Syndicat National de l'Education
Physique de l'enseignement public
(Fédération Syndicale Unitaire)
76 rue des rondeaux, 75020 Paris
www.snepfsu.net

Jean Lafontan, décembre 2013

Débat ouvert sur les arguments visant à fonder les opérations « rythmes scolaires »

Le cas de l'EPS et du sport

Il ne s'agit pas ici de discuter de la mise en œuvre pratique du dispositif Peillon[1], objet d'un conflit (ou d'une adhésion) sur les rythmes scolaires, mais d'examiner des arguments idéologiques situés en amont de ce dispositif et repris systématiquement depuis plus de 50 ans, notamment celui de la nécessaire liaison entre le scolaire et le périscolaire. En effet, depuis les années 70, la quasi-totalité des gouvernements ont cherché à modifier les contenus et les missions de l'Ecole au nom des « rythmes » : *la Loi Mazeaud* en 1975 proposait que l'EPS soit encadrée par des animateurs dans des centres d'animation sportives, *l'aménagement du temps de l'enfant* de Calmat-Chevènement en 1985, propose des activités encadrées par des animateurs sur le temps scolaire; suivront *les contrats bleus* de Bergelin, la circulaire Bambuck, l'opération Guy Drut. La Charte du XXIè siècle d'Allègre va plus loin en proposant que l'enseignant du primaire coordonne un ensemble d'intervenants extérieurs. En 2012, Darcos diminue le temps scolaire et Chatel rebondit avec ses *Cours le matin, sport l'après midi*, autant de dispositifs qui installent des « partenariats ambigus », sans par ailleurs jamais augmenter l'horaire d'EPS.

Les rythmes contre l'ambition scolaire[2]

Les arguments pour justifier ces réformes sont de plusieurs ordres. Ils s'appuient sur une contestation de l'école publique au nom de son inefficacité (échec scolaire, éducation tronquée, trop d'école, manque d'ouverture sur la vie…) et au nom d'une mission historique portée par le mouvement associatif. En effet, celui-ci est lié à l'engagement d'enseignants dans les associations d'éducation populaire qui estiment avoir un droit de regard sur l'évolution de l'école mais dont la mission est mise à mal par des suppressions de postes et la baisse des subventions. Les opérations rythmes ont toutes été menées au nom de « l'intérêt de l'enfant », expression fétiche nettement plus émotionnelle qu'« écolier » ou « élève », termes jamais utilisés. Ses opposants deviennent dès lors d'incontestables conservateurs dont il faut « vaincre les résistances au changement ».

Dans l'ensemble des opérations « rythmes », cette polarisation sur l'enfant permet d'éviter de se poser les questions idéologiques, économiques et éducatives fondamentales. Elle laisse penser que l'échec scolaire serait un problème d'ajustement technique du temps. Elle rend obscure les missions propres de l'école, relativise l'échec scolaire en se centrant sur des attitudes et comportements, parfois bien loin des acquisitions scolaires nécessaires pour une réelle émancipation, reléguant au second plan les mesures à prendre pour refonder l'apprentissage de contenus disciplinaires exigeants.

Qu'apportent ces initiatives ? Le peu de bilans existants concluent à des changements d'ambiance, d'attitudes sans rien noter sur l'évolution des résultats scolaires. Au final, ces mesures sont loin de la revendication essentielle des parents fondée sur la réussite scolaire, étape nécessaire pour échapper au déterminisme social.

Ces dispositifs s'appuient également sur l'idée que les « rythmes seraient mieux adaptés lorsqu'ils sont examinés au niveau local[3] ». Cette affirmation crée un mythe de l'inadaptation scolaire, bien utile pour dissimuler un abandon (à peine voilé) d'une vision nationale de l'école.

« Rythmes scolaires » et échec scolaire ne sont pas liés, par contre l'obsession de la

[1] Suite au décret du 20.01.2013 -désavoué au CSE du 08.01.2013- et à la circulaire du 20.03.2013
[2] Bernard LAHIRE «S'occuper exclusivement des rythmes scolaires et – ce qui est encore pire de mon point de vue - de l'enseignement de la morale à l'école ne me paraît pas être un signe d'une prise de conscience réelle des enjeux de la démocratisation de l'accès aux savoirs », PCF, réseau école, 2013
[3] CP Ligue de l'enseignement du 08.02.2013

diminution du temps scolaire (Suchaut[4]) est directement en rapport avec la recherche de la diminution de la dépense publique nationale, ouvrant grand la porte à celle des collectivités locales . Celle-ci en est l'objectif constant. Ne poser la question du temps scolaire qu'en termes de répartition, en entérinant sa diminution, cache d'autres objectifs : refus de l'élévation des qualifications de tous donc répartition des abandons tout au long de la scolarité en fonction des exigences économiques. Des pistes ont bien été explorées : l'individualisation des parcours scolaires, les tentatives de passage de l'obligatoire au facultatif, l'établissement d'un tronc commun (socle ou disciplines fondamentales - maths, français) adossé à une carte personnalisée des options (« bac marguerite[5] » de de Chalendar), l'idée de portefeuilles de compétences forgées auprès d'organismes divers. Toutes ces propositions sont liées à cette approche des rythmes, variante des « disciplines d'éveil » que l'UMP, en 2010[6], proposait de municipaliser ou externaliser[7]. Pas étonnant que A. Prost[8] ait réagi violemment en parlant d'un « Munich pédagogique » à propos de la réforme Darcos. Le « plus et mieux d'école[9] » doit donc rester la revendication centrale des forces progressistes.

L'EPS a toujours été inondée par ces propositions, due à son statut « plastique » dans le primaire et secondaire : partagée entre un réel intérêt éducatif et une acceptation polie, elle est perçue comme divertissante face à des disciplines « fondamentales ». Dans le primaire, passé de 6h (1970), à 5h (1980), à 3h aujourd'hui, son enseignement est très hétérogène et trop souvent confié à des intervenants extérieurs dans le même temps où le volume de formation des PE est faible. La réapparition d'une épreuve obligatoire au concours de recrutement PE est un signe positif qui doit entraîner de nouvelles décisions de développement de cette discipline. Dans l'instant, malgré son positionnement exigeant dans les programmes, « l'EPS a pour finalité de former un citoyen cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué[10] », la vision dominante reste très marquée par l'image sociale du sport, surtout du sport professionnel, la cantonnant alors à se faire délassement, défoulement ou divertissement loin des objectifs énoncés. Cette approche pèse beaucoup sur son statut disciplinaire et en fait une proie facile pour bien des expérimentations. Aucune des propositions sur les rythmes scolaires, qui encourageaient à plus de sport à l'école, n'a débouché sur une augmentation de l'horaire obligatoire de l'EPS alors que

cette discipline s'adresse à tous les élèves. Nous voyons bien la duplicité de ces propositions.

Du rapport sur la fatigue scolaire (Debré-Douady, 1962), au surmenage (1963), de l'expérience de Vanves (Fourastier, 1950), du tiers temps pédagogique (1969), au temps plus personnalisé (de Chalendar, 1973), aux rythmes d'acquisition (Réforme Haby, 1975), aux rythmes annuels, hebdomadaires et journaliers (Soisson, 1979), des dizaines de tentatives de réforme des rythmes scolaires ont été échafaudées avec des constats, des bilans plus ou moins bien menés et peu d'évaluations appropriées; l'élargissement des mesures sans autres formes de procès valant démonstration de qualité.

Rythmes et arsenal idéologique

Complémentarité, continuité éducative, temps global de l'Enfant, accompagnement éducatif, responsabilité partagée, sont les maitres mots de cet arsenal idéologique, fédérés par « rythmes », qu'ils soient scolaires, d'apprentissage, chrono-biologiques, naturels…, est un concept passe-partout exclusivement orienté vers l'idée que l'école, par ses seules forces, ne parviendra pas à relever le défi essentiel de la démocratisation entendue dans le sens de la réussite scolaire de tous les élèves. Cette idéologie de « l'éducatif partout » dénature la responsabilité de l'école en matière d'instruction, et l'Etat, de son financement, tandis qu'elle active l'appétit associatif, autoproclamé entièrement éducatif. Dans ce débat sont escamotées les approches qui sortent des chemins tracés ; G. Bachelard proposait de « parler de richesse et de densité [du temps] plutôt que de durée[11] » et C. Freinet remarquait que « lorsqu'il est occupé à un travail vivant qui répond à ses besoins, l'enfant ne se fatigue absolument pas et il peut s'y appliquer pendant deux ou trois heures… la fatigue des enfants est le test qui permet de déceler la qualité d'une pédagogie[12] ». Avec L. Sève, affirmons que « le don était l'adjuvant d'une politique ségrégative dans une école à plusieurs filières ; le rythme, celui d'une stratégie d'éclatement dans un marché éducatif à plusieurs vitesses[13] ». Les rythmes, ramenés aux capacités, et/ou compétences, de chacun-e marginalisent la responsabilité sociale[14] et surdéterminent le comportement, confinant l'échec dans la douleur de son enfermement.

Les rythmes : une pré-réforme d'attente

Cette question interpelle le service public d'éducation, et ses enjeux : scolariser jusqu'à 18 ans, repenser les contenus d'enseignement, les qualifications des personnels et l'organisation des cursus et des structures en connexion avec une autre vision de la société, de nouvelles missions pour l'école voire d'une orientation de la pédagogie (…). Ces tâches relèvent de choix politiques articulés avec les forces sociales qui portent une transformation décisive de la société. La tutelle et les diktats patronaux à travers les injonctions économiques persistantes liées à l'emploi, aux rémunérations, aux qualifica-

[4] Suchaut Bruno, Les rythmes scolaires prisonniers du temps (Nantes 15.10.13). L'auteur affirme « que la quantité de temps disponible aux apprentissages des élèves a fortement diminué ... et qu'au total l'opportunité d'apprendre dans le cadre dans le cadre ordinaire de la classe avec l'enseignant est aujourd'hui nettement plus faible pour les écoliers qu'auparavant ». En 1984 il y avait 223j et 1338h/an, en 1989, 180j et 936h
[5] Ce bac consistait, autour d'un noyau réduit de matières obligatoires dispensées à l'école, d'ajouter des options, acquises aussi hors de l'école, et validées par l'établissement
[6] Programme éducation 2010
[7] Encore que la droite soit partagée sur cette question puisque un think tank, Fondapol, propose (n°3) pour les écoles fondamentales d'enseigner seulement trois matières : français, maths, EPS (6h) ; http://www.fondapol.org/wp-content/uploads/2012/02/Id%C3%A9e-12-Ecole-la-r%C3%A9volution-de-la-responsabilit%C3%A9.pdf
[8] A. Prost, « Un Munich pédagogique », Le Monde du 28.05.2008
[9] Augmentation du temps scolaire, travail sur les contenus, déhiérarchisassions des disciplines, dissociation du temps élève du temps prof.
[10] Programmes collèges 2008, sensiblement identiques aux lycées
[11] G. Bachelard, Dialectique de la durée, 1950
[12] C. Freinet, L'école du peuple
[13] L. Sève, École. Touche pas à mon rythme, Regards, 1989
[14] B.Lahire « Pour ce qui est de l'école, l'idée d'un enseignement individualisé, différencié, chaque enfant allant à « son rythme », est une manière euphémisée de dire que les meilleurs ne doivent pas être ralentis par le moins bons. Si je vais au plus direct et sans prendre de gants, je dirais que le rythme de l'enfant n'est en fait que le rythme de sa classe sociale » op. cité

tions, à la mobilité, au tourisme[15]… doivent être contestés à partir d'une autre vision humaine et des jeunes scolarisés.

La question des rythmes scolaires a toujours été contemporaine de décisions plus importantes concernant l'école. On pourrait parler d'une pré-réforme avant des « réformes » plus substantielles ! Avec la décentralisation (début années 80), elle a pris un tour nouveau en reportant sur les collectivités territoriales de nouvelles responsabilités au fur et à mesure que les attaques contre le SPE se faisaient précises et pariaient sur un complément local pensé comme une alternative à la démocratisation. Collectivités territoriales et société civile concourent alors à une forme de déspécialisation de l'école dans son œuvre d'éducation au service de tous les élèves qui n'ont que l'école pour apprendre. Concernant l'EPS ajoutons aussi que ces initiatives hors école ou accolées à l'école se sont installées, la concurrence sur les installations sportives s'est vite développée, et c'est l'EPS qui, au final, en pâtit.

De multiples acteurs, pour quoi faire ?

Si nous avions à synthétiser quelques caractéristiques communes à toutes ces initiatives, il est possible de les regrouper autour de trois constantes : une tentative de déscolarisation de l'EPS en déportant son enseignement vers des structures hors scolaire ; une assimilation de l'EPS à un enseignement sportif ou à une animation sans contenu ; enfin un contournement de l'évolution des horaires d'EPS et des qualifications nécessaires. Au prétexte que des services en matière d'APS sont offerts aux jeunes par diverses composantes « représentatives de la vie », l'horaire d'EPS est gelé et le recours à des personnels sous-qualifiés est monnaie courante.

Laissant de côté les grands enjeux liées aux transformations politiques, économiques sociales et culturelles, nous identifions quatre acteurs[16], présentés comme des appuis incontournables à l'éducation nationale : le ministère des sports, le mouvement sportif et le potentiel associatif local, les communes, le privé.

L'Education nationale

Elle s'est ancrée sur l'idée que l'école ne peut pas être son seul recours dans les tâches d'éducation et d'apprentissage que la nation lui a confiées ; elle a aussi été victime de la propagande largement diffusée que les moyens budgétaires avaient atteint leur optimum acceptable (début des années 1990). Diverses mesures budgétaires de « dégraissage du mammouth », de SMR, RGPP, MAP[17] conduiront à des appauvrissements successifs des contenu des programmes, des structures d'enseignement et organisations administratives.

Si nous défendons l'idée que le processus d'instruction fait partie de l'éducation qui est l'objet de l'école, la question de l'assimilation des savoirs (donc des programmes, contenus et méthodes) est fondamentale et devrait mobiliser toutes les énergies des responsables politiques, enseignants et administratifs. Nous ne développerons pas ici l'ensemble des questions liées à cette affirmation.

Le Ministère des sports, a été de toutes les opérations.

Véhiculant une vision de l'EPS vue comme propédeutique à l'engagement sportif, il a toujours agi afin de « sportiviser » son enseignement. Son ambition, légitime, a toujours été de soutenir les fédérations sportives et, conformément à son orientation fondatrice de la fin des années 60, veiller à ce que le sport de masse produise l'élite nécessaire à son usage politique. A partir de 1981[18], la stratégie a quelque peu changé mais est restée campée sur cette vision que le hors école est le carburant de l'école et l'empressement de la ministre des sports Mme V. Fourneyron à soutenir la proposition Peillon sur les rythmes, le confirme.

Le mouvement sportif[19]

A travers le CNOSF, son engagement sur ce terrain est constant depuis les années 70. Nelson Paillou, Président du CNOSF : « de Jeunesse et sports où les choses se passaient en famille, elle [l'EPS] est allée chez ce monstre qu'est l'Education Nationale et elle n'y a pas encore trouvé sa place. Dans ce Ministère où la pédagogie et l'Administration Générale sont séparés, les inspecteurs généraux et les IDEN ont toujours tendance à considérer que l'EPS n'est qu'hygiène et santé et sont par trop souvent encore contre le sport parce qu'ils sont contre la compétition »[20]. Cette méfiance, amusante à l'aune des arguments actuels du ministère des sports, qui met l'accent sur la santé et l'hygiène, demeure, sur le fond, fortement ancrée dans le milieu. Ces orientations sont liées au fait que le mouvement sportif affronte une crise durable de concurrence (pratiquants hors clubs), d'éloignement des jeunes de la pratique sportive, et de démobilisation des clubs, handicapés par l'absence d'emplois qualifiés pérennes, tout cela étant accentué par la situation des familles frappées par la crise sociale. Le CNOSF s'est particulièrement démené pour peser sur le contenu de la loi Peillon lors des débats parlementaires, non sans effets, pour se présenter comme un recours incontournable[21].

[15] Le tourisme est un des grands instigateurs de l'étalement des vacances, encore rappelé par Mme O. Quintin lors de son audition au Sénat le 26.11.2013, mais aussi par le lobby du ski qui réclame un nouveau calendrier scolaire (voir la lettre de l'économie du sport, n°1137, 10.12.2013, p.4)
[16] Sans oublier que d'autres collectifs d'appartenance peuvent exister, groupe des amis, de quartiers etc. la famille étant le noyau de référence pour une partie des comportements des jeunes
[17] SMR = stratégies ministérielles de réforme ; RGPP = révision générale des politiques publiques ; MAP = modernisation de l'action publique
[18] Rattachement de l'EPS au ministère de l'EN le 28.05.1981
[19] Une courte histoire serait à faire sur le mouvement associatif périscolaire non sportif
[20] N. Paillou, AG du CNOSF, 31.03.1987 et symposium à la Sorbonne le 16 mars 1988. Cette déclaration est une analyse de la situation de l'EPS après son intégration à l'Education nationale en 1981
[21] Ainsi l'article de la loi Peillon L121-5 : L'éducation physique et sportive et le sport scolaire et universitaire contribuent à la rénovation du système éducatif, à la lutte contre l'échec scolaire, à l'éducation à la santé et à la citoyenneté et à la réduction des inégalités sociales et culturelles. Les contenus et l'enseignement de l'éducation physique et sportive sont de la responsabilité de l'éducation nationale. Le sport scolaire participe de la nécessaire complémentarité avec les pratiques périscolaires et extrascolaires en lien avec les projets éducatifs territoriaux et les partenariats avec le mouvement sportif associatif

Dans le même temps il a renouvelé la signature, avec le MEN et le MJS, d'une convention[22] visant à s'installer dans un partenariat durable et non dénué d'ambition quant à sa pénétration de l'école, notamment par sa recherche de talents. Cette option peut s'avérer, dans le contexte, contreproductive car le risque existe que les parents, après les séances d'ateliers sportifs dans le périscolaire, ne jugent plus utile pour leurs enfants de poursuivre l'expérience en club, au nom de la suffisance du travail déjà accompli.

Les collectivités territoriales *(communes ou communautés de communes, surtout)*

Les communes, depuis les années 20 ont un rôle important sur les équipements sportifs et investissent massivement sur ces questions (10 milliards d'€, fonctionnement et investissements confondus) ; depuis les premières lois de décentralisation (1982), leur rôle s'est accru et l'Etat recompose sa stratégie en leur faisant jouer un rôle subsidiaire sur les grands dossiers économiques, sociaux, culturels et scolaires. La concurrence s'organise entre elles et devient la dynamique essentielle de leur développement. Pour l'école, au nom des réalités locales, les communes et CT sont présentées comme le lieu de réparation des dégâts économiques et sociaux provoqués par des politiques nationales déficientes. C'est à leur niveau que se joue la cohésion sociale, avatar idéologique d'une politique de réparation intenable. L'acte III de la décentralisation va accentuer cette orientation et renforcer la dénationalisation scolaire et l'engager sur des voies de concurrence tant entre lieux d'enseignement qu'entre lieux de pratiques (installations sportives). Les énormes différences de développement entre les communes rendent ce levier particulièrement inégalitaire pour traiter durablement une réforme, se réclamant de la démocratisation ! D'ailleurs le fonds d'amorçage, non pérenne, doté de 350 Millions€ (sur les 900 M estimés) reste ce qu'il est, un appeau, pour lancer l'opération et inscrire durablement dans les dépenses des communes (c'est-à-dire les impôts locaux) une charge pérenne.

Le privé

S'emparant avec plus ou moins d'efficacité des créneaux laissés vacants par l'offre associative ou publique et profitant d'une solvabilité incontestable d'une partie de la population, le privé développe ses interventions par créneaux successifs, protégé par la politique européenne des services et des règles de concurrence[23]. De façon directe, le privé sportif n'intervient que de façon minime sur ces questions scolaires bien qu'ici et là des prestations peuvent se développer à la demande de certains établissements ou écoles. Il est cependant amené à se développer puisqu'un marché s'ouvre.

Complémentarité, continuité éducative, mise en cohérence, partage et mise en commun, une « affaire de territoires » ?

Aucun des secteurs, public, associatif etc. ne détient un quelconque monopole en matière de création (non l'école n'est pas incapable de créer), d'innovation (ni incapable d'innover), d'adaptation fonctionnelle (ni incapable de s'adapter), bien que ces vertus soient couramment et évidemment attribuées aux mouvements associatifs et d'éducation populaire.

En préalable, posons clairement que ces notions sont à examiner en gardant à l'esprit la double exigence suivante : celle de la question centrale de l'obligation scolaire, jusqu'à seize ans ; celle de l'existence d'un corps de disciplines, dont certaines -liste variable selon les époques- sont parfois sujettes à des tentatives de déscolarisation.

Mise en cohérence, mise en commun,

Ces notions laissent croire que chacune développerait des politiques identitaires qui les rendraient étrangères les unes des autres. La réalité est plus complexe et de nombreuses jonctions s'opèrent, souvent à l'insu des responsables et dans des formes sereines. La question centrale demeure la clarté des objectifs que chaque partie souhaite porter. Ceci est essentiel pour qu'une politique convergente puisse être menée en gardant l'appartenance à des identités distinctes. La réalisation d'actions guidées par un objectif commun, par exemple, la lutte contre les inégalités dans chaque champ, doit se décliner dans la spécificité des actions de chacun des protagonistes : réussite scolaire pour l'une (école), accès de tous et toutes aux pratiques (associatif et municipal) excellence (club)[24] ; la réalisation successive de ces trois objectifs, inscrit le jeune dans une dynamique qui le confronte aux exigences qu'il a à assumer, dans chacun des champs et pour son propre développement.

La complémentarité

Elle est un des maîtres-mots du rapport annexe de la loi Peillon. Elle concerne aussi bien l'Education artistique et culturelle (EAC) que l'EPS. Cette notion renvoie aux insuffisances de chacun des protagonistes et présuppose que l'incapacité des uns trouve, heureusement, son complément dans la capacité des autres. Cette forme de dépendance fonctionnelle tend à évacuer la nature des difficultés auxquelles les uns et les autres sont confrontés. Les trois acteurs -école, commune, club-, peuvent être confrontés à des problèmes comparables, sans que les réponses apportées soient identiques car elles dépendent strictement des organisations politiques et sociales qui les commandent et des obligations qu'elles induisent. L'école est obligatoire, omnisport, dans un temps délimité (36 semaines) ; la commune (écoles de sport, centres aérés…) offre des prestations, facultatives, omnisport, annuelles ; le club recherche l'excellence sur une durée pluriannuelle. Ces questions devraient être à la base d'interrogations communes locales. La convergence de travail ne devrait donc être liée qu'à la vitalité de chacun des secteurs. Le postulat de complémentarité est une voie de moindre effort empêchant de penser les spécificités de chacun des secteurs.

La continuité éducative

Que porte-t-elle comme présupposé ? En quoi d'ailleurs, chacun des secteurs de la société civile doit-il se conformer à une injonction de continuité. Il y a mille façons de réaliser le même objectif et c'est d'ailleurs l'intérêt de l'associatif, des regroupements

[22] Convention du 18.09.2013
[23] Au nom de l'égalité de traitement entre les services publics locaux et les entreprises privées, la commune pourrait devoir indemniser le privé au prétexte que les SP locaux sont subventionnés et que cela introduit une distorsion de concurrence !
[24] Il faudrait développer cette approche sur « l'accès de tous » et sur la performance qui ne sont pas aussi séparées dans la réalité des actions des secteurs.

divers de citoyens, de développer, à travers leur réunion, leur façon originale de participer à la République. Et, pour les jeunes, l'intérêt de découvrir autre chose que les exigences scolaires. Cette continuité cache une dangereuse scolarisation de l'associatif, vite réduit, comme ce mouvement le dit lui-même, à jouer le rôle d'appendice d'une école publique réduite à grands coups de RGPP et MAP. L'issue est bien le risque d'une uniformité, mais l'uniformité contribue-t-elle mieux que la diversité, la controverse, à la coopération et à la formation de citoyens ? Cette continuité fait de l'éducatif un objet culte, un référent d'autorité, alors qu'il n'est que le produit des actions menées sur tel ou tel objet social lui-même traité dans cette perspective. La continuité éducative tient à la capacité de chaque champ à réaliser pleinement le traitement des objets sociaux qu'il s'est assignés, l'éducatif étant le produit de cette intervention. Autant dire qu'il y a une grande variabilité de l'éducatif selon les lieux, les contenus et surtout de l'objectif de l'action menée.

Quelle alternative ?

Loin de nous la croyance que la formation des jeunes passe par une voie unique, l'école. Il n'en est rien. Si la question de la lutte contre les inégalités sociales est fondatrice de contenus émancipateurs, alors n'oublions pas que c'est le facultatif qui est le plus discriminant dans l'accès de toutes les couches sociales, des filles et des garçons, des milieux urbains et ruraux aux pratiques sportives[25]. Il ne peut y avoir d'ambition démocratique qui oublierait cette réalité et entraverait un cursus qui doit faire de chaque jeune un scolaire, un-e adhérent-e et un ou une compétitrice. Et c'est bien parce que chacun des acteurs ne représente pas la totalité des savoirs sportifs qu'une vision unitaire englobante doit être construite. C'est pourquoi nous devons refuser cette segmentation des activités et des rôles sociaux et penser simultanément les quatre secteurs afin de conduire une formation émancipatrice.

Les quatre acteurs[26] que nous identifions représentent quatre champs qui ont des visions, des missions, des qualifications, et des modalités didactiques et pédagogiques spécifiques. Nous pensons que ces secteurs doivent être entièrement tournés

vers la lutte contre les inégalités d'accès à la culture sportive ; la démocratisation est leur dénominateur commun et, de ce point de vue, nous devons penser, pour chacun, leur rénovation à l'aune de leur spécificité.

Cette démocratisation se décline en trois options, dont le contenu est différent mais convergent vers un objectif commun : faire accéder, sans discrimination d'aucune sorte la totalité de la population (d'âge scolaire pour l'une et sa totalité pour les autres) à une culture émancipatrice :

- La démocratisation liée à l'obligatoire (école) : ici, tout le monde est concerné ce qui ne signifie pas que tout le monde réussit, mais c'est le pari du « tous capables ». Cette démocratisation est liée au service public de l'Education nationale. Le public est captif et l'impératif de faire réussir tous les jeunes est son défi majeur.

- La démocratisation dans la perspective du sport de masse : ici, cette démocratisation est liée à l'activité des fédérations et clubs qui cherchent à diffuser leurs spécialités sportives. Les porteurs de cette vision ont mis du temps à intégrer les pratiquants hors clubs et des nouvelles « pratiques libres[27] » au moment de leur expansion pour finalement les absorber avec plus ou moins de bonheur. Cette approche repose sur une vision restrictive du sport : idée ainsi exprimée à propos des fédérations affinitaires, « que ce qui représente autre chose qu'un sport ce n'est pas du sport[28] » et il en est de même lorsqu'il se déroule hors association… où à l'école[29] ! Le CNOSF a cependant déployé de nombreux efforts pour assimiler ces nouveautés.

- La démocratisation « sport pour tous », liée à l'explosion des diverses pratiques, hors associatives et fédérales[30], nécessitant localement, et bien souvent, des ajustements quant aux installations pour éviter la concurrence et les conflits avec les clubs. Elles peuvent être autogérées ou en connexion avec des politiques municipales ou privées.

Ces deux dernières démocratisations relèvent du service public du sport[31].

La spécificité de chacun des acteurs ne préjuge en rien de leurs quelconques relations. Celle-ci doit être construite au niveau local à partir des questions nées des pratiques elles-mêmes. Des échanges de compétences peuvent être nécessaires. L'intégration de perspectives communes n'est ni confusion, ni dissociation. Il faut socialiser, fédérer les problématiques et non les solutions, viser l'appropriation par les jeunes de la culture dans la perspective esquissée par Aragon, « rendre la culture d'hier au peuple et créer avec le peuple la culture de demain[32] ».

Les types de pratiques –omnisport ou spécialisée- ne se découpent pas tels quels dans la réalité et peuvent coexister dans une même association. L'histoire a su produire des quantités de formes mixtes qu'il s'agit bien sûr de préserver. De même, les figures d'enseignants, d'animateurs et d'entraîneurs sont des figures types. Un enseignant bénévole dans un club peut devenir animateur ou entraineur ; un entraîneur peut être animateur.

L'école est obligatoire (16 ans), s'adresse à

[25] Toutes les enquêtes de pratiques sportives (et associatives) le montre clairement
[26] Nous n'évoquons pas le 5ième acteur qui est le privé et qui, pour certaines activités n'est pas négligeable et même est soutenu
[27] Nous retenons cette expression pas très satisfaisante
[28] Yoan Grosset, la création du CNOSF : la quête d'un nouveau pouvoir sportif (1965-1975), p.65
[29] ibid p. 100
[30] Tout cela mériterait de longs développements
[31] Cette affirmation nécessiterait un débat sur la configuration de ce service public mis à mal avec les pol. Gouv.
[32] Cité par A. Prost « Du changement de l'école », Seuil, 2013

des écoliers (un écolier est différent d'un enfant), dans des processus d'apprentissage fixés par des programmes, encadrés par des enseignants et engagés dans des pratiques omnisports, sur une durée limitée ; cela suppose des horaires (5 heures hebdo), des qualifications des enseignant-e-s, des installations, des programmes, c'est-à-dire un plan de développement de l'EPS qui doit donner corps à ces exigences. L'école, pour des raisons de commodité, à tendance à attirer diverses composantes associatives qui voient, dans le public scolaire, un public captif, les exemptant des efforts qu'ils ont à mener pour conquérir, hors école, leurs adhérent-e-s. Cette remarque est d'une grande importance car si on fixe ces autres acteurs sur l'école c'est la vie des jeunes durant les périodes des vacances qui va en pâtir.. Il n'est d'ailleurs pas du tout vérifié que leur intervention dans l'école facilite la venue des jeunes dans les clubs. D'où l'intérêt que les clubs s'implantent largement dans la ville.

Le sport scolaire, fait partie de l'école et elle est son lieu naturel de développement. C'est le gage de sa prospérité. Il doit se développer dans le primaire, sur une base volontaire, avec des enseignant-e-s, doté-e-s de moyens adéquats (décharges par exemple). L'UNSS devrait en être un référent.

La commune, 2 possibilités se présentent :

- Si elle s'organise sur une option identifiée d'action sportive municipale, elle développe une action omnisport, sur l'année, avec des animateurs ayant un statut établi. Son objectif est le développement du sport, sur une base volontaire, dans tous les secteurs de la ville ou à l'intention de tous. Elle devrait aider au développement des clubs et associations de loisirs là où des velléités s'expriment, sinon développer elle-même, dans le cadre du service public, des activités pour toutes et tous. L'enjeu est que tout enfant (et au-delà chaque citoyen-ne) qui veut pratiquer un sport (avec le projet qui est le sien) puisse le faire. Les chiffres actuellement disponibles montrent le déficit considérable de démocratisation, selon le territoire et appellent une action forte dans cette direction.

- Si elle pratique des formes de délégation de service public aux clubs, ses exigences relatives à la pratique de tous doivent être clairement exigées ; la forme omnisport peut alors s'effectuer soit par rotation des jeunes et adultes, soit via des associations (plus omnisports que spécialisées).

Lorsque l'état de développement sportif local se justifie, à un niveau intercommunal, des centres communs d'entrainement pourraient se créer.

La commune doit investir dans l'école pour les missions qui lui incombent, mais en aucun cas, combler les manques de l'Education Nationale. A chaque fois qu'elle fait le choix d'aider les écoles au-delà de ses prérogatives obligatoires, cela doit se traduire par une meilleure quantité et qualité de l'offre et non par une substitution

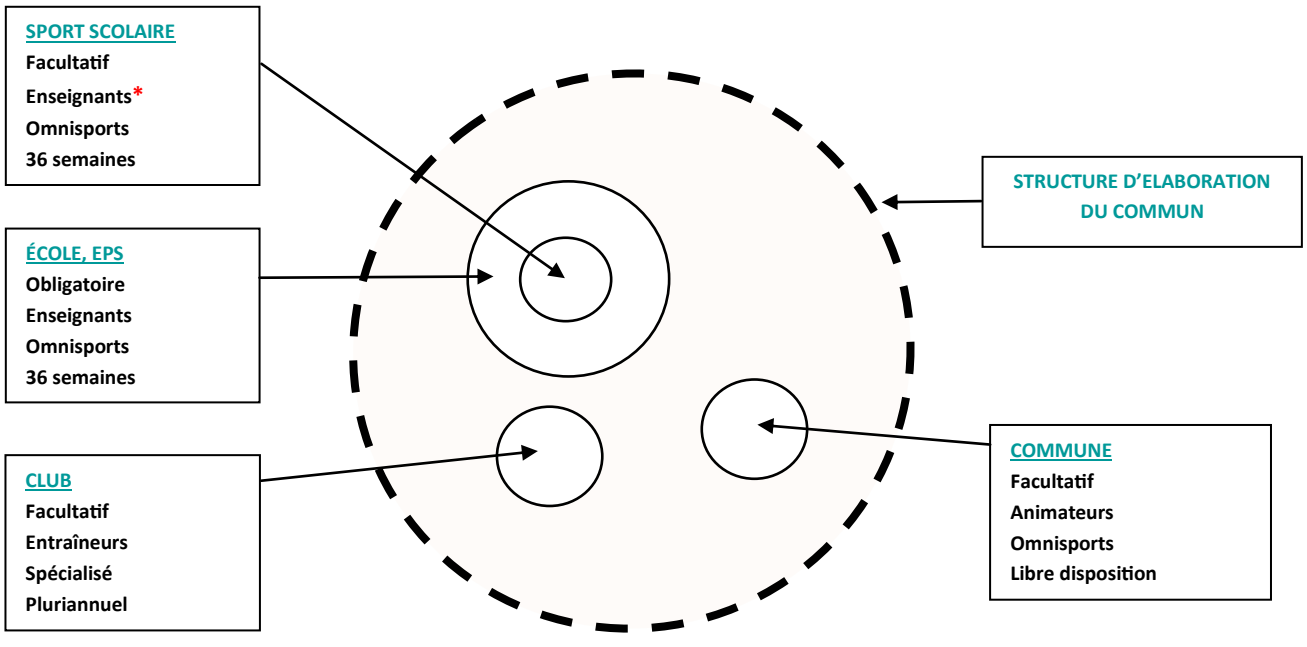
Les clubs s'adressent à des personnes volontaires, ayant choisi une pratique spécialisée, aidés en cela par des entraîneurs, dans une perspective de performance (dans le cadre fédéral, corporatif ou de loisirs), sur une durée souvent pluriannuelle pour celles et ceux engagés dans des compétitions régulières.

La structure d'élaboration du commun

Cette structure doit être conçue dans une logique inverse à celle des PEDT. Elle ne cherche pas à faire du commun *a priori*, elle doit au contraire faire le pari que les spécificités et différences créent les besoins de coopérations à partir du dynamisme des uns et des autres. Elle doit être souple et rassembler des personnes[33] de chacune des structures et fonctions pour examiner les questions d'intérêt commun – qui peuvent être des questions de formation, de contenus, de moyens etc.- dont la finalité est de faire avancer chacun sur ses propres pratiques. Elle s'auto-organise. Cette structure, à l'aune de l'exigence commune de démocratisation doit pouvoir explorer pour chacun et ensemble, les types de difficultés, de solutions explorées, des voies et moyens d'avancer.

[33] Les modes de représentation sont à régler localement de même que les moyens dont doivent disposer ces représentants

TABLEAU RECAPITULATIF



**L'enseignant est le principal animateur mais des formules d'association d'autres composantes sont possibles*