui avait conduit dans les années 1990 au développement de l'enseignement intelligemment assisté par ordinateur¹⁸ (EIAO). Les travaux menés par le SERIA de l'UFR-STAPS de Nancy sur les « systèmes experts » ou « systèmes à bases de connaissances », dans le domaine de l'enseignement de la natation¹⁹ par exemple, ont conduit à modéliser des connaissances didactiques et des démarches pédagogiques (fonctionnement opératoire) mises en œuvre par des enseignants experts, comme les notions d'« indices macroscopiques » et de « quadrants didactiques »²⁰ et de les intégrer dans un support informatique, le logiciel AQUAO²¹. En 1991, M. Calmet et P. Matet présentent, dans la *revue EPS*²², un système expert en judo qui permet à partir de comportements observables (saisies) de déterminer le niveau de pratique des judokas et de leur proposer des situations pédagogiques pour les faire progresser. Si ces pistes de réflexion et de développement d'outils n'ont pas eu de pérennité en EPS, le transfert d'expertise et l'analyse didactique se sont révélés très riches de réflexivité.

17. <https://fr.wikipedia.org/wiki/Informatique>

18. P. Mendelsohn, P. Dillenbourg, 1991.

19. G. Denis, Monique Grandbastien et M. Payen, 1993.

20. G. Denis, 1993bis.

21. G. Denis, M. Payen, B. Thivent, 1990.

22. M. Calmet, P. Matet, 1991, p. 11.

Artefacts numériques, capteurs et navigation

Comme le démontre Georges Vigarello²³, l'évolution des techniques corporelles a des liens avec celle de la science, du milieu technique, des matériaux et des matériels, mais également avec le monde culturel, économique et social. Dans la période récente, on peut relever l'importance prise par les échanges au sein de communautés de pratiquants dans le cadre de réseaux sociaux et la pratique de la « mesure de soi » (*quantified self* ou *personal analytics*) consistant à mesurer, à l'aide d'objets connectés, son activité (ou son sommeil) et d'obtenir des données physiologiques relatives à son propre corps. Capture et enregistrement d'images fixes ou animées, appareils de mesure du mouvement (accéléromètre), du nombre de pas (podomètre), de la fréquence cardiaque instantanée (cardiofréquence-mètre), de la tension artérielle (tensiomètre) ou de la saturation sanguine (oxymètre), ces matériels autrefois réservés aux professionnels de l'audiovisuel ou du milieu médical, sont désormais accessibles au grand public. Il faut également noter le développement de la réalité virtuelle ou augmentée, domaine dans lequel l'activité physique et la santé sont déjà impliquées et qui devrait également alimenter une réflexion en EPS. Le jeu vidéo sur smartphone *Pokémon Go*, basé sur la géolocalisation, constitue, en 2016, un phénomène médiatique. Utilisant la réalité augmentée, les joueurs capturent en immersion des « monstres » virtuels (les Pokémon) en se déplaçant physiquement dans l'environnement réel. Selon une étude de chercheurs de Microsoft²⁴, les joueurs auraient augmenté leur nombre de pas chaque jour de 25 % en moyenne en un mois et ils concluent : « Les applications mobiles combinant le jeu et l'activité physique entraînent une augmentation substantielle de l'activité et, contrairement à de nombreuses interventions et applications de santé mobiles existantes, elles peuvent atteindre les populations peu actives ». Malheureusement, avec les effets de mode, on peut douter de leurs effets à long terme sur la pratique physique.

Les apprentissages scolaires subissent les conséquences des évolutions technologiques et la généralisation des activités sur les écrans, singulièrement avec une nouvelle structuration de l'information et la charge mentale afférente. En 1987, la commercialisation, avec les Macintosh

23. G. Vigarello, 1988.

24. T. Althoff T., R.-W. White et E. Horvitz, 2016.

d'Apple, du logiciel HyperCard et son langage HyperTalk²⁵, permet de construire les premières « piles de cartes virtuelles » et d'expérimenter le concept d'hypertexte avec des présentations interactives et d'hypermédia avec des modules audiovisuels. Cette expérience limitée par le stockage sur le disque dur d'un micro-ordinateur sera précieuse pour le développement de didacticiels et de sites web avec l'arrivée du protocole HTTP en 1990 et du JavaScript en 1996. La « navigation » au moyen d'hyperliens révolutionne la lecture des documents numériques en permettant au lecteur d'accéder aux contenus d'une manière non linéaire (non séquentielle), en passant d'une ressource à l'autre comme il le souhaite. Dès ses débuts, les phénomènes de désorientation²⁶ ainsi qu'une « dynamique de lecture [...] caractérisée par un sentiment d'urgence, de discontinuité et de choix à effectuer constamment. » (Vandendorpe, 1999)²⁷ sont signalés. En EPS, les tablettes numériques ou des bornes numériques sont utilisées pour donner accès aux élèves à des informations comme des consignes de sécurité, des images ou de courtes vidéos venant compléter une démonstration par l'enseignant par exemple²⁸.

Usages nomades et interfaces

Dès les années 1980, des enseignants d'EPS travaillent sur les usages des micro-ordinateurs de poche (Sharp PC1500) et *Personal Digital Assistant*²⁹ (PDA) dans leur discipline. Du fait de leur taille et de leur autonomie, ces machines répondent davantage aux usages nomades, mais les interfaces de ces machines grand public, singulièrement le clavier AZERTY (ou abécédaire), sont peu adaptées à l'observation des pratiques sportives. Les tentatives de programmation des touches spéciales et l'utilisation de gommettes ou de touches autocollantes sur les claviers standards (Moreaux, 1985)³⁰ ne sont pas satisfaisantes, les touches se décollant sous la chaleur et l'humidité des doigts. Des claviers

25. Programme et environnement de programmation combinant base de données et navigation hypertexte.

26. R.-B. Stepno, 1988.

27. C. Vandendorpe, 1999, p. 271.

28. *L'outil TICE au service des apprentissages, la borne numérique en escalade*. http://www.eps.ac-aix-marseille.fr/webphp2/mediawiki/index.php?title=Escalade-borne_TICE-Lycée-Lionel_AMATTE

29. M. Calmet, 1990, p. 77.

30. A. Moreaux, Laboratoire de mesures de l'INSEP, Paris, 1985.

spécifiques sont réalisés sur la base d'un pavé numérique à seize touches, connecté à un micro-ordinateur familial comme le MEMOBSER³¹. Des micro-ordinateurs de poche destinés à la saisie de données (machines dédiées) avec un clavier spécifique sérigraphié comme CLIP MICRO, MICROVOLL, BBSTAT et OBSERVHAND³², sont développés, mais leurs interfaces de communication ne disposent que de capacités limitées, en particulier au niveau de l'affichage en mode texte et doivent être connectés à un minitel ou un PC pour visualiser, traiter et sauvegarder des données avec un logiciel spécifique. Une expérimentation nationale de la machine CLIP MICRO, coordonnée par l'académie de Créteil, sera menée de 1992 à 1995, mais la diffusion de ces machines demeure très limitée. Les tablettes numériques tactiles permettent aujourd'hui de dépasser plusieurs des limites de ces machines, avec de meilleures capacités de calculs, de stockage des données et surtout une interface de type écran tactile permettant de multiplier les types de saisies et de traitement des données grâce à de nombreuses applications dédiées enregistrées comme la « *photo finish* » en sprint, des statistiques sur les actions de jeu en sports collectifs ou les cibles touchées dans les assauts en boxe française par exemple.

Conclusion

Les sports, les sciences et les technologies partagent un intérêt pour la notion de progrès. Les pratiques corporelles constituent un champ d'observation, d'expérimentation, de recherche et développement pour les scientifiques, ingénieurs et techniciens. Dans leur recherche d'optimisation de leurs performances, de perfectionnement de leurs techniques et de leurs expériences corporelles, les pratiquants des APSA compétitives et de loisirs interrogent les connaissances scientifiques et mobilisent les ressources technologiques disponibles. Ils constituent un marché avec des consommateurs de biens matériels et de services, une production industrielle, un secteur du commerce et de la distribution, des prestataires et ils participent du marché de la santé.

L'EPS est une des disciplines d'enseignement scolaire. Par la pratique des APSA, elle « vise, à tous les niveaux de la scolarité, la réussite de

31. C. Doucet, E. Duprat et D. Chariot, 1986.

32. Association CLIP (Création de logiciels et informations pédagogiques), M. Bosc-Ducros, F. Jacob, VFC et Neves Electronique, 1987-1992.

tous les élèves et contribue, avec les autres disciplines, à l’instruction, la formation et l’éducation de chacun³³ » Le professeur d’EPS est encouragé à utiliser « l’image, tableaux, outils de traitement informatique des données, utiles aux apprentissages de l’EPS et donnant un sens concret aux TIC (compétence 4) », participant ainsi aux acquisitions du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Mais si les artefacts numériques comme les smartphones permettent d’aborder la transformation digitale et l’usage des technologies, comment les introduire dans les situations d’apprentissage tout en respectant les objectifs de l’EPS ? Il s’agit avant tout d’outils de communication dont les usages sociaux ne sont pas toujours compatibles avec les visées des apprentissages scolaires, d’où leur interdiction au collège par exemple.

La problématique des technologies de l’information et de la communication pour l’enseignement (TICE) en EPS nous semble encore trop souvent limitée à l’examen des intérêts et limites de leurs usages³⁴ voire à une interrogation sur leur caractère de « gadget »^{35:36} et l’introduction des dispositifs numériques dans l’enseignement de l’EPS encore considérée comme relevant de pratiques innovantes. L’évaluation même du niveau de généralisation de ces usages pédagogiques demeure difficile. Les enquêtes quantitatives menées grâce à des outils en ligne pour quantifier l’usage (et le non-usage) des TICE en EPS doivent prendre en compte des biais méthodologiques (acceptabilité et désirabilité sociale) et singulièrement le biais d’auto-sélection « les répondants (aux sondages en ligne) étant souvent plus intéressés par le sujet que la population générale » (Gingras & Belleau, 2015)³⁷. Sans en faire des modèles, les « bonnes pratiques » du numérique méritent d’être évaluées et discutées. Mais si

33. Programmes du collège : programmes de l’enseignement d’éducation physique et sportive, *BO* spécial n° 6 du 28 août 2008.

34. Concours externe du CAPEPS et CAFEPS, programme de la session 2018, écrit 2, 4^e axe : « questions scolairement vives. Les usages du numérique en EPS : intérêt et limites ».

35. *L’EPS en @ction : Les nouvelles technologies en EPS : ressource ou gadget ?* (2016), conférence proposée par l’Université de Rouen, l’UFRSTAPS et l’ESPE. <http://EPS.spip.ac-rouen.fr/spip.php?article1650>

36. Les sciences aiment l’EPS - 2018 : « La réalité virtuelle en EPS : révolution pédagogique ou simple gadget ? », conférence proposée par l’ENS Rennes, le 14/02/2018. <http://www.sciencesport.ens-rennes.fr/les-sciences-aiment-l-EPS/les-sciences-aiment-l-EPS-2018-282078.kjsp>

37. M.-E. Gingras et H. Belleau, 2015.

des usages pédagogiques existent à l'initiative de ces enseignants, seuls ceux prescrits autour de la « bureautique enseignante » (cahier de textes numérique par exemple) semblent être réellement généralisés.

Bibliographie

- Tim Althoff, Ryen-W. White et Eric Horvitz, « Influence of Pokémon Go on Physical Activity: Study and Implications », *Journal of Medical Internet Research*, vol 18, n° 12, 2016, e315.
- Sylvie Berche, Sylvie Krier, Brigitte Renouard, « Audiovisuel et EPS : un exemple d'évaluation audiovisuelle au collège », *EPS* n° 196, nov.-déc. 1985, p. 54-55.
- Michel Calmet, « Le Psion Organiseur II chronomètre de l'an 2000 ? », *EPS*, n° 222, 1990, p. 77-79.
- Michel Calmet, Philippe Matet, « Un système expert en judo », *EPS*, n° 227, 1991, p. 11-13.
- Jean-Pierre Cleuziou, *Notation et rénovation en Éducation Physique et Sportive*, Mémoire pour le diplôme de l'INSEPS, juin 1984, INSEPS, Paris.
- Gil Denis, Michel Payen, Bernard Thivent, Logiciel AQUAO, Neves Électronique, Paris, France, 1990.
- Gil Denis, Monique Grandbastien et Michel Payen, « L'intelligence artificielle dans la modélisation des connaissances didactiques en natation sportive », *Sciences et Motricité*, n° 19, 1993, p. 3-12.
- Gil Denis, *Principes méthodologiques. Fondements des systèmes à quadrants didactiques*, Nancy : PUN, 1993bis.
- Claude Doucet, Eric Duprat et Daniel Chariot, « Le memobser et les sports collectifs », *EPS*, n° 202, 1986, p. 16-18.
- Patrick Mendelsohn, Pierre Dillenbourg, *Le développement de l'enseignement intelligemment assisté par ordinateur*, Symposium Intelligence Naturelle et Intelligence Artificielle, Rome, 1991.
- Guy Missoum et Joseph Fondarai, « Informatique et pratiques des APS », *EPS*, n° 184, 1983, p. 23-26.
- Alain Moreaux, *Laboratoire de mesures de l'INSEP*, Paris : 1985.
- Joseph Rézeau, « Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au carré pédagogique », *ASp*, n° 35-36, p. 183-200.
- Robert-B. Stepno, *Approaching Hypertext : Cognitive models and usability of an Electronic Book Technology*, Essai pour le Master of Arts in Liberal Studies, Faculty of Wesleyan University, Middletown, Connecticut, USA, 1988, <http://www.stepno.com/unc/stepno-aphype.txt>.
- Christian Vandendorpe, *Du papyrus à l'hypertexte : Essai sur les mutations du texte et de la lecture*, Paris : La Découverte, « Sciences et société », 1999.
- Georges Vigarello, *Une histoire culturelle du sport : Techniques d'hier... et d'aujourd'hui*, Paris : Robert Laffont et Revue *É.P.S.*, 1988.

Sources

- Marie-Ève Gingras et Hélène Belleau, 2015, « Avantages et désavantages du sondage en ligne comme méthode de collecte de données : une revue de la littérature » Inédit, *Working paper*, n° 2015-02, Centre- Urbanisation Culture Société de l'INRS. <http://espace.inrs.ca/id/eprint/2678/1/Inedito2-15.pdf>
- Jacques Perret (1906-1992). *Lettre du 16 avril 1955 de J. Perret, professeur à l'université de Paris, à C. de Waldner, président d'IBM France*. Archives IBM France. <https://journals.openedition.org/bibnum/534>.
- Franck Picard, *Mon moniteur de ski*, collection « Mon Moniteur Multimédia de ski alpin », CD Training, Guyancourt, 1997.

Des enseignants d'EPS cultivés et lucides pour promouvoir une EPQ raisonnable

Jean-Jacques Dupaux
Jean Saint-Martin

Alors que les formations des enseignants ont depuis longtemps été au cœur des débats éducatifs, le retour des enseignants d'EPS dans le giron de l'Éducation nationale accentue les enjeux liés à ces formations. Qu'il s'agisse des enjeux professionnels, scientifiques et/ou universitaires, chacun s'interroge sur la façon dont les enseignants doivent enseigner et en quoi les savoirs transmis contribuent à structurer une discipline en quête d'identité scolaire. En transmettant des manières de faire, des valeurs, des modèles pédagogiques ou didactiques, les formations initiales et continues induisent les pratiques quotidiennes des enseignants. Au même titre que d'autres facteurs d'influence¹, elles structurent les compétences des enseignants correspondant à des savoir-faire liés à un ensemble de valeurs et de représentations partagées par un groupe professionnel². Elles fixent donc l'identité des enseignants qui se reconnaissent dans les manières d'enseigner ou dans la nature des relations de leur discipline avec les pratiques sociales³. Depuis le début des années 1980, les débats sur la conception du métier enseignant se multiplient. Selon le rapport de Marcel Pochard de 2008, « les enseignants ont une conception

1. M. Attali (dir.), 2006.

2. V. Lang, 1999.

3. Depuis plusieurs décennies, les options développementale ou culturelle proposent une alternative aux enseignants d'EPS. Alors que la première privilégie l'activité corporelle de l'élève quelle que soit l'APSA support, la seconde privilégie l'essence culturelle des APSA supports de l'EPS.

marquée de leur métier, forgée au cours de l'histoire de l'enseignement. Cette conception du métier joue sur la façon dont l'enseignement est dispensé⁴ ». L'objet de ce chapitre vise ainsi à comprendre d'une part comment l'enseignant se construit progressivement sans nécessairement tomber dans une socialisation professionnelle instituée et parfois formée par la communauté professionnelle et les exigences de l'institution scolaire. D'autre part, il s'agit aussi d'expliquer en quoi la diversification des concours professionnels (concours externe du CAPEPS et concours interne de l'agrégation d'EPS⁵) impacte durablement les contenus d'enseignement dispensés en formations initiales et continues des enseignants d'EPS. Derrière cette double interrogation, il s'agit ni plus ni moins de repérer le rôle de ces différentes formations dans l'évolution des compétences d'un bon enseignant d'EPS et en quoi ces dernières lui permettent d'envisager ses enseignements sans acquisitions techniques singulières ni engagement physique au risque de fixer l'élève dans sa motricité quotidienne (principe 6 d'une EPQ) ou bien de comprendre les choix des enseignants pour faire en sorte que les progrès de l'élève ne se réduisent pas aux seuls progrès moteurs (principe 7 d'une EPQ).

Si en l'espace d'un demi-siècle, le cahier des charges du métier d'enseignant est précisé, qu'en est-il de sa perception dans les formations initiales et continues des futurs enseignants d'EPS ? L'aphorisme de Marcel Postic est-il toujours valable en ce début de troisième millénaire où l'on recense désormais pour l'année scolaire 2020-2021, 30372 enseignants EPS dans le public (21182 en collège et SEGPA, 5526 en lycée GT, 3511 en lycée professionnel) et 7419 en privé sous contrat⁶ ? Selon ce dernier,

4. M. Pochard, 2008.

5. Faute de temps et de place, le présent chapitre n'analyse pas les influences entre l'évolution des épreuves du concours externe de l'agrégation d'EPS sur les formations initiales et continues.

6. *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche (RERS)*, 2021. Selon Bruno Papin (2013, p. 48) : « Depuis quatre décennies, les enseignants d'EPS sont le plus fréquemment issus des catégories socioprofessionnelles moyennes : professions intermédiaires (pères : 29,3 %, mères : 24,7 %) et employés (pères : 11,9 %, mères : 37,4 %) ; 26,4 % des pères exercent comme cadres ou ont une profession intellectuelle supérieure pour 10,2 % des mères. L'origine sociale des femmes par leur père est supérieure à celle des hommes (27,8 % des femmes ont un père cadre ou exerçant une profession intellectuelle supérieure pour 20 % des hommes). Issus le plus souvent des catégories socioprofessionnelles moyennes et défavorisées, les parents disposent aussi d'un capital scolaire modeste. Le diplôme scolaire le plus élevé pour 59,1 % des pères et 60,8 % des mères est inférieur au baccalauréat. Les pères des femmes enseignantes d'EPS sont cependant plus nombreux

en effet, le but de la formation des enseignants d'EPS consiste depuis le début du XIX^e siècle à « les faire accéder à un modèle donné, fixé empiriquement par la tradition, établi partiellement par les instructions ou textes officiels, incarné par des maîtres chevronnés⁷ ». Leurs compétences se construisent progressivement pendant les temps de formation, principalement initiale durant laquelle ils font preuve de « volonté de connaissance minutieuse des techniques sportives [...] et celle d'approfondir les discours scientifiques sur le mouvement corporel⁸ ». Selon Paul Irlinger et Georges Vigarello, 8 % des enseignants d'EPS sont satisfaits de leurs formations initiales, 69,1 % critiquent la formation initiale en proposant différentes modifications : une formation plus professionnelle en rapport avec la réalité du terrain (stages) ou alors la remise en question de la formation en général.

Néanmoins, les résultats ne sont pas toujours à la hauteur des attentes comme l'atteste A. Josse en 1975. Selon elle en effet, les élèves perçoivent chez les enseignants d'EPS un « savoir spectacle⁹ ». De la même manière, peut-on encore considérer l'ensemble des enseignants d'EPS comme un ensemble homogène ? N'existe-t-il pas, à l'image de l'enquête de Jérôme Fourquet de 2021, une sorte d'unité lézardée des enseignants d'EPS qui, au final, représente une population culturellement moins homogène et électoralement plus diverse¹⁰ ? Ne peut-on pas rejoindre en cela les analyses de Doriane Gomet selon laquelle il existerait un corps d'enseignants disparate, défendant des conceptions différentes de leur métier¹¹ ?

La laborieuse intégration universitaire des STAPS (1975-1989)

Au tournant des années 1980, les formations au métier d'enseignant d'EPS subissent de profondes modifications. Parmi les plus importantes, celles marquées par le processus d'universitarisation bouleversent le paysage et les représentations de ce métier alors en plein essor. La réforme

à détenir le baccalauréat ou un titre de l'enseignement supérieur (46 %) que ceux des hommes (35,1 %) ». Pour l'enseignement privé, se reporter notamment aux travaux de D. Gomet et T. Froissart, 2017.

7. M. Postic, 1977, p. 303.

8. P. Irlinger et G. Vigarello, 1975, p. 687.

9. A. Josse, 1975, p. 660.

10. J. Fourquet, 2021.

11. D. Gomet, 2012, p. 75-90.

du concours du CAPEPS (certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive) de 1979¹² a elle aussi provoqué une mutation profonde, discutée depuis 1970 au sein de l'Inspection générale et de la conférence des directeurs d'unités d'enseignement et de recherche en éducation physique et sportive (UEREPS)¹³. Cette tendance se confirme avec l'arrêté du 17 décembre 1981 qui modifie l'architecture de ce concours en créant une nouvelle épreuve écrite de « didactique et pédagogie de l'EPS ». Quatre ans plus tard, c'est encore le cas avec l'arrêté du 27 août 1985 qui introduit une troisième épreuve écrite d'admissibilité intitulée « composition sur la méthodologie et la didactique de l'EPS »¹⁴. À la veille des années 1980, les réformes structurelles et disciplinaires des formations et des concours de recrutement questionnent tout autant qu'elles rassurent les certitudes professionnelles.

Une diversité des savoirs dispensés

Alors que l'intégration universitaire des STAPS est officialisée par l'article 6 de la loi Mazeaud de 1975, deux ans plus tard, il est désormais possible d'obtenir une licence universitaire. Jusqu'ici, seul le diplôme d'études universitaires générales (DEUG) était délivré dans les UEREPS¹⁵ et l'arrêté du 7 juillet 1977 marque une étape importante dans la légitimation des savoirs scientifiques et pratiques des professionnels de l'EPS¹⁶. Par son intermédiaire, il s'agit désormais d'acquérir trois grands ensembles de savoirs en un minimum de 500 heures de formation : « des connaissances théoriques et pratiques des APS comprenant au moins 200 heures de pratiques physiques, l'activité physique dans ses rapports avec le développement et le perfectionnement de l'enfant et de l'homme, les divers milieux et domaines de la pratique des APS¹⁷ ».

12. J. Fuchs, 2013, p. 57.

13. Ce nouveau CAPEPS valorise la réflexion socio-historique et épistémologique, à l'image de l'importance prise par l'écrit 1 qui devient un passage obligé pour les futurs enseignants d'EPS, là où auparavant, « rarement plus d'une question au sein d'un oral ou un paragraphe dans une copie renvoyait à cette dimension » (M. Attali, J. Saint-Martin, S. Villaret, 2006, p. 20).

14. C. Dorvillé, 1993.

15. Arrêté du 11 avril 1975.

16. Pour s'inscrire au CAPEPS, les candidats doivent depuis cette date posséder la licence STAPS, option éducation et motricité.

17. Arrêté du 7 juillet 1977, *BOEN* n° 29 du 28 juillet 1977.

Tandis que l'article 3 de l'arrêté du 11 avril 1975 indique le volume horaire d'enseignement minimum de 1200 heures pour deux ans, rien n'est précisé au sujet des savoirs scientifiques et des savoirs pratiques à transmettre d'une façon prioritaire. Le même constat peut être fait au sujet des connaissances minimales à acquérir en fin du premier cycle universitaire. Aucune logique commune n'apparaît. Au niveau des modalités d'évaluation, rien n'est indiqué sur l'existence d'une procédure nationale. Chaque UEREPS est donc libre d'agir et de réagir, parfois d'une façon isolée. Si Lyon (1232 heures), Toulouse (1235 heures) et Dijon (1242 heures) sont proches de l'horaire imposé, Poitiers affiche un total supérieur de 25,6 % au volume horaire minimal avec 1612 heures¹⁸. Sur le plan qualitatif, l'hétérogénéité est tout aussi flagrante. Dans le tronc commun, les savoirs technologiques et pratiques sur les activités physiques et sportives (APS) et les savoirs scientifiques en biologie et en sciences humaines restent conformes à la législation¹⁹. Plus surprenant, la présence nuancée de l'histoire des APS, pourtant définie comme un enseignement obligatoire, dans ce socle commun de la culture STAPS se révèle aléatoire. Seul un tiers des quinze UEREPS étudiées à cette époque propose cet enseignement au cours des deux premières années de formation universitaire²⁰. De la même façon, le pourcentage accordé à l'enseignement de la spécialité sportive des étudiants fluctue considérablement d'une UER à l'autre. Si Lille et Rennes privilégient la polyvalence, l'UEREPS de Paris V consacre 42 % du temps de pratique des APS à l'option²¹.

Quant aux sciences d'appui, elles représentent une moyenne de 25 % des contenus de formation, loin derrière la pratique des APS qui occupe en moyenne 37,2 % des maquettes des DEUG STAPS²². Selon les UEREPS, et surtout à partir de la loi du 26 janvier 1984 avec leur transformation progressive en UFRSTAPS, la proportion entre ces enseignements va considérablement évoluer sans que l'on puisse définir pour autant définir une logique commune. Dans certaines UFRSTAPS, les sciences biologiques vont envahir les plans de formation alors que

18. C. Hurtebize, 1981.

19. On note toutefois l'absence de la biomécanique et des sciences de l'éducation.

20. J. Fuchs et J.-N. Renaud (dir.), 2019.

21. *Ibid*, p. 163.

22. *Ibid*, p. 155-156. Les parts respectives des sciences biologiques et humaines sont de 14,42 % et 10,43 %.

dans d'autres le maintien d'un volume important de pratique freine ce processus directement influencé par les stratégies des laboratoires de recherche et des parcours universitaires de leurs enseignants-chercheurs. La création en 1981 de la 74^e section (STAPS) du conseil national des universités accentue ce phénomène. La pluridisciplinarité des STAPS, qui pourrait participer d'une meilleure lisibilité des compétences théoriques et pratiques attendues en fin de formation initiale, accroît cependant l'hétérogénéité des cursus.

En fonction des centres de formation, les attentes scientifiques divergent et menacent le champ des STAPS d'un éclatement épistémologique²³. Concernant la licence STAPS, il faut constater une baisse généralisée des sciences biologiques même si l'UEREPS de Dijon semble la plus réfractaire à ce processus. En revanche, les sciences humaines voient leur proportion augmenter, là encore d'une façon variable. L'UEREPS de Grenoble, rattachée à l'université Joseph Fourier et fortement marquée par l'empreinte des sciences de la vie, ne consacre que 24 heures d'enseignement, soit 4,8 % du total des heures, alors que celle de Dijon consacre six fois plus de temps à ces enseignements²⁴. Le danger de cette diversité des enseignements se confirme donc alors qu'il avait déjà été dénoncé par Pierre Parlebas à la fin des années 1960²⁵, évoquant les risques d'une culture superficielle. En 1975, Georges Vigarello avait lui aussi mis en garde en dénonçant les conséquences néfastes des effets mimétiques constatés en STAPS²⁶. Dans un autre registre, Jean-Marie Brohm évoquait, dans les années 1970, « l'escroquerie épistémologique nommée STAPS²⁷ ».

La création des STAPS ne correspond donc pas à l'établissement de compétences communes des enseignants d'EPS. Tout au plus, elle accentue l'hétérogénéité des connaissances théoriques exigées par les responsables de formation des différentes UFRSTAPS. Pourtant, la solution de la pluridisciplinarité ne constitue pas non plus une solution adéquate pour résoudre les problèmes identitaires des enseignants d'EPS : « les

23. C. Collinet, 2003.

24. La licence STAPS de Dijon propose 155 heures de cours en sciences humaines, soit 28,7 % du total des enseignements. C. Hurtebize, p. 172.

25. P. Parlebas, 1967.

26. G. Vigarello, 1975.

27. F. Baillette et J.-M. Brohm, 1994, p. 39.

STAPS, dénomination propre à la France, se définissent d'abord par les activités physiques et sportives puis par les différentes disciplines universitaires susceptibles d'éclairer ces pratiques. Dès lors, on comprend pourquoi sous le label STAPS peuvent se rencontrer des contenus très variés : biologie de l'exercice corporel, physiques des matériaux sportifs, économie du sport, psychologie, sociologie, pédagogie, etc.²⁸ ». En définitive, les savoirs, savoir-faire et savoir-être des étudiants STAPS divergent fortement d'une université à l'autre et accentuent l'inégalité des chances au CAPEPS, concours de recrutement dont les épreuves valorisent les savoirs professionnels appliqués.

Au cours des années 1980, si les formations STAPS tentent dans certaines UFR de trouver leur salut²⁹ dans les réformes successives du CAPEPS, des voix, notamment celle de Claude Piard³⁰ ou de Louis Thomas³¹, s'élèvent pour dénoncer ce choix. Les critiques portent sur les savoirs dispensés dans les filières éducation et motricité des UFRSTAPS jugés trop en adéquation avec le professorat d'EPS : « ceux pouvant renvoyer à d'autres perspectives se trouvent escamotés, voire évacués³² ». Par conséquent les STAPS ne doivent pas professionnaliser d'une manière exclusive aux métiers de l'enseignement³³. Certaines UFR mettent explicitement en œuvre ce principe en supprimant des emplois du temps les volumes horaires antérieurement dévolus à la mise en stage des étudiants en établissement scolaire. En outre, de plus en plus de cursus STAPS paraissent séduits par les métiers des secteurs des loisirs sportifs et corporels, de la santé et de la rééducation, de la prévention et/ou de la réhabilitation, voire du commerce et du travail³⁴.

Pour d'autres, au contraire, ces liens traditionnels entre les programmes du CAPEPS et les cursus de formation doivent perdurer. Les

28. B. Michon, 1991, p. 81.

29. F. Labridy, 1984.

30. C. Piard, 2013.

31. L. Thomas, 1994.

32. B. Michon, 1991, p. 81.

33. Si les étudiants en STAPS sont, selon lui, « souvent contraints d'acquérir des savoirs discursifs dans des matières qu'ils repoussent », la responsabilité en incombe aux « agents gérant l'éclectisme apparent des formations », B. Michon, 1991, p. 83.

34. Cette tendance est d'autant plus observable que ces UFRSTAPS se rebaptisent, contre l'esprit de la loi sur l'enseignement supérieur du 26 janvier 1984, « facultés des sciences du sport », évinçant d'une façon délibérée toute référence à l'EPS.

nouvelles épreuves de didactique modifiant les compétences recherchées chez le futur enseignant d'EPS impliquent de se situer entre deux modèles : « celui qui privilégie la facette pédagogique comme mise en œuvre [...] d'une gestion des situations de classes et celui qui privilégie la facette des procédés pédagogiques comme mise en œuvre de "prêt-à-porter-didactique"³⁵ ». L'introduction de ces nouvelles exigences issues de la transformation des épreuves du CAPEPS n'est pas neutre. Bien au contraire, ces épreuves faisant appel aux connaissances théoriques, en particulier sur les modèles d'apprentissage, sont néanmoins directement reliées avec le stage en établissement scolaire réalisé par les candidats au CAPEPS. On retrouve cette alliance entre les formations STAPS et l'agrégation externe d'EPS³⁶ dans la mesure où l'obtention d'une maîtrise STAPS, tout juste créée, permet de s'inscrire à ce concours de recrutement. Le concours de l'agrégation distingue alors peu à peu des « ingénieurs » de l'EPS, censés mettre leurs connaissances théoriques « au service de la pratique et du développement des APS³⁷ ».

Finalement, sur le plan épistémologique, cette double attitude, privilégiant tantôt la culture savante, tantôt la culture technique et pratique, atteste du poids des imaginaires et des croyances dans l'élaboration d'une culture commune en STAPS³⁸. Néanmoins, si selon B. Papin, « les enseignants d'EPS appréhendent les études supérieures sans autre alternative professionnelle que celui de devenir enseignant³⁹ », l'ouverture progressive de maîtrises STAPS habilitées à la suite du décret du 16 octobre 1981 laisse entrevoir de nouvelles perspectives professionnelles dans d'autres secteurs que celui de l'EPS scolaire. Au côté de la filière éducation et motricité, les filières activités physiques adaptées, management et entraînement accueillent de plus en plus d'étudiants qui ne veulent pas devenir enseignants d'EPS. Quant à ces derniers, malgré les tentatives pour

35. C. Amade-Escot, 1991.

36. Arrêté du 24 septembre 1982, *Journal Officiel* du 30 septembre 1982, p. 8849. Les compétences requises sont spécifiées par la circulaire du 29 novembre 1982. En ce qui concerne les première et deuxième épreuves écrites d'admissibilité, on exige des candidats qu'ils fassent preuve d'une parfaite maîtrise des concepts utilisés sans omettre des secteurs scientifiques essentiels et qu'ils démontrent leur aptitude à mettre leurs connaissances au service du terrain.

37. *Ibid.*

38. Face à la crise, le SNEP en appelle en 1996 à un « moratoire sur les STAPS ». *Bulletin SNEP* n° 520, 1996, p. 6-7.

39. B. Papin, 2013, p. 51.

l'ensemble des concours d'introduire des épreuves censées mesurer l'intérêt ou les dispositions des candidats pour l'enseignement⁴⁰, le concours de recrutement pour le professorat de l'enseignement secondaire demeure fondamentalement établi sur une évaluation des compétences strictement disciplinaires. Le CAPEPS repose en effet pour sa plus grande part sur des épreuves qui évaluent des aptitudes pour l'exercice du métier. Cet ancrage professionnel marqué reflète ainsi le poids de l'histoire dans la formation des professionnels dans cette discipline et la création tardive d'un cursus STAPS pluridisciplinaire intégrant les formations de 2^e et 3^e cycles universitaires. Selon Pierre Périer, en effet, l'idée principale défendue par les acteurs de la filière EM des UFRSTAPS est bien celle de « promouvoir la formation préparant à un métier historiquement inscrit dans une logique de professionnalisation⁴¹ ». Quant à Cécile Collinet, il lui semble clair que les savoirs issus des sciences sociales ne sont pas perçus comme utiles alors qu'il s'agit « d'outils de compréhension globale des situations, centrés sur le pourquoi plus que sur le comment faire ». Et l'auteure de constater que ces savoirs ne disposent finalement que d'un faible « pouvoir d'intervention sur le réel⁴² ». Dans le même temps les épreuves d'admissibilité deviennent uniquement écrites. Ce changement marque d'une part la volonté de recruter des enseignants aux compétences théoriques et, d'autre part la volonté d'institutionnaliser un concours moins empirique et de plus en plus théorique. En ce qui concerne les compétences recherchées et développées dans la formation initiale, cette période établit une véritable rupture : « à partir de 1982, le "bon prof" n'est plus celui qui applique des programmes préétablis mais un enseignant capable de réfléchir et d'analyser ses pratiques à l'aide de référents théoriques variés. La conception de la professionnalité redonne à l'enseignant toute sa créativité⁴³ ». Ce changement de profil de professionnalité se comprend par l'évolution du contexte social, économique et surtout scolaire. L'école et l'EPS visent en effet des compétences requises pour le futur professeur d'EPS, pour pallier les problèmes de l'échec scolaire et pour montrer que les savoirs dispensés en EPS contribuent à la réussite de tous les élèves en s'inscrivant délibérément dans la politique de rénovation du système éducatif de cette époque⁴⁴.

40. C. Larivain, 2006.

41. P. Périer, 2003, p. 89.

42. C. Collinet, 2005, p. 49.

43. C. Amade Escot, 1993, p. 373.

44. André Robert, *L'école en France de 1945 à nos jours*, Grenoble : PUG, 2015.

Les formations continues des enseignants d'EPS à la croisée d'enjeux multiples

En 1971, la loi Vattier institutionnalise la formation permanente, obligation qui ne s'applique qu'aux entreprises. Il faudra plusieurs années pour qu'elle se généralise dans le monde de l'éducation nationale. En EPS, sur la base du volontariat, souvent à la charge des enseignants, des actions de formations avaient été mises en place par l'amicale des anciens élèves de l'ENSEPS et par la FSGT (stages Maurice-Baquet) mais également par des inspecteurs pédagogiques principaux (IPP). Par exemple, dans l'académie de Besançon, l'IPP G. Icher précise, en 1971, que dans des commissions pédagogiques et au cours de stages « s'est manifestée la volonté quasi générale de ne pas se satisfaire d'un savoir considéré comme définitif »⁴⁵, allusion directe à la formation initiale. Aussi des personnalités de la discipline interviennent comme R. Catteau⁴⁶ en mars 1971 à Pontarlier, R. Mérand⁴⁷ à Vesoul en avril 1971 sur demande de l'IPP. Le centre régional de documentation pédagogique édite un bulletin de liaison avec des rapports de stage. D'autres académies prennent également cette direction. Cette organisation de la discipline est même citée en exemple par A. de Peretti dans son rapport sur la formation des enseignants, ainsi que celle des mathématiques qui ont mis en place les IREM (Instituts de recherche sur l'enseignement des mathématiques) en 1969 : « Les modalités de fonctionnement, bien que variables suivant les académies, reposent sur les principes suivants : décentralisation des actions, volontariat, concertation »⁴⁸. Les travaux de la commission aboutissent à la création des missions académiques de formation des personnels de l'Éducation nationale (MAFPEN) (arrêté du 11 juin 1982) reprenant la structure organisationnelle en secteur pour les académies mais dans laquelle les inspecteurs pédagogiques régionaux (IPR) perdent la main. L'objectif de cette nouvelle structure est d'« homogénéiser les compétences des nouveaux et anciens enseignants face aux nouvelles

45. G. Icher, 1971, p. 3.

46. Raymond Catteau est professeur d'EPS spécialiste et auteur d'une méthode d'apprentissage de la natation, membre de la FSGT et animateur des stages Maurice Baquet.

47. Robert Mérand, professeur à l'ENSEP, membre de la FSGT, président du CPS FSGT de 1967 à 1984 et responsable des stages Maurice Baquet.

48. A. de Peretti, 1982, p. 72.

nécessités scolaires⁴⁹ » et de mettre en réseau les différents dispositifs et organismes dont les universités. Les UEREPS, puis UFRSTAPS deviennent acteurs de la formation continuée en EPS, car le ministre souhaite faire appel à la recherche en éducation⁵⁰. Par exemple, l'UFRSTAPS de Lyon est intervenu dans l'animation des stages, en 1986, pour 700 heures, dont 400 prises sur les moyens de l'UFR⁵¹, ce qui a permis de développer la « recherche-action ». Et surtout, reprenant les propositions d'André de Peretti, Alain Savary manifeste « la volonté clairement exprimée de permettre un réveil de la pensée pédagogique... »⁵² (*ibid.*), et ainsi compenser une formation initiale trop centrée sur les savoirs.

En décembre 1983, le bulletin de liaison des enseignants d'EP de l'académie de Lyon est très clair sur la nouvelle orientation de la FPC pilotée par les IPR : « la formation professionnelle [...] dans le contexte actuel doit prendre le pas sur la formation continue »⁵³. Ce qui se traduira dans de nombreux plans académiques de formation (PAF) par des actions sur la pédagogie différenciée, la construction du projet d'établissement, l'évaluation, le travail en équipe..., c'est-à-dire sur la nouvelle politique de l'Éducation nationale mise en avant par Alain Savary, soit une « formation continue comme levier de la rénovation »⁵⁴.

Les MAFPEN sont placées, en 1985, sous l'autorité des recteurs et vont accentuer leur rôle dans la mise en place des nouvelles orientations du ministère. Au moment où de nouveaux textes réglementaires paraissent (1985, 1986, 1987, 1988), la note de service du 17 février 1986 précise les orientations à donner à la FPC en EPS : « la préparation et l'accompagnement de l'application des nouveaux programmes et des nouvelles modalités de contrôle aux examens ; l'évolution des pratiques pédagogiques en liaison avec le développement ou l'apparition d'APS et des outils pédagogiques modernes ; le développement d'une dynamique de formation continue de caractère plus collectif »⁵⁵. Ainsi, le bulletin lyonnais de novembre 1985 et les suivants débutent par un éditorial

49. M. Attali, J. Saint-Martin, S. Villaret, 2006, p. 96.

50. A. Savary, déclaration du 19 mars 1982.

51. P. Goirand Paul, 2005, p. 39.

52. *Ibid.*

53. J. Labiche, A. Pelaudeix, 1983, p. 7.

54. E. Richard, 2015, p. 33.

55. Note de service du 17 février 1986, cité par M. Attali et J. Saint-Martin, 2006, p. 98.

des IPR « Vers la mise en œuvre des nouveaux programmes et instructions »⁵⁶. Il en est de même, dans l'académie de Toulouse, à partir du numéro 6 de juin 1985, (bulletin d'information et de liaison – EPS).

Trois types de stages vont se mettre en place et cohabiter dans les PAF : les actions à la demande des établissements, les formations à candidatures individuelles, dont les formations aux concours, les actions de formation pour publics désignés et parfois des formations à des certifications complémentaires (handicap, art, langues). Les stages souvent appelés technico-pédagogiques restent organisés dans les secteurs, notamment pour répondre à un besoin de formation manquant, lié à la mixité des classes de plus en plus fréquente. Il est nécessaire de rappeler que les enseignants recrutés jusqu'en 1978 ont suivi des cours sur les pratiques sportives soit masculines, soit féminines. « L'unification » de l'enseignement en UEREPS n'a eu lieu qu'avec l'apparition des STAPS, soit les étudiants obtenant un CAPEPS en 1979, bien que ce concours reste encore non-mixte jusqu'en 1989.

Concurrence ou complémentarité professionnelle et/ou scientifique (1989-2013) ?

IUFM vs UFRSTAPS ?

La mise en place d'un CAPEPS désormais mixte et la création des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), la même année, en juillet 1989⁵⁷ offrent deux opportunités pour préciser les connaissances indispensables aux enseignants d'EPS lors de la dernière décennie du xx^e siècle. Certains s'en saisissent sans retenue⁵⁸. Deux ans après leur création, l'arrêté du 30 avril 1991 stipule que les IUFM ont désormais en charge la préparation au concours externe du CAPEPS⁵⁹. Ce choix politique est diversement accueilli par les responsables des UFRSTAPS. Pour les uns, il s'agit d'une opportunité supplémentaire pour mettre fin à une tradition désormais révolue, alors que d'autres

56. J. Labiche, A. Pelaudeix, 1985, p. 2-3.

57. L'article 17 de la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 peut être considéré comme l'acte de naissance officiel des IUFM.

58. B. Michon, 1991, p. 88.

59. J. Vincent, 2000.

militent pour le *statu quo* et multiplient les démarches pour maintenir la « professionnalisation précoce⁶⁰ » des étudiants en STAPS. L'attitude généralement adoptée par les promoteurs de cette seconde logique consiste à tout faire pour devenir le prestataire de service exclusif des IUFM. Mais, dans chacun des cas, il est cependant nécessaire de procéder à une redéfinition des connaissances minimales des futurs candidats et lauréats du CAPEPS théorique (professeur de lycée et collègue 1^{re} année – PLC1) et pratique (PLC2).

À ce sujet la problématique centrale des années 1990, relative aux missions des enseignants d'EPS, met en évidence les divergences mais aussi les convergences possibles entre les nécessités d'éduquer et celles d'enseigner⁶¹. Dans chacun des cas, les compétences des enseignants diffèrent parfois d'une façon considérable⁶². Quoi qu'il en soit, faute de pouvoir revenir sur l'arrêté du 30 avril 1991, la présence des IUFM est progressivement vécue comme une complémentarité et non comme une concurrence⁶³. Au fil des débats, les IUFM réinventent les formations du métier d'enseignant d'EPS non seulement en leur sein mais aussi en amont, au niveau des UFRSTAPS qui voient leurs effectifs considérablement grossir⁶⁴ tout en accueillant un public de plus en plus hétérogène⁶⁵.

60. F. Charles et J.-P. Clément, 1999.

61. Cf. la circulaire du 23 mai 1997 relative à « la mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel ».

62. G. Bonnefoy, 1999.

63. A.-D. Robert et H. Terral, 2000.

64. Selon M. Durand (2001), les effectifs des étudiants en STAPS triplent entre 1994 et 2000 : 11 600 étudiants étaient inscrits en 1990 dans la filière STAPS ; ils étaient 33 491 en 1997, 45 165 en 2000 et 47 738 en 2003. Au demeurant, l'arrivée massive de bacheliers professionnels génère une remise en question des contenus d'enseignement. D'après l'enquête CEREQ Génération 2010, trois ans après leur sortie de STAPS, un quart des bacheliers professionnels exercent un métier ciblé dans le sport (éducateur sportif, *coach*) et périphérique (gendarme, aide-éducateur, etc.), pour 60 % des autres sortants tous niveaux confondus. Cf. aussi C. Énard et C. Guégnard, 2018.

65. Selon B. Papin (*in* Fuchs, p. 51), « la suppression du concours d'entrée au milieu des années 1990 paraît avoir joué un rôle majeur. De manière générale, les nouveaux accédants à la profession d'enseignant d'EPS sont en majorité des hommes, issus de catégories sociales globalement supérieures à leurs aînés ; durant leurs études, ils s'investissent moins dans l'espace sportif, si nous prenons comme repères le meilleur niveau de performance atteint dans les catégories seniors ou les diplômes sportifs acquis. Ils suivent une scolarité primaire et secondaire moins laborieuse,

Les deux pôles qui tiraillent la formation des professeurs depuis ses origines restent d'actualité pour la situer entre la tentation scientifique et la sacralisation du terrain. Le bon enseignant serait donc celui susceptible de « questionner les pratiques en invoquant des connaissances scientifiques et questionner ces connaissances scientifiques en formalisant l'expérience pratique⁶⁶ ». Cette complémentarité institutionnelle se justifie au niveau des compétences à acquérir et accentue le poids de l'interdisciplinarité dans la formation initiale : « la professionnalisation des PLC2 en EPS dépasse très largement la simple acquisition de compétences disciplinaires pour s'orienter vers une formation au métier d'enseignant qui apparaît souvent exemplaire aux yeux des autres stagiaires⁶⁷ ». Les IUFM proposent ainsi une formation plutôt technique et professionnelle en PLC1 et davantage pluridisciplinaire en PLC2. Au sein de cette maison commune des futurs professeurs des écoles et des établissements du second degré, la formation d'un enseignant cultivé, lucide et autonome s'opère grâce à la conviction de formateurs généralement issus des métiers de l'enseignement. Investie d'une mission ni vraiment professionnelle, ni vraiment adossée à des connaissances scientifiques, la seconde année de l'IUFM privilégie les problématiques interdisciplinaires dictées par le ministère de l'Éducation nationale afin d'assurer une cohérence et une unité de la profession. Outre les enseignements disciplinaires, il s'agit de produire un enseignant responsable, conforme à la *doxa* scolaire en suivant les missions assignées aux enseignants (circulaire n 97-123 du 23 mai 1997). Les IUFM sont désormais le lieu privilégié pour peaufiner la définition du métier. Ce vœu pieux, déjà évoqué au siècle dernier au sein des écoles normales d'instituteurs et d'institutrices, structure toujours en l'an 2000 les projets de formation même si l'on note çà et là des stratégies de spécification sous la forme d'enseignements optionnels⁶⁸.

qui se rapproche alors, au regard du nombre de mentions obtenues, à celle des enseignants des autres disciplines ».

66. M. Durand, 2000, p. 97.

67. F. Charles et J.-P. Clément, 1999, p. 16.

68. Étant donné l'existence d'une épreuve orale à fort coefficient (oral 1 des épreuves d'admission du CAPEPS), la quasi-totalité des IUFM programme un stage en établissement scolaire en première année. Ce stage est organisé soit sous la forme d'une intervention hebdomadaire, soit sous la forme de 3 à 4 semaines bloquées après les épreuves d'admissibilité. Cette particularité, qui n'existe pas dans les autres concours de recrutement d'enseignants, perpétue d'une certaine manière le mythe d'une EPS, discipline d'enseignement certes authentiquement scolaire mais tout

La mise en place des premiers masters professionnels⁶⁹ dans les universités lors de la rentrée 2004 participe d'une redéfinition des stratégies des centres de formation initiale. L'intégration des IUFM aux universités, envisagée dans la loi Fillon⁷⁰, accentue ce phénomène à un moment où l'université tend à privilégier la professionnalisation. La mastérisation des formations d'enseignants devant être mise en œuvre à la rentrée 2009 accélère le processus⁷¹. Cette situation pour le moins paradoxale place les UFRSTAPS, qui ont toujours calqué leurs contenus de formation sur les exigences des concours de recrutement, dans une position de force pour la filière éducation-motricité. Trente ans après le constat de G. Vigarello, il devient encore plus urgent, sur le plan épistémologique, de définir les compétences attendues en fin de cursus afin que l'EPS ne soit plus « le lieu des théorisations laborieuses et souvent décevantes⁷² ». La mastérisation qui s'intensifie entre 2008 et 2010 confirme non seulement l'intégration des IUFM à l'université mais provoque en même temps leur dessaisissement, variable selon les universités, de la formation des enseignants du second degré. En EPS, la mastérisation divise en réactivant les conflits entre les UFR et les IUFM tant du point de vue de la recherche, des cours que des pratiques physiques. Les pourfendeurs de la pédagogie y voient une occasion inespérée de se débarrasser des IUFM qu'ils rendent responsables de tous les maux dont souffre l'enseignement secondaire⁷³. Cependant, les difficultés rencontrées par les lauréats des concours 2010⁷⁴, privés de l'année de stage organisée par les IUFM alors qu'ils n'avaient bénéficié d'aucune formation professionnelle (les masters « enseignement » n'étant pas encore en place), démontrent par l'absurde l'utilité de la formation dispensée par les IUFM entre 1990 et 2009.

de même à part. De plus, en seconde année, les stagiaires PLC2 en EPS réalisent 10 heures d'enseignement par semaine dont 3 sont consacrées à l'animation de l'association sportive.

69. Se reporter notamment au premier bilan coordonné par G. Klein et P. Terral dans la revue *EPS*, n° 313, 2005, p. 5-27.

70. Loi adoptée par le Parlement français le 24 mars 2005.

71. Un virage à 180° est donc opéré dans la politique de formation des enseignants que les gouvernements successifs tentent de modifier pour revoir la loi de 1989 grâce aux initiatives successives de F. Bayrou, C. Allègre, F. Fillon, G. de Robien et X. Darcos.

72. G. Vigarello, 1975, p. 643.

73. Y. Forestier, 2017.

74. Difficultés dont ils ont témoigné dans le cadre du mouvement « stagiaire impossible » lancé à l'automne 2010.

Alors que la dimension disciplinaire reste au cœur de la professionnalité des enseignants, elle ne semble plus suffire dans les années 1990. Au-delà de la maîtrise des seuls contenus, il s'agit en effet de travailler sur la base de compétences transversales. Durant la première décennie du XXI^e siècle, l'exercice du métier ordonne de ne plus se contenter d'une actualisation des connaissances ou de technologies éducatives. L'acte pédagogique s'inscrit désormais dans l'acquisition d'autres capacités que celles définies par la discipline enseignée.

Après deux décennies de lutte contre l'échec scolaire, puis de promotion de la réussite de tous, d'importantes divergences apparaissent entre les attentes des professionnels et les objectifs des formateurs concernant la redéfinition de l'identité enseignante, d'autant plus les conditions d'exercice du métier ont considérablement évolué⁷⁵. Il s'agit désormais de participer au développement de stratégies négociées entre formateurs et établissements autour de contrats de formation liés aux priorités collectives et individuelles dégagées. Quatre buts principaux sont progressivement rendus publics : développer des compétences professionnelles, accompagner les évolutions, accroître la qualification pour permettre les évolutions de carrière ; évaluer, réguler les actions de formation et anticiper sur le changement⁷⁶.

Au niveau des épreuves du CAPEPS, les candidats sont fortement incités à prendre en compte l'actualité des sujets qui leur sont proposés et les préoccupations actuelles dans la discipline, pour nourrir le débat et faire preuve d'esprit critique : « Les connaissances des candidats et leurs compétences à les mettre en relation pour formuler des problématiques, exposer un raisonnement, argumenter devraient armer les futurs enseignants d'EPS qu'ils sont, à mieux s'engager dans leurs missions : "mesurer les enjeux sociaux de l'éducation et de son action au sein du système", "situer l'état actuel de sa discipline, à travers son histoire, ses enjeux épistémologiques, ses problèmes didactiques et les débats qui la traversent"⁷⁷ ». Au mitan des années 2000, le bon enseignant est donc

75. T. Roux-Pérez, 2001.

76. Les effets de l'instauration en 1995 d'une quatrième heure d'EPS en sixième ainsi que l'évaluation certificative au baccalauréat, BEP et CAP de 1995 accentuent les préoccupations des professionnels pour les formations transversales.

77. Extrait du rapport de 1999 reprenant un extrait de la circulaire 93-123 du 23 mai 1997 relative aux missions des enseignants, cité par J. Fuchs, 2013, p. 69.

celui qui est susceptible de questionner ses pratiques tout en mobilisant des connaissances scientifiques en lien avec son expérience pratique.

L'agrégation interne d'EPS, un second souffle des formations continues ?

Le rapport de Peretti (1982) demandait la création d'instituts universitaires de formation et de développement, au niveau national, d'un institut de Formation et de recherches en éducation de façon à mailler le territoire et organiser une formation initiale en cohérence avec la formation continue. L'académie de Grenoble crée un IFM au sein l'université, où interviennent les professeurs de l'UFRSTAPS. Il faut attendre la loi d'orientation sur l'éducation de 1989, dite loi Jospin, pour avancer dans cette direction. En effet, les instituts universitaires de formation des maîtres sont chargés de conduire les actions non seulement de formation initiale, mais également de formation continue⁷⁸. Ils dépossèdent ainsi les MAFPEN de leurs prérogatives en ne leur laissant que la gestion administrative : « Les divergences entre les attentes des professionnels et les objectifs des formateurs MAFPEN nécessitent une redéfinition de l'identité enseignante⁷⁹ » en privilégiant les formations transversales. Selon M. Attali et J. Saint-Martin, dans l'académie de Grenoble quatre thématiques se profilent : « développer des compétences professionnelles, accompagner les évolutions, accroître la qualification pour permettre les évolutions de carrière ; évaluer, réguler les actions de formation et anticiper sur le changement⁸⁰ », notamment les préparations aux concours internes. La parution de nouveaux programmes en EPS et de nouvelles modalités va alimenter le besoin de formation continue chez les enseignants d'EPS afin de faire face à de nouvelles disciplines qui se généralisent comme le badminton, les arts du cirque, le tennis de table, l'*ultimate*... qui n'étaient pas étudiées en formation initiale, mais aussi pour faire face à un public plus diversifié.

Claude Allègre renforce la dimension universitaire et la place des IUFM en 1998 et affirme « la formation continue de l'ensemble des personnels constitue un enjeu stratégique et un levier de changement »⁸¹

78. Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 et annexes.

79. M. Attali et J. Saint-Martin, 2006, p. 104.

80. *Ibid.*, p. 105.

81. Circulaire 99-212 du 20 décembre 1999.

en s'attachant à l'amélioration des pratiques pédagogiques mais aussi en soutenant la promotion des personnels : « La formation continue doit permettre à tous les personnels d'approfondir leurs connaissances, d'améliorer leurs compétences professionnelles et d'accéder à des promotions internes⁸² ». L'académie de Besançon compte jusqu'à vingt-sept inscrits à l'agrégation interne en 2014. Le pilotage national est confié à la DESCO⁸³, puis la DGESCO. Il revient au recteur de construire et valider le PAF construit et animé par les IUFM selon un cahier des charges pour analyser les besoins, déterminer les objectifs prioritaires et évaluer les actions de formation.

Selon le rapport de l'IGEN d'octobre 2010, « il existe un écart entre les actions proposées et les actions attendues, par l'accroissement des stages à publics désignés, la réduction de l'offre pour des raisons économiques » et « corollairement, les enseignants regrettent de n'être pas suffisamment associés à la définition des contenus du PAF sous une forme ou sous une autre »⁸⁴. De plus, le constat de R. Étienne est amer : « Le pic à cinq jours de formation continue en moyenne dans les années 1990 a été suivi d'une baisse à trois au début du 21^e siècle et nous en sommes à un jour ⁸⁵ ». P. Goirand chiffre, en termes de places offertes, ces reculs pour l'académie de Lyon : « 1999-2000 = 1 679 places ; 2002-2003 = 1 135 ; 2003-2004 = 1 545 ; 2004-2005 = 1 362 »⁸⁶ alors qu'il faudrait ouvrir 9 000 places au vu du nombre d'enseignants. Face à ces constats, la commande formulée par l'Inspection générale s'oriente vers les nouvelles technologies en les présentant comme une nécessité et en proposant des formes d'auto-formation sur les sites ministériels.

82. Circulaire 2001-50 du 27 juillet 2001.

83. Direction de l'enseignement scolaire, puis direction générale de l'enseignement scolaire.

84. IGEN/IGAENR, 2010, p. 26.

85. R. Étienne, 2015, p. 37.

86. Goirand, 2005, p. 42.

Le professeur d'EPS : un « enseignant comme les autres ?⁸⁷ » (2013-2021)

La formation initiale des enseignants d'EPS et les enjeux de la maîtrise

En réalisant une nouvelle uniformisation de la formation initiale au début des années 2010, les acteurs de l'EPS espèrent que les enseignants utilisent les mêmes savoirs et apprennent à avoir une démarche bienveillante et différenciante en utilisant une pédagogie appropriative (principe 5 d'une EPQ). Avec le nouveau CAPEPS, créé en 2010, il « s'agit bien de réaliser le recrutement d'enseignants concepteurs d'un enseignement ajusté aux populations concernés et au contexte d'EPLE⁸⁸ ». Selon B. Papin,

la récente réforme de la formation des enseignants en France, effective en 2010, a remis en cause le mode de sélection des candidats à l'exercice de ce métier. L'élévation du niveau universitaire des conditions d'accès aux concours de recrutement et le nouveau phasage imposé entre formation professionnelle, formation disciplinaire, formation à la recherche et préparation au concours apparaissent comme les lignes de force de cette évolution. Le changement est susceptible de modifier le rapport entre les savoirs issus de la recherche et ceux issus de l'expérience professionnelle attendus d'un potentiel enseignant⁸⁹.

Trois ans plus tard, la publication en 2013 des dix-neuf compétences du référentiel de compétences des enseignants⁹⁰ tente de mettre un terme à la crise du métier. En effet, comme les autres disciplines scolaires, l'EPS voit se réduire le nombre de candidats au CAPEPS externe⁹¹. Faut-il y voir pour autant une profession au statut fragilisé ? Rien n'est moins sûr car il est usuel d'associer la baisse d'attractivité pour l'exercice du métier d'enseignant à une crise des vocations. Dans les représentations dominantes, être professeur est un métier à vocation, c'est-à-dire qui implique

87. D. Bret, 2009.

88. J.-P. Barrué, 2010, p. 17.

89. B. Papin.

90. Référentiel de compétences des enseignants, *BOEN* du 25 juillet 2013.

91. Selon les statistiques du ministère de l'Éducation nationale, on dénombre 6701 candidats présents aux épreuves écrites d'admissibilité en 2005 et cinq fois moins en 2011, avec 1314 candidats.

l'idée de mission au service de la collectivité. Cette manière de penser est d'autant plus forte qu'elle est partagée par les enseignants eux-mêmes, justifiant leur engagement dans le métier par la passion.

Le rapport de jury de la session 2010 du CAPEPS externe précise que les lauréats de ce concours doivent être capables de réflexion et d'engagement personnels. En outre, ils doivent être en mesure de justifier de la construction d'un futur positionnement professionnel, tout en faisant état de leur appartenance à une communauté régie par des considérations d'ordre éthique et philosophique. Selon J. Fuchs (2013), il s'agit ni plus ni moins d'en finir avec la « culture de l'à-peu-près » et tout néo-titulaire doit faire preuve de culture générale qui s'appuie tout autant sur des bases protéiformes que sur l'histoire de la société, de l'école et de l'EPS. En outre, tout enseignant est qualifié de professionnel si par exemple, il utilise les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) ou s'il prend en compte la diversité des élèves afin de les faire tous réussir. Avec la création en 2013 des ESPE, un air de nostalgie semble souffler dans les institutions de formation initiale des enseignants d'EPS. D'une certaine manière, on en revient au modèle des défunttes IUFM qui proposait une première année de master consacrée à la préparation du concours et une seconde année réservée au long stage pédagogique réalisé en établissement scolaire. Comme les IUFM, l'intérêt des ESPE se trouve certainement dans la place accordée à la formation professionnelle qui permet un cadrage identique pour l'ensemble des disciplines scolaires. Au demeurant, les deux oraux qui constituent les épreuves d'admission au CAPEPS réaffirment cette nécessité d'évaluer les compétences professionnelles des futurs enseignants d'EPS. Selon Valérie Debuchy et Jean-Pierre Barrué, inspecteurs généraux d'EPS, « il y a des espaces qui se créent pour celui qui sera capable de montrer qu'il maîtrise le côté professionnel⁹² » en prouvant qu'il est capable de prélever des informations sur des élèves en activité. L'arrivée de supports vidéo permet aussi de sélectionner les candidats en donnant l'avantage à celui qui a éduqué son œil en sériant et hiérarchisant les informations sur les élèves en action. De la même façon, des compétences interdisciplinaires sont également recherchées et valorisées. La maîtrise des TICE, le travail en équipe sont autant d'atouts qui permettront aux lauréats des concours de coopérer, dès la

92. V. Debuchy et J.-P. Barrué, 2013.

rentrée scolaire suivante, avec les différents acteurs du système éducatif. À ce sujet, les épreuves des concours exceptionnel et rénové du CAPEPS de 2014 intègrent une nouvelle dimension dont l'enjeu est de mesurer la capacité des candidats à « agir en fonctionnaire de l'État ». La priorité est désormais évidente, tout candidat du CAPEPS doit être en mesure de proposer en contexte scolaire un curriculum de formation pour les élèves types d'un établissement concerné. L'enjeu principal vise donc bien à recruter des enseignants professionnels, capables de prendre des initiatives dans un contexte scolaire qui vise certes la réussite de tous les élèves mais qui est par ailleurs confronté à la massification de l'échec et au phénomène de plus en plus répandu du décrochage scolaire.

Quoi qu'il en soit, l'adaptation et l'originalité pédagogique, la maîtrise raisonnée et engagée face à des situations d'intervention auprès des élèves ou encore le charisme professoral deviennent les principes par lesquels la compétence est reconnue dans et en dehors de l'espace scolaire. Ces qualités permettent alors de définir ce que l'on entend par enseignant modèle d'EPS⁹³. Ce dernier peut présenter plusieurs facettes : il peut être soit « moderniste » en faisant preuve de neutralité et de rationalité pour doter les élèves d'instruments intellectuels (communication, expert en méthodes), soit « libertaire » en étant catalyseur de créativité et d'expressivité des élèves, soit classique en dégagant une élite et en initiant aux œuvres classiques, soit, enfin, critique en fournissant à ses élèves des instruments de maîtrise et de compréhension de la société⁹⁴.

Quel que soit le profil dégagé, il s'agit bien de promouvoir une culture de la coopération. Comme l'indique Philippe Perrenoud, « l'enjeu d'une formation initiale ce n'est pas de former des professeurs experts mais de former des débutants qui ne soient ni trop maladroits, ni trop malheureux, heureux⁹⁵ ». Et l'auteur de conclure :

On pourrait imaginer que la formation initiale, parce qu'elle pare au plus pressé, laisse à l'expérience et à la formation continue le souci de former des praticiens réflexifs. Ce serait une grave erreur. Former de bons débutants, c'est justement former des gens capables d'évoluer,

93. D. Bret, 2009.

94. A. Van-Zanten et M. Duru-Bellat, 1992.

95. P. Perrenoud, 1996.

d'apprendre au gré de l'expérience, en réfléchissant sur ce qu'ils voulaient faire, ce qu'ils ont fait, ce que ça donne⁹⁶.

Néanmoins, les travaux d'Amélie Duguet et de Sophie Morlaix⁹⁷ permettent de nuancer certains discours dispensés dans les ESPE puis dans les instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPÉ) créés dans le cadre de la nouvelle loi sur l'école de la confiance du 26 juillet 2019. En effet, selon ces deux auteurs, les variables liées à la formation initiale jouent un faible rôle, voire exercent un effet négatif sur certaines pratiques pédagogiques, conduisant à une réflexion sur la rénovation de cette formation. Leurs analyses viennent en revanche souligner le poids plus important joué par certaines actions de formation continue. Quant aux épreuves écrites et orales des concours externe et interne du CAPEPS et de l'agrégation, participent-elles finalement à l'homogénéisation de la population des enseignants d'EPS ? Dans quelle mesure les intentions des directeurs de ces différents concours sont-elles réalistes quand il est question de promouvoir les « petits écureuils dotés d'un couteau suisse » et ainsi lutter contre le bachotage de plus en plus répandu dans les cohortes des candidats à ces mêmes concours ? La pré-professionnalisation, envisagée de la licence 2 au master 1, modifiera-t-elle le profil des étudiants ?⁹⁸.

Plans académiques de formation et identité professionnelle des professeurs d'EPS

Vincent Peillon, en proposant la loi de refondation de l'école, en 2013, met en avant la nécessité de mieux former les enseignants pour appliquer la réforme. À propos du métier d'enseignant la loi précise que « ces compétences s'acquièrent et s'approfondissent au cours d'un processus continu débutant en formation initiale et se poursuivant tout au long de la carrière par l'expérience professionnelle accumulée et par l'apport de la formation continue. ». Le 4 décembre 2013, sur France Inter, le ministre indique : « la formation continue des enseignants est le thème

96. *Ibid.*

97. A. Duguet et S. Morlaix, 2021.

98. Pour le second degré : au moins 45 % des temps de formation sont consacrés aux disciplines et à la maîtrise des savoirs fondamentaux, 30 % dédiés aux stratégies d'enseignement et d'apprentissage efficaces, à l'évaluation et à la gestion de classe, au moins 15 % seront dédiés à la recherche et 10 % réservés aux contextes et innovations propres à chaque institut.

le plus important et nous allons y consacrer des moyens ». Pour lui, c'est un levier pour changer les pratiques pédagogiques. Pourtant, le rapport IGEN de 2013 est cruel : « La formation continue sert souvent de variable d'ajustement budgétaire et on peine à l'envisager comme un outil de pilotage et un objectif prioritaire »⁹⁹. La circulaire de préparation de la rentrée 2013 présente cinq grandes priorités dont la première est de « reconstruire la formation professionnelle¹⁰⁰ ». Mais cette circulaire prévoit de développer des formations en lignes moins coûteuses : « Aux côtés des ESPE qui développeront leurs modules et leurs ressources de formation en ligne, les académies auront recours au dispositif *Pairform@nce* pour produire leurs propres parcours et surtout pour déployer les formations en ligne dans le cadre de la formation continue des enseignants ». La circulaire du 29 janvier 2014 présente les priorités du plan national de formation et précise qu'« au-delà des habituels regroupements nationaux ou locaux, l'appui sur les supports et ressources numériques doit faciliter la conversion des actions de formation en de véritables dispositifs d'accompagnement relayés par les académies sur le moyen ou le long terme » (circulaire 2014-004). Le ministère propose donc un dispositif d'autoformation en ligne quelque peu brouillon ; chaque enseignant choisissant, s'il le désire en fonction de ses manques et de ses besoins. En effet, sur les sites ministériels, notamment *eduscol*, des autoformations sont disponibles, pour les TICE en lien avec le réseau national *M@gistère*. En ce qui concerne l'EPS, depuis 2006, 21 numéros de la lettre *Edu_Num EPS (TIC'Edu EPS* jusqu'en 2016) sont disponibles en ligne, les MOOC *eFAN* (enseigner et former avec le numérique) qui a compté 11 234 inscrits¹⁰¹ et bien d'autres formations en ligne pour enseigner avec les nouveaux outils, notamment les plateformes académiques. Le rapport de l'IGEN pour la période 2013-2018 pointe une dispersion de l'offre et un modèle de formation principalement descendant qui ne donne plus satisfaction. L'enquête TALIS 2013 montre que les principaux besoins de formation continue des enseignants en France sont exprimés dans trois domaines : la prise en charge d'élèves à besoins spécifiques d'éducation, les approches pédagogiques individualisées, le renforcement des

99. IGEN/IGAENR 2013, p. 12, *L'actualisation du bilan de la formation continue des enseignants. Rapport conjoint, février 2013*, [En ligne], <http://www.education.gouv.fr/cid73208/l-actualisation-bilan-formation-continue-des-enseignants.html>, 12.

100. Circulaire n° 2013-060 du 10-4-2013.

101. E. Bruillard, 2014, p. 123.

compétences en technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE)...¹⁰².

L'objectif de la nouvelle circulaire du 19 août 2016 est clairement fixé : « La formation continue en ligne doit favoriser une réflexion professionnelle ainsi qu'une évolution des pratiques pédagogiques selon une démarche qui place l'enseignant en acteur responsable de sa formation ». Le recteur et les inspecteurs d'académie restent responsables de l'offre en offrant la possibilité d'une acquisition ou consolidation des compétences définies par le référentiel des métiers de l'éducation du 1^{er} juillet 2013. La lettre de rentrée EPS de l'académie de Marseille reprend totalement cette logique : « Le plan de formation s'inscrit dans les orientations et les contraintes du cahier des charges édicté par le recteur. Il est construit à partir des besoins identifiés par le corps d'inspection au regard des objectifs institutionnels et des demandes exprimées par les personnels¹⁰³ » avec des formations hybrides (présentielle et à distance). Quant aux IPR de l'académie de Clermont-Ferrand, ils regrettent pour 2016 de « proposer un volant de formation disciplinaire assez réduit et centré prioritairement sur la mise en œuvre du programme disciplinaire pour le collège et la généralisation de l'utilisation de l'outil numérique de gestion : *Pack EPS*¹⁰⁴ ». L'année suivante, les IPR annoncent encourager les FIL (formation d'initiative locale) correspondant aux besoins d'un regroupement d'établissements¹⁰⁵.

Le nouveau schéma directeur 2019-2022 est publié dans la circulaire 2019-133 du 23 septembre 2019. Le premier point évoqué est celui du continuum en formation initiale, formation continue et formation continuée. Trois orientations sont ciblées : se situer dans le système éducatif, se former et perfectionner ses pratiques professionnelles et être accompagné dans ses évolutions professionnelles. Quant aux PAF, celui de 2020-2021 de l'académie de Nancy-Metz propose déjà ces modifications. À partir des trois axes cités, il intègre désormais les formations pour les enseignants d'EPS au même titre que les autres disciplines¹⁰⁶. À la suite de la loi du 27 juillet 2019, le code de l'éducation est lui aussi modifié.

102. DEPP, 2014, 3.

103. https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2015-09/lr_2015_lettre_complete.pdf

104. *Lettre de rentrée EPS 2016*, Académie de Clermont-Ferrand, p. 13.

105. *Lettre de rentrée EPS 2017*, Académie de Clermont-Ferrand, p. 12.

106. https://mifor.ac-nancy-metz.fr/wp-content/uploads/PAF_2020-2021_VF.pdf.

En effet, l'article L912-1-1 précise que « la formation continue est obligatoire pour chaque enseignant » et qu'elle est prise en compte dans leur carrière (article L912-1-3), ce qui entraînera certainement de nouveaux changements dans la formation continue.

Conclusion

À en croire les déclarations de Florence Robine, directrice générale de l'enseignement scolaire en 2019, l'enseignant d'EPS n'est pas un enseignant entièrement à part. Il doit en effet, comme ses homologues des autres disciplines d'enseignement, être

un praticien réflexif, en posture de recherche, qui fonde et ajuste son action sur l'évaluation des besoins et des progrès des élèves. Il utilise les outils numériques et les démarches de projet pour renforcer l'individualisation, l'interaction, la créativité et la collaboration entre les élèves. Acteur de la communauté éducative, il contribue avec ses pairs à la conception et à la mise en œuvre du projet d'école ou d'établissement dans son/ses environnements. C'est un humaniste, un ingénieur, un bâtisseur : en donnant du sens à son métier, il ouvre la porte de l'avenir à ses élèves¹⁰⁷.

Son rôle n'est donc pas singulier. S'il souhaite effectivement être un passeur culturel¹⁰⁸, il doit mettre en place et concrétiser les politiques scolaires en lien avec les choix éducatifs, idéologiques, et pédagogiques définis. Sa capacité à concevoir, construire des situations d'enseignement et d'évaluation renvoie alors à des compétences professionnelles que le ministère de l'Éducation nationale réaffirme publiquement en 2013 en insistant sur le fait qu'enseigner une discipline scolaire nécessite de s'inscrire dans une logique d'échange avec tous les personnels de l'établissement public local d'enseignement auquel il est rattaché et ainsi promouvoir concrètement et chaque jour une logique trans et pluridisciplinaire¹⁰⁹.

Depuis sa réintégration au ministère de l'Éducation nationale, l'EPS est d'autant plus traversée par de nombreux débats au sujet des missions de ses enseignants que les formations initiale et continue

107. Extraits du site internet de la DGESCO, consulté le 1^{er} octobre 2019.

108. J.-M. Zakhartchouk, 1999.

109. Cf. Référentiel de compétences des enseignants de 2013.

subissent de profondes transformations. Partagées entre les exigences régulièrement réactualisées des concours de recrutement des enseignants d'EPS (CAPEPS et agrégations interne et externe d'EPS) et l'avancée des connaissances scientifiques dans le domaine des STAPS, les formations initiale et continue révèlent des enjeux essentiels sur le plan des identités professionnelles. Qu'est-ce qu'un bon enseignant d'EPS ? En quoi s'inscrit-il dans le cahier des charges défini rue de Grenelle par les acteurs du ministère de l'Éducation nationale ? Dans quelle mesure l'enseignant d'EPS se définit-il plus comme un animateur, un technicien, un ingénieur ou un concepteur¹¹⁰ ? Alors que B. Papin met en évidence que 56,5 % des sondés indiquent que le projet de devenir professeur d'EPS s'est révélé dès l'école primaire ou au collège, ne peut-on pas remettre en question cet enracinement précoce tant la diversité des formations offertes aux étudiants en STAPS se précise au tournant du XXI^e siècle ? Pour celles et ceux issus de la filière éducation et motricité des UFR STAPS, la passion du sport, la réussite en EPS, l'appétence pour les missions éducatives sont autant d'éléments exprimés pour se représenter rétrospectivement l'accomplissement personnel dans ce destin professionnel¹¹¹.

Quant à la formation continue, elle est organisée depuis 1981 pour soutenir les politiques et les orientations du ministère de l'Éducation nationale malgré le constat des IGEN sur la dispersion des moyens. Elle est surtout marquée par l'évolution de carrière avec le développement des formations (CAPEPS et agrégation interne) qui permet de mettre en œuvre les orientations du ministère. À ce titre, l'analyse du PAF de l'académie de Nancy-Metz nous interroge par le nombre de stages d'un jour, par exemple « yoga au lycée » (PAF Nancy-Metz, 2021, p. 57), « pratiques numériques différenciées au service de l'hétérogénéité en EPS » (*ibid.*, p. 53) plus deux heures en classe virtuelle, « enseigner le *cross training* en lycée » (*ibid.*, p. 50). Les stages de secteur sont organisés sur deux jours en présentiel. Si la formation continue doit être en lien et complémentaire avec la formation initiale, cette dernière en EPS a considérablement augmenté les apports scientifiques et on ne peut que s'en réjouir mais au détriment des pratiques physiques qui se sont diversifiées. Une question se pose : peut-on enseigner une activité physique avec seulement quelques heures de pratique ?

110. D. Bret, 2008.

111. B. Papin, 2013.

En définitive, un constat peut être établi. Depuis 1981, les formations initiale et continue, quelles que soient leurs évolutions ou transformations, doivent permettre de transmettre à la fois des attitudes, des savoir-être, des savoir-faire, des méthodes. Pour cela, il importe de créer, dès la formation initiale, des lieux d'analyse de la pratique, de métissage des apports, sur la façon dont on pense, décide, communique, réagit. Mais aussi des lieux où l'on travaille sur soi, ses peurs, ses émotions et où l'on favorise le développement de la personne, bref de son identité. Cette double nécessité s'explique principalement par les effets constatés de la complexification, de la personnalisation de l'activité enseignante au fur et à mesure que les attentes sociales et politiques se diversifient et se multiplient...

Bibliographie

- Chantal Amade-Escot, *Caractérisation de la formation didactique initiale des enseignants d'EP et évaluation de ses retombées sur les compétences professionnelles*, Thèse STAPS, université Toulouse 3, 1991.
- Chantal Amade Escot « Profils de professionnalité recherchés et conceptions de la compétence dans les épreuves professionnelles des différents CAPEPS (1947-1989) », in Jean-Paul Clément et Michel Herr (dir.), *L'identité de l'éducation physique scolaire au XX^e siècle : entre l'école et le sport*, Clermont-Ferrand : AFRAPS, 1993, p. 365-375.
- Michaël Attali (Dir.), *L'univers professionnel des enseignants d'EP de 1940 à nos jours*, Paris : Vuibert, 2006.
- Michaël Attali, Jean Saint-Martin, Sylvain Villaret, *CAPEPS et AGREGATION d'EPS, Annales corrigées et préparation des concours. L'écrit 1 au miroir de l'histoire*, Paris : Vuibert, 2006.
- Frédéric Baillette et Jean-Marie Brohm (dir.), *Traité critique d'éducation physique et sportive*, Paris : Quel Corps ?, 1994.
- Jean-Pierre Barrué, « un nouveau CAPEPS », *EP.S.*, n° 357, 2010, p. 17.
- Georges Bonnefoy, « Éduquer/enseigner en EPS. Réflexions à propos d'un débat réactualisé », *Les cahiers du CEDRE*, n° 1, 1999, p. 14-18.
- Dominique Bret, « L'enseignant d'EPS. animateur, technicien, ingénieur ou concepteur », *Recherche et formation*, n° 57, 2008, p. 141-152.
- Dominique Bret, « Le professeur d'éducation physique et sportive (EPS) : un enseignant comme les autres ? », *Carrefours de l'éducation*, n° 27, 2009, p. 117-130.
- Éric Bruillard, « La formation des enseignants et les cours massifs en ligne : quelles rencontres ? », *Administration & Éducation*, n° 144, 2014, p. 123-128.

- Frédéric Charles et Jean-Paul Clément, « Les professeurs en EPS et leurs pairs des autres disciplines scolaires : caractéristiques et trajectoires des professeurs stagiaires à l'IUFM d'Alsace », *STAPS*, n° 48, 1999, p. 7-23.
- Cécile Collinet, *La recherche en STAPS*, Paris : PUF, 2003.
- Cécile Collinet, « Quels savoirs scientifiques les enseignants d'EPS et les entraîneurs jugent-ils utiles ? », *Revue française de pédagogie*, n° 150, 2005, p. 45-58.
- Valérie Debuchy et Jean-Pierre Barrué, « Réussir les concours 2014 », « Un nouveau CAPEPS », *Revue EPS.*, n° 357, 2013, p. 9-10.
- Christian Dorvillé, « Les concours de recrutement comme révélateurs de l'identité de l'éducation physique », in Jean-Paul Clément et Michel Herr (dir.), *L'identité de l'éducation physique scolaire au XX^e siècle, entre l'école et le sport*, Clermont-Ferrand : AFRAPS, 1993, p. 311-326.
- Amélie Duguet et Sophie Morlaix, « Rôle de la formation des enseignants du 2nd degré sur leurs pratiques pédagogiques », *Recherches en éducation*, n° 44, 2021, p. 130-148.
- Marc Durand, « La formation des professeurs d'EPS : Entre tentation scientifique et sacralisation du terrain », *Dossier EPS.*, n° 50, 2000, p. 90-98.
- Marc Durand, « La formation initiale des enseignants d'EPS : pour d'autres rapports entre connaissances scientifiques et pratiques professionnelles », dans Collectif, *Pour la réussite de tous... Quelles formations ?*, Paris : SNEP, 2001, p. 149-151.
- Carine Énard et Christine Guégnard, « (In)fortunes professionnelles des femmes à la sortie d'une filière universitaire masculine, les STAPS », *Formation Emploi*, n° 142, 2018, p. 79-98.
- Richard Étienne, « Développement, crise et refondation de la formation continue en France », in Olivier Maulini *et al.* (dir.), *À qui profite la formation continue des enseignants ?*, Bruxelles : De Boeck, 2015, p. 31-41.
- Yann Forestier, « Les savoirs contre la pédagogie ? Interroger la symétrie des querelles sur l'école », *Mots. Les langages du politique*, n° 113, 2017, p. 75-92.
- Jérôme Fourquet, *Les enseignants : une population culturellement moins homogène et électoralement plus diverse*, Paris : Fondation Jean Jaurès, Penser pour agir, 2021.
- Julien Fuchs, Alain Vilbrod, Élodie Autret (dir.), *Enseignant d'EPS : un métier en mutation*, Paris : Ed. Revue EPS., 2013.
- Julien Fuchs et Jean-Nicolas Renaud (dir.), *Former les enseignants d'EPS en France au XX^e siècle*, Rennes : PUR, 2019.
- Paul Goirand, « La FPC dans l'académie de Lyon indicateur de l'évolution de la profession », *Contre-Pied*, n° 17, 2005, p. 38-44.
- Doriane Gomet, « Les pratiques des enseignants d'éducation physique (1920-1980). Une facette peu connue de l'histoire de l'EPS », in Cécile Ottogalli-Mazzacavallo et Philippe Liotard (dir.), *L'éducation du corps à l'école. Mouvements, normes et pédagogies 1881-2011*, Clermont-Ferrand : AFRAPS, 2012, p. 75-90

- Doriane Gomet et Tony Froissart, « Les formations des enseignants d'EPS de l'école catholique avant la création de l'IFEPSA : héritage ou fardeau d'une organisation fédérale singulière (1943-1959) », in Michaël Attali, Doriane Gomet (dir.), *Une histoire des formations aux métiers du sport dans l'enseignement catholique. L'institut d'Angers*, Rennes : PUR, 2017, p. 23-39.
- Claude Hurtebize, *La formation des cadres pour le sport et pour l'éducation physique, étude comparée entre la France et la RDA*, Paris : Mémoire INSEP, 1981.
- Georges Icher, « Une étape nécessaire », *Bulletin de liaison des professeurs d'EPS*, n° 1, CRDP-Académie de Besançon, 1971, p. 3.
- Paul Irlinger et Georges Vigarello, « La formation des enseignants », *Esprit*, n° 5, 1975, p. 687-695.
- Annie Josse, « Un enseignant comme les autres ? », *Esprit*, n° 5, 1975, p. 657-671.
- Françoise Labridy, « Marginalité et STAPS : les effets d'une rencontre », in *Anthropologie des Techniques du corps*, Nice : éditions STAPS, 1984, p. 191-202.
- Vincent Lang, *La professionnalisation des enseignants*, Paris : PUF, 1999.
- Bernard Michon, « Problématiques savoirs en "STAPS-EPS" », *Les Sciences de l'éducation*, n° 1-2, 1991, p. 80-92.
- Bruno Papin, « Devenir enseignant d'EPS : une vocation ? », in Julien Fuchs, Alain Vilbrod, Élodie Autret (dir.), *Enseignant d'EPS : un métier en mutation*, Paris : Éd. Revue EPS., 2013, p. 37-52.
- Pierre Parlebas, « L'Éducation physique en miettes », *EPS*, n° 85, 1967, p. 7-14.
- Philippe Perrenoud, « Former des enseignants débutants qui deviendront des praticiens réflexifs », *Forum Pédagogies*, janvier 1996, p. 10-12.
- Claude Piard, « Où va la gym à l'heure des STAPS ? », *Carrefours de l'éducation* hors-série n° 3, 2013.
- Marcel Pochard, *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant*. Rapport au ministre de l'Éducation nationale, Paris : La Documentation Française, 2008.
- Marcel Postic, *Observation et formation des enseignants*, Paris : PUF, 1977.
- André D. Robert et Hervé Terral, *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*, Paris : PUF, 2000.
- Thérèse Roux-Pérez, *Des processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants d'EPS*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Nantes, 2001.
- Louis Thomas, *Éducation physique et sportive entre fantasmes et réalités*, Publié à compte d'auteur, 1994.
- Étienne Richard, « Développement, crise et refondation de la formation continue en France », in Olivier Maulini et al., *À qui profite la formation continue des enseignants ?*, Louvain : De Boeck, 2015, p. 31-41.
- Agnès Van-Zanten et Marie Duru-Bellat, *Sociologie de l'école*, Paris : PUF, 1992.
- Georges Vigarello, « Éducation physique et revendication scientifique », *Esprit*, n° 5, 1975, p. 739-754.

Joris Vincent, « La formation des enseignants d'EPS de 1970 à 2000 : un itinéraire identitaire et complexe », in Thierry Terret (dir.), *Éducation physique, sport et loisir, 1970-2000*, Chamalières : AFRAPS, 2000, p. 203-218.

Jean-Michel Zakhartchouk, *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris : ESF, 1999.

Sources

Arrêté du 24 septembre 1982, *Journal Officiel* du 30 septembre 1982.

Circulaire du 23 mai 1997 relative à « la mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel », *BOEN*, n° 22 du 29 mai 1997, p. 1571-1576

DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance), (2014) *Note d'information*, n° 22.

IGEN/IGAENR, *Évaluation de la politique de formation continue des enseignants des premier et second degrés (sur la période 1998-2009)*, Paris : ministère de l'Éducation nationale, 2010.

IGEN/IGAENR, *L'actualisation du bilan de la formation continue des enseignants*, Paris, ministère de l'Éducation nationale, 2013.

Jacques Labiche, André Pelaudeix, « Préambule », *Bulletin de liaison des enseignants d'éducation physique*, Académie de Lyon, CRDP, 1983, p. 4-7.

Jacques Labiche, André Pelaudeix, « Vers la mise en œuvre des nouveaux programmes et instructions », *Bulletin de liaison des enseignants d'éducation physique*, Académie de Lyon, CRDP, 1985, p. 2-4.

Catherine Larivain, « Les enseignants des écoles publiques et la formation. Interrogation de 1 200 enseignants du premier degré réalisée en septembre-octobre 2005 », *Les Dossiers-Enseignants et personnels de l'éducation*, n° 176, août 2006, DEPP, ministère de l'Éducation nationale, 2006.

André de Peretti, *La formation des personnels de l'Éducation nationale*, Rapport au MEN, Paris : La Documentation française, 1982.

Pierre Périer, « Le métier d'enseignant dans les lycées et les collèges au début des années 2000 », in *Les Dossiers-Enseignants et personnels de l'éducation*, n° 145, juin 2003.

Référentiel de compétences des enseignants, *BOEN* du 25 juillet 2013.

Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche (RERS), ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports, Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP), 2021.

Propos conclusifs

André Canvel

En posant la problématique de ce colloque sur le thème prospectif d'une EPS de qualité pour le XXI^e siècle, les intervenants renvoient indubitablement à une référence critique et généalogique de l'histoire. Si on voulait paraphraser la pensée de Nietzsche¹ sur la vérité, d'une part sans une croyance fondamentale à la vérité son entreprise pourrait difficilement avoir un sens et d'autre part il n'y a pas seulement des vérités mais bel et bien des vérités que nous pouvons connaître. Est-ce à dire que nos intervenants se sont mis à croire à l'émergence entre 1981 et 2021 d'une éducation physique de qualité et mieux encore que cette croyance radicale deviendrait par la force et le poids des histoires une vérité, cette fois-ci au sens diamétralement opposé à celui de Nietzsche, mais en accord avec celui de Foucault² qui associe en ce cas la connaissance de quelque chose et le pouvoir que cette connaissance confère à celles et ceux qui détiennent ce savoir ? Dès lors, conclure devient chose éminemment délicate.

En effet, soit il s'agit de laisser ouverte la perspective d'une croyance qui ferait de la qualité d'une discipline d'enseignement un enjeu majeur de la réflexion rationnelle et/ou irrationnelle pour tendre vers une vérité connaissable et auquel cas il nous faut reformuler la question initialement posée : l'EPS du XXI^e siècle : quelles conditions pour une qualité de son enseignement ? Soit il s'agit de considérer qu'une EPS de qualité est avant tout un champ conflictuel qui voit s'affronter des acteurs rationnels et/ou irrationnels pour la définition de ce champ et les pouvoirs que

1. Friedrich Nietzsche, *L'antéchrist*, 1895.

2. Jacques Bouveresse, « Nietzsche contre Foucault : la vérité en question », mars 2016, p. 21

cette définition leur confère dans un contexte fondé sur les rapports de forces et les formes d'allégeance bien étudiées par Alain Supiot³.

J'opterai si vous me le permettez pour la première option pour au moins deux raisons :

- d'une part pour permettre de laisser le soin à une dialectique entre une EPS de qualité et une qualité de l'EPS de continuer de jouer à plein afin d'éviter de rigidifier la notion même de qualité ;
- d'autre part pour conserver le postulat à mon sens essentiel que la qualité d'une chose ou d'un phénomène reste intimement lié aux représentations que l'on en a, à un certain moment de son histoire, et qu'en aucun cas cette représentation ne peut être assimilée à une connaissance vraie ; mais à une connaissance en train de se construire, donc supposée vraie.

Concernant la dialectique d'une EPS de qualité contre une qualité de l'EPS, il me semble qu'elle illustre parfaitement les débats engagés depuis 1981, mais sans doute déjà avant, entre une tentation de définir une EPS de qualité par les fins et une qualité de l'EPS par les moyens mis en œuvre. Par exemple, il est à peu près certain que les rédacteurs successifs des programmes d'EPS depuis 1981 les ont pensés et structurés ainsi afin de circonscrire du mieux possible le champ d'intervention des professeurs d'EPS en leur garantissant une stricte dialectique entre ce que vise la discipline et ce qu'elle met en œuvre pour y arriver. Le renouvellement fréquent de ces textes montre bien combien ces derniers sont étroitement dépendants d'un air du temps qui remet en cause très largement l'idée même de vérité.

En parcourant les différentes thématiques retenues pour discuter de cette assertion qualitative de la discipline, on voit que celles-ci se répartissent sur ces deux versants :

- celui des fins avec la sécurité, la santé et l'inclusion : il s'agira pour la discipline d'utiliser des marqueurs anthropologiques qui doivent lui permettre de justifier les effets qualitatifs de son enseignement sur les différents aspects, à la fois physiques et culturels de l'être humain. On remarquera au passage que cet ancrage anthropologique des finalités de l'EPS transpire dans les propos d'Alain Savary cités en introduction de la

3. Alain Supiot. *La gouvernance par les nombres. Cours au Collège de France (2012-2014)*, Paris : Fayard, 2015.

conférence de Julien Fuchs et Jean Saint-Martin⁴ : « l'intégration a pour ambition de placer l'EPS au même rang que les autres disciplines à égalité de droits et de devoirs ». Cette égalité impose donc que la discipline clarifie ses obligations en matière d'éducation plus que d'instruction, et c'est la raison pour laquelle elle retiendra des catégories qualitatives pour structurer et légitimer son action à l'école. Par là même, ce qu'elle gagne en reconnaissance, elle le perd en connaissance, car comment peut-on s'accorder sur un sens arrêté et conventionnel de notions telles que la sécurité, la santé et aujourd'hui l'inclusion ? Prenons l'exemple de la santé souvent évoqué pour justifier du rôle de l'EPS à l'école. On s'accordera aisément sur le fait qu'entre 1981 et aujourd'hui sa définition a évolué, elle s'est en particulier différenciée au point par exemple qu'on distingue aujourd'hui cette notion aux différents âges de la vie ce qui ne manque pas de modifier les façons de traiter la question dans le champ scolaire et de rebattre les cartes en matière de suprématie entre les disciplines supposées s'y intéresser. On passe ainsi d'une politique préventive à une politique de promotion de la santé comprise alors comme un capital non plus seulement à préserver mais à augmenter, ce qui ne manque pas d'accentuer le poids de la responsabilité individuelle face à la promotion de la santé. Une analyse comparative de la place de la santé dans les textes officiels sur l'EPS serait de ce point de vue très intéressante. Cela pose toute une série de questions à la fois épistémologique et axiologique que ni la fin du xx^e siècle ni le commencement du xxi^e n'ont pu résoudre pour la raison évoquée, en introduction. Il est plus intéressant de croire en la vérité de ses fins que de démontrer cette même vérité, car cette dernière est impossible soumise qu'elle est aux interprétations les plus diverses qui ne sont comme le dit Nietzsche que des « volontés de vérité »⁵ et non la vérité elle-même.

– voyons à présent l'autre versant, celui des moyens avec les différentes formes d'expression du corps, du vivant, de l'activité de l'élève mais aussi de celles et ceux qui conçoivent et organisent cet enseignement, les professeurs ; et enfin les supports de cet enseignement ancien (les programmes) et émergeant (le numérique) : ici la discipline tente de circonscrire les conditions qui font la qualité de son enseignement au

4. J. Fuchs, J. Saint-Martin, *L'Éducation Physique de Qualité et les réformes du système éducatif français depuis les années 1980*, Communication orale réalisée lors du colloque « L'EPS du xxi^e siècle ou les enjeux d'une EPS de qualité (1981-2021) », Université Reims-Champagne-Ardenne, 25 mars 2021.

5. F. Nietzsche, *op. cit.*

quotidien en évitant les réserves émises en 1981 dans la circulaire 81-438 du 5 novembre 1981 : « L'EPS présente actuellement des particularités qui ne coïncident pas toujours avec les règles et les procédures habituelles du ministère de l'Éducation nationale »⁶. La discipline discute plus de la méthode comprise ici comme un ensemble de démarches, de pratiques, de discours, de conditions matérielles et humaines, de règles instituées ou non qui concourent à définir de façon la plus précise, pouvant aller parfois jusqu'à la pusillanimité, la marche à suivre pour faire réussir cette discipline en l'aidant à résoudre ses problèmes du moment. C'est ainsi que la question des contenus qui sont enseignés aura été la grande affaire du xx^e siècle et que celle de ce qui s'apprend celle du xxi^e siècle avec l'émergence avortée du socle commun de compétences, de connaissances et de culture. En effet ce passage essentiel du prescrit (ce qui est enseigné) au condamnable (ce qui s'apprend) entraînait un surcroît de responsabilité et de transparence vis-à-vis des élèves en premier lieu mais aussi plus récemment des parents et ce faisant de l'opinion publique. La réapparition du sensible, du corps sensible, des expériences motrices comme des « tranches de vie » singulières sont autant d'impératifs qui ne manquent pas à leur tour de rendre impossible toute forme de réduction à un modèle dominant et unificateur qui statuerait sur la définition d'une règle pour tous alors même que c'est l'exception qui s'impose. Or l'exception est un acte libre inconciliable avec la norme scolaire. On serait ainsi passé d'un gouvernement par les lois à une gouvernance par les hommes pour emprunter cette formule à Alain Supiot où chacun choisit la loi qui lui convient en devenant son propre législateur tout en remettant en cause la volonté générale pour déboucher sur des formes de plus en plus différenciées d'utilités qui viennent substituer le droit (comme obligation) au marché de l'éducation (comme contractualisation). Dès lors le pouvoir normatif qu'incarne une discipline d'enseignement par son ancrage juridique et réglementaire cède petit à petit sa place à une diversité de conditions de son enseignement supposée répondre à une autre diversité, celle des publics scolaires en perpétuelles mutations, transformant ainsi en profondeur la pratique professionnelle des enseignants soumis aux injonctions des libertés d'expression garanties aux personnes privées. Ici c'est le statut même de l'élève qui est à interroger dès lors comme relevant non plus du droit commun qui lui attribue des obligations et des droits à partir d'une hétéronomie de la règle mais

6. J. Fuchs et J. Saint-Martin, référence citée.

d'une forme de privatisation du droit qui lui reconnaît une autonomie d'expression de ses besoins. Quand dans les années 80 la question était bien de définir ce qu'il faut apprendre pour faire, aujourd'hui l'équation serait plutôt pour l'enseignant de tenter de trouver les façons de faire pour apprendre, changeant ainsi assez radicalement l'expression de l'autorité dans la relation pédagogique. Pour le dire de la façon la plus immédiate qui soit : le xx^e siècle aura été didactique, le xxi^e sera sans aucun doute pédagogique et ce n'est pas fait pour épuiser la question de sa qualité.

Aporie d'hier et d'aujourd'hui où ni les fins ni les moyens ne parviennent à une part de vérité à la place comme au rôle de l'EPS à l'école.

Mais alors quel avenir peut-on entrevoir pour une discipline difficilement qualifiable par des vérités qu'elles produiraient ?

Là encore Nietzsche nous aide à penser et à agir sans nier la complexité des choses et des phénomènes qui caractérisent toute entreprise d'humanisation que celle-ci prenne le corps pour référence ou un autre aspect de ce qui constitue sa composition anthropologique essentielle. Il ne s'agit pas de renvoyer dos à dos fins et moyens ou de disserter sur les tensions entre asservissement et émancipation, mais de les saisir dans un même élan. « L'esprit de recherche de la vérité veut des raisons, les autres des croyances »⁷. C'est donc avant tout à une posture éthique qu'il faut en appeler pour comprendre les enjeux d'une EPS de qualité ou d'une qualité de l'EPS. Cette éthique doit au préalable être capable de résister à l'emprise de l'autorité et de la tradition en utilisant un instrument sans doute très insuffisant et faute de mieux : la raison. Celle-ci ne doit pas s'interdire de poser des questions à propos de ces prétendues sources de connaissances que sont l'autorité et la tradition et cela n'est plus seulement un droit mais un devoir, ce qui ne manque pas d'ironie en référence à la circulaire de 1981. C'est la raison pour laquelle les vieilles lunes qui ont alimenté les débats sur l'identité disciplinaire, sur sa part de singulier dans le concert normatif des disciplines scolaires, sur sa dépendance voire son allégeance aux APSA dites de référence doivent être rebattues à l'aune de nouvelles formes de rationalité qui prennent en compte pour qualifier les fins et les moyens de l'identité disciplinaire non plus seulement des références extérieures mais des références qui interrogent plus

7. Friedrich Nietzsche, *Humain trop humain*, Paris : Société du Mercure de France, 1978. § 235.

fondamentalement ce qui est en jeu quand on mobilise le corps dans des conditions matérielles, spatiales, temporelles et humaines qui ne manquent pas de mettre en jeu sa plasticité fonctionnelle sans présager des buts assignés à la plasticité fonctionnelle des corps. Discuter la question de la qualité d'une EPS, c'est inmanquablement discuter non pas de son utilité immédiate ou même différé posée a priori mais de sa capacité à proposer des expériences qui permettent à l'enfant comme à l'adolescent de ressentir ce qu'il y a d'universel dans le fait de faire ici et maintenant avec son corps non pas seul, mais avec l'autre qu'on ne choisit pas mais qui s'impose comme la condition première d'un enseignement scolaire.

C'est justement ce que propose ce colloque : ne jamais cesser d'interroger ce qui est tenu pour vrai pour mieux préciser le sens du travail à l'œuvre et qui représente plus une volonté de vérité qu'une recherche de la vérité. Car c'est le prix qu'il faut accepter de payer pour approcher en pointillé la question délicate de la qualité d'une chose ou d'un phénomène. Dès lors la qualité d'une discipline exige une rigueur de la pensée qui ne cède pas aux ambitions des personnes ; mais les dépasse pour démontrer l'existence probable de cette qualité.

Pour conclure sur les enjeux possibles d'une EPS de qualité et ouvrir ainsi sur une réflexion prospective, je serai tenté de dire que le chemin parcouru entre 1981 et 2021 aura été une lente prise de conscience d'une éducation physique scolaire ou pour le formuler autrement une découverte progressive de la vérité de cette affirmation alors que longtemps nous l'avons tenue pour prétendument plausible sans avoir toujours connaissance de ce que cela pouvait bien signifier. Il nous reste à présent l'autre moitié du chemin à parcourir, celle qui consiste à ne pas céder à la facilité d'une vérité qui serait un effet de la connaissance mais de prendre le point de vue inverse. En effet si on accepte de reconnaître l'éducation physique scolaire pour vraie on accepte dans le même temps de ne plus considérer cette réalité comme tenue pour vraie ou crue vraie, mais on s'attache à présent à une nouvelle exigence celle de la véricité de cette position avec le risque de découvrir que cela n'est finalement plus du tout le cas. Ce risque reste tout entier à prendre et il y a fort à parier que les prochaines décennies ne manqueront pas d'être cruciales. Car la recherche de la véricité d'une chose ou d'un phénomène est avant toute considération une recherche sur la qualité de cette chose ou de ce phénomène. Tout reste donc à faire.

Principaux repères chronologiques (1981-2021)

10/05/1981, élection présidentielle : François Mitterrand¹

Histoire du sport	Histoire de l'école	Histoire de l'EPS
<p>Ministre déléguée auprès du Premier ministre : J et S- Edvige Avice (16/7/1984) qui devient aussi ministre déléguée au Temps libre</p> <p>16-7-1984 : Loi dite « Avice » relative à l'organisation et à la promotion des activités physiques et sportives</p>	<p>Ministre EN : Alain Savary (16/7/1984)</p> <p>1982 : rapport « Legrand » sur le collège</p> <p>1983 : Rapport « Prost » portant sur les lycées</p> <p>25-1-1985 : Plan Informatique Pour Tous (IPT)</p>	<p>1981 : Réintégration de l'EPS par décret au ministère de l'Éducation nationale (circulaire 81-438 du 5 novembre 1981)</p> <p>1982 : création du concours externe de l'agrégation d'EPS, dont la première session date de 1983</p> <p>1983 : Instauration du Contrôle en Cours de Formation (CCF) au Baccalauréat EPS par l'arrêté du 17 juin et sa circulaire d'application du 11 juillet. (Cf. décret du 4 mai 1983, arrêté du 17 juin 1983, arrêté du 17 juillet 1984 et circulaire du 10 août 1984 = l'EPS intègre le premier groupe d'épreuves au baccalauréat).</p>
<p>1980- JO d'hiver de Lake Placid et JO d'été de Moscou</p>		
<p>1984- JO d'hiver de Sarajevo et JO d'été de Los Angeles</p>		<p>1984 : transformation des UER EPS en UFRSTAPS</p> <p>7-8-1984 : note de service relative à l'organisation du sport scolaire dans les AS des établissements du second degré</p> <p>1985 : arrêté du 14 novembre portant sur les programmes EPS du collège</p> <p>1986 : arrêté du 14 mars portant sur les programmes EPS du lycée</p>
<p>Ministre délégué autonome : J et S- Alain Calmat (19/3/1986)</p>	<p>Ministre EN : Jean Pierre Chevènement (19/3/1986)</p>	<p>13-3-1986 : décret relatif à la participation des personnels enseignant l'éducation physique et sportive à l'animation de l'association sportive scolaire</p>

1. **1982** : Loi du 16 janvier instituant les cinq semaines de congés payés en France (2 j ½ par mois de congés payés)

08/05/1988, élection présidentielle : François Mitterrand

Histoire du sport	Histoire de l'école	Histoire de l'EPS
	Ministre EN : René Monory (8/5/1988) puis Lionel Jospin (2/4/1992)	
1988- JO d'hiver de Calgary et JO d'été de Séoul	10 juillet 1989 : loi d'orientation de L. Jospin définissant « le projet d'orientation scolaire » prévoyant 80 % d'une classe d'âge au niveau du Baccalauréat en l'an 2000 (objectif initialement fixé par J.-P. Chevènement en 1985), et instituant les IUFM	1989 : fin du recrutement non-mixte au CAPEPS
1992- JO d'hiver d'Albertville et JO d'été de Barcelone		
Ministre Jeunesse et sports- Frédérique Bredin (16/5/91-29/3/1993)		
	Ministre EN et culture- Jack Lang (29/3/1993)	1993 : nouvelles épreuves certificatives d'EPS au Baccalauréat (cf. Arrêté du 24 mars 1993 et circulaire d'application du 12 janvier 1994) 9-3-1994 : note de service relative la sécurité en et par l'EPS
1994- JO d'hiver de Lillehammer		3-3-1995 : Circulaire sur le sport scolaire à l'école, au collège et au lycée
1996- JO d'été d'Atlanta		

8/05/1995, élection présidentielle : Jacques Chirac²

Histoire du sport	Histoire de l'école	Histoire de l'EPS
Ministre Jeunesse et sports : Michelle Alliot-Marie (18/5/1995) puis Guy Druet (2/6/1997)	Ministre EN : François Bayrou (2/6/1997) 15 juin 1994 : « nouveau contrat pour l'école » de F. Bayrou. 25-9-1997 : circulaire relative à la question de la sécurité en école primaire.	1996 : programme d'EPS de la classe de 6 ^e (BO n° 29 du 18 juillet 1996) 1997 : programmes d'EPS du cycle central des collèges (BO n° 5 du 30 janvier 1997) 1998 : programmes d'EPS des classes de troisième des collèges (BO n° 10 du 15 octobre 1998) 23-5-1997 : parution des « missions du professeur dans le Second degré ».
1998 : JO d'hiver de Nagano	29-7-1998 : loi d'orientation relative à la lutte contre les exclusions	
2000 : JO d'été de Sidney	2001 : organisation des itinéraires de découverte (IDD)	
Ministre Jeunesse et sports : Marie-Georges Buffet (12/5/2002)		
	Ministre EN : Claude Allègre (27/3/2000) puis ministre EN : Jack Lang (12/5/2002)	2000 : programmes des classes de secondes générales et technologiques (BO hors-série N° 6 du 31 août 2000) 2001 : Programmes d'enseignement de l'EPS dans le cycle terminal des séries générales et technologiques (BO hors-série N° 5 du 30 août 2001)

2. **1998** : loi du 13 juin fixant la durée légale du travail à 35 heures au 1^{er} janvier 2000 pour les entreprises de plus de 20 salariés et au 1^{er} janvier 2002 pour les autres.

2004 : JO d'été d'Athènes		25-4-2002 : circulaire relative au développement du sport scolaire 25-4-2002 : circulaire relative à la politique de santé en faveur des élèves
---------------------------	--	--

12/05/2002, élection présidentielle : Jacques Chirac³

Histoire du sport	Histoire de l'école	Histoire de l'EPS
Ministre des Sports : Jean-François Lamour (31/5/2005)	Ministre EN : Luc Ferry (30/3/2004) : François Fillon (31/5/2005) puis Gilles de Robien (16/5/2007) 24-03-2005 : Loi Fillon, adoptée selon la procédure de déclaration d'urgence, malgré un avis défavorable du conseil supérieur de l'Éducation, propose de ne plus inscrire l'éducation physique dans le socle commun de connaissances et de compétences.	2002 : nouvelles épreuves certificatives d'EPS au Baccalauréat 11-2-2005 : Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.
2002 : JO d'hiver de Salt Lake City	2002 : Généralisation des Travaux Personnalisés des Élèves (TPE)	
2006 : JO d'hiver de Turin	2006 : Socle commun de connaissances et de compétences (Décret du 11 juillet 2006, <i>Journal Officiel</i> du 12 juillet 2006). 30-11-2006 : circulaire proposant un programme d'éducation à la santé, à la sexualité et de prévention des conduites à risques, notamment des conduites addictives	

3. **2002** : loi du 19 décembre assouplissant les 35 heures en augmentant le régime des heures supplémentaires.

6/05/2007, élection présidentielle : Nicolas Sarkozy

Histoire du sport	Histoire de l'école	Histoire de l'EPS
Ministre Santé, Jeunesse et sports : Roséline Bachelot (13/11/2010) puis Chantal Jouanno (25/9/2011) puis David Douillet (16/5/2012)	Ministre EN : Xavier Darcos (23/6/2009) puis Luc Chatel (16/5/2012)	2008 : programmes EPS du collège (BO spécial n° 6 du 28 août 2008) 2009 : programmes d'enseignement de l'EPS pour les bachelauréats professionnels et les certificats d'aptitude professionnelle, voie professionnelle (BO n° 2 du 19 février) 2010 : programmes d'enseignement de l'EPS pour les bachelauréats généraux et technologiques voie générale et voie technologique (BO N° 4 du 29 avril 2010)
2008 : JO d'été de Pékin		
2010 : JO d'hiver de Vancouver		18-8-2010 : Circulaire relative à la Participation des enseignants d'EPS du second degré aux activités sportives scolaires volontaires des élèves

6/05/2012, élection présidentielle : François Hollande

Histoire du sport	Histoire de l'école	Histoire de l'EPS
Ministre Sports, Jeunesse, éducation populaire et vie associative : Valérie Fourneyron (31/3/2014) puis Najat Vallaud-Belkacem (28/5/2014) puis Patrick Kanner (7/5/2017)	Ministre EN : Vincent Peillon (31/3/2014) puis Benoît Hamon (28/5/2014) puis Najat Vallaud-Belkacem (7/5/2017) 8-7-2013 : loi Peillon ou loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (« Pour une école plus juste, exigeante et inclusive »)	
2012 : JO d'été de Londres		

<p>2014- JO d'hiver de Sochi</p>	<p>2013 : création des ESPE 25-7-2013 : circulaire relative aux 19 compétences du Référentiel de compétences des enseignants 3-5-2013 : circulaire relative au parcours éducatif, artistique et culturel.</p>	<p>28-5-2014 : note de service relative à la participation des enseignants d'EPS du second degré aux activités sportives scolaires volontaires des élèves.</p>
	<p>19-5-2015 : arrêté relatif à l'organisation des enseignements dans les classes de collège : « Mieux apprendre pour mieux réussir » (Najat Vallaud-Belkacem) 2015 : socle commun de connaissances, de compétences et de culture 2015 : création des enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI).</p>	<p>2015 : programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège (BO spécial du 26 novembre 2015) 4-4-2017 circulaire rappelant que seuls les handicaps ne permettant pas à l'élève une pratique adaptée entraînent une dispense d'épreuve. 9-7-2015 : arrêté relatif à l'attestation scolaire « savoir-nager »</p>
<p>2016 : JO d'été de Rio de Janeiro</p>	<p>28-1-2016 : circulaire relative au Parcours santé. 20-6-2016 : circulaire relative au parcours citoyen.</p>	<p>19-4-2017 : circulaire « Exigence de la sécurité dans les activités physiques de pleine nature dans le second degré » 22-8-2017 : circulaire relatif à l'enseignement de la natation dans le 1er et le 2nd degrés.</p>

7/05/2017, élection présidentielle : Emmanuel Macron

<p>Ministre des Sports, Jeunesse : Laura Flessel (3/9/2018) puis Roxanna Maracineanu</p>	<p>Ministre EN : Jean- Michel Blanquer 26-7-2019 : loi pour une école de la confiance (J.-M. Blanquer) – création des instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPE)</p>	<p>26-2-2018 : évaluation de l'EPS aux examens du baccalauréat professionnel, du brevet des métiers d'art, du certificat d'aptitude professionnelle et du brevet d'études professionnelles 22-1-2019 : programme de l'enseignement commun de l'EPS des classes de seconde, de première et de terminale générale et technologique. 11-4-2019 : programme de l'enseignement de l'EPS dans la voie professionnelle. 10-4-2020 : circulaire relative aux Sections sportives scolaires et sections d'excellence sportive 17-7-2020 : évaluation de l'enseignement d'éducation physique et sportive au certificat d'aptitude professionnelle- organisation des épreuves en contrôle en cours de formation et sous la forme ponctuelle- référentiel national d'évaluation 24-9-2020 : circulaire relative au renforcement de l'éducation au développement durable. Agenda 2030 29-10-2020 : décret prescrivant les mesures générales nécessaires pour faire face à l'épidémie de covid-19 dans le cadre de l'état d'urgence sanitaire</p>
2018 : JO d'hiver de Pyeongchang		
2020 : JO d'été de Tokyo (2021)		
2022 : JO d'hiver de Pékin		
2024 : JO d'été de Paris		

Les auteurs

Bernard Andrieu, professeur des universités en STAPS, université de Paris, UR 3625 I3SP.

André Canvel, inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche.

Jean-Jacques Dupaux, professeur agrégé EPS, retraité de l'université de Franche-Comté et docteur en STAPS.

Véronique Eloi-Roux, inspectrice générale de l'éducation, du sport et de la recherche.

Tony Froissart, docteur en histoire contemporaine, professeur émérite des universités en STAPS, PSMS (EA 7507) université de Reims-Champagne Ardenne.

Julien Fuchs, professeur des universités en STAPS, université de Bretagne Occidentale.

Léa Gottsmann, professeure agrégée EPS, docteure en STAPS, ENS Rennes.

Marc Morieux, professeur agrégé EPS, docteur en STAPS, faculté des sciences du sport de Nancy.

Aline Paintendre, maître de conférences en STAPS, UFR STAPS Reims, UR 7507 PSMS (Performance, Santé, Métrologie, Société).

Carole Sève, inspectrice générale de l'éducation, du sport et de la recherche.

Jean Saint-Martin, professeur des universités en STAPS, E3S (UR 1342), université de Strasbourg.

Yacine Tajri, maître de conférences en STAPS, université Gustave Eiffel, laboratoire ACP (EA 3350).

Nicolas Terré, maître de conférences en STAPS, IFEPSA, APCOSS (Activité Physique, Corps, Sport et Santé).

Cyril Thomas, responsable du pôle Ressources et recherche au Centre national des arts du cirque de Châlons-en-Champagne (CNAC), où il développe des *workshops* et des laboratoires sur différentes thématiques notamment « les réflexions de femmes », un cycle de rencontres avec des femmes artistes, circassiennes, metteuses en scène.

Les relecteurs membres du Comité scientifique

Daphné Bolz, maître de conférences HDR en STAPS à l'université de Rouen-Normandie et Marie Sklodowska Curie Fellow à l'Institut des sciences du sport de l'université de Münster (Allemagne). Ses travaux portent sur l'histoire du sport, de l'éducation physique et de l'architecture sportive en Europe.

Karen Bretin-Mafiuleti, maître de conférences en histoire du sport à la faculté des sciences du sport de Dijon, membre du LIR3S (Laboratoire interdisciplinaire de recherches « Sociétés, sensibilités, soin »), UMR 7366, université de Bourgogne Franche-Comté.

Lise Cardin, professeure agrégée d'EPS et docteure en STAPS à l'université de Strasbourg.

Benoît Caritey, professeur agrégé d'EPS et maître de conférences à l'UFR STAPS de Dijon où il enseigne l'histoire et la sociologie du sport et de l'EP. Chercheur au LIR3S (UMR CNRS-uB 7366).

Olivier Chovaux, professeur d'histoire contemporaine à l'université d'Artois. Il enseigne à la faculté des Sports et de l'éducation physique de Liévin. Il est membre du Centre de Recherche et d'Études – Histoire et Sociétés – (CREHS, UR 4027).

Dominique Flenghi, maître de conférences en STAPS à l'INSPÉ de l'Académie de Reims. Laboratoire PSMS de l'UFR STAPS de Reims et membre associé au laboratoire ACTÉ de l'INSPÉ Clermont Auvergne.

Lisa Lefevre, professeure associée à la Haute École Pédagogique Vaud (Lausanne), UER pédagogie spécialisée, UR1342 sciences sociales du sport à Strasbourg et membre associée du LASALE. Ses travaux portent sur l'expérience corporelle des adolescents obèses en EPS.

François Potdevin, maître de conférences HDR à l'université de Lille. Il étudie le phénomène d'engagement des jeunes vis-à-vis de l'activité physique et notamment aquatique au sein du laboratoire URePSSS.

Grégory Quin, historien au sein de l'Institut des sciences du sport de l'université de Lausanne, spécialiste des dynamiques de l'institutionnalisation des sports en Suisse (XIX^e-XXI^e siècles).

Magali Sizorn, maître de conférences à l'université de Rouen-Normandie, ethno-sociologue et membre du CETAPS. Ses travaux portent sur les activités physiques artistiques, et en particulier le cirque reconnaissance en tant qu'art, transformation de ses publics, effets de son institutionnalisation.

Olivier Sirost, professeur à l'université de Rouen Normandie où il dirige le laboratoire CETAPS. Il est spécialiste des relations nature et pratiques corporelles.

Maxime Tant, professeur d'EPS (Académie de Lille), docteur en STAPS et chercheur associé au Centre interuniversitaire de recherche en éducation de Lille (CIREL). Ses travaux portent sur l'éducation inclusive en EPS.

Olivier Vors, maître de conférences HC, spécialisé dans l'analyse de l'activité en classe « difficile » et dans l'usage de méthodes mixtes de recherche. Aix-Marseille Université, CNRS, ISM, UMR 7287 ; SFERE-Provence, FED 4238.