

L'éducation à la citoyenneté en EPS

Extrait de « Libres Propos sur l'Education Physique »,
D. Delignières et C. Garsault (2004), Editions Revue EPS

C'est peu dire que ce thème soit actuellement au centre des problématiques de l'Education Physique, et de l'Ecole en général. Depuis 1998, il n'est guère de numéros de revues professionnelles telles que la *revue EPS* ou *Hyper* qui n'aient consacré un ou deux articles à l'éducation à la citoyenneté. Les textes officiels s'en font également largement écho, comme par exemple la circulaire de 1998 sur les « initiatives citoyennes », les textes instituant l'Education Civique, Juridique et Sociale (1998) et évidemment les récents programmes d'EPS pour les lycées (2000).

Les préoccupations citoyennes, ou plus largement le souci de l'utilité collective de l'Education Physique, ont cependant une histoire plus ancienne. Au début de XIX^{ème} siècle, des auteurs tels que Clias ou Amoros insistent sur le caractère utilitaire de leur gymnastique : au-delà du développement et du renforcement du corps, elle doit préparer aux tâches et aux risques que la vie sociale impose. Le gymnaste devra être capable, notamment, de porter secours à son prochain en cas d'incendie ou de noyade. On retrouve en fait cette revendication d'utilité sociale chez de nombreux concepteurs de systèmes gymnastiques, et en particulier chez Hébert.

La sportivisation de l'Education Physique est l'occasion d'un renouvellement de ce discours citoyen. Le sport est supposé porteur de valeurs (courage, effort, entraide) utiles à la société. Les Instructions Officielles de 1967 abondent dans ce sens : « le sport se pratique selon des règles et engendre des comportements qui se réfèrent aux valeurs couramment admises dans la société ». Les sports collectifs et les sports de combat sont présentés comme particulièrement riches pour « l'amélioration des qualités psychologiques et le rapport avec autrui » et comme des vecteurs essentiels de la « socialisation » de l'élève.

Les années 1990 sont cependant marquées d'une part par un renouvellement profond de cette problématique, et par sa progressive mise au premier plan des préoccupations institutionnelles et professionnelles. Pour marquer l'origine de l'orientation citoyenne de l'Education Physique, on évoque fréquemment le texte du Doyen de l'Inspection Générale (Pineau, 1991), introduisant un troisième objectif pour la discipline, visant à offrir à chacun les connaissances « concernant l'entretien de ses potentialités et l'organisation de sa vie physique aux différents âges de son existence ». En fait, cet objectif visait davantage la gestion d'un capital santé que l'insertion citoyenne, et Portes (1994) s'inquiètera qu'éventuellement « on puisse se résigner à une [Education Physique] frileusement, précautionneusement, modestement finalisée par la construction d'une compétence à gérer de petites ressources qu'on ambitionnerait pas d'enrichir, dotant nos jeunes d'un habitus d'épargnant du 3^{ème} âge ». Persuadés que l'utilité de l'Education Physique et donc son avenir ne pouvaient se situer à ce niveau, nous avons assez tôt tenté d'élargir la pertinence de ce troisième objectif dans le sens de la formation d'une « citoyenneté sportive » (Delignières & Garsault, 1993, 1996, 1997).

Pineau évoque également, dans son texte de 1991, le fait que les objectifs généraux de l'Education Physique « intègrent des préoccupations éducatives plus extensives, [...] telles que

la santé, la sécurité, la solidarité ». Les programmes de collège qui paraissent à partir de 1996 reprennent à peu près les mêmes formulations, mais précisent cependant qu' « en offrant des occasions concrètes d'accéder aux valeurs sociales et morales, notamment dans le rapport à la règle, l'EPS contribue à l'éducation à la citoyenneté ». Le terme apparaît clairement, pour la première fois nous semble-t-il dans un texte officiel encadrant l'Education Physique, mais davantage comme un corrélat de la poursuite des objectifs de la discipline, que comme une finalité première. A ce titre, les programmes de lycée de 2000 apportent une évolution déterminante, édictant que « la finalité de l'éducation physique et sportive est de former, par la pratique des activités physiques et artistiques, un citoyen cultivé, lucide, autonome ».

Cette institutionnalisation assez tardive de l'éducation à la citoyenneté en Education Physique apparaît évidemment dans un contexte demandeur. Dès 1989, la loi d'orientation précise que « 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 ». La Charte des Programmes, en 1992, énonce que les apprentissages scolaires doivent déboucher « sur un réinvestissement hors du monde scolaire pour permettre aux jeunes de construire leur vie personnelle, leur vie professionnelle, et d'être des citoyens responsables ». En 1998 paraît une circulaire¹ consacrée à l'éducation à la citoyenneté, qui débouchera un an plus tard sur la création pour les classes de lycées de l'Education Civique, Juridique et Sociale (ECJS). Un débat sur la question s'installe dans les revues pédagogiques vers la fin des années 90, notamment au travers de numéros spéciaux (*Cahiers Pédagogiques* n°340, 1996 ; *Cahiers Pédagogiques* n°367-368, 1998 ; *Educations* n°16, 1998 ; *Le Monde de l'Education* n°254, 1997 ; *Parlons-en* n°111, 2000). Un certain nombre d'ouvrages, parus ces mêmes années, attestent de l'actualité de la thématique (Ballion, 1998 ; Crémieux, 1998 ; Galichet, 1998 ; Legrand, 1995 ; Leleux, 1997 ; Mougnotte, 1999 ; Roche, 1998).

L'Education Physique n'est pas en reste, et l'éducation à la citoyenneté y suscite un large débat à partir de 1998, tant au niveau des conceptions (Andréassian, 2000 ; Beunard, 1998 ; Colin, 2000 ; Coupeau, 2000 ; Delignières, 2000, 2001a ; Delignières & Garsault, 1999 ; Méard & Bertone, 2001 ; Volondati, 2000 ; Méard, 2000) qu'à celui des mises en œuvre (Busset-Esmaelipour, Dinh, Houssin, Jeannin & Quiniou, 1998 ; Boujon, 2001 ; Doulat & Né, 1999 ; Duthil, 1999 ; Failletaz, Mackowiak & Lassuye, 1999 ; Havage & Bequillion, 1998 ; Labarrière, 1999 ; Michot & Lévassieur, 2001 ; Montigny, 2000 ; Proult & Piednoir, 1998). Propositions diverses, reposant sur des conceptions contrastées, dont il est difficile de dégager une orientation commune.

Galichet (1998) propose une typologie distinguant plusieurs démarches d'éducation à la citoyenneté, qui peut permettre de mettre de l'ordre dans ce foisonnement. La première, et la plus basale, réduit l'éducation citoyenne à une simple *instruction civique*, c'est-à-dire surtout à une information à propos des institutions. Elle devient dans ce cadre une discipline autonome : la citoyenneté est inscrite dans un corpus spécifique de savoirs. On ne trouve dans les propositions récentes aucune démarche relevant de ce type de conception. La circulaire instituant l'ECJS insiste sur la nécessité de dépasser ce niveau informatif, pour engager un travail d'appropriation active de la part des élèves.

Un second type de démarche considère que toute acquisition de connaissances disciplinaires contribue à la formation du citoyen. Tout apprentissage concourt à une citoyenneté conçue comme « autonomie économique, juridique, intellectuelle et morale »

¹ B.O. n°5 du 5 août 1999

(Galichet, 1998). Le citoyen est avant tout un « honnête homme », informé des connaissances produites par la société dans laquelle il s'insère. A noter que dans ce cadre, les conceptions culturalistes que nous avons précédemment présentées peuvent être considérées comme citoyennes. Goirand (1989) pointe par exemple cette finalité ultime de l'appropriation culturelle : « 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 ».

Une troisième démarche, tout en demeurant dans une optique transmissive, se fixe pour objectif une inculcation de valeurs. On reconnaît là les principes classiques de l'éducation civique, reposant sur les leçons de morale. La citoyenneté est dans ce cadre le triomphe de la Raison. C'est à ce niveau que l'on peut classer les perspectives ouvertes par l'ECJS. La circulaire instituant cette nouvelle discipline énonce que « le citoyen est celui qui est capable d'intervenir dans la cité : cela suppose, formation d'une opinion raisonnée, aptitude à l'exprimer, acceptation du débat public ». On propose, au niveau pédagogique, de recourir au débat argumenté, afin de développer chez les élèves cette aptitude à comprendre et à juger. On peut noter, dans cette catégorie, le travail présenté par Busset-Esmaelipour, Dinh, Houssin, Jeannin et Quiniou (1998) : l'objectif de ce projet était de « sensibiliser les élèves à la notion de règle pour aboutir à une réflexion à propos de la loi et de sa nécessité dans la société ». Basée sur un travail transdisciplinaire, des rencontres avec des personnalités sportives ou politiques, cette expérience débouche sur un travail en profondeur sur les valeurs qui fondent nos sociétés. D'une manière générale, ces projets restent cependant centrés sur l'idée d'une transmission de connaissances, d'outils de réflexion et de jugement.

Ce caractère transmissif est dépassé par des démarches qui tentent de mettre en place les conditions d'un apprentissage actif de la citoyenneté. Galichet évoque notamment à ce niveau les démarches tentant de mettre en oeuvre une « démocratie scolaire ». C'est avant tout au niveau péri-scolaire que s'expriment ces approches, par exemple dans l'implication des élèves dans les instances institutionnelles de l'établissement scolaire (conseils de classe, conseil d'administration,...) et dans la vie associative (foyer socio-éducatif). Dans le cadre de l'Education Physique, on évoque ainsi fréquemment la contribution de l'Association Sportive à l'éducation du futur citoyen (Boujon, 2000, 2001 ; Colin, 2000 ; Olinger, 1998). On suppose alors que l'exercice de cette démocratie dans le cadre de l'école pourrait être transféré à son expression réelle. On peut évidemment arguer en contrepoint que cette formation ne touche que les élèves inscrits dans ces associations, et reste marginale par rapport à la masse des élèves. Par ailleurs, il est clair que l'exercice d'une « démocratie scolaire » au sein des Associations Sportives ne saurait se limiter à la participation plus ou moins passive de quelques élèves au Comité Directeur.

Une démarche plus élaborée consistera donc à faire rentrer dans les classes et à opérationnaliser dans la didactique des disciplines cet apprentissage actif de la démocratie. Le concept de règle est fréquemment au centre des projets réalisés dans ce sens. Méard et Bertone (1996) identifient cinq catégories de règles régissant les cours d'Education Physique :

- *les règles de sécurité*, renvoyant à la limitation des risques corporels dans certaines activités (parade, assurance, gestion des dispositifs,..),
- *les règles institutionnelles*, que certains dénomment aussi « règles de vie », et qui correspondent aux droits et devoirs généraux de tout élève à l'Ecole (être à l'heure, écouter, être en tenue,...)

- *les règles groupales*, qui sont des conventions régissant les interactions d'apprentissage entre élèves (constitution des équipes, rotation des ateliers, acception des rôles différenciés,...),
- *les règles des jeux sportifs*, qui sont déterminées par les règlements des activités pratiquées (arbitrage, fair-play, etc...),
- *les règles d'apprentissage*, qui renvoient à des méthodes de travail et des procédures de recherche de solution.

Selon les auteurs, l'éducation à la citoyenneté passe par une démarche tentant de donner du sens à ces règles, d'en justifier l'utilité et la nécessité (Méard & Bertone, 1998 ; 2001 ; Méard, Bertone & Euzet, 1998). L'élève peut passer ainsi de l'obéissance face à l'autorité du professeur (qui suppose déjà qu'un comportement anémique soit dépassé), à l'intégration qui renvoie à une adhésion volontaire et une première attribution de sens, puis à l'autonomie qui sera marquée par une prise de recul vis-à-vis de la règle, une capacité à en comprendre le sens et éventuellement à la négocier.

On aurait pu s'attendre, dans le cadre d'une Education Physique fortement structurée par des activités sportives fortement institutionnalisées, à un foisonnement de propositions visant à travailler sur la base des règles des jeux sportifs, leurs origines, leurs utilités et conséquences, leur respect (jugement, arbitrage, etc...). On retrouve en effet une approche de ce type dans certains articles récents, tels que Audier (1998) sur les règles régissant la boxe, ou Coquoz (2001) sur l'arbitrage des sports collectifs. Ces propositions sont proches, dans leur logique, de certaines approches culturalistes précédemment citées, qui visaient à reproduire en classe les conditions d'une activité de production de techniques, notamment en référence aux règlements sportifs (Portes, 1994 ; Gal, 1996).

Ce travail sur les règles des jeux sportifs débouche parfois sur une activité d'institution de nouvelles règles, avec tous les processus de négociation, d'explicitation que cela suppose. Cette piste avait été antérieurement explorée, par exemple par Goirand (1986a), qui dans le cadre de la gymnastique faisait élaborer par les élèves un code de pointage original, sollicitant une activité d'identification, de classement et de hiérarchisation des éléments, ou par Helvig (1992) dans le cadre de la GRS. Récemment cette perspective a été développée avec des visées citoyennes par Méard et Bertone (1996), qui évoquent notamment l'institutionnalisation au cours d'un cycle d'Education Physique d'un nouveau jeu sportif multi-ballons. On peut citer également le travail de Bartolomé et Bartolomé (2000), dans lequel les élèves instituent de nouvelles règles en basket à partir d'une contrainte ajoutée : les élèves sont reliés deux par deux par un élastique d'un mètre fixé aux chevilles. Dans les deux cas les auteurs évoquent le retentissement de ce travail institutionnel sur les règles des jeux sportifs, sur l'ensemble des autres règles régissant les cours d'Education Physique. On peut cependant se demander si la prise de distance vis-à-vis des pratiques culturelles ne peut pas devenir telle qu'une perte de sens apparaisse pour l'élève.

La plupart des contributions récentes élargissent le travail à l'ensemble des catégories de règles identifiées par Méard et Bertone (1996). Au-delà des règlements sportifs, un certain nombre d'auteurs ont proposé de travailler directement sur les règles institutionnelles et groupales. On retrouve notamment cette démarche chez Andréassian (2000), Delas, Harmand, Méchinaud, Ollier et Robuchon (1998), Dutilh (1999) ou Havage et Béquillon (1999). Ces auteurs insistent notamment sur les règles de vie, œuvrant à l'instauration de la civilité dans la classe et dans les interactions d'apprentissage. On trouvera dans la plupart de ces articles des grilles d'évaluation et d'auto-évaluation de ces comportements de civilité. Andréassian

(2000), par exemple, propose des grilles concernant l'écoute d'autrui, le respect de son intégrité physique, l'aide à l'installation du matériel, la ponctualité ou le fair-play. Les élèves sont invités à diagnostiquer leurs points faibles et à les améliorer. On peut évidemment reprocher à ces approches de cristalliser un contrat social artificiel, sans lien nécessaire avec les contenus disciplinaires. L'éducation à la citoyenneté ne devient-elle pas une « simple » lutte contre l'incivilité, juxtaposée à l'Education Physique?

Critique purement idéaliste. Pour que l'enseignement disciplinaire puisse exister, encore faut-il qu'un contrat social minimal soit établi et respecté. Ce contrat minimal est souvent tacite, et les règles institutionnelles évoquées par Méard et Bertone sont intégrées précocement par les élèves, notamment par l'éducation familiale. Mais on sait que nombre d'élèves, et notamment dans les zones difficiles, ne reconnaissent pas ce contrat. Perte de repère face à l'avenir, face aux modèles adultes, face aux valeurs qui fondent la société, chocs culturels et religieux : les enseignants doivent affronter un déficit de sens qui ne touche pas uniquement les savoirs qu'ils ont mission de transmettre, mais la société dans son ensemble, l'institution qu'ils représentent et en définitive leur propre personne.

Dans ces quartiers où l'image classique de l'autorité adulte a disparu, les établissements scolaires ne peuvent fonctionner que s'ils parviennent à (ré)instaurer la Loi, à persuader les élèves, mais également les adultes qui les encadrent, qu'il y a des règles de vie non négociables, dont la transgression ne peut être admise. C'est l'affaire de toute la communauté éducative, les chefs d'établissement en premier chef, mais aussi les enseignants, personnels d'éducation, personnels médicaux, politiques et parents. Mais le premier front se situe bien au niveau des classes, et l'enseignant face aux élèves constitue un maillon essentiel de cette restauration de la Loi. Qu'on ne s'étonne donc pas que ces propositions d'éducation citoyenne centrée sur les règles de vie, leur suivi exigeant et constant, soient le plus souvent véhiculés par les enseignants de Zones d'Education Prioritaires. Ce qui ne signifie pas que l'autorité brutale soit la panacée : comme le souligne Davisse (1996), « l'enseignement en présence d'élèves en difficulté ou réputés difficiles suppose la règle, mais ce qui, fondamentalement, établit l'autorité du maître dans la classe, c'est la façon dont s'y jouent d'authentiques échanges de savoir » (p. 106).

D'une manière plus générale, on peut reprocher à l'ensemble de ces propositions travaillant sur les règles régissant les interactions au sein de la classe d'être basées sur l'institution, l'évolution, le respect de contrats sociaux locaux, artificiels, typiquement scolaires. L'éducation à la citoyenneté est alors fondée sur une analogie entre la classe et la société (Galichet, 1998). On suppose que la mise en œuvre d'une « démocratie scolaire » favorisera l'émergence d'une « démocratie réelle » dans la société des adultes. Mais l'éducation citoyenne peut-elle être basée sur l'exercice de situations artificielles, où les conséquences des actes de chacun resteront purement symboliques, et ne sortiront pas du cénacle de la classe, voire de l'atelier de travail ?

La dernière démarche identifiée par Galichet (1998) suggère de dépasser l'analogie pour confronter directement les élèves aux « réalités socio-politiques ». Dans ce cadre, la constitution des classes en communautés de projets, finalisées par la réalisation d'un « produit » éprouvé in fine par la confrontation au réel, paraît essentiel. Nous reviendrons largement sur ces idées dans un chapitre ultérieur. Notons simplement qu'un certain nombre de propositions récentes relève de ce type de démarche, par exemple au travers de projets débouchant sur l'organisation d'événements compétitifs ouverts sur l'extérieur de l'établissement (Equipe EPS du Bas-Rhin, 2001 ; Michot & Levasseur, 2001 ; Montigny,

2000), ou encore au travers de projets finalisés par des « aventures sportives » en milieu naturel. On peut citer notamment à ce niveau Doulat et Né (1999), qui finalisent plusieurs mois de travail par un stage de ski, Failletaz, Mackowiak et Lassuye (1999), qui évoquent plusieurs projets similaires ayant débouché sur l'organisation d'expéditions en haute montagne, ou encore Jouniaux (1999), qui retrace l'histoire d'un projet finalisé par la traversée du Jura en VTT. Expériences remarquables, authentiques, qui sollicitent un enthousiasme et un investissement conséquent de la part des élèves, en termes de préparation, réalisation et exploitation a posteriori, et dont on conçoit aisément la pertinence au niveau de la formation des valeurs. Reste à inscrire ce type de démarche dans le quotidien des classes.