

# Comment on écrit l'histoire de l'EPS...

Ou comment on la raconte aux profs de gym !

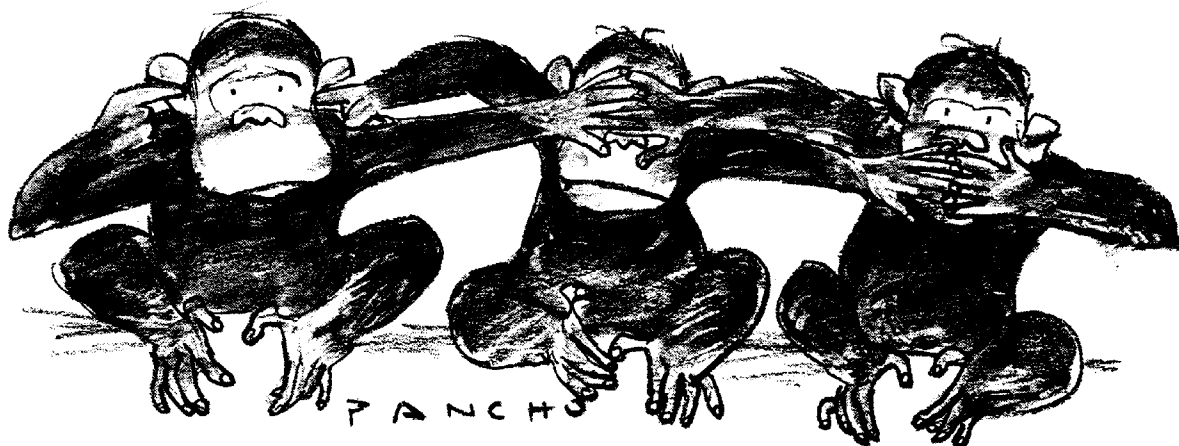
---

Philippe LIOTARD

---

« La conscience spontanée ne possède pas de notion d'histoire, qui exige une élaboration intellectuelle. La connaissance du passé n'est pas une donnée immédiate, l'histoire est un domaine où il ne peut y avoir d'intuition, mais seulement de reconstruction, et où la certitude rationnelle fait place à un savoir de fait dont la certitude est étrangère à la conscience. Tout ce que sait cette dernière est que le temps passe. »

(Paul VEYNE, *Comment on écrit l'histoire*, Paris, Seuil, 1978, p. 56)



**L**ORS d'un récent stage de préparation aux Épreuves écrites de l'agrégation interne d'Éducation Physique et Sportive (EPS), nous avons été confronté à une curieuse uniformisation des références et des discours produits par les candidats dans leur devoir. Ce constat pourrait ne pas présenter de réelle surprise, compte tenu de la régularité avec laquelle nous avons déjà enregistré ce phénomène.

Pourtant, pour la première fois, l'uniformisation provenait d'une référence quasi exclusive aux écrits de Claude Pineau, Inspecteur Général de l'Éducation Nationale, Doyen du groupe EPS. La surprise est d'autant plus grande que le libellé officiel de l'épreuve attend des candidats un recours à des références historiques, sociologiques ou philosophiques les amenant à analyser l'évolution de l'Éducation

Physique scolaire au xx<sup>e</sup> siècle. Or, les écrits du doyen de l'Inspection Générale, qui signe ès qualités, ne peuvent en toute rigueur s'apparenter à de telles références.

L'article qui suit répond donc au désir de comprendre pourquoi, subitement<sup>(1)</sup>, les copies ont été submergées par des affirmations issues des productions officielles, reprises de manière acritique et sans aucune distanciation. Il s'agira donc d'analyser les textes disponibles depuis 1989 et signés par cet auteur, afin d'élucider dans un premier temps les raisons pour lesquelles il peut faire référence en matière socio-historique. Comment Claude Pineau parvient-il à produire un discours qui puisse être perçu comme producteur de connaissances de type historique ? Qu'écrit-il qui puisse s'apparenter à de l'histoire ? La réponse à ces questions nous semble d'autant plus nécessaire à établir que le projet de l'auteur n'est pas de produire de la connaissance historique, mais de rendre compte des travaux initiés par l'Inspection Générale d'EPS, de les contrôler, et d'en assurer l'information (la propagande ?)<sup>(2)</sup>.

L'ensemble des assertions à portée historique énoncées dans les textes recueillis nous permettra de montrer que les nombreuses allusions à l'histoire de l'EPS ne peuvent être comprises comme des récits historiques pertinents. Il y est bien raconté une histoire, mais celle-ci ne répond pas aux règles de production de la connaissance historique. Et, surtout, la référence quasi constante à un passé plus ou moins récent répond à une fonction argumentaire précise que nous aurons, là encore, à élucider et qui reste plus que discutable au regard de l'utilisation qui est faite de l'histoire.

Le cadre d'analyse choisi est emprunté à Paul Veyne qui cherche à comprendre et à définir ce qu'est l'histoire, et comment elle est produite<sup>(3)</sup>. Les textes de Claude Pineau parus et diffusés dans les revues corporatives seront donc étudiés au regard d'un certain nombre de critères retenus par Paul Veyne pour distinguer un récit historique de l'ensemble des autres récits socialement disponibles.

## L'histoire comme récit

La première étape de la réflexion vise donc à comprendre en quoi les écrits de Claude Pineau peuvent être compris comme producteurs de vérités

au plan historique, et acceptés comme tels par une profession. Une des premières réponses à ce problème tient à la nature même de l'histoire telle qu'elle s'écrit et se donne à appréhender. En effet, l'histoire se présente comme un récit, « elle intéresse en racontant comme le roman »<sup>(4)</sup>. « Comme le roman, l'histoire trie, simplifie, organise, fait tenir un siècle en une page et cette synthèse du récit est non moins spontanée que celle de notre mémoire, quand nous évoquons les dix dernières années que nous avons vécues. »<sup>(5)</sup>

Il suffit de raconter l'histoire pour que se construise une idée de la réalité passée. Et rien ne ressemble plus à un récit qu'un autre récit. Affirmer au hasard d'un développement sur les finalités de l'EPS aujourd'hui que « l'éducation physique n'ayant jamais complètement délogé ses fondements philosophiques de la gangue des considérations naïves, empiriques ou idéologiques qui l'entourait, son identité semblait se fondre avec celle du sport »<sup>(6)</sup>, revient à raconter d'une certaine manière cette Education Physique. Énoncée de la sorte, cette vision portée sur l'évolution de l'EPS peut tout à fait sembler vraisemblable et apparaît même comme une évidence. Il s'agit là d'une interprétation qui se présente comme équivalente à d'autres interprétations, et le lecteur naïf peut tout à fait y adhérer sans autre forme de réflexion. Dit comme cela, cela semble aller de soi. Mais justement, « l'événement est différence et l'on sait bien quel est l'effort caractéristique du métier d'historien et qui lui vaut sa saveur : s'étonner de ce qui va de soi. »<sup>(7)</sup>

Dès lors qu'une affirmation portée sur l'histoire est présentée comme une évidence, elle est suspecte. Précisément parce que l'évidence n'est pas questionnée. Or, si elle est évidence aujourd'hui, c'est que l'évidence s'est construite. Ce qui intéressera l'historien ce sera de comprendre pourquoi une telle perception est possible, et tout d'abord, il cherchera à savoir si elle est aussi évidente que cela. Il est une chose d'affirmer, il en est une autre d'appuyer son affirmation. De plus, « les faits n'existent pas isolément, mais ont des liaisons objectives ; le choix

1. Puisque c'est la première année que se manifeste aussi massivement et systématiquement le phénomène.

2. « L'Inspection Générale, après avoir provoqué cette réflexion, en a assuré le contrôle et l'organisation. Elle s'est employée également à la diffusion des informations. », *Dossiers EPS*, n° 8 (Claude Pineau, « Introduction à une didactique de l'éducation physique »), 1990.

3. Paul Veyne, *Comment on écrit l'histoire*, Paris, Seuil, 1978.

4. *Ibidem*, p. 18.

5. *Ibidem*, p. 14.

6. C'est Claude Pineau qui souligne, *Dossiers EPS*, n° 8, *op. cit.*, p. 7.

7. Paul Veyne, *op. cit.*, p. 17.

d'un sujet est libre, mais à l'intérieur du sujet choisi, les faits et leurs liaisons sont ce qu'ils sont et nul n'y pourra rien changer » (8). Ainsi, il n'est pas possible d'écrire n'importe quoi. Toutes les affirmations ne se valent pas au plan historique. L'interprétation des faits a des limites.

« En 1967, de nouvelles Instructions Officielles précisaient que désormais l'éducation physique devait fonder son enseignement sur les pratiques sociales et notamment les activités sportives. Ces dispositions, portées par le temps, répondaient à une évolution profondément souhaitée par la discipline et ses enseignants. [...] Rapidement apparaissait alors la nécessité de construire une didactique afin que puissent s'opérer les choix et les traitements indispensables à la construction de cet enseignement. » (9) Dans cette citation, par exemple, un certain nombre d'énoncés interprètent le contexte d'apparition d'un événement : la publication des Instructions Officielles de l'EPS du 19 octobre 1967. Dans le même temps, ils produisent la vision d'une certaine réalité historique. Affirmer que cet événement correspond à « une évolution profondément souhaitée par la discipline et ses enseignants » ou qu'apparaissait « alors la nécessité de construire une didactique » correspond à une articulation particulière des faits. Mais cette articulation est partielle et partielle. En effet, pour comprendre la perception des enseignants, encore faut-il prendre en compte les résistances et les critiques qui apparurent au même moment (10). Le souhait profond évoqué dans cette citation doit être attribué à certains acteurs ou groupes d'acteurs. Il devient dès lors nécessaire, dans un souci de compréhension, de préciser lesquels.

Par ailleurs, parler de « la discipline » revient à présenter les choses de manière harmonieuse et à unifier une réalité bien plus complexe que peut le laisser penser ce terme. Car « la discipline » n'existe pas en tant qu'acteur social (ni même comme concept), et recourir à cette appellation, c'est oublier que faire de l'histoire, c'est chercher à comprendre les hommes. « Les historiens racontent des événements vrais qui ont l'homme pour acteur ; l'histoire est un roman vrai. » (11) Et le vrai n'est jamais certain, contrairement à ce qui ressort des propos de Claude Pineau, surtout en matière d'histoire, comme nous le soulignerons plus loin. À ces limites, il nous faut ajouter que « le danger le plus sournois est celui des mots qui suscitent dans notre esprit de fausses essences et qui peuplent l'histoire d'universaux qui n'existent pas. [...] Le rangement d'événements dans des catégories exige l'historisation préalable de ces catégories, sous peine

de classement erroné ou d'anachronisme. De même, employer un concept en croyant qu'il va de soi est risquer un anachronisme implicite. » (12) Le recours à des expressions comme la « discipline », la « corporation », la « profession », etc., illustre bien dans les écrits de Claude Pineau ce danger dénoncé par Paul Veyne.

Il n'empêche qu'un récit qui construit une certaine réalité historique se constitue sous les yeux d'un lecteur qui, sous le poids des affirmations, en est réduit à croire son doyen sur parole ! Or, même si l'on a affaire au récit le plus plaisant (13), François Furet précise toutefois que « le talent littéraire donne de la vie à ce qui est réécriture des archives ; il n'y ajoute pas une idée » (14). Ici, non seulement les archives nous manquent, mais elles sont remplacées par des idées.

De plus, « aucun historien ne décrit la totalité de ce champ [le champ événementiel], car un itinéraire doit choisir et ne peut passer partout ; aucun de ces itinéraires n'est le vrai, n'est l'histoire » (15). Il n'est donc pas possible de globaliser une réalité historique. Si « apparaît alors la nécessité de construire une didactique », encore faut-il écrire où elle apparaît (et quels documents en rendent compte) et qui développe cette idée et comment. Assener les évidences proposées à notre analyse n'est pas faire œuvre d'historien. C'est emprunter un itinéraire qui ne peut être compris comme vrai, d'abord en référence à la nature de la connaissance historique (par essence lacunaire), et par ailleurs parce que cela rend compte d'une perception spontanée de l'histoire. Pourtant, à en croire leur utilisation dans des devoirs faisant appel à une culture historique, cela correspond bien à une perception de l'histoire, telle qu'elle est saisie aujourd'hui par des enseignants se préparant à l'agrégation.

8. *Ibidem*, p. 35.

9. Claude Pineau, *Dossiers EPS*, n° 8, *op. cit.*, p. 22-23.

10. Outre les critiques liées au rejet politique de l'institution sportive et qui se sont manifestées à travers le numéro de la revue *Partisans*, « Sport, culture et répression » paru en 1968, puis dans les écrits de Jean-Marie Brohm et à partir de 1975 dans la revue *Quel Corps ?*, il faut également intégrer les réticences de personnalités aussi reconnues que Jean Le Boulch, Pierre Parlebas, Claude Pujade-Renaud, Daniel Denis, etc., qui, dans des optiques diverses, étaient loin de souhaiter l'événement considéré. Par ailleurs, la Ligue française d'éducation physique, les groupes de recherche en expression corporelle, l'École Émancipée proposaient des pratiques non sportives ou non compétitives pour l'enseignement de l'instruction corporelle scolaire. Ces résistances étaient tout autant « portées par le temps » que les Instructions Officielles de 1967.

11. Paul Veyne, *op. cit.*, p. 10.

12. *Ibidem*, p. 91 et 95.

13. Ce qui est loin d'être le cas pour les textes analysés.

14. François Furet, *L'Atelier de l'histoire*, Paris, Flammarion, 1982, p. 22.

15. Paul Veyne, *op. cit.*, p. 38.

## Conscience spontanée de l'histoire : la mémoire contre l'histoire

Cela peut s'expliquer par le fait qu'« il y a deux histoires au moins [...] celle de la mémoire collective et celle des historiens » (16). Et la mémoire collective a tendance à juger le passé par rapport au présent. Dans le cas présent, le passé est jugé comme imparfait, inachevé, voire médiocre, comme en attestent les énoncés suivants :

– « Une telle recherche [celle de Jean Vangioni], pour ne pas être entièrement nouvelle, introduit toutefois par son ampleur une systématique qui ouvre des voies cohérentes à l'organisation de notre enseignement. » (17)

– « Ces réflexions [...] complètent ce cadre institutionnel et devraient permettre à l'éducation physique de se constituer définitivement en discipline d'enseignement. » (18)

– « Cette étape nous semble déterminante. En effet, elle a permis de redéfinir des concepts concernant le sport et l'éducation physique, de réviser également certaines idées souvent exprimées à propos des pratiques corporelles, champ dans lequel les assertions et les informations de qualité souvent incertaine ne permettent pas d'accéder à une vision objective des problèmes. » (19)

– « Actuellement, l'éducation physique, discipline ancienne dont l'existence est liée à des concepts marquant d'étroits rapports entre les exercices du corps et l'éducation, a trouvé sa place dans les systèmes d'enseignement des États modernes. Place difficile à conquérir, il est vrai, car il ne lui fut guère accordé, le plus souvent, qu'un statut de "discipline d'éveil" ayant pour objet de développer et de maintenir certaines fonctions et d'offrir des activités compensatrices au travail intellectuel. » (20)

– « Le mutisme fut complet en ce qui concerne les principes devant permettre d'opérer des choix. Tout semblait se passer comme si cet aspect était indifférent et que l'alchimie des activités physiques et sportives utilisées relevait d'une intuition pédagogique. Or, ces choix, nécessité fondamentale de tout enseignement, n'étant pas scientifiquement étayés, les redites que comporte la juxtaposition de ces didactiques sont innombrables, encombrantes et ne peuvent résoudre, quels que puissent être les horaires d'enseignement, un problème dont la solution ne peut en aucun cas résider dans un faux éclectisme. » (21)...

Nous pourrions allonger cette liste, mais les exemples relevés ici sont suffisamment explicites pour faire apparaître la vision négative du passé par rapport aux propositions présentes. « L'ancien » est connoté

négativement et le neuf, le nouveau se présentent comme porteurs de progrès. La réflexion proposée aux enseignants dans le bréviaire intitulé *Introduction à une didactique de l'éducation physique* se veut d'ailleurs le résultat d'un « projet d'innovation pédagogique » qui fait apparaître « une nouvelle problématique » (22), pour définir « l'éducation physique et sportive aujourd'hui » (23). Là encore, « si "historique" présuppose "vieux", il n'y en a pas moins entre "vieux" et "historique" tout l'abîme de l'intellect ; identifier ces deux adjectifs, c'est confondre la condition de possibilité de l'histoire, c'est télescoper l'essentiel, c'est faire du style édifiant » (24).

La négation du passé ou son dépassement par le présent correspond à une attitude intellectuelle réductrice. En effet, « l'incompréhension du présent naît fatalement de l'ignorance du passé [nous signale Marc Bloch mais], il n'est peut-être pas moins vain de s'épuiser à comprendre le passé si l'on ne sait rien du présent » (25). Dans les textes de Claude Pineau, on voit apparaître une élimination du passé pour affirmer la nécessité des options actuelles. Cette démarche est propre à une écriture de l'histoire officielle. Elle a très bien été analysée par Jean Chesneaux (26) qui montre comment l'inversion du rapport passé/présent et la valorisation de ce dernier correspond à une manipulation des classes dominantes. Dans ce type d'histoire, le passé n'existe plus ou est tellement discrédité que seul le présent est valorisé et présenté comme facteur de progrès.

Au-delà des enjeux d'une telle présentation du passé qui seront approfondis plus loin, il faut rappeler avec force que l'historien n'est en rien un juge de ce passé. Pourtant, pour Max Weber, l'histoire serait aussi rapport aux valeurs (27). Mais en ce sens qu'elle cherche à comprendre les raisons qui font que telle société ou tel groupe humain à

16. Jacques Le Goff, *Histoire et mémoire*, Paris, Gallimard, 1988, p. 194.

17. Claude Pineau, « Avant-propos », in *Dossier EPS*, n° 6, 1990, (Jean Vangioni, « Objectifs pédagogiques et didactiques des A.P.S. »), p. 1.

18. Claude Pineau, *Dossier EPS*, n° 8, *op. cit.*, p. 2.

19. *Ibidem*, p. 4.

20. *Ibidem*, p. 6.

21. *Ibidem*, p. 7-8.

22. Claude Pineau, « Des principes opérationnels aux programmes d'EPS », *Revue Éducation Physique et Sport*, n° 240, mars-avril 1993, p. 42.

23. Claude Pineau (Doyen de l'Inspection Générale de l'Éducation nationale EPS) et Alain Hébrard (Président du groupe technique disciplinaire EPS), « L'éducation physique et sportive », *Revue Éducation Physique et Sport*, n° 240, mars-avril 1993, p. 16-17.

24. Paul Veyne, *op. cit.*, p. 56.

25. Marc Bloch, *Apologie pour l'histoire ou le métier d'historien*, cité par Jacques Le Goff, *op. cit.*, p. 57.

26. Jean Chesneaux, *Du Passé faisons table rase ? A propos de l'histoire et des historiens*, Paris, François Maspero, 1976.

27. Max Weber, *Essais sur la théorie de la science*, Paris, Presses-Pocket, 1992.

un moment de son histoire adhère ou rejette telle ou telle valeur. En cela, Paul Veyne montre bien que « nous n'échapperons pas au problème des jugements de valeur en histoire » (28). Mais, tout en acceptant l'idée selon laquelle l'historien ne peut se passer de jugements de valeur, compte-tenu de son « enracinement social de savant » (29), Paul Veyne n'en énonce pas moins une règle épistémologique majeure du récit historique : « L'historien n'a pas à juger [...]. Puisque l'histoire s'occupe de ce qui a été, et non de ce qui aurait dû être. » (30) Il en découle que si l'objectivité est une illusion en matière d'histoire, puisqu'il s'agit toujours d'une production singulière, l'impartialité s'impose. Pourtant, nombreuses sont les prises de position, les évaluations sur le passé qui apparaissent dans le discours de Claude Pineau :

– « Le choix de ces activités [les A.P.S.] s'est effectué très généralement selon des critères différents de ceux que le pédagogue *devra retenir*. » (C'est nous qui soulignons, ici et dans les citations qui suivent immédiatement) (31).

– « Parce qu'à un moment de son histoire, les finalités de l'éducation physique n'ont pas été envisagées avec *l'ampleur et la rigueur qui désormais s'imposent*. » (32)

– « *Embarrassée jusqu'ici par des concepts imprécis, évasifs, l'EPS n'avait pas encore trouvé son identité* en tant que discipline d'enseignement. » (33)

– Les méthodes sportives, « initialement, justifiaient *de façon quelque peu suspecte*, une théorie du mouvement reposant sur la pratique des sports comme ressort de l'effort et de l'efficacité. S'appuyant sur *la seule réalisation* traduite par la performance, elles étaient *sélectives par définition* et, par conséquent, *dissuasives* pour un grand nombre de jeunes. Elles *devenaient* ainsi *la proie facile des idéologies, des hégémonies politiques et des nationalismes. Insuffisamment étayées* par une philosophie de l'éducation, elles furent *plus ou moins associées aux dérives et aux excès* que nous savons » (34)...

Par ailleurs, les réalités du moment sont présentées comme supérieures à celles du passé, et donc systématiquement valorisées :

– Les épreuves d'EPS aux examens « représentent certainement la *concrétisation d'une évolution attendue de l'Éducation physique et sportive* pour s'adapter aux besoins d'une société dont les comportements et les aspirations se sont considérablement transformés » (35).

– « Ainsi, une adéquation entre l'enseignement et l'évaluation s'établit. » (36) Ce qui sous-entend que ce n'était pas le cas auparavant !

– On peut lire ailleurs que la problématique liée à une didactique de l'EPS « arrive à son heure, comme

apparaissent *les nouveaux fondements* des enseignements qui, au fil du temps, évoluent selon les modifications que connaissent les sociétés » (37).

– Les épreuves d'EPS aux examens « constituèrent, par *les nouveaux concepts qu'elles introduisaient* dans le domaine de l'évaluation, *une petite révolution* qui dépassa largement les limites de notre seule discipline » (38), etc.

Ici, non seulement le présent « enterre » le passé, mais il semble seul s'inscrire dans les mutations sociales et répondre aux attentes de changement de la société. Non seulement il est fait table rase du passé, mais cette vision du présent induit également un avenir radieux pour lequel tous les problèmes seraient définitivement résolus, ce qui incite le lecteur à adhérer béatement au discours proposé.

Une autre carence épistémologique apparaît dans les articles analysés, qui tient cette fois au choix des événements. Claude Pineau établit son argumentation à partir de la mise en évidence de ruptures (ou de ce qu'il considère comme tel), or, pour François Furet comme pour la plupart des historiens contemporains, « ce qui n'a pas bougé pendant des siècles est aussi digne d'examen que ce qui n'a pas duré » (39). Et surtout, cela permet de nuancer les conclusions hâtives qui ne peuvent manquer d'être élaborées dès lors que l'on ne s'intéresse qu'à « ce qui bouge ». En effet, la complexité du réel, la « dialectique du concret » (40), les paliers en profondeur et la multiplicité des temps sociaux dont parle Georges Gurvitch, les trois temps de l'histoire chers à Fernand Braudel ne sont accessibles que par une composition que réalise l'historien entre les éléments de changement, de permanence, et surtout par une mise en relations entre les différents éléments de connaissance, entre les divers niveaux de réalité. S'en tenir

28. Paul Veyne, *op. cit.*, p. 124.

29. Georges Devereux, *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Flammarion, 1980.

30. Paul Veyne, *op. cit.*, p. 124-125.

31. Claude Pineau, *Dossiers EPS*, n° 8, *op. cit.*, p. 29.

32. *Ibidem*, p. 45.

33. *Ibidem*.

34. Claude Pineau, « Des principes opérationnels aux programmes d'EPS », *op. cit.*, p. 41.

35. Claude Pineau, « L'application de l'arrêté du 24 mars 1993 relatif au baccalauréat et autres examens de l'Éducation Nationale », *Revue Éducation Physique et Sport*, n° 243, septembre-octobre 1993, p. 60.

36. *Ibidem*, p. 58.

37. Claude Pineau, « Des principes opérationnels aux programmes d'EPS », *op. cit.*, p. 42.

38. Claude Pineau, « Dix années d'éducation physique », *Revue Éducation Physique et Sport*, n° 231, septembre-octobre 1991, p. 11.

39. François Furet, *op. cit.*, p. 14.

40. Karel Kosik, *La Dialectique du concret*, Montreuil, Les Éditions de la Passion, 1988.

aux apparences du mouvement historique revient à ne connaître l'Océan que par les vagues qui viennent s'échouer sur les plages, et à refuser le misonéisme et l'immobilisme de toute institution ou société. C'est pourtant ce que fait à satiété le Doyen Claude Pineau, préférant en cela une histoire-restitution à une histoire-interprétation (distinction empruntée à François Furet). Nous ne retiendrons ici qu'un seul exemple : « Ces travaux s'inscrivent dans l'évolution des conceptions dont le point de départ, après les premières orientations marquées par les *Instructions Officielles de 1967*, fut le travail réalisé en éducation physique, au sein de l'éducation nationale depuis 1982, ponctué par les *Instructions Officielles de 1985 et 1986* » (41). Cela revient de plus à dire que la rupture apparaît avec l'arrivée de Claude Pineau aux commandes du paquebot EPS !

### **Le métier d'historien ne s'improvise pas**

On peut comprendre toutes ces carences épistémologiques car le métier d'historien ne s'improvise pas. S'il est possible de produire aisément des récits contenant des regards sur l'histoire, il est plus malaisé d'en construire qui puissent être reconnus comme des productions à caractère historique. Par exemple, il est reconnu, comme le souligne François Furet, que « les conclusions d'un travail sont de moins en moins séparables des procédures de vérification qui les sous-tendent, avec les contraintes intellectuelles qu'elles entraînent » (42). Or, dans les écrits soumis à l'analyse, les procédures de vérification sont inexistantes et se contentent, comme nous l'avons évoqué, d'une perception spontanée de l'histoire, insuffisante pour produire de la connaissance. Pourtant, avec Henri-Irénée Marrou notons qu'« il a toujours été entendu qu'un savant honnête devait fournir à ses lecteurs le moyen de contrôler la validité de ses affirmations : de là les notes en bas de page, les références précises aux sources » (43). En ne prétendant pas faire de l'histoire, Claude Pineau échappe à cette contrainte, et par là, il en est réduit aux énonciations expéditives les plus communes. Mais il est vrai qu'il n'écrit pas avec la casquette du savant, mais avec celle de l'administrateur. Cela ne le dispense pas, du point de vue de l'honnêteté intellectuelle, d'explicitier ce qui autorise ses interprétations. Cela, le lecteur le moins averti ne peut pas en pas en tenir compte. L'attention à la signature

institutionnelle devrait dans le cas qui nous intéresse inciter à la prudence. D'autant plus qu'un récit qui parle du passé sans référer à des éléments précis (événements, discours, valeurs, institutions...) est à considérer avec méfiance au plan de la rigueur et de la véracité des affirmations présentées.

Et si « chacun peut donc s'improviser historien ou plutôt le pourrait, si, à défaut de méthode, l'histoire ne supposait qu'on ait une culture » (44), la reconnaissance de ce qui est écrit passe par l'adéquation entre ce qui est énoncé et l'ensemble des réalités culturelles disponibles sur la question. Or, il est ici bien surprenant que Claude Pineau qui a pour projet de réviser « certaines idées souvent exprimées à propos des pratiques corporelles, champ dans lequel les assertions et les informations de qualité souvent incertaine ne permettent pas d'accéder à une vision objective des problèmes » (45), ait lui-même recours à des informations imprécises dont la qualité historique est sérieusement critiquable. Peut-être que les idées qu'il cherche à réviser sont plus des idées qui le gênent que des idées qui manqueraient de pertinence. De la même manière, en présentant les éléments historiques utilisés comme des certitudes, il oublie que l'histoire « est une culture, pas un savoir ; elle consiste à disposer d'une topique, à pouvoir se poser sur l'homme de plus en plus de questions, mais non à savoir y répondre. » (46) Mais on sait que le sens commun se satisfait plus de certitudes que d'indéterminisme. Et les réponses qui apparaissent définitives quant au parcours historique de l'EPS dans les textes de Claude Pineau sont précisément celles qui sont reprises dans les copies.

Le travail de l'historien vise justement à ne pas accepter cette vision du sens commun et à « rétablir la vérité contre les erreurs partisans » (47). Pourtant, s'il y a un manifestement des intentions partisans dans le discours de Claude Pineau, on peut comprendre qu'elles trouvent une audience auprès de ses lecteurs institutionnellement dominés, car « tout ce que la conscience connaît de l'histoire est une étroite frange de passé dont le souvenir est encore vivant dans la mémoire collective de la génération actuelle. [...] C'est un peu insuffisant pour connaître l'histoire et en organiser l'intrigue. [...] Aussi, quand il arrive à

41. Claude Pineau, *Dossiers EPS*, n° 8, *op. cit.*, p. 4 (souligné par nous).

42. François Furet, *op. cit.*, p. 77.

43. Henri-Irénée Marrou, *De la Connaissance historique*, Paris, Seuil, 1954, p. 231.

44. Paul Veyne, *op. cit.*, p. 141.

45. Claude Pineau, *Dossiers EPS*, n° 8, *op. cit.*, p. 4.

46. Paul Veyne, *op. cit.*, p. 141.

47. *Ibidem*, p. 63.

la conscience spontanée de penser au passé, c'est pour l'envisager comme l'histoire de l'édification du monde humain actuel, qui est tenu pour achevé, terminé, comme le serait une maison désormais bâtie, ou un homme fait qui n'a plu qu'à attendre la vieillesse ; telle est – on l'a généralement méconnu – la conception spontanée de l'histoire. » (48) Cette manière commune de penser le passé est en phase chez Claude Pineau et la majorité des enseignants d'EPS, ce qui permet de situer la manière dont s'établissent des croyances quant à l'histoire de la corporation, sur la base d'une conception spontanée de l'histoire. En conséquence, des illusions sur ce passé se développent. Elles peuvent être explicitées par une analyse de François Furet, qui relève « deux illusions du "vrai" en matière historique : il y a celle qui naît de l'adhésion quasi spontanée à la logique temporelle d'une série d'événements qui apparaissent comme un donné objectif, existant de toute éternité, et simplement révélé par l'historien. Il y a aussi celle qui est faite de l'assentiment rationnel à la reconstitution *a posteriori* d'une nécessité : rien n'était possible que ce qui a eu lieu. » (49) L'œuvre de Claude Pineau propose une histoire illusoire à ce double titre. Et si la seconde illusion proposée y est certainement la plus manifeste, l'adhésion à la logique temporelle sous-tend l'ensemble des énoncés qu'il produit.

### Les fonctions de l'histoire face aux enjeux de la mémoire

Cela étant dit, il nous reste à expliciter l'utilisation qui est faite du recours à l'histoire dans l'argumentaire de Claude Pineau. Outre le fait que sa présentation délimite la fin de l'histoire de l'EPS en la situant dans la réalité institutionnelle du moment, elle constitue une mise sous surveillance de l'histoire (50). Il nous faut donc élucider les enjeux de cette mise sous tutelle de l'histoire en ébauchant une réflexion sur la distinction entre histoire et mémoire et en prolongeant le débat sur la question de la maîtrise de cette mémoire.

« Chez d'autres, l'histoire est un prétexte, un masque, je n'ose dire un faux nez. » (51) Chez Claude Pineau, elle est un paravent, derrière lequel il se protège pour ériger des arguments de poids visant à balayer d'un revers de plume les éléments qui pourraient contrarier la logique qu'il voudrait inéluctable dans sa recherche de légitimité.

Dans cette perspective, l'histoire est utilisée comme élément de rhétorique (52), visant donc la persuasion et non la compréhension : « La notion de programme, depuis un siècle et demi que l'éducation physique et sportive est incluse dans le système scolaire français, a toujours soulevé de nombreuses réticences et fut constamment suspectée, avec quelque raison *comme nous le révèle l'histoire*, d'introduire des données philosophiques récusées par les uns, exploitées par les autres. » (53) « L'éducation physique, *dont l'histoire nous montre* qu'elle fut pendant près d'un siècle le lieu d'affrontements de méthodes, allait, en cherchant ses bases didactiques, construire son identité. » (54) En assenant au lecteur les « leçons de l'histoire », Pineau cherche à ériger un argument définitif et sans appel. Or, l'histoire ne montre rien. « L'histoire justifie ce que l'on veut. Elle n'enseigne rigoureusement rien, car elle contient tout et donne des exemples sur tout » (Paul Valéry) (55), « elle procède toujours de la *rectification* de l'arrangement officiel et pragmatique. » (56)

Il y a donc là une antinomie entre le projet hégémonique de Claude Pineau et l'analyse de Paul Ricoeur quant aux fins de l'histoire. Ce dernier est d'ailleurs rejoint par Henri-Irénée Marrou, pour qui « l'histoire ne saurait prétendre à ce rôle directeur et dominant qu'avaient rêvé pour elle les hommes du XIX<sup>e</sup> siècle » (57). Cette antinomie entre la volonté d'affirmer une réalité de l'histoire à des fins institutionnelles et pragmatiques telle que l'énonce Claude Pineau et les positionnements éthiques des plus éminents penseurs de l'histoire fait bien apparaître les enjeux au centre desquels se trouve la connaissance historique.

Maîtriser la mémoire d'un groupe, d'une profession, d'une société, d'un État, revient à s'assurer une

48. *Ibidem*, p. 57-58.

49. François Furet, *op. cit.*, p. 29.

50. Sur cette question, on pourra consulter avec intérêt Marc Ferro, *L'Histoire sous surveillance*, Paris, Calmann-Lévy, 1985, où l'auteur montre avec pertinence que l'histoire est un enjeu et que s'y livre une « bataille sur le récit ». C'est afin de donner les règles du jeu de cette bataille, et d'en expliciter la confusion-confluctualité des intérêts, que nous avons entrepris la présente étude.

51. Henri-Irénée Marrou, *op. cit.*, p. 247.

52. Claude Pineau rejoint ainsi (mais en a-t-il conscience ?) la grande tradition de la rhétorique classique puisque « la mémoire est la cinquième opération de la rhétorique : après *l'inventio* (trouver quoi dire), la *dispositio* (mettre en ordre ce qu'on a trouvé), *l'elocutio* (ajouter l'ornement des mots, des figures), *l'actio* (jouer le discours comme un acteur par des gestes et la diction), et enfin la *memoria* (*memoria mandare*, confier à la mémoire). » Jacques Le Goff, *op. cit.*, p. 129.

53. Claude Pineau, *Dossiers EPS*, n° 8, *op. cit.*, p. 23 (souligné par nous).

54. *Ibidem*, p. 6 (toujours souligné par nous).

55. Cité par Jacques Le Goff, *op. cit.*, p. 198.

56. Paul Ricoeur, *Histoire et vérité*, Paris, Seuil, 1955, p. 24.

57. Henri-Irénée Marrou, *op. cit.*, p. 264.

sorte de pouvoir d'une part, mais aussi à consolider et à affirmer le pouvoir en place. « Si la mémoire est un enjeu du pouvoir, écrit Jacques Le Goff, si elle autorise des manipulations conscientes ou inconscientes, si elle obéit aux intérêts individuels ou collectifs, l'histoire [...] a pour norme la vérité. Les abus de l'histoire ne sont le fait de l'historien que lorsqu'il devient lui-même un partisan, un politicien ou un valet du politique. »<sup>(58)</sup>

La mémoire, quand bien même émanerait-elle du Doyen Claude Pineau en personne, administrateur suprême de l'EPS, ne peut prétendre rendre compte de la totalité des événements et de la multiplicité de leur sens. « En aucun cas un document, serait-ce une vie de Robinson Crusoé par Robinson Crusoé, ne coïncide complètement avec un événement. Le cours des événements ne peut donc se recomposer comme une mosaïque. »<sup>(59)</sup> Mais surtout, précisément parce que cette mémoire est celle d'un haut fonctionnaire qui agit ès qualités, elle ne peut être dissociée de la fonction et des projets de celui qui la formule. « Se rendre maître de la mémoire et de l'oubli, écrit ainsi Jacques Le Goff, est une des grandes préoccupations des classes, des groupes, des individus qui ont dominé et dominent les sociétés historiques. Les oublis, les silences de l'histoire sont révélateurs de ces mécanismes de manipulation de la mémoire collective. [...] Faisons en sorte que la mémoire collective serve à la libération et non à l'asservissement des hommes. »<sup>(60)</sup>

## Conclusion

L'ouvrage de Paul Veyne qui nous a guidé pour cette analyse du discours de L'Inspection Générale proposait dans sa seconde édition un texte inédit intitulé : « Foucault révolutionne l'histoire ». Nous serions tenté de plagier une nouvelle fois ce titre à propos des textes analysés. En effet, affirmer que Pineau révolutionne l'histoire de l'EPS peut sembler séduisant. Néanmoins, si une révolution s'opère, c'est bien par la méconnaissance totale des règles qui garantissent aujourd'hui une production de type historique et universitaire face à des productions qui s'en réclament et qui s'apparentent plus à des discours journalistiques ou idéologiques. En fait, en matière de récit historique, les publications de l'Inspection Générale font penser à la mise en exergue d'une mémoire au dépend de l'écriture d'une histoire rigoureuse. L'histoire et la complexité des interprétations qu'elle ne peut manquer de susciter cèdent ici

le pas à une histoire qui trouve sa fin dans les propositions didactiques actuelles. Le pire danger est de comprendre ces écrits comme des récits historiques et d'y adhérer sans analyse critique. La dérive majeure revient à voir dans une parole le résultat d'une démarche d'investigation qu'elle ne contient pas. Ainsi, la révolution opérée se situe au niveau de la valorisation d'une lecture individuelle saturée de jugements de valeur implicites, et explicites, lecture non pertinente du point de vue de la connaissance historique. Si nous sommes bien face à un récit qui développe un certain regard sur l'histoire de l'EPS, non seulement, il ne peut être compris comme un travail historique rigoureux, mais de plus, l'utilisation qu'il fait des événements passés ne sert qu'à valider les options institutionnelles du moment. Les jugements de valeur et la mise en place d'un récit autobiographique et autoréférencé constituent la caractéristique majeure des documents dont il a été question lors de cette analyse, dans le but de faire apparaître les choix actuels comme découlant d'une logique historique construite *a posteriori*.

Compte tenu de la position institutionnelle de Claude Pineau d'un côté et de l'autre côté de la large diffusion de ses écrits dans la *Revue EPS*, qui reprennent et commentent les orientations officielles de la discipline, nous pouvons mieux comprendre ce qui a poussé les candidats à l'agrégation interne d'EPS à adhérer massivement à un récit qui repose sur une conscience spontanée de l'histoire. De plus, la manière utilisée par Claude Pineau pour raconter l'histoire de l'EPS fait largement appel à l'esprit de corps, comme en témoignent les formulations suivantes :

– « L'un des sujets de réflexion les plus actuels de notre discipline »<sup>(61)</sup> ;

– « Savoirs et connaissances sont actuellement l'objet d'un large débat »<sup>(62)</sup> ;

– « La chose la plus remarquable fut certainement l'immense réflexion qui s'organisa dans le même temps autour de projets concrets. Corps d'inspection, universitaires, enseignants, organisations professionnelles, tous travaillaient côte à côte avec le même souci d'être efficaces. Une dynamique s'était créée dans un climat d'enthousiasme et d'espoir »<sup>(63)</sup> ;

– Dans le même ordre d'idée, on peut relever cette analyse de la perception des Instructions Officielles de 1967 présentées comme une « évolution

58. Jacques Le Goff, *op. cit.*, p. 198.

59. Paul Veyne, *op. cit.*, p. 104.

60. Jacques Le Goff, *op. cit.*, p. 109 et 177.

61. Claude Pineau, « Avant-propos », *op. cit.*, p. 1.

62. Claude Pineau, *Dossiers EPS*, n° 8, *op. cit.*, p. 16.



profondément souhaitée par la discipline et ses enseignants », etc.

Par ce type de formulations Claude Pineau recourt à la mémoire collective d'une corporation qui, désirant gravir les échelons de la hiérarchie institutionnelle représentée par la réussite à l'agrégation, ne peut qu'englober les mémoires individuelles et les conformer à l'orthodoxie que représente sa parole. Par là-même, cette mémoire collective est modelée par la manière dont Claude Pineau la transcrit. Il en ressort que les prescriptions didactiques – par les brèves allusions à l'histoire de la discipline qu'elles renferment –, contribuent à l'élaboration d'une méconnaissance de cette histoire. Par le recours au sens commun qu'elles renferment en matière historique, elles érigent la mémoire d'un homme de pouvoir en savoir universitaire. Et comme la mémoire s'altère par essence, n'oublions pas avec Georges Canguilhem que si l'erreur est humaine en matière scientifique, persévérer dans l'erreur est diabolique...

De surcroît, la production de connaissances en histoire s'inspire d'une éthique. Et le sous-titre de notre article, par l'allusion qu'il fait à l'ouvrage de Marc Ferro (*Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entier*)<sup>(64)</sup> en est le rappel explicite. Ce que nous avons cherché à montrer c'est la mise sous tutelle de l'histoire de l'EPS par les plus hautes instances de la discipline. Si la première épreuve écrite (socio-historique) des épreuves de recrutement (CAPEPS et agrégations, externes et internes) a pu être comprise comme un moyen de renforcer l'identité collective d'une profession en lui donnant accès à ses racines institutionnelles, politiques ou pédagogiques, nous ne pouvons que constater aujourd'hui que la connaissance nécessaire à la réflexion dérange l'Inspection Générale, qui aimerait voir écrire par les historiens l'histoire dont elle a besoin<sup>(65)</sup>. Or, chaque enseignant, chaque étudiant, tout comme chaque citoyen a droit à la vérité en histoire. Et cette vérité ne peut voir le jour que par la pluralité des productions et par le « conflit des interprétations »<sup>(66)</sup> que cette pluralité produit<sup>(67)</sup>. « L'histoire "institutionnelle", qui règne parce qu'elle exprime ou légitime une politique, une idéologie, un régime. Au service du Christ ou du Sultan, de la République ou d'une Église [celle qui adopte la parole du prophète Pineau par exemple], voire d'un parti, [...] est en prise sur l'histoire en train de se faire. »<sup>(68)</sup> Elle est une des modalités de l'histoire, produite par une source précise : l'institution et ses gardiens du

Temple. Il ne faut pas oublier qu'elle n'est pas la seule légitime. Ne pas prendre en compte qui (quel acteur du pouvoir ou institution) produit cette histoire, c'est s'interdire tout accès à une connaissance historique plurielle. D'autres foyers de production existent (plus ou moins critiques). Leur pertinence du point de vue de la connaissance est tout aussi valide, du moment que la communauté des historiens garantit l'intelligibilité produite. Alors, n'oublions pas que faire l'histoire de quoi que ce soit (et donc accessoirement celle de l'EPS) « à partir d'un seul foyer, voire d'une seule institution, ressort de l'imposture ou de la tyrannie. C'est le propre de la Liberté de laisser plusieurs traditions historiques cohabiter, voire se combattre. »<sup>(69)</sup>

Philippe LIOTARD

Professeur agrégé d'EPS  
UFRSTAPS de Strasbourg

64. Claude Pineau, « Dix années d'éducation physique », *op. cit.*, p. 11.

65. Marc Ferro, *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entier*, Paris, Payot, 1986.

66. L'allusion déplaisante aux thèses de Pierre Arnaud, historien rigoureux et impartial s'il en est, en témoigne : « À cet égard [la place des enseignants d'EPS au sein du système scolaire], ce n'est pas la vaine explication, combien réductrice, d'une volonté d'assimilation au statut moral des autres disciplines, qui fournira la véritable réponse. » (Claude Pineau, *Introduction à une didactique de l'éducation physique*, *op. cit.*, p. 12) À défaut de fournir la véritable réponse, la thèse de l'orthodoxie scolaire est une interprétation du parcours institutionnel de l'EPS qui se fonde sur une réelle démarche d'historien. N'en déplaise à Claude Pineau, même si elle ne nourrit pas sa propagande.

67. Paul Ricoeur, *Le Conflit des interprétations. Essais d'herméneutique*, Paris, Seuil, 1969. Cet auteur fait bien apparaître le problème de l'herméneutique, c'est-à-dire celui de l'interprétation, comme inhérent au fait que « toute lecture de texte, aussi liée soit-elle au *quid*, au "ce en vue de quoi" il a été écrit, se fait toujours à l'intérieur d'une communauté, d'une tradition, ou d'un courant de pensée vivante, qui développent des présupposés et des exigences » (p. 7). La complexité de l'interprétation, et cela vaut bien entendu pour l'histoire, tient également à ce que Ricoeur appelle « le problème du double sens » ou du « sens multiple », (p. 64-79).

68. Claude Pineau ne semble d'ailleurs pas prêt à accepter la pluralité des points de vue si l'on en juge la manière peu délicate qu'il utilise pour discréditer (sans les citer) des positions critiques à l'égard de ses propositions actuelles : « Nous faisons allusions aux arguments ahurissants, qui heureusement désormais sombrent dans la dérision, que l'éducation physique et sportive, parce qu'elle est "éducation", ne saurait être un enseignement. » (Claude Pineau, « Des principes opérationnels aux programmes d'EPS », *Revue Éducation Physique et Sport*, n° 240, mars-avril 1993, p. 43). Il répond dans la plus pure tradition des tribuns à Gilles Bui-Xuân et Jacques Gleyse, qui écrivaient récemment : « L'Éducation (physique) ne s'enseigne donc pas puisque l'éducation inclut l'enseignement alors que l'enseignement ne peut en aucun cas inclure l'éducation dans la mesure où il en est une composante. Proposer une didactique de l'éducation physique est donc *a fortiori* une aporie conceptuelle. » Gilles Bui-Xuân et Jacques Gleyse, « Enseigner l'EPS ? ! », in Gilles Bui-Xuân et Jacques Gleyse (sous la direction de), *Enseigner l'Éducation Physique et Sportive*, Clermont-Ferrand, Éditions AFRAPS, 1993, p. 9. Nous tremblons déjà à la pensée des adjectifs qui ne manqueraient pas d'accompagner le dénigrement de cet article... si réponse il y a par l'intéressé !

69. Marc Ferro, *op. cit.*, p. 298.

69. *Ibidem*, p. 300.