

Vers une « ethno-pédagogie »

Maxime Travert et Pierre Therme

*IUFM d'Aix-Marseille
Université de la Méditerranée – Faculté des Sciences du Sport
UPRES-EA 3294 « Sport et adaptation »*

Ce titre rappellera, aux plus anciens, celui d'un article de Azémar « Vers une ethno-pédagogie » (1979). Malgré des éclairages scientifiques qui diffèrent, il y a des parentés fortes entre les ambitions que nous allons ici dévoiler et celles que l'auteur, à l'époque, affichait. Comme lui, nous nous « compromettons » dans des propositions pédagogiques qui tentent de faire le pont entre nos diverses recherches et les réalités du terrain auxquelles sont confrontés quotidiennement les enseignants.

Comme lui, notre ambition est d'éclairer les pratiques professionnelles en nous attachant aux problèmes que posent concrètement les « enfants présents ».

Comme lui, nous plaçons les réflexions qui vont suivre dans la perspective, plus large, d'une « ambition éducative ».

Dans le contexte particulier des années soixante-dix, Azémar avait pour intention de prendre le contre-pied d'une spécialisation outrancière qui lui semblait déboucher, inéluctablement, sur de la « précocité culturelle ». La préservation des « potentialités d'adaptation » devait passer, selon lui, par la valorisation des « conduites exploratoires » au travers de l'expérimentation méthodique d'un milieu riche et varié.

Nous pensons que cette préoccupation reste aujourd'hui légitime et admise par tous. Pour autant, le contexte a depuis, évolué. S'il est acquis que la diversité est un vecteur d'émancipation incontestable, nous voudrions, en ce qui nous concerne, attirer l'attention sur les dérives d'un culturo-centrisme scolaire qui évite ou contourne une autre richesse, celle d'une culture « première », d'une culture d'origine. Ce réservoir de « culture au pluriel », pour reprendre la belle formule de De Certeau (1993), dans lequel se met en forme, par l'emboîtement subtil entre des types d'échanges sociaux, des styles d'inventions techniques et des façons de résister, « une manière d'être au monde et de se rendre le monde intelligible » (Giard, 1990, XIII).

Sans tomber dans une vision romantique de la culture juvénile, les enseignants doivent être attentifs aux développements des nouvelles formes de pratiques qui se développent en dehors des stades. Ils posent le problème des contours et des limites d'une culture commune, de la valeur sociale et psychologique des compétences acquises, du rapport que l'on doit établir entre deux manières d'agir autour d'une même activité, d'une « ethno-pédagogie » qui prenne en compte ces écarts. Dans « ethno-pédagogie », l'élément « ethno » doit être compris comme le fait que l'enseignant dispose et joue avec les expériences ordinaires des élèves auxquels il s'adresse. Rappelons, qu'une étude longitudinale (Vanreusel et coll., 1997) fait apparaître une dépendance forte entre la manière de pratiquer à l'adolescence et l'engagement sportif à l'âge adulte. L'adulte sportif se détermine dans l'adolescent sportif. L'adolescent sportif est influencé par ses pratiques, qu'elles se déroulent dans la rue ou à l'école. Soulignons également que les pratiques des adolescents, hors systèmes institués, ont des fonctions inéluctables de référentiels identitaires. Depuis les travaux de Winnicott (dernière édition, 1999), nous savons combien la problématique psychique sous-tendant le développement est essentiellement corporéisée. Les pratiques corporelles dont nous parlons ici, participent de cette « ... société d'adolescents, et même d'une société adolescente » (Ferrand et Guillet, 2000). Ces constructions culturelles sont donc des constructions micro-sociales et psychologiques.

Notre argumentation reposera sur quatre temps forts : un préalable théorique qui nous permettra, à partir des éclairages scientifiques aujourd'hui disponibles, de profiler les nouvelles manières de pratiquer ; nous ferons, ensuite un inventaire des expériences que l'enfant peut vivre en EPS ; après avoir précisé la place relative que chacune d'entre elle accorde à ces pratiques de rue, nous précisons et nous analyserons celle qui nous paraît la mieux adaptée aux objectifs éducatifs qui sont les nôtres ; pour conclure nous ramasserons nos propositions autour d'un certain nombre de grands principes qui doivent commander une attitude « ethno-pédagogique ».

1 – PRATIQUER AUTREMENT : CONTESTATION OU REPLIEMENT

Partons d'un constat. La dernière enquête menée conjointement par le ministère des sports et l'INSEP (Mignon, 2002) montre que si 36 millions des Français déclarent pratiquer au moins une activité physique et sportive seuls 10 millions, adhèrent à un club, et 8 millions s'engagent dans une dynamique compétitive. Le stade n'est pas le lieu exclusif de l'usage sportif du corps. Leurs constats relèvent également que la pratique sportive se conjugue au pluriel. Sa diversification touche aussi bien l'élargissement des activités pratiquées que la transformation de la définition du sport. Mais ici les résultats restent très généraux. Une autre étude se rapproche plus de nos préoccupations puisqu'elle concerne plus particulièrement la pratique sportive des jeunes scolarisés en collège et lycée dans l'Académie d'Aix-Marseille (L'Aoustet, Niel et Griffet, 2002). Les résultats montrent que 15 % des adolescents interrogés pratiquent uniquement un « sport institué » et que, à l'opposé, 29 % d'entre eux s'engagent à l'extérieur de tout cadre institutionnel. À l'interface, 35 % combinent pratique « formelle » et « libre ». Force est de constater que la participation sur un mode « informel » – qu'elle soit exclusive ou partagée – concerne deux tiers des élèves auxquels les enseignants d'EPS s'adressent. Certes, on peut se livrer dans la rue en respectant les mêmes principes que ceux qui ont cours dans le stade. Mais, il est possible de concevoir que l'on peut également pratiquer autrement.

En faisant l'inventaire des travaux sur la sociologie du sport, Donnelly (1995) relève trois thèses qui marquent, par étapes successives, l'analyse que l'on a pu faire de la place du sport dans notre société. Il relève qu'à la suite de la thèse du « reflet » (« le sport est un miroir de la société ») et celle de la « reproduction » (« le sport est une force qui contribue activement à la reproduction de la société »), s'est développée, autour des années quatre-vingt, une thèse de la « résistance » où le sport apparaît comme un « terrain de contestation ». Cette approche, plus interactionniste, valorise les capacités des acteurs quant à leurs possibilités de transformer les conditions dans lesquelles ils pratiquent le sport. Ils ne sont plus envisagés comme des « produits » ou des « victimes ». Ils ne sont plus réduits, comme le résume si bien Garfinkel, à des « idiots culturels » (« cultural dope ») (Lallement, 1993). Ces nouvelles manières de faire peuvent s'apparenter à ce que Fine (1979) appelle une « idioculture » c'est-à-dire une unité interactive qui s'appuie sur un « système de connaissances, de comportements, de coutumes partagé par les membres du groupe ». En poussant plus loin l'analyse on peut constater que cette « résistance » n'est pas uniforme. Elle peut s'exprimer autour de deux perspectives distinctes.

La première envisage ces productions culturelles comme des alternatives oppositionnelles. Dans ce cas, elles s'identifient à ce que l'on dénomme dans la littérature anglo-saxonne, une « sous-culture » c'est-à-dire « à une poche de résistance qui perturbe la culture dominante » (Crosset et Beal, 1997, 77). Elles viennent, en quelque sorte, défier les valeurs, les idéologies et les significations établies qu'incarne la pratique traditionnelle du sport. Certains travaux, dans leurs conclusions, se situent dans cette perspective. Après avoir analysé le skateboard, Calogirou et Touché (1995), se demandent, *in fine* : « restera-t-il dans la lignée de l'esprit de glisse, en contestant la notion classique du sport, ou bien rejoindra-t-il la catégorie des sports reconnus dont l'exercice est fortement formalisé ? ».

Donnelly (1985), lorsqu'il parle du basket des rues le distingue comme une « sous-culture récréative » (avocational subculture). Activité de divertissement, elle se place en rupture avec la pratique professionnelle qui symbolise son usage convenu. La contestation reste ici le principal motif d'agir. Il arrive que lorsque la contradiction se fige dans des niveaux de nuances prononcés on parle alors de « contre-culture sportive » (Loret, 1997).

La seconde assimile ces nouvelles formes de jeu à un « sous-monde » (Crosset et Beal, op. cit., 74), à une forme d'organisation qui fédère des gens partageant des intérêts et des réseaux de communications communs. Ce « monde social » ne se définit pas à partir de sa relation avec la culture dominante mais d'après un « objet social » (« social object ») (« Crosset et Beal, op. cit., 81) particulier. Ce dernier peut s'identifier à une « niche matricielle » (Maffesoli, 1998), voire d'avantage à un « refuge matriciel » (Corbin, 1999) où se façonne une sociabilité de base à partir du rapport réversible qui unit chacun des membres au groupe. L'activité créatrice n'est plus ici orientée vers l'extérieur. Elle donne simplement du relief à la vie quotidienne. Lorsque nous avons analysé la pratique du « football de pied d'immeuble » (Travert, 1997 ; Soto et Travert, 1997 ; Travert, Griffet et Therme, 1998 ; Travert, 2003), nous avons été amenés à constater que les différences relevées étaient du domaine du contraste et non de l'opposition. Par conséquent, nous en avons déduit que cette pratique désinvolte pouvait s'identifier à un « sous-monde ». Si résistance il y a, c'est celle qui consiste à sortir de l'anonymat. Entre soi, replié sur la construction d'un objet social, faisant la part belle au plaisir du jeu, se jouent des positionnements identitaires et la symbolisation d'une appartenance communautaire. Ici se trouve le sens de l'expérience vécue.

La pratique, lorsqu'elle s'écarte des perspectives conventionnelles, peut donc s'envisager au travers de formes variées de résistance. Celle qui se joue contre les ordres et les valeurs d'un modèle dominant. Alors on peut parler de contestation. Celle qui met en jeu une lutte contre l'oubli. Elle prend la forme du repliement. Ces diverses réalités sociales, qui témoignent d'un entendement et d'un sentir commun, délimitent, voire confortent, bien souvent à la fois la construction d'identités mais aussi le maillage de liens sociaux. On ne peut ignorer que ces expériences sensibles mettent également en jeu des processus psychiques. Le sens qui les accompagne et les dynamise, repose sur ce que Wildöcher (1997) appelle « la structure de la vie affective », c'est-à-dire le jeu naturel et prégnant du processus plaisir/déplaisir. Elles ne sont en fait que la révélation des problématiques psychiques de l'adolescent en contre point des « cultures légitimes » instituées. Ces pratiques résultent d'une construction psychologique et sociale révélant des équilibres précaires entre plaisir/réalité, pulsion/raison, individu/société. Le modèle théorique développé par Winnicott montre combien les pratiques culturelles-corporelles constituent des objets permettant la transition entre plaisir et réalité, égocentrisme et exocentrisme, refus de contraintes sociales et acceptation de celles-ci.

	« Sous culture »	« Sous monde »
Motif d'agir	Contestation	Repliement
Forme	Opposition aux normes et valeurs dominantes	Construction d'un objet social singulier
Énergie	Résistance/Défi	Equilibre communautaire/Relief

Tableau 1 : Pratiques « hors stade » : deux formes de « résistance ».

2 – QUELLES PRATIQUES EN EPS

L'EPS est aujourd'hui conçue comme une « discipline d'expérience » (CEDRE, 1997). Les textes officiels en attestent. Le plus récent, qui touche au second cycle du secondaire, précise : « L'apport de l'éducation physique et sportive à la formation globale est particulier, original et irremplaçable. Son enseignement fait vivre à tous les élèves des expériences corporelles collectives et individuelles qui permettent, au travers de la réussite donc de l'efficacité de chacun, l'accès à une citoyenneté en acte, l'équilibre et le développement personnel, la réalisation de soi » (Programme des enseignements de la classe de seconde ; générale et technologique. Education physique et sportive, BO HS n° 6 du 31 août 2000). Pour autant, si l'on prend soin de parcourir une revue professionnelle comme par exemple la Revue EP.S, on peut constater, au travers des propositions qui sont formalisées, que cette expérience peut s'envisager de plusieurs manières. Penser la relation qui peut s'installer entre expérience scolaire et expérience ordinaire ne peut pas faire l'économie d'un repérage précis de cette diversité scolaire et du lien qui peut, suivant les cas, unir ces deux moments significatifs de la vie physique d'un élève.

Cinq grandes expériences nous semblent résumer le paysage de ce qu'est, en acte, l'EPS d'aujourd'hui. Nous les distinguerons en dégagant pour chacune, la singularité de leur objet d'enseignement, ce que devient l'APSA et la représentation du sujet qui l'accompagne. Chacune sera illustrée par un exemple directement extrait d'un article tiré de la Revue EP.S. Lorsque l'ambition est le développement des ressources de l'élève l'expérience peut-être qualifiée de « **corporelle** ». L'élève est fonctionnel. Les APSA sont traitées comme des contraintes physiques. L'article « Nouvelle approche didactique fonctionnelle » (Mariot, 1996) nous semble se situer dans cette perspective. Le projet se centre sur « la logique intégrative visuelle ». L'élève doit alors affiner ses ressources perceptivo-informationnelles et plus particulièrement ses « centrations visuelles hiérarchisées ». Les sports collectifs, ici les exemples sont issus du handball, alimentent alors une succession de tâches dans lesquelles, du simple au complexe, par stades successifs, se combinent un ensemble d'obstacles : le ballon, la cible, l'adversaire, le partenaire, adversaire et partenaire.

L'objet à enseigner peut-être envisagé comme des solutions à assimiler. Celles-ci se substituent à celles que pourrait trouver le pratiquant. L'expérience se vit alors par « **procuration** ». L'élève est façonné. La pratique de « haut-niveau » devient le creuset duquel sont extraits des modèles dominants qu'il faudra reproduire. L'article « La haute performance pratique sociale de référence » (Delprat, 1996) nous paraît illustrer cette forme d'expérience. Les exercices proposés, autour « du duel », n'ont de sens que parce qu'ils sont caractéristiques du jeu des experts. L'élève devra « s'habituer à travailler » ce face à face.

L'élève peut également se retrouver dans un cadre où l'objectif reste la recherche d'une efficacité motrice qui n'a de sens que par rapport à l'univers social, les APSA, dans lequel on le place. Ces APSA sont, les « pratiques sportives traditionnelles », celles qui donnent « force et cohérence à l'ensemble sportif » (Augustin, 1999). Leur ensemble se résume bien dans ce que les textes de lycée dénomment « l'ensemble commun ». L'expérience peut être ici qualifiée de « **corporelle et signifiante** ». Les compétences recherchées prennent forme autour d'un problème à surmonter. Celui-ci est le produit d'une analyse didactique que l'on fait subir à l'APSA concernée. L'article « analyse et traitement didactique des APS. L'exemple du tennis » (Dugal, 1991) donne corps à ce type d'expérience. L'élève, quel que soit son « niveau d'apprentissage », se trouve confronté à « un problème fondamental » qui traduit « la contradiction essentielle constitutive de l'APS ». En tennis, elle se résume dans la dialectique : gagner/perdre le point. Il devra, autour de ce fil rouge, « chercher des réponses adaptées ». Quand l'expérience valorise un ensemble de responsabilités à vivre et à partager avec en point de mire l'ambition plus générale d'une préparation à la vie sportive future : elle est « **intégrative** ». Le sujet est un gestionnaire de son engagement. Les APSA s'affichent

comme des moments d'implication multiples. L'article « Objectifs et contenus de l'EPS. Réflexions, prospectives » (Delignières et Garsault, 1993) se situe dans cette perspective. L'ambition est clairement affichée : viser la formation d'une citoyenneté sportive ». Les contenus enseignés sont des « attitudes et des méthodes ». En escalade, c'est l'exemple qui est donné, l'objectif final est que « les élèves soient capables de réaliser une grande voie de difficulté modérée, en cordées autonomes ».

L'expérience peut également s'entrevoir comme un moment où seul compte le plaisir éprouvé. Elle est « **hédoniste** ». Les APSA s'assimilent à des univers de sensations dans lesquels l'élève laisse libre cours à l'expression de ses désirs. L'article « L'Education Physique inversée » (Gleyse et Bui-Xuân, 1996) met en scène ce scénario. Est privilégié « l'équilibre de vie », « le vivre plaisir ». Le sport, conformément à sa signification originelle, est entrevu comme « desport » (moyen grâce auquel le temps se passe agréablement). Alors les élèves se divertissent. Signalons que les auteurs soulignent qu'une telle perspective rompt avec l'idée d'une EPS « discipline scolaire ». Elle n'est plus entrevue comme une « matière d'enseignement » mais « d'éducation ».

Type d'expérience	Son objet	L'élève	L'APSA
« Corporelle »	Développer des ressources	Fonctionnel	Contraintes physiques
« Par procuration »	Solutions à assimiler	Façonné	Modèles à reproduire
« Corporelle signifiante »	Compétences à construire	Adaptatif	Problème à surmonter
« Intégrative »	Responsabilités à assumer	Gestionnaire	Implications multiples
« Hédoniste »	Le plaisir à éprouver	Désirs	Univers de sensations

Tableau 2 : L'EPS aujourd'hui : cinq expériences à vivre.

On imagine que pour chacune d'entre elles, le rapport qui pourrait s'établir avec des pratiques de rue ne s'apprécie pas dans les mêmes termes. Ce point de vue mérite d'être envisagé. Il doit nous permettre, de repérer le degré d'ouverture, l'éventualité d'une friction, la nature d'un conflit et la perspective d'un hypothétique échec.

Pour les adeptes d'une expérience « corporelle », l'ouverture pour un nouvel environnement moteur est totale. Elle présente un double intérêt. Offrir éventuellement la possibilité de développer un champ de ressources jusque-là ignoré. Profiter de l'éventuel attrait pour une nouvelle manière de pratiquer afin de revisiter ou renforcer des capacités déjà travaillées dans un contexte stimulant.

Pour ce qui concerne l'expérience « par procuration » la position est différente. Tout ce qui n'est pas conforme au monde sportif conventionnel est marqué du sceau de la suspicion. Ces nouveaux univers ludiques sont perçus comme des formes dépravées, dénaturées ou appauvries du cadre sportif de référence. Le conflit est alors frontal.

Pour les partisans de l'expérience « corporelle signifiante » le rejet laisse place au principe de réalité. Attachés à la dimension culturelle de la pratique sportive conventionnelle comment pourraient-ils ne pas s'intéresser à un environnement qui donne sens à l'exis-

tence des élèves auxquels ils s'adressent ? Les frictions, voire les conflits, se polarisent sur les activités à programmer et les manières de faire. L'ouverture est conditionnée. Le singulier ne doit pas prendre le dessus sur l'universel. Il doit témoigner d'une véritable consistance culturelle. Alors les conditions d'un dialogue peuvent s'engager.

Pour ceux qui se placent dans le contexte d'une expérience « intégrative », leurs positions se rapprochent de celles précédemment développées. Seul l'objet questionné change. Ce n'est plus la dimension culturelle des compétences qui est éprouvée. C'est celle des manières d'être. Toute ouverture à des nouvelles attitudes ou méthodes ne s'entrevoit que si elle est sous-tendue à celles qui donnent corps aux grands principes qui fondent notre vision de la citoyenneté. La perspective « hédoniste » est de fait la plus poreuse à ces autres pratiques. Les expériences peuvent même se confondre. Rappelons que seul compte le plaisir éprouvé.

Type d'expérience	Rapport avec les pratiques usuelles
« Corporelle »	Ouverture
« Par procuration »	Conflit frontal
« Corporelle Signifiante »	Ouverture conditionnée : valeur culturelle des compétences
« Intégrative »	Ouverture conditionnée : valeur sociale des attitudes et méthodes
« Hédoniste »	Confusion

Tableau 3 : Les rapports entre expériences scolaires et pratiques usuelles.

3 – CHOISIR PARMIS CES EXPÉRIENCES SCOLAIRES

Face à cette diversité, deux attitudes peuvent être adoptées : l'éparpillement ou le choix d'une expérience fondatrice. La première, au gré des humeurs de chacun, consiste à butiner d'une expérience à l'autre. La deuxième, opte délibérément pour l'une d'entre elles. La première prétexte la flexibilité comme gage d'adaptation, de souplesse face à la diversité des circonstances pédagogiques. La seconde joue l'unité, garante de stabilité, condition indispensable à toute perspective d'apprentissage. Les 1 000 heures d'EPS auxquelles va être confronté un élève, si son parcours scolaire se déroule normalement jusqu'au baccalauréat, ne méritent pas d'être simplement occupées. Elles doivent s'accompagner de transformations significatives. De fait, notre choix s'oriente pour la deuxième option tout en se fixant sur une expérience qui n'oblitére pas la richesse des ambitions qui accompagnent les autres. La plus inclusive est « l'expérience corporelle signifiante ». Elle intègre le développement des ressources motrices mais dans le cadre de compétences à acquérir. Elle ne fait pas l'économie, suivant les circonstances, d'un détour par des modèles usités dans la pratique de haut niveau. Elle lie et surtout ajuste des compétences plus générales à la construction permanente de celles qui sont plus spécifiques. Bien évidemment elle utilise la forme jouée, consubstantielle à toutes pratiques sportives, comme source d'énergie privilégiée. On aura compris qu'à l'éclatement des entrées dans la pratique par des formes variées d'expériences, nous préférons la compacité d'une démarche

qui s'appuie sur une diversité d'entrées, dans une même expérience. C'est ainsi que peuvent se construire des repères stables, indispensables à toute aventure éducative efficace. N'oublions pas que l'adolescent éprouve, et parfois souffre, l'hétérogénéité des éléments constitutifs de son identité. Il y a bien une problématique du morcellement psychique et corporel. Ce morcellement peut-être accentué par la segmentation des repères que les adultes et les institutions renvoient à l'adolescent. L'unité relationnelle, l'unité de conceptions pédagogique et didactique, l'unité de l'expérience partagée est ici plus que nécessaire. Elle participe du processus éducatif (Therme, 1995).

Rajoutons que la notion de culture sportive traditionnelle n'est pas refermée sur elle-même. Ce qui lui donne force c'est qu'elle donne corps à une culture partagée. En effet, les compétences qui s'y associent autorisent, à ceux qui se les approprient, d'aller à la rencontre du plus grand nombre. Elles ont ainsi une valeur psychologique et sociale car elles permettent, aux constructions identitaires et aux liens sociaux qu'elles sédimentent, de s'épanouir dans l'environnement le plus large. Pour autant son réservoir de pratique n'est pas figé. Il peut s'alimenter de nouvelles pratiques sportives, « ensemble complémentaire », à condition de se garantir de leur épaisseur culturelle et éviter ainsi les effets de mode ; d'associer leurs programmations à l'école au souci permanent de concerner le plus grand nombre d'élèves en couvrant un spectre, qui va de la programmation d'établissement jusqu'aux rencontres UNSS.

4 – UNE ATTITUDE « ETHNO-PÉDAGOGIQUE » : SE RAPPROCHER POUR MIEUX S'ÉLOIGNER

Il est acquis que l'expérience « corporelle signifiante » reste pour nous la plus pertinente. Pour autant, l'ambition qui l'anime n'est pas indifférente aux diverses colorations qui accompagnent la transformation du paysage sportif actuel. Elle doit, comme le souligne Davaisse, s'accompagner de « la construction d'un rapport nouveau, prenant en considération ce que font les autres et mettant en commun des pratiques d'où émerge une culture, c'est-à-dire une vision du monde et des valeurs dans leur dimension universelle » (1997). Cette rencontre, faite de considération et de mise en commun, passe par l'adoption d'une attitude « ethno-pédagogique ». Cette position est conditionnée par cinq grands principes : dégager une tension ; respecter un cadre ; « faire et construire » ; se questionner ; engager un partenariat. Nous illustrerons nos propositions d'exemples en nous appuyant, sur la confrontation entre football scolaire et « football de pied d'immeuble ».

4.1 – Dégager une tension

Il est bien évident que l'ambition d'une rencontre, autour d'une même APSA, entre des manières distinctes de pratiquer, impose que l'enseignant précise quelle est celle qu'il valorise mais aussi, connaisse les aspérités de celle que les élèves pratiquent en dehors de l'enceinte scolaire. L'enjeu est ici de fixer la tension à partir de laquelle sera engagé et mené le dialogue. La nature de l'expérience choisie par l'enseignant conditionne d'ailleurs le type de domaine dans lequel il est indispensable de puiser des informations. Puisque « l'expérience corporelle signifiante » a pour unité fonctionnelle les compétences spécifiques, il faut repérer quels sont les contrastes qui alors distinguent, dans le cadre de ces compétences, les deux manières de jouer. Reconnaissons que peu de travaux scientifiques sont aujourd'hui disponibles. Bien souvent chacun bricole au gré de ses intuitions.

Ce qui différencie le football scolaire et le football de « pied d'immeuble », sur le plan des compétences spécifiques, c'est que dans un cas, elles mettent en jeu des rôles, un projet collectif d'action, des rationalités techniques et dans l'autre des figures, des duels, des bricolages. La tension projet collectif d'action/duel nous semble une bonne entrée en matière, un moyen efficace de finaliser le débat.

4.2 – Respecter un cadre

Le débat que l'on espère engager entre deux univers culturels ne doit pas se résumer à un simple bavardage ou à une joute verbale dont l'hypothétique vainqueur serait le plus bruyant. Rappelons qu'il se déroule dans un cadre qui est celui d'une « expérience corporelle signifiante ». Corporel, il se juge par les compétences motrices affichées. Signifiant, il reste tributaire d'un modèle culturel de référence. Il s'agit dans tous les cas de respecter ces aspects essentiels. Cet échange doit donc se dérouler sous la forme d'un engagement moteur. L'investissement doit être mis en perspective avec les motifs d'agir et les contradictions qui accompagnent la pratique scolaire de référence.

Enseigner par exemple le football à l'école consiste à développer une efficacité motrice dont l'originalité repose sur l'impossibilité d'utiliser les membres supérieurs, en confrontant les joueurs à une situation d'affrontement où il s'agit de s'imposer en gérant collectivement l'ordre et le désordre qui découlent de la gestion du rapport de force. Pratiquer le football dans sa cité c'est se poser en s'opposant au travers d'une gestion contextualisée d'une série de duels. Si la confrontation entre ces deux footballeurs doit avoir lieu c'est autour d'une situation de référence dont la structure repose sur un affrontement collectif (3x3 minimum) finalisé par le nombre de buts marqués. L'AS est un levier qui permet de donner à cet environnement une légitimité qui dépasse les frontières du simple cours d'EPS.

4.3 – « Faire et construire »

Autour de cette mise en scène peut alors se mettre en route un véritable « troc culturel » (Démart, 1994). Il doit reposer sur une alternative: « faire » et « construire ».

« Faire » consiste pour nous à créer les conditions qui favorisent la reconnaissance de l'efficacité d'une culture familière. Par contraste, « construire » réside dans l'identification et le dépassement des limites qui l'accompagnent. Ce débat entre richesse et impuissance peut s'appuyer sur l'utilisation de « situations-problèmes » et de « situations-expérimentales ». Pour les premières, elles doivent permettre à l'enfant de venir à bout d'une difficulté. Le dépassement du problème posé se fait à partir de l'utilisation pertinente des outils dont il dispose. Les secondes le mettent dans des conditions défavorables. Il ne peut envisager de surmonter les obstacles rencontrés qu'en développant de nouvelles compétences.

« Faire », c'est pour le footballeur de « pied d'immeuble », gagner un match sans avoir le droit de « passer la balle en avant ». C'est se réorganiser par rapport à une efficacité confirmée : l'élimination par le dribble de l'adversaire. En complément « construire » c'est toujours gagner le match mais sans avoir le droit de dribbler. C'est alors se confronter à une nouvelle donne : passer ; se démarquer.

4.4 – Se questionner

Faire et expérimenter, venir à bout d'une difficulté et surmonter un obstacle, ne suffisent pas en eux-mêmes. Ils peuvent susciter le refus, l'étonnement voire l'adhésion. Ils permettent de déclencher des réactions. Ils doivent surtout appeler le questionnement. Ce dernier doit être entretenu et se dérouler dans un contexte qui pourrait se ramener à une formule lapidaire : « entre-nous » !

Entre-nous c'est, de notre point de vue, juger de la nature de la contestation, accepter la réciprocité dans l'échange mais c'est également placer cet échange au cœur de l'action qui l'a suscité. Entre-nous c'est, en quelque sorte, se placer au centre d'une trilogie qui réunirait les élèves, l'enseignant et le problème rencontré afin de faire partager son point de vue et d'afficher la cohérence de ses positions tout en se donnant le moyen de juger de leur pertinence. Entre-nous c'est aussi la situation nécessaire à la construction de soi et de l'autre. Le groupe, le partage d'une expérience corporelle commune, constitue une situation créatrice de liens identitaires forts dont l'école en général et l'EPS en particulier devraient être les principaux

vecteurs. Il est important que nous, enseignants, nous nous appropriions cette didactique de « l'entre-nous ». Laissons l'élève, lorsque le besoin se fait sentir, didactiser notre didactique. Entre-nous, c'est, dans l'exemple de l'enseignement du football, animer la dialectique qui unit situation-problème et situation-expérimentale à partir du « jeu dirigé ». Trop souvent ramené voire caricaturé à « une direction du jeu », où l'enseignant dicte le type de comportement souhaité, nous préférierions lui redonner sa vocation initiale qui est celle de « jeu concerté ». Sa grande richesse repose principalement sur le fait qu'il place et finalise, par des pauses méthodologiques choisies opportunément, la réflexion qui lie cohérence/pertinence non pas après ou avant mais pendant la construction des solutions motrices. Parce qu'il associe à l'action l'échange, il peut permettre, ensemble, de joindre aux acquis la perspective de leur mobilisation et de leur transformation sans hypothéquer les itinéraires individuels de formation. Il offre, par la richesse du dialogue qu'il stimule entre les sujets et la tâche, la possibilité de s'interroger sur ce qu'il faut faire ou sur ce qui vient d'être fait tout en appelant à faire et encore faire, conditions incontournables pour l'acquisition ou la transformation des habiletés motrices.

4.5 – Un partenariat

L'accès à la culture de référence passe par la confirmation des filiations et des différences d'avec la culture originelle. Il doit impérativement s'appuyer sur le cadre local et familial qui supporte les constructions culturelles originelles et qui porte en lui les fondements d'un contrat didactique. Il ne s'agit plus de penser les rapports entre constructions culturelles en termes d'exclusion, de morcellement ou de confrontation. Pour cela, leur coexistence doit se concevoir autour d'une connivence contrariée. Elle peut se voir animée, dans le cadre scolaire, par le respect de l'essentiel autour de l'exploitation de la difficulté surmontée (situation problème) ou/et de l'obstacle dépassé (situation expérimentale), par une dynamique de construction partagée (jeu concerté) qui reste rigoureuse sur l'essentiel à respecter (motif et problème fondamental). Mais, tout ceci n'aura véritablement de signification que si cette perspective s'inscrit non pas dans le cadre d'une « laïcité de combat » surannée mais plutôt dans une « laïcité délibérative » qui discerne le fait que « tout individu n'existe qu'à travers l'épaisseur profane de ses diverses identités » (Bauderot, 1990).

Cette philosophie éducative ne peut avoir de sens, que si elle se concrétise dans le cadre d'un partenariat qui profiterait de la richesse des foyers de formation, sans discrimination ; que si elle s'appuie sur une vision de l'école dont la frontière avec son environnement social ne serait que symbolique sans pour autant être démagogique. La problématique de l'adolescent en difficulté d'adaptation, confronté au processus d'appropriation culturelle ne peut demeurer le seul fait de l'école. C'est effectivement un processus au cours duquel, l'adolescent-élève doit se situer et être situé dans une filiation de sens. La multifactorialité des mécanismes psychologiques et sociologiques rendant compte des difficultés scolaires, rend caduque la conception d'une école fermée sur elle-même et exclusivement centrée sur ses orthodoxies disciplinaires et institutionnelles. Notre propos consiste bien à positionner l'institution scolaire comme élément central, étape cardinale de cette filiation, de ce parcours qui va de la cellule de vie au sein de la cité au cœur de l'espace social central. L'ouverture et le partenariat intra et extrascolaire sont d'autant plus nécessaires qu'ils répondent concrètement à la multifactorialité, à la complexité de l'adolescent et à la nécessaire unité des repères culturels dans la filiation de sens de la rue à l'école et aux pratiques sociales communes au plus grand nombre.

Notre préoccupation n'est pas de déverser dans le champ de l'éducation physique un nouveau concept : « l'ethno-pédagogie ». On sait ce qu'il advient des concepts. Ils finissent dans les lexiques. Notre souci majeur est, autant que faire se peut, d'inciter à un changement de regard ; d'appeler à une autre attitude ; de stimuler une posture. L'enseignant, s'il se veut « un passeur culturel » (Zakhartchouk, 1999), doit se rapprocher pour mieux s'éloigner.

Dispositions	Dégager une tension	Respecter un cadre	Faire et construire	Se questionner	Engager un partenariat
Ambitions	Finaliser le débat	Contextualiser le débat	Dynamiser le débat	Partager les connaissances	S'appuyer sur les foyers de formation
Dispositifs	Des connaissances disponibles	Situation de référence. L'AS	Situations problèmes et expérimentale	Placer l'échange au cœur du débat	Contrat didactique

Tableau 4 : Une attitude « ethno pédagogique ».

Se rapprocher s'est être à l'écoute, sans être fasciné, sans dévoyer, sans caricaturer les univers culturels dans lesquels se dessine le quotidien des adolescents. S'éloigner, c'est prendre des distances à partir d'une ambition qui est celle de l'émancipation par l'accès à une culture de référence. C'est offrir la possibilité à l'adolescent de sortir de l'école avec des outils lui permettant de rencontrer le plus grand nombre. La culture en général et les cultures corporelles en particulier sont des objets structurant les interactions entre espace psychique et espace social. Dans la mesure où les objets culturels sont partagés, sont en même temps perçus comme communs et singuliers, leur appropriation prédispose le sujet à la structuration de sa personnalité dans une dynamique d'affiliation sociale (Castel, 1995). Kammerer (2000) dit à cet égard : « la culture se transmet par un enchaînement d'attitudes et de jeux relationnels spontanés ou coutumiers et de cérémoniels qui produisent des effets tant sur le registre inconscient que le registre conscient ». Cette dynamique ne peut échapper aux enseignants d'EPS. Dans le cadre de nos réflexions, il nous semble primordial de renforcer, voire de créer, des ponts conceptuels, afin de mettre en interaction ce qui a été artificiellement séparé. Ce pontage permettrait de relier objets culturels et mécanismes psychologiques dans le processus d'appropriation de la culture scolaire par les adolescents. Si l'on se place dans une perspective constructiviste qui postule selon Bruner (2000) que « ... la réalité est construite et non découverte, que l'expérience n'est pas le reflet d'une « réalité-située-quelquepart... », il est essentiel de concevoir la culture comme produite par l'activité humaine et construite par celui qui se l'approprie. Alors, de fait, elle reste dépendante de ces deux réalités et des traits psychologiques de l'un et de l'autre des acteurs.

Ce qui reste du domaine de la construction intellectuelle doit s'installer dans les expériences professionnelles. Pour cela, il est nécessaire de faire évoluer son engagement en adoptant une attitude ethno-pédagogique.

5 – BIBLIOGRAPHIE

- Augustin, J.P. (1999). Assiste-t-on vraiment à un rejet de la culture sportive traditionnelle ? *Agora*, 16, 11-20.
- Azémar, G. (1979). Vers une étho-pédagogie. *Travaux et recherches en EPS, INSEP*, 4, 81-95.
- Bauderot, J. (1990). *Vers un nouveau pacte laïque*. Paris, Seuil.
- Calogirou, C., Touché, M. (1995). Sport passion dans la ville : le skateboard. *Terrain*, 25, 37-48.
- CEDRE (1997). Quelques aspects de l'évolution de la discipline EPS. *Revue EPS*, 268, 22-25.

- Corbin, A. (1999). Coulisses. In Ph. Aries & G. Duby (Eds.), *Histoire de la vie privée : de la révolution à la grande guerre*. Paris, Seuil, 383-566.
- Crosset, M., Beal, B. (1997). The use of « Subculture » and « Subworld », in ethnographic works on sport : a discussion of definitional distinctions. *Sociology of Sport Journal*, 14, 73-85.
- Davisse, A. (1997). Quelle culture commune ? *Contre-pied*, 1, 15-16.
- De Certeau, M. (1993). *La culture au pluriel*. Paris, Seuil.
- Delignières, D., Garsault, C. (1993). Objectifs et contenus de l'EPS. Réflexions, prospectives. *Revue EP.S*, 242, 9-13.
- Delprat, D. (1996). La haute performance pratique sociale de référence. *Revue EP.S*, 258, 31-33.
- Démar, M. (1994). « Les trocs culturels ». *Cahiers pédagogiques*, 327, 59-60.
- Dugal, J. (1991). Analyse et traitement didactique des APS. L'exemple du tennis. *Revue EP.S*, 230, 25-28.
- Ferrand, I., Guillet, P. (2000). La souffrance psychique des adolescents et des jeunes adultes. *Rapport du Haut Comité de la Santé Publique*.
- Fine, G.A. (1979). Small groups and culture creation : the idioculture of little league baseball teams. *American Sociological Review*, 44, 733-745.
- Giard, L. (1990). Histoire d'une recherche. In M. de Certeau (Ed.), *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*. Paris, Gallimard.
- Gleyse, J., Bui-Xuân, G. (1996). L'Education Physique inversée. *Revue EP.S*, 258, 63-65.
- Kammerer, P. (2000). *Adolescents dans la violence*. Paris, Gallimard.
- L'Aoustet, O., Niel, A., Griffet, J. (2002). Formes actuelles de la pratique sportive des jeunes : description des tendances et méthodes d'investigation. *Loisir et société / Society and Leisure*, 25, 119-138.
- Lallement, M. (1993). Histoire des idées sociologiques, Tome 2. De Parsons aux contemporains. Paris, Ed. Nathan.
- Loret, A. (1997). Le sport en mouvement. *Cultures en mouvement*, 34, 2, 34-37.
- Maffesoli, M. (1998). La conquête du présent. Pour une sociologie de la vie quotidienne. Paris, Desclée de Brouwer.
- Mariot, J. (1996). Nouvelle approche didactique fonctionnelle. *Revue EP.S*, 258, 57-62.
- Mignon, P. (2002). Un sport pour tous. *Sciences Humaines*, 39, 32-35.
- Soto, H., Travert, M. (1997). La rencontre des footbolls dans un quartier populaire marseillais. *Sociétés*, 55, 51-56.
- Therme, P. (1995). *L'échec scolaire, l'exclusion et la pratique sportive*. Paris, PUF.
- Travert, M. (2003). L'envers du stade. Le football, la cité et l'école. Paris, L'Harmattan/INJEP.
- Travert, M. (1997). Le football de « pied d'immeuble », une pratique singulière au cœur d'une cité populaire. *Ethnologie française*, XXVII, 188-196.
- Travert, M., Griffet, J., Therme, P. (1998). Lieux et pratique du football dans la ville. *Annales de la recherche urbaine*, 79, 113-118.
- Vanreusel, B. et coll. (1997). Study of youth participation and adherence in adulthood. *International review for sociology of sport*, 31, 7-17.
- Widlöcher, D. (1997). *La Psyché carrefour*. Paris, Eshel.
- Winnicott, D.W. (1999). *L'enfant, la psyché et le corps*. Paris, Payot.
- Zakhartchouk, J.M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris, ESF.