

# FAIRE DE L'EPS UNE « DISCIPLINE DU SUJET »

Philippe Meirieu

Professeur des universités émérite en sciences de l'éducation.

J'ai redécouvert avec curiosité les propos que j'avais tenus en réponse à la sollicitation de la *Revue EPS* en 1996. Et, même si je ne dirais pas les choses de la même façon aujourd'hui, je m'y retrouve très largement. Néanmoins, si j'avais à répondre aux mêmes questions, je serais sans doute — à rebours de l'évolution que je perçois par ailleurs — plus ferme sur les concepts et plus souple sur les pratiques.

**Avec 30 ans de recul...**

**Encore plus ferme sur les concepts...**

Je reste convaincu qu'il ne faut rien lâcher sur les deux principes fondateurs de toute activité éducative, deux principes contradictoires et indispensables dans leur contradiction même : le principe d'éducabilité et le principe de liberté.

Pour moi, en effet, chaque être est

éducable, peut apprendre et grandir... et cette affirmation ne tolère aucune condition ni exception : un seul « sauf » et tout s'écroule. La porte s'ouvre alors à toutes les possibilités d'essentialisation et à tous les enfermements ; elle se referme, en revanche, sur toute possibilité d'invention pédagogique et didactique. Le fatalisme ravale, de facto, toute éducation à de la « reproduction » et ne permet, au mieux, que d'améliorer les procédures de sélection. Et ce principe n'est pas seulement affaire de conscience professionnelle ou d'éthique individuelle, il est, plus que jamais, un marqueur politique fondamental entre celles et ceux qui croient qu'il y a toujours quelque chose à faire pour contribuer à l'émancipation des humains et celles et ceux qui, au nom du « réalisme », du « bon sens » ou de « l'urgence », promeuvent systématiquement la normalisation, la répression et l'exclusion.

Mais ce principe d'éducabilité — essentiel à tous égards — ne peut se suffire à lui-même, au risque, sinon, de basculer dans la manipulation ou le dressage : convaincu de sa toute-puissance, l'éducateur peut vouloir « fabriquer » les individus et développer ainsi ce que j'ai nommé « le syndrome de Frankenstein » qui, loin de permettre l'émergence d'un sujet, transforme les individus en objets. Le pire devient possible alors et l'éducabilité promeut ce qu'elle était censée éviter ; loin d'affranchir les humains, elle ravale les êtres au rang de clones dociles. C'est pourquoi le principe d'éducabilité est inséparable du principe de liberté : tout être peut apprendre et grandir, mais nul ne peut contraindre quiconque à apprendre et grandir... et nul ne peut apprendre et grandir à la place de quiconque. C'est pourquoi l'éducateur ne peut faire à personne l'économie du « courage des commencements » car ce serait le priver de l'expérience de son propre engagement, l'enrôler à son insu et l'assujettir à la volonté d'autrui jusqu'à une hypothétique rébellion qui risque bien de n'être qu'une « obéissance à l'envers ». Là, encore, il ne s'agit pas seulement d'une « hygiène relationnelle » — décrite souvent comme relevant du « respect » de la personne —, ni même d'un principe moral — aussi

## EPS INTERROGÉ

Philippe Meirieu

« Situation problème » et « situation de résolution de problème » sont à la mode en EPS. Elles sont parfois considérées comme exclusives d'autres procédures pédagogiques. Quelle est leur place dans « l'arsenal » dont disposent les enseignants ?

Le concept de « situation problème » ne doit pas être considéré comme une invention récente de la didactique. Même si, sous cette dénomination il ne remonte sans doute qu'à Piaget, il exprime, en réalité, un projet bien plus ancien et, sans doute, constitutif de la pédagogie moderne. Il faut nous rappeler, en effet, que les théories classiques de l'apprentissage telles qu'on les trouve énoncées chez Platon, Aristote et Saint-Augustin, cherchaient d'abord à surmonter un paradoxe, à dépasser une aporie qui paraissait alors rendre précisément impossible tout apprentissage : « Comment apprendre à faire quelque chose qu'on ne sait pas faire si ce n'est en le faisant ? » Et comment peut-on le faire puisque, justement, on ne sait pas le faire ? Ou, en d'autres termes, toujours aussi paradoxaux : « Comment peut-on faire quelque chose qu'on ne sait pas faire pour apprendre à le faire ? » On se souvient que Platon dépasse cette aporie par la théorie de la réminiscence en affirmant qu'en réalité on n'apprend rien et que l'on ne fait que se ressouvenir tandis que Saint-Augustin considère que tout apprentissage n'est possible que sous l'autorité du « maître intérieur » vers lequel il faut résolument se tourner. L'un comme l'autre réduisent singulièrement les prétentions de l'éducateur qui n'est ici qu'un accompagnateur, un « accoucheur », comme aimait à le dire Socrate, en aucun cas un géniteur. De telles conceptions sont restées très largement dominantes jusqu'au 18<sup>e</sup> siècle et à la « révolution matérialiste » : c'est à ce moment-là que les premiers penseurs matérialistes apparaissent et que se fait jour l'idée que l'individu est, partiellement ou totalement, le résultat des pressions et des influences sociales et éducatives qu'il exerce sur lui. Condillac, philosophe sensualiste, met alors au point une « grammaire pédagogique » soignée faire accéder tous les individus aux savoirs les plus complexes. Helvétius affirme que « l'éducation peut tout, même faire danser l'ours » et les



encyclopédistes poursuivront le travail engagé par Comenius et la *Grande Didactique* en s'efforçant d'extraire les connaissances des pratiques sociales qui leur ont donné naissance et de les présenter par ordre de complexité croissante, de manière non aléatoire et exhaustive. Il y a là un projet fort qui postule la « perfectibilité » de tous les hommes et insiste sur le pouvoir de l'éducateur. Jusqu'à, parfois, même, considérer le sujet comme une sère molle sur laquelle il suffit d'apposer un sceau pour donner une forme. N'oublions pas que nous trouvons là l'étymologie même du verbe « enseigner » : « apposer un sceau ». Ces deux courants sont, à mon sens, porteurs d'éléments essentiels mais aussi dangereux s'ils sont chacun poussés jusqu'au bout de leur logique propre. La position platonicienne, respectueuse du sujet, imposant à l'éducateur une saine modestie, constitue sans aucun doute une « hygiène éducative » nécessaire, selon l'expression que Daniel Hameline utilise pour qualifier l'attitude non-directive, après la faillite de la non-directivité comme système pédagogique (1) : elle marque une sorte de limite au pouvoir d'éduquer en désignant une interiorité sur laquelle l'éducateur n'a pas lui-même de pouvoir. Mais, ainsi conçue, l'éducation peut se renverser en abstention pédagogique et en admiration béate des aptitudes qui s'éveillent. D'un autre côté, la position matérialiste représente, par son volontarisme et son souci de rigueur, un effort capital pour faire partager les connaissances des hommes au-delà du petit cercle des élus. Mais l'affirmation de la toute-puissance de l'éducateur peut déboucher sur les pires dérives et antiserber toutes les violences, du moment qu'il sait où est « le bien » de l'autre et qu'il se donne les moyens de le lui imposer. L'éducateur est prêt à tout, jusqu'à se faire colonisateur ou même, quand les autres résistent un peu trop à son pouvoir, à construire des « camps de ré-éducation » ! Nous sommes donc en présence de deux thèses

qui apparaissent, l'une et l'autre, nécessaires et contradictoires... qui ne sont, en réalité, tolérables que si chacune d'entre elles est la pour faire barrage aux débordements de l'autre. Et, si Rousseau inaugure, à mon sens, la modernité éducative, c'est que précisément il est le premier à tenter de les rendre compatibles, au moins théoriquement. Il est le premier, il ne sera pas le seul, et d'autres feront d'autres propositions. Mais celle de Rousseau reste exemplaire et archétypale au point qu'on pourrait presque lui référer toute l'histoire de la pédagogie depuis lors. Que dit Rousseau, en particulier dans le livre 2 de l'*Émile* ? Rien qui ressemble le moins du monde aux narvetés non-directives qu'on lui met parfois dans la bouche : « Prenez une route opposée avec votre élève : qu'il croie toujours être le maître, et que ce soit toujours vous qui le savez. Il n'y a point d'assujettissement si parfait que celui qui garde l'apparence de la liberté : on captive ainsi la volonté même. Le pauvre enfant qui ne sait rien, qui ne peut rien, qui ne connaît rien, n'est-il pas à votre merci ? Ne disposez-vous pas, par rapport à lui, de tout ce qu'il possède ? N'avez-vous pas le maître de l'affecter comme il vous plaît ? Ses travaux, ses jeux, ses plaisirs, ses peines, tout n'est-il pas dans vos mains sans qu'il le sache ? Sans doute il ne doit faire que ce qu'il veut ; mais il ne doit vouloir que ce que vous voulez, qu'il fasse ; il ne doit pas faire un pas que vous ne l'avez prévu, il ne doit pas ouvrir la bouche que vous ne sachiez ce qu'il va dire... Ainsi, ne vous voyant point attentif à le contraindre, ne se défiant point de vous, n'ayant rien à vous cacher, il ne vous trompera point, il ne vous métrera point, il se montrera tel qu'il est sans crainte : vous pourrez l'éduquer tout à votre aise, et disposer tout autour de lui les leçons que vous voulez lui donner, sans qu'il pense jamais en recevoir aucune... » (2). D'une certaine manière, Rousseau se livre, ici, à un « tour de passe-passe » : il cherche à rendre compatibles la directivité sur les fins et

Situation problème, procédures pédagogiques, question du sens, contribution des savoirs au lien social, compétences des enseignants... en 1996, Philippe Meirieu explicitait ces préoccupations au filre de l'EPS. *Revue EP.S*, n° 258, 1996.

Notes remerciements Philippe Meirieu devant bien voulu répondre aux questions formulées pour la *Revue EP.S* par Ch. Ain UFR STAPS Poitiers-Poitiers, J. Latscha IPR IA Lyon, A. Pélissier IPR IA Lyon, P. Denis professeur agrégé lycée Ampère Lyon, S. Philippot professeur agrégé IUFM et collège Lyon, P. Legrain UFR STAPS Paris X Nanterre, F. Pissard UFR STAPS Paris X Nanterre, J. Flan UFR STAPS Paris X Nanterre. Coordination : Cl. Leray *Revue EP.S*.

catégorique soit-il, comme chez Kant : « *Agis de façon telle que tu traites l'humanité, aussi bien dans ta personne que dans toute autre, toujours en même temps comme fin, et jamais simplement comme moyen* » —, c'est un enjeu profondément politique qui départage celles et ceux qui veulent faire « le bien » des humains malgré eux, voire contre eux, et celles et ceux qui croient que la démocratie, au-delà des institutions qui l'incarnent, reste une démarche fondatrice, émancipatrice au quotidien dans ses tâtonnements mêmes.

Associer éducativité de tous et liberté de chacun est donc, plus que jamais pour moi, ce que j'ai nommé le « *raison d'Ockham* » de l'entreprise éducative : ce qui permet de comprendre, le plus simplement et fortement à la fois, en quoi elle est « productrice d'humanité ». C'est également ce qui est à l'origine de toute inventivité pédagogique et didactique et que je formulais en 1996 dans votre revue, en reprenant la fameuse formule de Rousseau : « *Tout faire en ne faisant rien* ». Tout faire, au nom de l'éducativité de tous, pour créer des situations, mettre à disposition des ressources, multiplier les propositions... mais en ne faisant rien, au nom de la liberté de chacun, afin de lui permettre de s'engager et de « *se faire œuvre de lui-même* », comme disait Pestalozzi, et parce que, selon le célèbre aphorisme de Lacan : « *Si je me mets à la place de l'autre, l'autre où est-ce qu'il se mettra ?* ». Ainsi n'a-t-on jamais fini d'inventer des dispositifs qui permettent à l'autre d'apprendre et de grandir, mais sans avoir jamais le droit de se substituer à lui. Activité toujours « *inachevée et impossible* », selon les mots de Freud, mais activité indispensable où l'on ne doit jamais répondre à un refus par la résignation, mais par une nouvelle proposition, en une recherche jamais terminée et qui est, à la fois, le moteur collectif de toute la réflexion éducative et la dynamique interne de tout éducateur.

### ... mais sans doute plus souple sur les pratiques !

Et c'est peut-être parce que je crois au caractère fondateur de ces principes que je suis devenu moins enclin à excommunier telle ou telle manière de faire, moins prescripteur aussi : je m'attache donc moins aujourd'hui à la « forme didactique »

— trop souvent présentée à mes yeux de manière dogmatique — qu'à la démarche qui l'anime. Je m'intéresse moins aux dispositifs stabilisés qu'à l'effort pour les faire exister et à la manière dont ils sont reçus et ajustés en permanence. Je crois moins à « l'institué » didactique qu'à « l'instituant » pédagogique.

### La place du corps dans la construction des savoirs

Au regard de ce que je viens de dire, je trouve l'orientation actuelle de l'EPS centrée sur des enjeux sanitaires particulièrement simpliste. Elle s'inscrit d'ailleurs dans un mouvement plus général qui touche toutes les disciplines scolaires : faute de réflexion sur les finalités, on se replie sur les utilités. Mais les utilités, aussi intéressantes et légitimes soient-elles, ne renvoient qu'à une recherche empirique à court terme. Elles ne sont pas vraiment mobilisatrices, ni pour les professeurs, ni pour les élèves. Elles peuvent constituer des « objectifs opérationnels », donner lieu à des protocoles standardisés, permettre d'obtenir des comportements normalisés et d'effectuer des évaluations béhavioristes rassurantes... mais elles ne constituent nullement un « cap » qui permettrait d'inscrire notre action dans un projet sociétal au regard d'enjeux fondamentaux.

À cet égard, je dirais volontiers que l'EPS pourrait trouver une identité forte non pas comme « une discipline du corps » mais comme « une discipline du sujet ». Il me semble, en effet, que l'EPS s'est construite, en rupture avec les modèles militaires et hygiénistes longtemps dominants, précisément comme « *une discipline de l'invention de dispositifs au service de l'émergence du sujet, de sa lucidité et de sa volonté* ». Certes, c'est bien « l'action motrice » qui constitue son « entrée spécifique » et est au cœur de sa didactique, mais c'est bien Rousseau et son « *tout faire en ne faisant rien* » qui en constitue le paradigme pédagogique et en fait, à mes yeux, une discipline pionnière qui a pris une avance significative sur beaucoup d'autres. La réduction de son projet au « bouger pour être en bonne santé » est, à cet égard, un appauvrissement considérable

qui peut la faire basculer, au nom du principe d'éducativité, vers une sorte de « dressage gymnique et sportif » normalisé grâce aux applications *ad hoc* que chacun a maintenant sur son smartphone, ou bien à l'inverse, au nom du principe de liberté, vers une « thérapie du développement personnel » sous sa forme la plus étroitement hédoniste et individualiste... Alors que, justement, elle avait échappé jusque-là, je crois, à ces deux dérives.

Pour être plus précis, je hasarderais que l'EPS, à travers son travail sur l'action motrice, pourrait peut-être se définir comme une « *discipline du corps habité par une intention* ». Du corps tendu vers un but intériorisé et qui mobilise toutes ses capacités psychiques et physiques pour ajuster son comportement à son projet. Du corps-sujet qui décide, s'engage, évalue et ajuste son activité. Du corps qui passe de la gesticulation au geste, du réflexe à la réflexivité, et, donc, de l'indifférenciation au signe, c'est-à-dire, anthropologiquement, de la « viande » à l'humanité. On sait, en effet, qu'après avoir imaginé que sapiens était apparu avec le langage ou l'outil, les anthropologues estiment souvent aujourd'hui que la véritable césure est celle de l'émergence des rituels funéraires : quand des êtres n'abandonnent plus les cadavres de leurs semblables mais consacrent par une sépulture l'éminente dignité de leur corps. Ces corps ne sont pas de la viande, ils ont été « habités » par nos semblables, nos frères, et méritent d'être « honorés » pour cela.

Or, de toute évidence, notre évolution vers l'humanité est, dans ce domaine, loin d'être terminée. Trop de corps humains sont encore aujourd'hui utilisés, instrumentalisés, abîmés ou détruits par celles et ceux qui n'y voient que de la viande à consommer ou des pulsions de consommateurs à exploiter. C'est pourquoi découvrir que tout corps humain est « habité » par une intentionnalité qui fait de lui un sujet sacré, demeure une finalité constitutive de toute éducation. Au croisement de la lutte contre le machisme et les manipulations publicitaires, de l'éducation à la paix et à la citoyenneté. À la source d'une vision dynamique et solidaire de la santé. Au cœur d'une formation qui articule

► étroitement l'individuel et le collectif. À cet égard, l'EPS, pour moi reste une discipline non seulement essentielle mais fondatrice de la scolarité.

### Malgré une image et des discours réduisant souvent l'EPS au mouvement et au jeu, déconnectée des apprentissages théoriques ?

Cela me paraît renvoyer à une conception particulièrement fâcheuse et archaïque des « apprentissages théoriques ». Comme si ces derniers se réduisaient à un ensemble de savoirs déclaratifs déconnectés de tout engagement expérientiel tant dans leur acquisition que dans leur usage. Or, aucun apprentissage ne s'effectue ainsi : tout apprentissage authentique est un métabolisme par lequel des éléments extérieurs (des informations, des ressources, des connaissances) sont intégrés par un sujet et contribuent à sa transformation. Apprendre, ce n'est pas ajouter à un individu une « chose » (qu'on lui demandera de « restituer » à l'occasion d'une évaluation), mais permettre à un sujet de faire siens des apports qu'il s'approprie en les articulant à ce qu'il savait et était déjà, pour devenir « autre » et grandir ainsi, à la fois, en lucidité et volonté. À cet égard, l'EPS me paraît une discipline centrale en ce que, par les différentes activités qu'elle propose — individuelles et collectives —, elle contribue à la formation d'un sujet et lui permet justement de s'entraîner à ce métabolisme qu'il va devoir mettre en œuvre à l'égard de tous les domaines de la culture humaine : la grammaire et l'arithmétique, la littérature et la géographie, les savoirs académiques comme les savoirs technologiques.

Ajoutons que le clivage entre les « apprentissages théoriques », d'un côté, et les « apprentissages moteurs », de l'autre, l'opposition entre le « travail intellectuel » — toujours survalorisé par l'institution scolaire — et le « travail manuel » ou les « activités physiques » — systématiquement considérés comme « secondaires » — est absurde. Il ne s'agit pas là de deux types de tâches appartenant à des registres différents et séparés, mais de deux versants de l'activité humaine qui se déploient en étroite articulation durant tout le développement de l'intelligence. Le « faire concrètement », qui implique le corps, est la condition de la construction de

l'attention et l'attention est la condition de l'accès à l'abstraction : on parle aujourd'hui, pour les « travaux manuels », la participation à un orchestre ou l'engagement dans un sport collectif, de construction d'un « dispositif attentionnel » qui permet de se focaliser et de s'investir de manière continue dans une tâche. C'est là que s'expérimente ce que le philosophe Gabriel Madinier nommait « l'inversion de la dispersion » et où il voyait « le principe même de tout travail intellectuel ». Tout le contraire, en réalité, de la surchauffe pulsionnelle du corps primaire et de l'éclatement attentionnel suscité par un usage non régulé des écrans.

C'est dire que, dans une conception curriculaire qui s'intéresse à l'articulation entre les finalités et les activités, l'EPS s'inscrit pleinement dans une perspective de formation citoyenne au sursis à la pulsion, au travail de la réflexivité, à la capacité à agir avec les « contraintes fécondes », à traiter des informations et à se projeter dans l'action, etc. Autant de finalités fondamentales qu'elle partage avec l'ensemble des disciplines scolaires et qui lui permettent, tout à la fois, de revendiquer sa place éminente et de travailler de plain-pied avec elles dans le cadre d'une interdisciplinarité authentique.

### Peut-on rester optimiste sur le destin de l'école ?

C'est peu dire qu'il m'arrive parfois d'être découragé. Quand je me retourne sur ces cinquante dernières années, je ne parviens pas vraiment à comprendre ce qui s'est passé. Malgré quelques lampions ici ou là, j'ai le sentiment que l'institution scolaire s'est globalement dégradée et que cette dégradation s'est accélérée ces dernières années. Nous avions pourtant quelques points forts sur lesquels nous appuyer : une recherche pédagogique et didactique dynamique, de belles initiatives et expériences en formation professionnelle, un vrai principe républicain posé par Alain Savary au moment de la création de l'Éducation prioritaire : *Donner plus et mieux à ceux qui ont moins...* Mais nous avons été pris en tenaille entre un antipédagogisme sommaire, érigé aujourd'hui en vulgate idéologique de la droite et d'une partie de la gauche, et un libéralisme scolaire promouvant en même temps le contrôle technocratique de « l'obligation de résultat » et la mise

en concurrence systématique. Au total, la réflexion pédagogique a été laminée par le management et les neurosciences réunies et l'École a basculé : elle n'est plus une « institution » arrimée à des valeurs mais une myriade d'entreprises sommées de bien « se vendre » et de satisfaire leurs « clients ». Dans ce cadre, le métier de professeur a été considérablement dévalorisé, tant sur le plan financier que symbolique... et je suis très préoccupé de son avenir : si nous ne fournissons pas un effort collectif pour replacer les professeurs au centre de la Cité, je crains que notre système scolaire s'effondre et, avec lui, nos espoirs d'une société plus juste et démocratique.

Alors, dans ces conditions, ai-je été tenté de créer mon école ? Peut-être mais très fugitivement. En effet, si je crois indispensable que, pour avancer collectivement, nous construisions et améliorions sans cesse ensemble un « idéal d'école », autant je ne crois pas au rêve de celles et ceux qui veulent créer, dans les marges, une « école idéale ». Ces enclaves plus ou moins libertaires et écologiques ne réunissent en effet, selon l'expression de Fernand Oury, que des « petits Émile au cul rose » ; elles deviennent très vite des ghettos sociologiques ou idéologiques et participent ainsi au démantèlement de l'école publique. C'est pourquoi j'ai préféré continuer le combat pour tenter de venir en appui des collègues qui s'investissent au quotidien pour faire de leurs classes des espaces d'affranchissement... sans désespérer, pour autant, de faire progresser l'ensemble du système.

Je ne sais pas si cela a pu être utile, mais j'ai la faiblesse de croire — et cela me permet de ne pas m'écrouler — que redonner un peu d'espoir et de pouvoir d'agir aux acteurs de l'École n'est pas une entreprise complètement vaine.

### Qui veut encore des professeurs ?

Philippe Meirieu

Nous manquons de professeurs. Il faut dire que de réformes bâclées en promesses non tenues, le métier n'a cessé d'être dévalorisé depuis des décennies. Face à des décisions politiques et des discours publics qui ont contribué à produire une pénurie aujourd'hui devenue structurelle. Il est urgent de redonner sa place à notre profession. Il convient également d'en respecter le sens et la portée. Car, de sa part non de moins, que la découvrir par nos enfants de ce qui libère et ce qui unit. Et donc, l'avenir de notre démocratie.

Seuil

>> Dernier ouvrage paru  
Meirieu P., *Qui veut encore des professeurs ?* Édition du Seuil, 2023.