

Resituer l'EPS dans les problématiques sociétales et politiques

Didier Delignières

Publié le 21 mai 2024

<https://didierdelignieresblog.wordpress.com/2024/05/21/resituer-leps-dans-les-problematiques-societales-et-politiques/>

Les publications professionnelles, en EPS, sont généralement centrées sur la proposition de mises en œuvre de terrain. Ceci correspond à une attente légitime des enseignants, et ce partage de pratiques constitue un ciment essentiel pour la communauté des professeurs d'EPS, et en particulier un support précieux pour les enseignants débutants. L'institution tend par ailleurs à favoriser ce niveau d'analyse, notamment dans la conception des épreuves des concours de recrutement, dans lesquels les candidats sont invités à articuler, notamment dans la seconde épreuve d'admissibilité, connaissances scientifiques et situations pédagogiques (Visioli et Kirzin, 2023).

Je ne m'attarderai pas ici sur les références scientifiques, dont l'EPS a toujours été une grande consommatrice. Cette référence à la science reste par ailleurs le plus souvent partielle : on ne retient guère que ce qui permet de supporter les prises de position professionnelles : « *ce qui détermine le "succès" d'une théorie, c'est moins sa pertinence scientifique que sa légitimité idéologique, c'est-à-dire la mesure selon laquelle elle permet de cautionner une représentation de l'élève utile pour l'éducation physique* » (Delignières & Garsault, 2001). D'un autre côté, on insiste volontiers sur l'idée que la science ne saurait être prescriptive en éducation, c'est-à-dire que les mises en œuvre de terrain ne sauraient relever de l'application directe de connaissances scientifiques. Précaution salutaire : si la science avance le plus souvent en parcellisant ses objets, l'éducation est par essence une pratique éminemment complexe, aux déterminants infiniment enchevêtrés. Il faudrait d'ailleurs rappeler ce principe aux ministres de l'éducation, qui ont tendance depuis quelques temps à propulser des « méthodes scientifiquement prouvées », quitte à les imposer autoritairement aux enseignants, faisant fi de leur liberté pédagogique.

Je ne suis pas persuadé, de toutes façons, qu'au-delà de l'exercice très particulier des concours, la science joue un rôle majeur. Pour avoir été, à mon niveau, un producteur de connaissances scientifiques, je pense que si la science est susceptible, à certains moments, d'invalider certaines options pour l'intervention, elle ne peut légitimer à elle seule telle ou telle pratique. *In fine*, il semble que ce soit toujours le « terrain » qui a le dernier mot.

Cette prééminence des pratiques peut cependant générer quelques effets pervers. L'EPS peut parfois paraître renfermée sur elle-même, sur ses situations pédagogiques, ses « formes scolaires de pratique », comme il est de saison de les dénommer maintenant. Elle peut aussi sembler déconnectée de l'École et des problématiques qui la traversent, comme si elle y occupait, ce qu'elle revendique par ailleurs souvent, une place entièrement à part, mais éloignée des préoccupations communes.

Une philosophie politique de l'éducation

Il existe un autre niveau de réflexion, essentiel à mes yeux mais clairement négligé, que je qualifierais de *philosophie politique de l'éducation*. Philosophie de l'éducation parce que cette réflexion porte sur les finalités générales du système éducatif, philosophie politique parce que l'éducation, en s'adressant aux futurs adultes, prépare de manière active la société de demain : Il y a toujours un modèle de société derrière la manière dont l'école est organisée, au niveau macroscopique, mais aussi dans la manière dont elle fonctionne, au niveau des établissements

et de chaque classe. Les gouvernements tentent d'une manière générale à conforter un certain modèle de société par les orientations qu'ils impulsent pour l'École, et plus généralement les penseurs de l'École (philosophes, pédagogues, etc.) ont toujours en ligne de mire un idéal social lorsqu'ils tracent les lignes de ce que devrait être l'éducation.

On peut évidemment évacuer le problème en se disant que l'éducation devrait rester neutre, centrée sur l'enfant et le développement de ses potentialités, que l'école doit demeurer une citadelle hermétique aux débats de société. Mais le rôle politique de l'école est aujourd'hui singulièrement remis en avant, avec un pouvoir qui réoriente fortement le système éducatif dans une logique néolibérale, protégeant les trajectoires scolaires des élites, ségrégeant les élèves issus des milieux défavorisés, limitant l'action des enseignants à l'instruction de « savoirs fondamentaux ». Proposer et discuter de situations, de modes d'intervention, permettant l'engagement et la réussite des élèves est évidemment une démarche essentielle. Mais il me semble nécessaire de toujours resituer cette démarche dans une perspective plus large : à quoi sert l'école, quel type de société tend-elle à promouvoir ?

Le rôle de l'École est-il de préserver les hiérarchies sociales, ou de permettre à chaque élève de dépasser les déterminismes qui pèsent sur lui ? C'est sans doute autour de cette question essentielle qu'il convient de situer la réflexion, quelle que soit par ailleurs la thématique à laquelle on s'intéresse : l'égalité entre les sexes, la réussite scolaire, la laïcité, les savoirs scolaires, etc... La période actuelle, riche en effets d'annonce, en réformes diverses a été propice à l'émergence de réactions qui renvoient clairement à ce niveau de réflexion. On pourra consulter, entre autres, les contributions récentes relatives à la mixité sociale ([Delahaye, 2024](#) ; [Dubet & Vallaud Belkacem, 2024](#)), à l'élaboration des politiques éducatives ([Gauthier, 2023](#) ; [Girard, 2023](#) ; [Meirieu, 2023](#)), à l'idéologie du « choc des savoirs » ([Merle, 2024](#)). Je conseille également la lecture de l'article de Stéphane Germain ([2024](#)), sur la difficulté de l'École à évoluer vers l'éducation complexe. Dans l'ensemble de ces contributions, il s'agit de se poser des questions de fond, relatives aux finalités de l'École, et à la place des disciplines au sein de ce système.

On aura cependant compris qu'au-delà des certitudes scientifiques et de la satisfaction du terrain, ce pan de la réflexion est beaucoup plus complexe et incertain. Il oppose souvent des orientations irréductibles, exige des prises de position au sein d'un système de valeurs, et finalement requiert un engagement qu'il faut bien étiqueter de politique. Les positions sont actuellement particulièrement contrastées entre visions néolibérales et progressistes. Les premières se parent volontiers d'atours réactionnaires, prônant le « retour » à une École originelle, qui n'a en fait existée que dans les imaginaires (voir notamment [Lelièvre, 2019, 2021, 2022](#)). Les secondes poursuivent les orientations proposées au XXème siècle par des politiques tels que Jean Zay, Paul Langevin et Henri Wallon, promouvant une démocratisation réelle de l'École.

Et l'EPS dans tout cela ?

L'EPS pourrait se sentir étrangère à ces problématiques. Elle n'a guère de poids dans les procédures d'orientation des élèves, ni dans l'obtention des diplômes nationaux. Elle est présente dans les niveaux et toutes les filières d'enseignement, avec une remarquable constance dans ses objectifs et ses modalités d'intervention. Elle peut s'estimer protégée par son statut de « discipline à part », avec cette finalité citoyenne qui chapeaute ses programmes depuis un quart de siècle, et par ce regard original que les professeurs d'EPS pensent porter sur leurs élèves, plus global et bienveillant que celui des autres enseignants. On peut ajouter aussi la certitude des enseignants d'EPS d'être issus d'une formation universitaire de qualité, incluant notamment un important socle de sciences humaines et sociales. Mais de fait, l'« EPS de qualité » que l'on promeut et partage actuellement est davantage jugée à l'aune de la satisfaction immédiate

qu'elle procure aux élèves et aux enseignants, qu'à ses incidences à plus long terme sur le devenir des élèves et de la société qu'ils contribueront à construire.

Il me semble cependant que l'EPS devrait être attentive à ne pas rester cloisonnée dans cette tour d'ivoire, et à questionner plus en profondeur ses orientations. On trouvera dans ce blog un ensemble d'articles qui relèvent clairement de cette approche de philosophie politique, en tentant de montrer comment l'EPS est spécifiquement concernée par les thématiques abordées.

Dans un article consacré à la question de la laïcité, j'ai par exemple tenté de montrer que la conception actuelle, souvent présentée comme « laïcité à la française » et cristallisée dans la loi de 2004 sur l'interdiction des signes religieux dans l'école, était en totale rupture avec les principes des textes de 1905, en substituant à la neutralité de l'État celle des citoyens ([Delignières, 2021b](#)). L'éviction récente d'Alain Policar du *Conseil des Sages de la Laïcité et des Valeurs de la République* a ravivé l'actualité de cette problématique ([Kahn, 2024](#)). Il me semble que les enseignants d'EPS sont en première ligne sur ces questions de laïcité et que leur compréhension du problème mérite d'aller au-delà des injonctions autoritaires de leurs tutelles.

J'ai aussi traité de la formation citoyenne ([Delignières, 2021c](#)), qui de mon point de vue ne pouvait se limiter à l'apprentissage des « valeurs de la République » (valeurs par ailleurs singulièrement mises à mal par l'exécutif actuel, qu'il agisse de liberté, d'égalité de fraternité...), mais devait s'enraciner dans une mise en projet collective des élèves. Il me semble que l'EPS, parce qu'elle repose sur l'étude de pratiques sociales essentiellement porteuses de tels projets collectifs, a un rôle central à jouer à ce niveau, au sein du système éducatif.

J'ai développé des réflexions sur la démocratisation scolaire ([Delignières, 2020](#)), un idéal constitutif de la création de l'École publique, mais qui semble toujours en impasse près d'un siècle et demi plus tard. Là encore, l'EPS pourrait se sentir exonérée de toute responsabilité, offrant à tous les élèves, sans distinction, une pratique diversifiée, source de plaisir et gage d'investissement à long terme dans la pratique. Nicolas Framont ([2024](#)), dans un article sans concession, relativise cette certitude. Il évoque notamment l'étude de France Stratégie ([Kantar Public, 2018](#)), affirmant que c'est principalement la pratique du sport dans un cadre périscolaire qui forge un rapport volontaire et décomplexé à la pratique sportive. De ce fait, l'EPS devient surtout un lieu de validation des inégalités sociales que de démocratisation des pratiques : « *On pourrait alors attendre de l'EPS qu'elle rééquilibre ces inégalités en donnant à tous un socle commun pour "désemparage" la pratique sportive. Mais cela ne semble pas être le cas : comme toutes les disciplines scolaires, l'EPS sanctionne un état de fait, en favorisant celles et ceux qui sont déjà à l'aise du fait de leur milieu socioculturel et en laissant au bord de la route les autres...* » ([Framont, 2024](#)).

Une série d'articles a été consacrée à l'influence du modèle néolibéral, valorisant l'individu, conçu comme essentiellement rationnel et responsable, et minorant les solidarités collectives. J'ai ainsi opposé deux finalités pour l'école, la première visant l'universalisme et la seconde l'individualisation ([Delignières, 2022a](#)). J'ai aussi décortiqué les conceptions contrastées que ces deux approches pouvaient générer, pour des idées aussi fondamentales que l'émancipation ([Delignières, 2022b](#)), la méritocratie ([Delignières, 2022c](#)), et l'éducation ([Delignières, 2023](#)). Ces contributions creusent une contradiction particulièrement vive : l'éducation consiste-t-elle à valoriser, et cultiver ce que les individus sont, au risque de les enfermer dans leurs déterminismes, où doit-elle essentiellement viser à les faire sortir de leur zone de confort en les confrontant à des apprentissages exigeants ? L'éducation doit-elle se limiter à satisfaire les désirs et aspirations des élèves, ou doit-elle les confronter à la rigueur des pratiques culturelles ? Dans le même ordre d'idées, je me suis inquiété dans quelques contributions (voir notamment [Delignières, 2021d](#)) du fait que l'EPS semblait particulièrement colonisée par l'évolution hypermoderne de la société, avec de fortes évolutions vers les pratiques nouvelles, les activités

de forme et de développement personnel, la centration sur l'individu, l'inflation numérique, et la quête du plaisir immédiat. Cette évolution, théorisée au travers d'une prise en compte de la « culture jeune », me semble davantage portée par le désir de séduire les élèves que par l'objectif de répondre à leurs besoins, et ouvre à mon sens des perspectives tout à fait mortifères pour la discipline. Ajoutons à ceci que l'hypermodernité génère une tendance à éviter les réflexions d'ordre philosophique ou politique, au profit de la jouissance du présent... ([Tapia, 2012](#)). On comprendra l'intérêt de ces analyses, dans le cadre du présent texte.

Enfin je me suis intéressé à la délicate question des différences sexuées ([Delignières, 2018](#)). Si les premières réponses institutionnelles ont surtout consisté à adapter les barèmes d'évaluation pour « corriger » un différentiel chronique entre les notes moyennes des filles et des garçons aux examens nationaux, on a surtout tenté à partir des années 90 de rompre avec les tendances majoritairement masculines de la culture sportive en introduisant des activités supposées correspondre davantage au « genre féminin ». L'ouverture aux activités d'entretien et de développement personnel a été explicitement motivée sur ce registre. Néanmoins n'est-ce pas justement enfermer les filles dans leurs déterminismes que de les cantonner dans ces activités ? Là encore, il convient sans doute de dépasser des solutions à court terme, visant essentiellement la satisfaction immédiate des filles en EPS, pour se poser la question des besoins des femmes pour défendre leur place dans la société réelle. Elles ont sans doute, elles aussi, besoin d'être confrontées à la prise de risque, à la performance, et à la compétition...

Ces réflexions ont pu sembler à certains particulièrement hors-sol, trop éloignées de la réalité immédiate du terrain. J'estime au contraire qu'elles constituent le cadre qui devrait en dernier ressort légitimer toute proposition de mise en œuvre. Mais il est sans doute plus confortable de se réfugier derrière le formalisme des programmes, de leurs classifications, des procédures d'évaluation qu'ils imposent.

Je pense que l'EPS ne peut rester naïve vis-à-vis des enjeux de société dans lesquels elle est impliquée. Bien sûr, elle peut se donner bonne conscience en s'insurgeant çà et là face à des annonces particulièrement caricaturales (le 2S2C, les 30 minutes d'activité physique quotidienne, les deux heures de sport au collège). Mais elle ne jouera pleinement son rôle de discipline scolaire que lorsque qu'elle se risquera à prendre en compte les problématiques qui traversent les systèmes, éducatif et politique, dans lesquels elle s'insère.

La formation des enseignants

Il n'est cependant pas toujours évident de décrypter les politiques éducatives, qui avancent souvent masquées. Xavier Pons ([2024](#)) décrit ainsi un modèle de construction de la politique éducative, qu'il dénomme le « *puzzle accéléré* », et qui cadre assez bien avec la manière de fonctionner des ministres de l'éducation nationale depuis 2017. Sa principale caractéristique est d'avancer par petites touches, mais sans forcément expliciter les principes et les valeurs de leur plan général. La période récente a été riche de ces effets d'annonce (interdiction de l'abaya, « retour » de l'uniforme, choc des savoirs fondamentaux, groupes de niveau, réforme du brevet, etc.). Prises isolément, chacune de ces mesures peut recevoir une large approbation, même chez les enseignants. Une prise de recul permet cependant de dévoiler un plan d'ensemble qui vise clairement à protéger les trajectoires scolaires des enfants des classes privilégiées, en laissant de côté les élèves issus des milieux populaires. Présenté de manière explicite, un tel projet serait évidemment inacceptable. Mais la présentation par petites touches successives permet d'avancer plus sereinement : « à chaque étape on peut récuser la grille d'interprétation des opposants et évoquer le pragmatisme » ([Pons, 2024](#)).

Je reste ébahi de voir nombre de réactions d'enseignants, sur les réseaux sociaux, saluant par exemple l'action et la réactivité de Gabriel Attal, lors de son court passage au ministère, estimant que les groupes de niveau vont permettre de réduire l'hétérogénéité des classes, que

l'uniforme n'est pas une si mauvaise idée, que le retour aux savoirs fondamentaux est salubre. Que les usagers du système, n'en connaissant ni les rouages intimes, ni l'économie globale, se laissent bernés par une communication populiste, on peut le comprendre. Mais que des enseignants y soient sensibles ou soient incapables de se projeter au-delà du cénacle de leurs classes et de leur confort quotidien me laisse sans voix. On pourrait attendre un autre niveau de réflexion de collègues formés au niveau master...

D'un autre côté, la capacité à entrer dans ce type de réflexion ne peut être reléguée à une hypothétique auto-formation. Il me semblerait au contraire nécessaire d'en faire un des piliers de la formation initiale des enseignants. Mais l'appropriation de ces problématiques, et surtout leur exploitation dans le cadre de sa pratique professionnelle, ne sont guère envisagées pour le moment. Les formations organisées dans les INSPE, pour la majorité des concours de recrutement, tournaient autour de deux pôles : la maîtrise de la matière enseignée, et la maîtrise de la didactique disciplinaire. Le CAPEPS reste à ce niveau un concours à part, notamment avec son premier écrit qui questionne les finalités de la discipline EPS et de l'École, notamment au travers de leur histoire. Mais il ne suffit pas de raconter l'histoire et ses dates charnières pour exploiter ces connaissances dans une réflexion de philosophie politique.

Et les choses ne risquent pas de s'arranger, si l'on essaie de décrypter la réforme annoncée de la formation des enseignants, et notamment de la création des « écoles normales supérieures du professorat », qui devraient remplacer les INSPE dès 2025 ([Delignières, 2024](#)). Il ne s'agit pas que d'un simple changement de sigle : le projet prévoit surtout une reprise en main de la formation initiale des enseignants par le ministère, aux dépens des universités. Les maquettes seront donc imposées dans les moindres détails par le ministère, maquettes surtout centrées sur la maîtrise académique des savoirs enseignés. Le projet n'est certainement pas de permettre aux futurs enseignants de se poser des questions sur les finalités de l'école. Jean-Pierre Veran note par exemple dans le projet concernant la formation des professeurs des écoles, « *l'absence de la philosophie dans les contenus académiques, comme si les professeurs de premier degré n'avaient qu'à connaître les savoirs enseignés à leurs élèves, sans avoir sur eux le recul philosophique indispensable* » ([Véran, 2024](#)).

On parle beaucoup, en ce moment, du processus de caporalisation des enseignants. Il s'agit d'en faire de simples exécutants, de leur imposer des méthodes « validées scientifiquement », de labelliser les manuels... Un autre levier consiste à les empêcher de trop réfléchir à d'autres manières de penser l'École. La réforme de la formation des enseignants risque fort d'aller dans ce sens.

Placek (1984) avait montré que la principale préoccupation des enseignants était que les élèves soient occupés, heureux et agréables (« *busy, happy and good* »). Il me semble que ce type de préoccupation est devenu le mantra de l'EPS actuelle, où il est surtout question de mobiliser les élèves, en leur proposant des situations leur procurant le plaisir de la réussite immédiate. Ceci justifie sans doute de se centrer sur une ingénierie de l'instant, de la « *situation qui marche* », ou de « *l'activité qui le fait bien* » (Delignières, 2021e). Mais si Placek regrettait avant tout que les objectifs d'apprentissage ne soient pas au cœur des préoccupations des enseignants, je regrette surtout aujourd'hui qu'il n'y ait plus guère de débat sur ce qu'il y aurait à apprendre en EPS, surtout sur l'effet que ces apprentissages sur l'émancipation des élèves, sur les valeurs qu'ils vont construire, et sur la société qu'ils vont faire émerger.

Pour dire le fond de ma pensée, à l'heure où l'on commence à voir poindre de nouveaux programmes disciplinaires, je crains qu'en ce qui concerne l'EPS la finalité essentielle qui sera affichée dans quelques temps soit du registre du « *bouger à tout prix* », une finalité à laquelle les esprits ont été largement préparés ces derniers temps. L'EPS deviendrait alors la quête

effrénée d'une gesticulation généralisée, à visée strictement hygiénique, soigneusement évaluée par des tests d'aptitude égrenés au fil du cursus scolaire, et tous les moyens seront bons pour y parvenir. Cela constituerait une régression historique pour la discipline. J'espère qu'alors les enseignants d'EPS auront encore quelques arguments pour rappeler au gouvernement que leur discipline a jadis caressé d'autres ambitions.

Références

- Delahaye, J.-P. (2024). [Promouvoir la mixité sociale pour agir sur les inégalités à l'école](#). Le club de Médiapart, 15 janvier 2024.
- Delignières, D. (2018). [Sexe, genre, et Éducation Physique et Sportive](#). Blog, 19 décembre 2018.
- Delignières, D. (2020). [Démocratisation scolaire : l'évolution des paradigmes \(1880-2020\)](#). Site personnel, 20 Août 2020.
- Delignières, D. (2021b). [Regards sur la laïcité](#). Site personnel, 16 décembre 2021.
- Delignières, D. (2021c). [Une éducation à la citoyenneté pour construire le monde de demain](#). Site personnel, 17 juin 2021.
- Delignières, D. (2021d). [Une EPS hypermoderne](#). Site personnel, le 5 mai 2021.
- Delignières, D. (2021e). *On peut toujours penser autrement... l'École, l'université, l'Éducation Physique et Sportive*. Paris: Éditions Revue EPS.
- Delignières, D. (2022a). [L'École, entre universalisme et individualisation](#). Site personnel, 26 septembre 2022.
- Delignières, D. (2022b). [Émancipation et EPS : des conceptions contrastées](#). Site personnel, 8 décembre 2022.
- Delignières, D. (2022c). [L'idéologie méritocratique : le mythe de « l'égalité des chances »](#). Blog, 22 janvier 2022.
- Delignières, D. (2023). [Quelques réflexions sur l'idée d'éducation...](#) Site personnel, 16 juin 2023.
- Delignières, D. (2024). [Une « révolution » dans la formation des enseignants...](#) Blog, le 16 avril 2024.
- Delignières, D. & Garsault, C. (2001). [Pertinence scientifique et légitimité idéologique : Le recours aux modèles psychologiques en éducation physique et sportive](#). In C. Collinet (Ed.), *EPS et sciences* (pp. 25-42). Paris: PUF.
- Dubet, F. & Vallaud-Belkacem, N. (2023). *Le guetto scolaire – Pour en finir avec le séparatisme*. Paris : Seuil.
- Framont, N. (2024). [Dans "l'enfer" des cours d'EPS](#). Frustration, 9 avril 2024.
- Gauthier, R.-F. (2023). [L'éducation, plutôt qu'un domaine réservé, ne doit-elle pas être un domaine à préserver des interventions de l'exécutif ?](#) Le Monde, 12 septembre 2023.
- Germain, S. (2024). [Le long chemin vers l'éducation complexe](#). Le Café Pédagogique, 7 mai 2024
- Girard, B. (2023). [Le service public d'éducation au service du ministre : l'extrême-droite comme horizon](#). Histoire, École et Cie, 26 décembre 2023.
- Kahn, P. (2024). [Alain Policar, dernière cible du dogmatisme laïque](#). Le Café Pédagogique, 7 mai 2024.

- Kantar Public (2018). [*Trajectoires individuelles d'activités physiques et sportives*](#). Rapport d'étude qualitative, France Stratégie, juillet 2018.
- Lelièvre, C. (2019). [*Blanquer, « lire, écrire, compter » et les « savoirs fondamentaux »*](#). The Conversation, 13 février 2019.
- Lelièvre, C. (2021). [*Retour de l'uniforme dans les écoles ? Une ânerie historique renouvelée*](#). Le Club de Médiapart, 9 juillet 2021.
- Lelièvre, C. (2022). [*La farandole ultra-droitière d'un ministère de « l'Instruction publique »*](#). Le Club de Médiapart, 18 janvier 2022.
- Meirieu, Ph. (2023). [*Il n'y a pas d'éducation sans un moratoire assumé des certitudes et des invectives*](#). Le Monde, 21 novembre 2023.
- Merle, P. (2024). [*Le « choc des savoirs » de G. Attal : une politique contraire au bilan PISA*](#). Le Café Pédagogique, 8 janvier 2024.
- Placek, J.H. (1984). A multi-case study of teacher planning in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 39-49.
- Pons, X. (2024). [*Comment se fabriquent les politiques d'éducation ?*](#) Le Café Pédagogique, 25 mars 2024.
- Tapia, C. (2012). [*Modernité, postmodernité, hypermodernité*](#). Connexions, 97, 15-25.
- Veran, J.-P. (2024). [*« Écoles normales du XXIe siècle » : « normales » surtout, « du XXIe siècle », moins...*](#) Le Café Pédagogique, 28 mars 2024.
- Visioli, J. & Kirzin, O. (2023). Les relations sciences et EPS au prisme des copies de concours. *Revue EPS*, 398, 42-44.