

Sujet : Dans quelle mesure l'éducation physique et sportive participe-t-elle à la culture des élèves ?

Préambule 1 → approche historique

« Les activités physiques et sportives relèvent certainement de notre culture. Elles contribuent en outre à l'accroître et la diffuser ». Cet extrait des instructions officielles de 1967 légitime les APS comme éléments culturels de notre société contemporaine, en les élevant au statut de « moyen et objet » de l'éducation physique. D'une part les APS permettent le développement des conduites motrices, d'autre part elles favorisent une meilleure intégration des élèves au sein de la société. Aujourd'hui, le principe d'une appropriation culturelle en EPS n'est pas démenti, comme en témoignent les programmes de la classe de seconde (2000) énonçant, comme finalité pour notre discipline, « la formation d'un citoyen cultivé, lucide, autonome ». Dans cette perspective, dans quelle mesure l'éducation physique participe-t-elle à la culture des élèves ?

Préambule 2 → mission de l'école

« Une première mission de l'école a toujours été de transmettre aux jeunes générations les éléments les plus stables de la culture ». Cette citation d'Alain Hébrard (L'EPS, réflexions et perspectives, Coédition STAPS&EPS, Paris, 1986) rappelle que l'institution scolaire, même si elle n'est pas la seule, participe à transmettre la culture d'une société. Ainsi en philosophie, en histoire, en géographie, en français ou encore en sciences de la vie et de la terre, il existe une culture caractéristique permettant aux élèves de comprendre le monde qui les entoure en vue de mieux s'y insérer. En éducation physique et sportive également, il existe une culture spécifique, essentiellement incarnée par la diversité des activités physiques, sportives et artistiques (APSA), celles-ci étant « profondément liées à l'histoire et à l'organisation de la société qui les secrète ou les accueille » (P.Parlebas, Eléments de sociologie du sport, PUF, Paris, 1986). Dans cette perspective, dans quelle mesure l'EPS participe-t-elle à la culture des élèves ?

Définition des termes

Un seul concept doit être ici défini :

Culture / élève cultivé : Une première acception du concept de culture renvoie à « des manières de penser, de sentir et d'agir, apprises, partagées, et donc caractéristiques d'un groupe social » (G.Rocher, Introduction à la sociologie générale, tome 1, L'action sociale, Seuil, Paris, 1968). Il s'agit en quelque sorte de l'ensemble des aspects propres à une civilisation. Mais la culture est aussi un « ensemble de connaissances acquises qui permettent de développer le sens critique, le goût, le jugement » (Petit Robert, 1996). Dans cette perspective, la culture « c'est ce qui demeure dans l'homme lorsqu'il a tout oublié » (E.Herriot, Notes et Maximes, Hachette, Paris, 1961).

Les rapports entre le système éducatif et la culture sont anciens, même si les domaines culturels d'excellence ont évolué avec le temps (des humanités aux sciences notamment). Pour P.Goirand, « L'Ecole a un rôle social : elle communique aux enfants les fondements de la culture, conditions du développement des individus et de leur insertion sociale » (Culture-Sport-Education Physique, in L'éducation Physique et Sportive : Aujourd'hui ce qui s'enseigne, SNEP, Paris, 1989).

En éducation physique et sportive, un élève cultivé s'est doté, par l'apprentissage, d'un ensemble de connaissances aussi bien déclaratives que procédurales (C.George, 1989), connaissances qui portent sur les pratiques corporelles dominantes de notre société, à savoir les activités physiques, sportives et artistiques. Notons que la plupart de ces activités sont sportives, en raison de leur représentativité culturelle au sein du milieu social, mais d'autres ne le sont pas (arts du cirque, danse, étirements...).

La définition de l'expression « éducation physique et sportive » n'est pas nécessaire. Pour autant, voici une définition récente de Alain Hébrard : « L'EPS est faite d'un ensemble d'enseignements d'activités physiques sportives et artistiques qui visent la transmission d'une culture et le développement des conduites motrices que les valeurs admises conduisent à considérer comme souhaitables et susceptibles de procurer le bien-être » (EPS interroge Alain Hébrard, in Revue EPS n°312, 2005).

Questions adaptées au libellé

Qu'est-ce qu'un élève cultivé en éducation physique et sportive ? Qu'est-ce qui reste quand on a tout oublié ? De quelle nature sont les connaissances qui constituent la culture dans notre discipline ?

Partant du principe qu'être cultivé, ce n'est pas tout savoir, qu'est-ce qui mérite d'être enseigné en EPS ? Sur quels critères opèrent les choix de l'enseignant ?

Etre cultivé, est-ce uniquement savoir, ou est-ce également pouvoir ? Le cas échéant, quels pouvoirs enrichissent la vie physique de l'élève cultivé ? Et comment l'enseignant d'EPS favorise-t-il leur construction ?

Problématique 0

Nous montrerons qu'un élève cultivé en EPS est un élève qui dispose de connaissances et compétences portant sur les activités physiques, sportives et artistiques.

Irrecevable car aucune mention explicite n'est faite sur les interventions de l'enseignant (hypothèse qui ne traite pas le sujet).

Problématique 1

Sur la base d'un ensemble de procédures d'enseignement judicieusement choisies et mises en œuvre par l'enseignant, nous montrerons que l'éducation physique et sportive participe à la culture des élèves, en leur permettant d'acquérir une gamme élargie de connaissances et compétences portant sur les activités physiques, sportives et artistiques.

Recevable car les interventions de l'enseignant sont mises relation avec une évocation sommaire de ce qu'est la culture en EPS. Assez basique néanmoins car ces interventions ne sont en rien précisées, et l'hypothèse repose uniquement sur l'idée qu'être cultivé, c'est avoir acquis des connaissances et des compétences.

Problématique 2

Nous émettrons l'hypothèse selon laquelle l'éducation physique et sportive concourt à former un élève cultivé en opérant un traitement didactique sur les activités physiques, sportive et artistiques constituées en pratiques sociales de référence, en vue de favoriser l'acquisition d'une large palette de connaissances et de compétences.

Autrement dit, la culture acquise en EPS découle de l'existence sociale des APSA, et s'incarne dans des connaissances déclaratives et procédurales (informations, techniques et tactiques, connaissances sur soi, savoir-faire sociaux), et dans des compétences culturelles et méthodologiques.

Plus évoluée car elle évoque explicitement l'ancrage culturel des APSA, ainsi que le traitement didactique de l'enseignant opérant sur ces pratiques. Elle mentionne aussi la variété des connaissances et des compétences en précisant leur nature. La reformulation de la problématique permet de la préciser ou de la clarifier.

Problématique 3

En rejetant une conception encyclopédiste de la culture, nous défendrons l'idée selon laquelle un élève cultivé en éducation physique est capable de pratiquer, comprendre, et faire fonctionner plusieurs activités physiques, sportives et artistiques, qui sont les pratiques sociales de référence de notre temps. Dans cette perspective, les interventions de l'enseignant s'attacheront à favoriser l'intégration d'un certain nombre de connaissances déclaratives et procédurales en vue de construire une large gamme de compétences culturelles et méthodologiques.

Autrement dit, la culture en EPS n'est pas quelque chose qui se « contemple », elle est une source de pouvoirs nouveaux, et les procédures de l'enseignant visent moins à transmettre une culture, qu'à favoriser son appropriation active.

Encore plus évoluée, cette problématique révèle surtout une certaine conception de la notion de culture appliquée à l'EPS, et trace les contours de ce qu'est l'enseignement de la culture autour du principe d'une appropriation personnelle par le sujet.

Plan 1 → entrée par les trois grands pôles de la culture en EPS

1. acquérir des savoirs qui permettent d'agir avec efficacité en pratiquant les APSA;
2. acquérir des savoirs qui permettent de comprendre et apprécier les APSA ;
3. acquérir des savoirs qui permettent de faire fonctionner les APSA.

Plan 2 → entrée par la typologie des connaissances proposée par les programmes lycéens

4. acquérir des connaissances déclaratives : des informations ;
5. acquérir des connaissances procédurales sur les APSA : des techniques et des tactiques ;
6. acquérir des connaissances sur les individus : connaissances sur soi et savoir-faire sociaux.

Plan 3 → entrée inspirée de la catégorisation d'O.Reboul (Qu'est-ce qu'apprendre, PUF, Paris, 1980)

1. Etre cultivé c'est savoir que (memoriser des informations) ;
2. Etre cultivé, c'est savoir-faire (maîtriser des techniques et des tactiques) ;
3. Etre cultivé, c'est savoir (juger, lier, comprendre).

Plan 4 → entrée par la nature des interventions de l'enseignant

1. le choix et la planification des APSA ;
2. le traitement didactique des activités et le choix d'un mode d'entrée ;
3. les conditions d'acquisitions solides et stables sur le long terme (car la culture n'est pas évanescence).

Plan détaillé autour du plan n°1

Partie 1 : être cultivé en EPS, c'est disposer de savoirs qui permettent d'agir avec efficacité en pratiquant les APSA. Il s'agit pour l'essentiel de construire un certain nombre de « *compétences culturelles* », qui permettent « *de confronter les élèves à la diversité des activités physiques, sportives et artistiques, à certaines de leurs pratiques sociales, de les faire accéder à la signification culturelle de chacune, de provoquer leur adaptation aux situations spécifiques qu'elles proposent* » (Programme de la classe de seconde générale et technologique, 2000).

- 1.1 Un choix équilibré d'APSA prenant en compte « *le patrimoine national et régional, dans ses dimensions passées et actuelles* » (Programme de la classe de seconde générale et technologique, 2000), et proposant une confrontation de l'élève à la diversité des environnements physiques et humains que proposent ces activités. Pour effectuer ses choix et sa planification, l'enseignant peut s'aider de classifications (P.Parlebas, 1975 ; B.Jeu, 1977 ; C.Pociello, 1981). Il retiendra surtout celle proposée par les programmes, ceux-ci retenant huit groupes d'activités devant être abordés au collège, et un ensemble commun au lycée comprenant les vingt activités « *les plus fréquemment enseignées dans les établissements scolaires* » (ibid.), complété par un ensemble complémentaire permettant de prendre en compte « *les particularités locales* ».
- 1.2 Ce choix d'activités prendra aussi en compte les évolutions socioculturelles récentes et les pratiques corporelles dominantes de la société. Comme le soulignait déjà C.Pociello en 1981, « *une intense activité de création de pratiques nouvelles se produit dans le sens d'une esthétisation des gestuels et dans le sens d'une euphémisation des affrontements* » (La grâce, l'énergie, la force et les réflexes in Sport et société, Vigot, Paris, 1981). Entre « *nouvelles pratiques* » et « *sports de base* » (O.Bessy, Revue EPS n°227, 1991), il s'agira de programmer des activités emblématiques d'une « *culture sportive digitale* » (A.Loret, Génération glisse, Ed. Autrement, Paris, 1995) qui valorise le modèle sportif traditionnel, mais aussi quelques activités emblématiques d'une « *culture sportive analogique* » qui incarne une nouvelle façon de faire du sport, une façon empreinte de sensations, d'émotions, de liberté et de fraternité « tribale » (sports de glisse et pratiques urbaines notamment). Face à cette évolution culturelle qui s'impose comme « *un incontournable contexte* » (C.Louveau, M.Metoudi, Les loisirs sportifs : un incontournable contexte, Revue EPS n°200-201, 1986), et encore récemment attestée par l'enquête réalisée en 2000 par P.Mignon et G.Truchot (« *Les pratiques sportives en France* », Editions Ministère des Sports & INSEP, 2002), le rôle de l'enseignant est de « *slalomer* », par ses choix d'activités et de traitement didactique, entre les dérives que dénonce O.Bessy (ibid.) : dérive « *aculturelle* » (rejet de toute adaptation aux mutations actuelles), dérive « *démagogique et spontanéiste* » (programmation abusive et inconsidérée de ces nouvelles pratiques), et dérive « *pédagogique* » (les activités ne sont que des moyens au service d'objectifs comportementaux, elles ne sont pas des éléments culturels à s'approprier).
- 1.3 Notons enfin que dans une perspective de démocratisation de la culture et d'« *égalité des chances* » (article 1^{er} de la loi d'orientation du 10 juillet 1989), l'enseignant veillera à programmer des activités qui, dans le champ des pratiques sociales, sont tout autant appropriées par les « *classes dominantes* » que par les « *classes dominées* » (P.Bourdieu, La distinction, Ed. de Minuit, Paris, 1979). Ses choix refuseront notamment un « *effet Bourdieu négatif* », expression inventée par P.Arnaud pour dénoncée l'idée qu'« *alors que l'école place les élèves devant la partie la plus "distinguée" de la culture intellectuelle, elle impose à l'inverse un rapport de vulgarité à la culture physique (...). Les APS sont à l'EPS dans la situation inverse de la culture littéraire par rapport à l'enseignement du français. En effet, l'objet d'enseignement de l'EPS privilégie les APS dominées (celles dont le statut social et symbolique n'est pas distinctif puisque représentatif des pratiques sociales les plus répandues)* » (La didactique de l'éducation physique, in Psychopédagogie des APS, Privat, Toulouse, 1985). L'acculturation par l'EPS suppose ainsi une diversification de l'enseignement des APSA afin d'envisager le dépassement des déterminismes sociaux.
- 1.4 Bien sûr, les pratiques sociales ne peuvent être introduites directement à l'école sans transformation, ou tout au moins, sans adaptation. Les pratiques scolaires sont nécessairement originales, mais elles sont aussi définies en référence aux pratiques sociales. C'est le principe de la transposition didactique, celle-ci devant assurer le passage du « *savoir savant* » au « *savoir enseigné* » (Y.Chevallard, La transposition didactique, La pensée sauvage, Grenoble, 1985) Mais dans une perspective d'appropriation culturelle, le traitement didactique veillera aussi à ne pas dénaturer les activités sociales de référence. Construire des compétences culturelles significatives de ces activités n'est possible en effet qu'à la condition de respecter le plus souvent possible leur logique interne respective, c'est à dire « *la carte d'identité de la pratique considérée, qui regroupe ses caractéristiques pertinentes les plus saillantes* » (Pierre Parlebas, Didactique et logique interne des APS, in Revue EPS n° 228, 1991). Le rôle de l'enseignant d'EPS est de réussir à concilier le nécessaire traitement didactique des APSA et les représentations sociales des élèves, celles-ci étant fortement empruntées d'images plus ou moins fantasmatisées véhiculées par les médias (avec bien sûr le soucis de faire évoluer ces images). C'est pourquoi en éducation physique, l'enfant doit avoir l'impression « *de faire du foot, de l'athlétisme, du tennis, etc.* ».

Certes le principe selon lequel « *l'EPS ne se confond pas avec les activités physiques qu'elle propose et organise* » (Instructions officielles des classes de collège, arrêté du 14 novembre 1985) est bien sûr maintenu, mais il n'est pour autant pas envisageable de faire accéder les élèves à une véritable culture corporelle en coupant leur pratique de cette réalité sociale. C'est pourquoi l'enseignant veillera à transposer les activités pour les adapter aux enjeux de l'Ecole et aux possibilités d'action des apprenants, tout en respectant le plus possible la représentativité culturelle des activités programmées, de façon à ne pas les « dévitaliser » de leur substance. A sein de chaque cycle d'enseignement, l'usage régulier de situations de référence permettra de confronter les élèves au problème fondamental posé par chaque APSA, tout en facilitant l'identification des progrès puisque dans ces situations, « *la réussite n'est pas acquise sans la construction des savoirs* » (Thierry Fleitz, Tennis de table – Analyse des situations : un outil didactique, in Revue EPS n°288, 2001).

- 1.5 Parmi les différentes acquisitions susceptibles de constituer une culture corporelle, l'enseignant accordera une place privilégiée aux techniques, celles-ci étant entendues comme « *l'ensemble des moyens efficaces utilisés pour atteindre un but, lorsque ces moyens sont reconnus par un groupe, transmis tels quels aux membres du groupe* » (P.Goirand, Spirale n° 1, 1987). Comme l'a en effet bien montré Georges Vigarello, les techniques sportives sont éminemment culturelles : elles résultent d'un processus historique d'évolution marqué par les influences des sciences, des mentalités, des idées, de l'économie (Une histoire culturelle du sport, Techniques d'hier et d'aujourd'hui, Ed. Revue EPS, 1998). « *Les techniques sportives font partie du patrimoine culturel de l'humanité. En ce sens elles méritent d'être transmises. Elles représentent les solutions les plus efficaces trouvées par les pratiquants pour résoudre les problèmes posés dans les différents sports à un moment de leur histoire* » (Projet d'innovation de l'académie de Lyon, 1992). La reprise de volley au football, le smash au tennis ou au volley, le Fosbury en saut en hauteur, le salto en gymnastique... autant de techniques emblématiques d'une pratique sportive. En éducation physique et sportive, ces techniques sont souvent fortement ancrées dans les imaginaires collectifs des élèves, au point de constituer souvent le centre de gravité autour duquel se greffent leurs représentations. Tout en cherchant l'acquisition diversifiée de ces techniques au-delà des plus « représentatives » des pratiques culturelles, et tout en rejetant une conception de la technique comme « produit fini » à reproduire (technicisme), l'enseignant fera de ces connaissances l'élément central des compétences culturelles visées. Celles-ci permettront d'ailleurs à toutes les autres connaissances (informations, connaissances sur soi, savoir-faire sociaux) de ne jamais s'acquérir « à vide », mais dans un contexte mettant toujours les actions motrices au cœur de la séance d'éducation physique. Dans cette perspective, l'enseignant veillera particulièrement à maximiser le temps d'engagement moteur des élèves (M.Piéron, 1992), de façon à optimiser les possibilités de répétition motrice, ces répétitions étant l'élément le plus décisif pour construire et stabiliser des techniques corporelles.

Notons enfin qu'acquérir des techniques peut rendre les élèves capables de « *commenter les performances des sportifs de haut niveau afin de devenir des spectateurs lucides et éclairés* » (Programme de la classe de seconde générale et technologique, 2000). Devenir un « amateur critique » du sport ne peut s'opérer « à vide », uniquement sur la base d'informations (connaissances déclaratives) : cela suppose un « vécu » qui passe la l'acquisition de quelques techniques significatives de l'APSA. → lien avec la 3^e partie.

Partie 2 : la culture, en éducation physique et sportive, suppose aussi l'acquisition de savoirs qui permettent de comprendre et d'apprécier les activités physiques, sportive et artistiques. Il s'agit, selon l'une des compétences méthodologiques du programme lycée, de « *porter un regard critique sur les excès inhérents à la pratique de certaines formes d'activités, construire une opinion sur le sport, etc. Les élèves peuvent aussi commenter les performances des sportifs de haut niveau afin de devenir des spectateurs lucides et éclairés* » (Programme de la classe de seconde générale et technologique, 2000). Etre cultivé, en philosophie, c'est être capable de lire, de comprendre et d'apprécier les grands textes philosophiques. Etre cultivé, en éducation physique et sportive, relève de la même exigence : être capable de pratiquer (1^{ère} partie), mais aussi de comprendre et d'apprécier la pratique des activités dominantes de notre société, qui sont essentiellement des pratiques sportives.

- 2.1 Dans les activités morphocinétiques, il est possible de viser la construction d'un « *amateur critique du sport* » (D.Delignières, C.Garsault, Objectifs et contenus de l'EPS, in Revue EPS n°242, 1993) capable de reconnaître le beau, le juste, le difficile, le dangereux, l'expressif... Cet apprentissage suppose de solliciter, très tôt, l'activité de jugement et d'appréciation de l'élève. Ainsi en gymnastique, les élèves sont souvent amenés à construire eux-mêmes leur enchaînement, en confrontant leur motricité à un certain nombre de figures répertoriées et classées selon une échelle de difficulté établie a priori par l'enseignant et inspirée d'un code de référence. Par ailleurs, ils peuvent aussi être impliqués dans les procédures d'évaluation, notamment lorsqu'elles sont formatives. Ils sont ainsi amenés à comparer les prestations de leurs camarades avec des critères conventionnels inspirés du code FIG. A l'instar des modalités prévues pour l'évaluation au baccalauréat en acrosport ou en gymnastique, le rôle de juge peut même faire l'objet d'une évaluation certificative (sur trois points), selon la mesure de l'écart de notation avec le professeur. De proche en proche, ces procédures aident les enfants et adolescents à construire la logique des jugements de référence propre à

ces activités, et à construire une expertise pour apprécier la difficulté, l'exécution et l'originalité d'une prestation, expertise qui leur permettra d'apprécier avec une autre culture d'approche le spectacle gymnique.

- 2.2 La construction d'une culture propre aux sports collectifs suppose surtout une « *compréhension des modifications des rapports de force et de leurs implications sur les choix offensifs ou défensifs* », ainsi qu' « *une meilleure maîtrise de l'alternative entre un jeu personnel et un jeu collectif* » (Programme de la classe de troisième, 1998). Bien sûr, ces acquisitions supposent la confrontation des élèves, dès la sixième, aux situations de choix emblématiques des sports collectifs : passer, avancer ou tirer, jouer vite ou ralentir et poser le jeu, utiliser le jeu direct ou le jeu indirect, etc. L'enseignant veillera notamment à aider l'élève à « *identifier des similitudes entre les situations d'apprentissages* » (ibid.), par exemple en proposant des tâches ayant la même architecture, mais dans des sports collectifs différents (voir à ce sujet les « *situations défis* » proposées par F.Tañana qui permettent de pratiquer différents sports collectifs au sein d'une même séance, Revue EPS n°248, 1994). Autour des situations de jeu, l'enseignant pourra même organiser des temps de réflexion au sein de chaque équipe (constituée de façon stable), afin d'inciter les joueurs à exercer une attitude réflexive et critique sur la stratégie déployée. Ainsi nous espérons pouvoir faire évoluer les enfants et les adolescents d'un regard uniquement « émotionnel » porté sur les rencontres de sports collectifs, à un regard plus « aiguisé » par un certain nombre de connaissances « vécues » et expérimentées « en actes » au sein des séances d'EPS. Au lycée, les procédures d'enseignement permettront aussi aux élèves de construire la compétence méthodologique « *se fixer et conduire de façon de plus en plus autonome un projet d'acquisition ou d'entraînement* » (Programme de la classe de seconde générale et technologique, 2000). A cette fin, l'enseignant dévoluera aux élèves le rôle d'entraîneur ou de « coach », afin qu'ils puissent faire des choix en fonction des caractéristiques de jeu de leur équipe. Cette compétence devrait leur permettre de construire un « *projet d'organisation collective en attaque et en défense* » (Organisation du contrôle en cours de formation et de l'examen ponctuel terminal prévus pour l'éducation physique et sportive des baccalauréats d'enseignement général et technologique, arrêté du 9 avril 2002), projet qui fait d'ailleurs l'objet d'une évaluation à l'épreuve du baccalauréat (sur cinq points).
- 2.3 Dans les sports individuels où la performance est barémée, l'appréciation du spectacle sportif suppose la possibilité de comprendre les performances de haut niveau. A cette fin, même si l'apprentissage porte principalement sur la maîtrise de l'exécution, la mesure régulière des performances ne sera pas négligée, afin de conférer du sens à l'évolution de ses propres actions, mais aussi aux prestations de l'élite. D'un cycle à l'autre, ou d'une année sur l'autre, ces mesures peuvent même être répertoriées au sein d'un carnet d'EPS, ce dernier permettant d'incarner concrètement l'évolution des performances et les progrès. Pour chaque spécialité, il pourra même être demandé aux élèves de rechercher les records nationaux et mondiaux, records qui seront ensuite mentionnés dans le carnet. Par ailleurs, en préservant les problèmes fondamentaux à résoudre dans chacune des spécialités, l'enseignant permet aux élèves de comprendre progressivement les principes d'action, les contradictions essentielles à résoudre, ainsi que les difficultés à surmonter. L'enjeu est de favoriser « *la connaissance des conditions d'efficacité des spécialités athlétiques et les ressources (énergétiques, biomécaniques, informationnelles) qu'elles sollicitent* » (Programme de la classe de troisième, 1998). Ainsi, « *prendre un élan étalonné et adapté aux différents types de sauts* » (Programme du cycle central, 1997), franchir les haies tout en maintenant la vitesse acquise, « *construire un chemin de lancement le plus long possible* » (ibid.) pour les lancers, ou encore « *savoir relayer sans perte de temps dans une zone imposée* » (ibid.) sont quelques-unes des compétences permettant de comprendre la réussite et l'échec des prestations athlétiques. En annonçant les compétences à construire, en les justifiant par rapport aux conduites typiques déployées, et en construisant un traitement didactique autour de ces compétences, l'enseignant vise une appropriation active et une compréhension de ce qui permet de réussir dans chacune des spécialités athlétiques, compréhension qui permettra ensuite à chaque élève de porter un autre regard, plus critique, sur les compétitions, et sur les techniques employées par les athlètes.
- 2.4 Avec les activités artistiques, l'enseignant d'éducation physique dispose d'une nouvelle occasion particulièrement féconde pour enrichir la culture des élèves participant aux séances d'EPS. Ainsi il est possible, par exemple autour de la création d'un projet créatif personnel et collectif, d'initier les élèves à une découverte du patrimoine chorégraphique, ou encore d'établir des liens avec le patrimoine musical, en portant « *une attention particulière à la relation monde sonore - mouvement, élément important de la culture artistique* » (Programme du cycle central, 1997). Par ailleurs, « *la symbolisation, la narration inhérentes à certaines activités physiques artistiques sont l'occasion de relations avec les arts dramatiques* » (Programme de la classe de seconde générale et technologique, 2000).
- 2.5 Enfin, il est possible d'envisager des actions impliquant les collègues des autres disciplines d'enseignement en vue d'élargir et d'approfondir la culture des enfants et des adolescents. Au lycée, cette approche interdisciplinaire peut s'incarner dans les travaux personnels encadrés auxquels les enseignants d'EPS

« peuvent apporter leur concours » (Programme de la classe de seconde générale et technologique, 2000). Avec le professeur de Sciences de la vie et de la Terre, l'élève comprendra « *les processus de régulation de l'organisme* » (ibid.), par exemple par un travail sur les déterminants de l'effort. Avec le professeur d'histoire, un travail sur « *l'histoire sociale des activités physiques, sportives et artistiques* » (ibid.) lui permettra d'étudier l'évolution des règles sportives, et leur différenciation selon les contextes historiques et sociaux, ou encore les relations entre la politique et le sport. Avec le professeur d'éducation civique, il s'engagera dans une analyse critique du dopage dans le sport. Ou encore avec le professeur de français, il jouera des rôles (de metteur en scène, d'acteur) lui permettant de comprendre le déroulement, les exigences, et l'intrigue d'une pièce de théâtre.

Partie 3 : être cultivé dans le domaine des activités physiques, sportives et artistiques ne se résume pas à la capacité d'agir avec efficacité dans ces activités, ni même à la capacité de comprendre et d'apprécier le spectacle sportif ou artistique : il s'agit aussi d'être capable de faire fonctionner, avec une relative autonomie, un nombre le plus élevé possible de ces activités.

- 3.1 Faire fonctionner une activité suppose d'abord de pouvoir la pratiquer en toute sécurité. Dans cette perspective, un certain nombre de connaissances sont à acquérir : techniques corporelles, informations, savoir faire sociaux et connaissances sur soi. Concernant les techniques, l'enseignant mettra l'accent sur l'acquisition d'un certain nombre d'habiletés d'évitement et d'habiletés préventives face au risque. Les premières renvoient aux conduites à éliminer et/ou à adopter afin d'éviter les accidents ou afin d'en diminuer la gravité : réchappes en gymnastique, techniques d'évitement et de contournement d'obstacles en vélo tout terrain, savoir chuter en judo, savoir esquimauter en kayak, ou plus simplement savoir porter une charge lourde, etc. Les secondes renvoient à l'aménagement et à la gestion des dispositifs de sécurité « passive » : tapis, fosses de réception, sangles, filets, encordement, etc. Ces aménagements renvoient bien à des habiletés, mais à condition que l'enseignant délègue progressivement aux élèves eux-mêmes les rôles d'installer, de réaménager, de s'encorder, d'assurer, etc. Pour autant, le professeur d'EPS conservera bien sûr le contrôle et la responsabilité de « lancer » l'engagement moteur des enfants, après vérification de tous les dispositifs de sécurité passive. Ces habiletés seront accompagnées d'une part d'informations, prenant par exemple la forme de règles de sécurité incontournables à vérifier avant de pouvoir s'engager physiquement (« check-list » avant la pratique), d'autre part de savoir-faire sociaux s'incarnant notamment dans l'établissement d'un code de communication dans certaines activités dites « à risque » (entre l'assureur et le grimpeur par exemple). Enfin, des connaissances sur soi sont aussi indispensables car ce sont elles qui permettront à l'élève de mieux gérer son risque corporel. Du côté des interventions de l'enseignant, le principe est ici d'aider l'élève à optimiser la relation entre risque perçu, risque préférentiel et prise de risque (D.Delignières, *Risque préférentiel, risque perçu et prise de risque*, in *Cognition et performance*, Paris, INSEP, 1993). Toutes ces connaissances participent bien à l'enrichissement de la culture des élèves, puisque grâce à elles, ces derniers disposent d'un nouveau pouvoir sur l'environnement : celui de pratiquer en toute sécurité une APSA de leur choix.
- 3.2 Faire fonctionner une activité passe aussi par la possibilité de comprendre, d'appliquer, et de faire respecter son règlement. La culture en éducation physique et sportive suppose la maîtrise d'un certain nombre d'informations concernant les règles des différentes activités. Mais cette culture, pour engager l'élève vers de nouveaux pouvoirs, s'accompagne nécessairement de techniques corporelles, de savoir-faire sociaux et de connaissance sur soi. Ainsi en basket-ball, connaître le règlement, c'est bien sûr avoir mémorisé un certain nombre de règles, mais c'est aussi avoir construit un code gestuel de communication compréhensible par les joueurs et inspiré du code conventionnel de la pratique fédérale, ou encore être capable de se placer et se déplacer correctement sur le terrain, et bien sûr, juger et prendre des décisions opportunes selon la lecture des actions développées par les deux équipes. C'est enfin être capable d'expliquer et de justifier ses décisions, et d'affirmer une confiance en soi et une maîtrise de soi, notamment en cas de conflit. La construction de cette culture s'opère toujours autour des actions motrices, c'est à dire jamais « à vide » sous la forme de connaissances uniquement déclaratives, et suppose encore la délégation de pouvoirs : ainsi seront progressivement dévolus à un ou plusieurs élève(s) les rôles d'arbitre, de juge, d'« administrateur » (table de marque par exemple), ou encore d'organisateur d'une rencontre (rôle de l'association sportive).
- 3.3 Faire fonctionner une activité suppose aussi un certain nombre de connaissances sur le fonctionnement corporel. Ces connaissances, qui participent aussi surtout à une culture corporelle, permettent aux élèves de comprendre et de justifier un échauffement, pour finalement être capable d'en élaborer un adapté à la discipline pratiquée. Dans un premier temps, l'enseignant proposera les exercices d'échauffement, mais en veillant à les justifier au regard des effets sur le corps et au regard des sollicitations cardio-vasculaires, articulaires ou musculaires (localisation précise des zones mobilisées par exemple). Puis, de proche en proche au sein du cycle, et plus généralement de la sixième à la terminale, il proposera aux élèves de construire l'échauffement de la séance, qu'ils s'appliqueront à eux-mêmes ou qu'ils proposeront à l'ensemble

du groupe. Dans cette perspective, un travail interdisciplinaire pourra même être envisagé avec le professeur de Sciences de la vie et de la Terre, afin d'illustrer concrètement certaines des notions du programme de cette discipline (en relation avec l'anatomie ou la physiologie). La culture dont il est ici question permet surtout aux enfants et adolescents « *de se familiariser avec les règles d'hygiène de vie* » (Programme du cycle central, 1997), et concerne aussi, outre la compréhension et la maîtrise de l'échauffement, des techniques de récupération active ou de relaxation, voire des routines d'hydratation à l'effort, afin de savoir « *répartir son effort dans l'activité, par exemple entre des phases d'effort et de récupération* », et d'être capable de « *réguler son niveau d'énergie pour aborder dans le calme d'autres situations* » (Programme de la classe de seconde générale et technologique, 2000), dans le cadre de la compétence culturelle « *orienter et développer les effets de l'activité physique en vue de l'entretien de soi* » (Programme du cycle terminal des séries général et technologique, 2001).

- 3.4 Enfin, la capacité à faire fonctionner une ou plusieurs APSA peut trouver, au sein de l'association sportive d'établissement (AS), des prolongements intéressants. L'implication des élèves au sein du bureau de l'association peut les engager vers « *une formation au rôle de futur dirigeant sportif* », formation d'autant plus importante dans une perspective culturelle que, selon D.Delignières et C.Garsault, « *le mouvement sportif repose essentiellement, au niveau local, sur l'association et le bénévolat des cadres, et cette pratique associative demeure un passage incontournable pour nombre d'activités* » (Objectifs et contenus de l'EPS, in Revue EPS n°242, 1993). Il nous semble donc qu'« *une formation des futurs cadres des associations semble souhaitable* » (ibid.), que cette formation relève d'un enjeu éminemment culturel, et qu'elle peut prendre appui sur l'engagement volontaire des élèves au sein de l'AS. Concrètement, la participation à l'organisation d'un tournoi de sport collectif, d'un cross ou d'une sortie VTT peut être l'occasion d'acquérir des connaissances et de construire des compétences susceptibles de préparer à un engagement associatif futur.

Réponse à la problématique

« *La seule perspective crédible pour l'EPS est de nature anthropologique : le développement de l'individu ne peut se faire que par l'appropriation des fondements de la culture créée par les hommes* » (P. Goirand, Contre pied n°9, 2001). Effectivement, la formation d'un élève cultivé en EPS est au cœur des finalités de notre discipline. Bien sûr, l'éducation physique ne se justifie pas uniquement par l'appropriation d'une culture : elle vise également « *le développement des capacités nécessaires aux conduites motrices* » ou encore « *l'organisation et l'entretien de la vie physique* » (Programme de la classe de sixième, 1996). Pour autant, si directement, être cultivé, c'est avoir acquis « *par la pratique, des compétences et connaissances relatives aux activités physiques, sportives et artistiques* » (Programme de la classe de sixième, 1996), indirectement, la culture corporelle et sportive construite en EPS ouvre aussi la voie d'une expertise en matière de gestion de sa vie physique. En effet, si être cultivé c'est savoir, alors « *savoir, c'est d'abord être capable d'utiliser ce qu'on a appris, de le mobiliser pour résoudre un problème ou clarifier une situation* » (A.Giordan, G. de Vecchi, Les origines du savoir, Delachaux & Niestlé, 1987). Plus précisément, nous avons montré dans quelle mesure un élève cultivé, en éducation, physique et sportive, dispose de pouvoirs lui permettant de pratiquer avec une certaine expertise plusieurs APSA, tout en ayant les moyens de les comprendre et de les apprécier, ainsi que de les faire fonctionner de façon autonome et en toute sécurité. Si pour Hannah Arendt, « *la société de masse ne veut pas la culture, mais les loisirs* », nous pensons que la culture donnée par l'EPS peut justement ouvrir aux loisirs corporels. Elle participe en effet à la formation d'une « *citoyenneté sportive* », qui permettra de « *rendre les élèves capables de profiter pleinement de leurs loisirs physiques et sportifs, et d'y jouer un rôle actif, positif et responsable* » (D.Delignières, Colloque « Comment peut-on enseigner une culture corporelle ? », Montpellier, 1997). Pour cela, nous avons vu que l'une des procédures récurrentes était l'appropriation active, par l'élève, d'un certain nombre de rôles de plus en plus diversifiés : pratiquant bien sûr, mais aussi juge, arbitre, installateur de matériel, vérificateur de règles de sécurité, assureur, «conducteur» d'échauffement ou de retour au calme, entraîneur ou coach, organisateur de rencontre sportive, etc.

Nos propositions ont également cherché à concilier deux exigences qui sont parfois présentées comme étant contradictoires : le respect de la représentativité culturelle des pratiques enseignées, et la mise en oeuvre d'un traitement didactique opérant sur ces mêmes pratiques. Bien sûr, les pratiques culturelles ne sont pas introduites directement à l'école : elles sont « transposées » en vue de les enseigner, c'est à dire en vue d'aider l'élève à se les approprier. Mais cette transposition, en ne s'éloignant jamais trop longtemps de la logique interne de chaque activité, ne conduit pas à dénaturer les activités sociales de référence. Mieux encore, en cherchant à extraire les éléments culturels les plus pertinents et en appliquant des procédures efficaces pour les enseigner aux élèves, le traitement didactique s'est constitué en allié efficace de l'appropriation culturelle.

Mais si nous avons centré notre réflexion sur les Activités Physiques, Sportives et Artistiques en évoquant souvent une culture « sportive », c'est en même temps une véritable culture corporelle utilisable dans tous les actes quotidiens supposant l'usage du corps que l'élève construit en EPS. Cette culture corporelle lui permet notamment de mieux se connaître, d'être animé par un souci du corps en bonne santé (règles d'hygiène de vie), ou encore de mettre en oeuvre des techniques spécifiques lui permettant d'agir efficacement en préservant son intégrité physique (techniques de levers ou de porters par exemple).

Enfin, notre réflexion a souhaité échapper aux oppositions caricaturales qui séparent le courant culturaliste et la courant naturaliste depuis plus de trente ans. En adoptant une conception fonctionnelle de la culture, nous espérons avoir montré que la transmission d'une culture et le développement des conduites motrices n'étaient pas deux visées contradictoires, mais qu'au contraire, elles pouvaient s'enrichir mutuellement. Par ailleurs, l'ensemble des procédures que nous avons évoquées demeure animé par l'idée que même si l'éducation physique et sportive continue à ne pas se confondre avec les APSA qu'elle utilise, elle ne peut faire l'économie de respecter la signification culturelle de ces activités dans le tissu social national et régional.