



**HAL**  
open science

# L'exemple sportif en classe de philosophie : réflexion sur les ponts possibles entre l'éducation physique et sportive et la philosophie

Hugues Wattebled

## ► To cite this version:

Hugues Wattebled. L'exemple sportif en classe de philosophie : réflexion sur les ponts possibles entre l'éducation physique et sportive et la philosophie. Education. 2021. dumas-03454828

**HAL Id: dumas-03454828**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03454828v1>**

Submitted on 29 Nov 2021

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



## **Master MEEF**

**« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »**

**Mention second degré**

**Écrit Réflexif**

### **L'exemple sportif en classe de philosophie**

**Réflexion sur les ponts possibles entre l'Education physique et sportive et la  
Philosophie**

**soutenu par**

**Hugues Wattebled**

**le 21/05/2021**

en présence de la commission de soutenance composée de :

Christophe Doré

Philippe Cléret

# Sommaire du mémoire

<b>Sommaire</b>	p. 2
<b>Introduction</b>	p. 3
<b>1. Pourquoi philosopher à partir de l'EPS ?</b>	p. 5
1.1. Deux disciplines qui semblent éloignées	p. 6
1.2. Sport et Education Physique : une première distinction conceptuelle	p. 8
1.3. Le sport, un sujet mineur de la Philosophie	p. 10
1.4. « Au fond de l'action, la conceptualisation. »	p. 11
<b>2. Comment philosopher à partir de l'EPS ?</b>	p. 15
2.1. L'exemple sportif, première porte d'entrée	p. 16
2.2. Le jeu de langage de l'EPS, deuxième porte d'entrée	p. 18
<b>3. Mise en pratique effectuée ou prévue en classe</b>	p. 20
3.1. Culturisme et Naturisme : approche de la perspective « existence humaine et culture »	p. 21
3.2. Apprendre à conceptualiser à partir de la question suivante : qu'est-ce qu'un corps d'athlète ?	p. 22
<b>Conclusion</b>	p. 27
<b>Bibliographie</b>	p. 28

## Introduction

« Partir d'eux », telle semble être la solution toute trouvée pour parvenir à débiter un cours de philosophie devant une classe qui découvre cette discipline. Une nouvelle révolution copernicienne pour l'enseignement : partir des élèves, de leurs vécus, de ce qu'ils ont appris au cours de leur scolarité, de ce qui les interroge dans la vie quotidienne. Voilà un impératif pédagogique aussi concis que difficile à mettre en place, surtout lors d'une première année d'enseignement. En effet, si « partir d'eux » semble être une solution efficace pour donner aux élèves du sens à l'enseignement de la philosophie en classe de terminale, sa mise en pratique reste néanmoins complexe. Les élèves ne partagent pas nécessairement les mêmes intérêts, les mêmes vécus, les mêmes connaissances; leurs parcours scolaires les ont amené à étudier et à approfondir des perspectives différentes. Ainsi, le professeur de philosophie devrait être capable d'appliquer cet impératif pédagogique dans le parcours philosophique qu'il empruntera avec un groupe hétérogène qui compte autant visions du monde que d'individus : Est-ce à dire qu'il y aura autant de points de départ que d'élèves ? « Partir d'eux », facile à dire mais difficile à mettre en place.

Dans cet écrit réflexif, je me propose d'explorer une piste permettant de répondre à cet impératif : celle de l'activité physique en cours d'EPS et dans le sport en général. Ces deux cadres réunissent en effet des expériences sensibles communes que font les élèves. Il apparaît effectivement que l'Education physique et sportive permet de fournir à chacun des élèves un fond d'expériences pratiques vécues nécessaires à la conceptualisation et dont l'étude peut donner lieu à un premier pas dans le parcours philosophique. Si la philosophie trouve son point d'achèvement dans l'étude conceptuelle abstraite, elle doit cependant passer par la pratique pour donner un sens au concept. L'EPS est un espace didactique propice à cette étape pratique essentielle à la conceptualisation.

Cette réflexion s'appuie sur un cadre théorique alliant deux perspectives principales : d'une part une perspective linguistique tirée de Wittgenstein. À travers l'usage qu'en fait Fabrice Louis, je me suis demandé comment l'activité physique pouvait permettre de constituer chez les élèves un « jeu de langage » commun, qui pourrait être ensuite interrogé en classe de philosophie. D'autre part, je me suis appuyé sur une perspective phénoménologique venant de Merleau-Ponty et interprétée par les didactiques professionnelles, notamment Pierre Pastré<sup>1</sup>. Cette perspective défend que l'apprenant doit être avant tout considéré comme un « sujet capable » et non seulement comme un « sujet épistémique », autrement dit que le « je peux » précède le « je pense » (pour reprendre les mots de Merleau-Ponty). Avant même de penser, il faut pouvoir agir, et c'est à partir de cette capacité à agir que la pensée philosophique peut se développer.

La question qui anime cette réflexion est donc la suivante : L'activité physique, permise et étudiée notamment en EPS, peut-elle être un fondement commun aux élèves et à l'enseignement pour l'exercice du jugement philosophique ?

---

<sup>1</sup> PASTRÉ. P., *La didactique professionnelle, Approche anthropologique du développement chez l'adulte*, « Sujet capable et construction identitaire », Du sujet épistémique au « sujet capable » p124.

## **Chapitre 1 :**

### **Pourquoi philosopher à partir de l'EPS ?**

## **1.1. Deux disciplines qui semblent éloignées**

### **1.1.1. Les ponts avec les autres disciplines**

L'enseignement de philosophie en classe de terminale doit faire feu de tout bois. Les ponts entre les disciplines permettent à l'enseignant de montrer aux élèves que les savoirs et les compétences développées jusqu'à l'année de terminale ne tirent pas uniquement leurs valeurs du cadre scolaire. En effet, les mathématiques, l'histoire, les sciences, l'art ou encore le droit sont souvent utilisés par les professeurs pour susciter l'intérêt des élèves et développer une approche réflexive sur leurs connaissances. L'enseignement de philosophie essaye de montrer que ce que les élèves connaissent des mathématiques, de l'histoire, des sciences, de l'art ou du droit peut être utilisé et interrogé pour mieux comprendre le monde. La philosophie parvient alors à atteindre un de ses buts : donner du sens (ici donner du sens au parcours scolaire de l'élève jusqu'à la terminale). Ces disciplines sont de formidables clefs d'entrée dans les notions du programme de philosophie en classe de terminale. Avoir une approche réflexive sur ces disciplines permet de donner du sens à leurs enseignements et, en règle générale, du sens à l'enseignement scolaire. Il faut donc encourager ces ponts et les développer.

### **1.1.2. L'absence de ponts avec le cours d'EPS**

Il semble cependant que ce type de ponts soient bien souvent réservés à des disciplines spécifiques. On comprend bien, en lisant Leibniz ou encore Frege, que les mathématiques sont une belle porte d'entrée dans l'étude de la réalité connaissable. Les philosophes du programme ont bien souvent été des spécialistes des disciplines citées. Cependant, il existe très peu de ponts opérés entre la classe de philosophie et le cours d'Education Physique et Sportive (et l'activité physique en générale). Pourtant, le cours d'EPS fait partie des enseignements obligatoires durant toute la scolarité des élèves. Il a donc un rôle à

jouer dans la constitution de l'élève. Le cours d'EPS est le seul cours hors classe des élèves qui sont amenés à se déplacer dans un gymnase, sur un stade ou dans une piscine : autant de situations géographiques, physiques, sociales, morales et cognitives diverses qui pourraient alimenter le feu du cours de philosophie. Chez certains élèves, les expériences faites en cours d'EPS sont au moins autant, si ce n'est plus, riches que dans les autres disciplines parce qu'elles engagent leur corps dans des situations plus ou moins complexes. Ces situations sont à la fois motrices, techniques mais aussi sociales ou intersubjectives...

### **1.1.3. Les enjeux d'un tel pont**

Je suis convaincu que l'étude du sport en classe de philosophie pourrait, non seulement intégrer le vécu sensible des élèves dans l'élaboration du cours, renverser une certaine asymétrie de statut entre les disciplines enseignées en classe de terminale, mais aussi élargir le champ d'application des concepts philosophiques dans l'imaginaire des élèves.

Il faut, pour cela, trouver et élaborer des développements conceptuels ayant pour support ou pour objet des situations tirées du cours d'EPS ou du sport : aussi bien de la pratique des élèves en EPS qu'en association, mais aussi dans l'histoire du sport ou le sport contemporain.

Au delà de cet usage de l'activité physique en classe de philosophie, l'enjeu de ma réflexion au cours de l'année a été la suivante : le sport doit-il être seulement invité en classe de philosophie dans une fonction d'exemple illustrant une thèse ? Le propre de l'activité physique qui est d'inscrire l'apprenant dans une situation motrice où il doit trouver une solution, laisse à penser qu'il y a une forme d'analogie (de prolongement ?) possible entre l'activité physique et l'activité conceptuelle. Philosopher, c'est aussi se retrouver dans une situation conceptuelle et chercher une solution. Le problème, c'est que cette situation conceptuelle ne peut être comprise par l'apprenant que s'il est capable d'y projeter du vécu.

Les expériences faites et vécues en cours d'EPS varient selon les situations mises en place, selon les disciplines sportives enseignées, selon les espaces : elles offrent donc une diversité d'analyse possible et un large socle de



ressources empiriques que l'on peut questionner. Le propre des expériences faites par les élèves en cours d'EPS réside dans le fait qu'elles lient les deux faces de l'expérience : l'expérience vécue et l'expérimentation. Les élèves s'engagent avec leurs corps dans les situations motrices proposées mais essaient d'appliquer les conseils ou impératifs prodigués par l'enseignant : ils expérimentent des règles techniques pour améliorer leurs mouvements naturels (habituels). Cette tentative de structuration du mouvement naturel par l'application de règles techniques fait largement écho à l'enseignement de la philosophie. Le premier pas philosophique consiste en effet à accepter de structurer sa pensée à partir de règles techniques ou méthodiques, dépasser l' « attitude naturelle » qui nous installe dans notre propre opinion, pour atteindre une attitude réflexive. On voit donc qu'en EPS comme en Philosophie, apprendre, c'est d'abord désapprendre. Désapprendre un geste physique ou intellectuel que nous avons pris l'habitude de faire pour répondre à une situation donnée; accepter que ce « désapprentissage » rende notre geste moins efficace, moins certain, pour qu'ensuite il s'améliore et nous permette d'atteindre un geste juste et maîtrisé.

## ***1.2. Sport et Education Physique : une première distinction conceptuelle***

Aborder le sport comme sujet de réflexion avec les élèves m'a confronté à une première difficulté qui est fondée sur la conception contemporaine du sport. Cette première difficulté a été l'occasion d'un exercice de conceptualisation.

Dans le milieu scolaire, la distinction entre l'éducation physique et le sport est difficile à saisir par les élèves. En effet, les élèves ont du mal à distinguer de l'Education physique et sportive de la pratique sportive que l'on peut avoir dans un club. Ainsi, le professeur d'EPS sera appelé « prof de sport », associant alors le cours d'EPS à une forme d'entraînement en vue de la compétition. Dans cette perspective, l'EPS ne peut s'affirmer aux yeux des élèves comme une discipline proposant des apprentissages et des contenus conceptuels. Il a alors fallu rappeler que l'ambiguïté de l'activité physique en milieu scolaire est fondée sur une confusion conceptuelle entre le sport et l'éducation physique. Cette confusion vient du fait que la pratique physique a été assimilée, à partir de la modernité, à

l'esprit de performance ou de dépassement de soi<sup>2</sup>. Cette thèse est résumée par Isabelle Queval dans son livre *S'accomplir ou se dépasser, essai sur le sport contemporain* :

*« Dès l'origine, le sport promeut la performance et le dépassement de soi, minimisant, parfois, ses fonctions éducatives initiales. Le chiffrage de l'exercice conduit à la spécialisation du geste, à une recherche première d'efficacité. (...) Vient le temps d'un univers éducatif où tout est à battre, à dépasser, à surpasser. La compétition sportive bouscule les anciens systèmes pédagogiques, interroge les doctrines. »<sup>3</sup>*

Cette analyse d'Isabelle Queval s'est manifestée de manière évidente dans ma classe. Cette année, deux de mes élèves de STMG étaient pratiquants assidus de sports en club : Victor en hand-ball et Coralie en football en salle. Lorsqu'une question était posée en rapport avec le sport (notamment sur la notion d'arbitre étudiée dans le cadre d'un cours sur le libre-arbitre), seuls ces deux élèves intervenaient pour partager leurs expériences. Il semble y avoir deux raisons à cela : d'une part les notions ou concepts dont nous parlions faisaient échos à des situations vécues; d'autre part leur statut spécifique au sein de la classe (« les sportifs performants ») leur donnait une forme d'autorité ou de légitimité à parler de ces notions alors même que tous les élèves les ont rencontrés en classe d'EPS. Il semble en effet que du côté des élèves comme du côté de la société en général, le sport qui met en valeur la compétition et la performance, « aspire la plus grande part des pratiques physiques »<sup>4</sup>. Le premier pas conceptuel à faire avec les élèves et donc de bien distinguer le sport de l'activité physique. Pour cela, on peut encore une fois s'appuyer sur la thèse d'Isabelle Queval qui les distingue en affirmant que là où l'activité physique en général (depuis l'antiquité) prône l'accomplissement de soi (l'appréhension de ses limites physiques, la connaissance de soi et du monde, l'épanouissement dans l'effort), le sport moderne prône, lui, le dépassement de soi (dépassement des limites de l'humanité qui pourrait définir une partie de la

---

<sup>2</sup> QUEVAL. I., *S'accomplir et se dépasser. Essai sur le sport contemporain*, Paris, Gallimard, 2004.

<sup>3</sup> *ibid*, p186

<sup>4</sup> *ibid*

modernité). L'idée de performance et de compétition ne doit pas être la teinte dominante au portrait dressé de l'activité physique en milieu scolaire.

### **1.3. Le sport, un sujet mineur de la philosophie**

#### **1.3.1. Rejet du corps, rejet du sport.**

Dans l'histoire de la philosophie, l'analyse de l'activité physique détient une place mineure mais cependant essentielle. C'est en effet l'analyse de l'activité spirituelle qui domine. On note en effet chez Platon une sorte de mépris du corps conçu comme une forme de prison qui enchaîne l'âme et l'empêche d'accéder à l'intelligible :

*« L'âme raisonne le plus parfaitement quand ne viennent la perturber ni audition, ni vision, ni douleur, ni plaisir aucun; quand au contraire elle se concentre le plus possible en elle-même et envoie poliment promener le corps; quand rompant autant qu'elle en est capable toute association comme tout contact avec lui, elle aspire à ce qui est. »<sup>5</sup>*

Face à cette citation, difficile de défendre l'idée selon laquelle la pratique physique pourrait être invitée dans le cadre d'une initiation à la philosophie. L'audition, la vision, la douleur, le plaisir, sont, pour Platon, autant d'obstacles à l'exercice de la pensée des réalités intelligibles. En effet, ces sources d'expérience particulière ne peuvent pas être adéquates lorsqu'on a pour fin l'accès à des idées/réalités universelles. De la même manière, il est vrai que l'exemple sportif (et nous l'étudierons dans les parties qui suivent) peut parfois être source de confusion pour les élèves lorsqu'ils ne parviennent pas à dépasser leur expérience individuelle d'une situation particulière pour accéder à une pensée plus générale. C'est justement ce que nous dit Platon ici : il faut envoyer « promener son corps » pour pouvoir accéder à une pensée de ce qui est.

---

<sup>5</sup> Platon, *Phédon*, 65c, trad. M. Dixsaut, Paris, Flammarion, 1991.

### 1.3.2. Mens sana in corpore sano ?

Pourtant, l'activité physique peut être une réelle ressource d'exemple pour traiter de sujets complexes. En voici quelques uns : la randonnée qu'a pratiqué Rousseau dans les *Réveries du promeneur solitaire*, ou Pétrarque lors de son ascension du Mont Ventoux, est une activité physique et un exercice spirituel<sup>6</sup> qui montre que la thèse dualiste a des limites. C'est donc une très bonne entrée pour interroger la thèse complexe du dualisme pour les élèves. Le sport moderne animé par l'esprit de performance, de compétition, qui pousse les athlètes à vouloir dépasser, transcender leurs limites permet d'interroger la finitude de l'existence humaine. Le développement des produits dopants pouvant être nocifs pour la santé des athlètes interroge à la fois les capacités et les dangers du développement technique. La tricherie au sein d'un jeu permet de poser la question du mensonge et du pacte de confiance qui réunit les joueurs et les hommes.

## 1.4. « Au fond de l'action, la conceptualisation. »<sup>7</sup>

### 1.4.1. L'apport des didactiques professionnelles

Notre réflexion s'attardera maintenant sur l'intérêt de l'usage des expériences vécues par les élèves en cours d'EPS pour parvenir mettre en place un travail de conceptualisation philosophique. Pour cela, nous nous inscrivons, dans la lignée de Merleau-Ponty, sur une phénoménologie du « je peux » et son étude par la didactique professionnelle, notamment chez Pastré.

La didactique professionnelle trouve chez Merleau-Ponty un fondement philosophique à sa propre discipline qui défend que l'apprentissage professionnel,

---

<sup>6</sup> Denis Moreau et Pascal Taranto (dir.), *Activités physiques et exercices spirituels, essais de philosophie du sport*, Paris, Vrin, 2008.

<sup>7</sup> ce titre de partie reprend le titre d'un article de Gérard Vergnaud : Vergnaud, G. (2011). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans : Jean-Marie Barbier éd., *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.barbi.2011.01.0275>"

pour être conçu de façon complète, doit admettre un « sujet capable » plutôt qu'un « sujet épistémique ». En effet, Merleau-Ponty y est ici cité comme étant :

*« probablement (...) le premier à aborder ce thème. Il développe en effet (1945) une phénoménologie du « je peux » en insistant sur l'idée que le « je peux » précède le « je pense ». Les analyses qu'il a faites sur le corps propre, plus tard sur les concepts de chair et d'incarnation, ouvrent des perspectives très nouvelles et stimulante »<sup>8</sup>*

Même si Merleau-Ponty et sa philosophie ne sont pas étudiées plus précisément dans la suite de l'analyse de Pastré, on voit bien qu'en tant que précurseur, il semble avoir initié cette dynamique.

La référence à Merleau-Ponty est d'autant plus éloquente que Pastré s'efforce, avec d'autres didacticiens, de comprendre la place de l'action dans la conceptualisation, brouillant, de ce fait, la distinction entre ce qui relève de la pensée et ce qui relève de l'action, entre le sujet épistémique et le sujet capable. Cette conceptualisation est, en elle-même, un mouvement vers le concept, ce par quoi le « sujet épistémique » va développer par enchaînement de situations, résolutions de problèmes, des concepts ou des schèmes, c'est-à-dire des outils ou méthodes qui organiseront ses actions futures. Il faudrait ainsi rappeler la thèse de Vergnaud<sup>9</sup> selon laquelle les concepts sont des organisateurs de l'action. Pour être plus précis sur la définition du terme de « conceptualisation », nous dirons avec Pastré qu'elle est « une activité qui a pour but de produire des concepts, qui permettent à un sujet de mieux s'adapter au réel, de mieux adapter le réel à lui-même, mais aussi de mieux connaître le réel. »<sup>10</sup>.

Avec cette analyse et défense de l'enjeu de la pratique (activité) dans la construction de concept, concept qui sera lui-même un outil à l'oeuvre dans

---

<sup>8</sup> PASTRÉ, *Op.cit*, p124

<sup>9</sup> Ibid.

<sup>10</sup> PASTRÉ, *ibid*, « La conceptualisation dans l'action : un cadre théorique pour la didactique professionnelle » p150.

l'action future, on peut, semble-t-il, cerner l'activité pratique comme un passage nécessaire pour tout acquis humain, toute connaissance, tout savoir.

### **1.4.2. Réussir pour comprendre**

Cette première année d'enseignement m'a montré qu'un exercice trop complexe qui empêchait la réussite de l'élève était un obstacle au développement de ses compétences; mais elle m'a aussi montré qu'une réussite à un exercice n'impliquait pas nécessairement une compréhension de l'exercice. Autrement dit, réussir et comprendre sont deux choses bien différentes.

Cette distinction est développée par Piaget : Réussir c'est résoudre un problème que pose une situation dans la pratique. Comprendre une action c'est concevoir de façon intellectuelle les conditions de possibilités de la réussite par conceptualisation.

Dans son livre *Réussir et comprendre*<sup>11</sup>, Piaget fait une expérience. Il demande à des enfant de lancer une balle reliée à un fil dans un mouvement de fronde vers une cible devant eux. Le lancer par mouvement de fronde est un mouvement de rotation dont la mise en place et l'exécution peuvent paraître contre-intuitive étant donnée que notre habitude d'action de lancer est souvent proche de la translation, c'est-à-dire, d'utiliser un mouvement rectiligne du bas vers le haut (proche par exemple du mouvement du lancer de poids, avant l'arrivée de la rotation).

Ce qui est intéressant dans l'exposition qu'en fait Piaget, c'est la mise en place de la situation. Il commence par détailler l'objectif de la situation, le problème qui se présente au sujet, la tâche qu'il doit remplir : Une balle fixée au bout d'un fil doit être lancée sur une cible. Et ensuite, pour aller jusqu'au bout de la mise en place de la situation, il détaille l'espace dans lequel s'inscrit cette situation (une salle vide avec à une extrémité une boîte qui représente la cible et sur le sol une balle attachée à une ficelle).

---

<sup>11</sup> PIAGET, J., *Réussir et comprendre*. Paris, PUF, 1974

Voilà comment se définit une situation : c'est la nécessité de résoudre un problème d'ordre pratique, théorique, morale ; c'est un positionnement tel qu'il amène, appelle ou plutôt pousse au changement de positionnement. Une situation est la résultante du positionnement d'un sujet dans un champ phénoménal.

Ce que nous apprend la distinction entre réussir et comprendre, c'est que l'action, le faire, la réussite d'une tâche est un présupposé à la compréhension de la ou les solutions du ou des problèmes que posent une situation. Il faut donc proposer aux élèves des situations où ils réussissent pour qu'ils puissent, ensuite, comprendre pourquoi ils ont réussi.

## **Chapitre 2 :**

### **Comment philosopher à partir de l'EPS ?**



Nous nous proposons ici de réfléchir à trois manières différentes d'amener l'EPS en classe de philosophie : l'exemple sportif, les jeux de langage de l'EPS, les expériences vécues par les élèves en EPS.

## **2.1. L'exemple sportif, première porte d'entrée**

La manière la plus commune pour faire intervenir le sport ou la pratique physique au sein d'un cours de philosophie est l'usage de l'exemple sportif. Nous entendons par « exemple sportif » au sens large, l'ensemble des situations tirées de l'Histoire où l'action du sujet est déterminée par des objectifs, des intentions qui n'ont de valeurs qu'à l'intérieur d'un système de règles qui structurent la situation. Ainsi, on pourra aussi bien parler de course à pied (le mythe du Marathon) que des échecs (Kasparov), des sports collectifs que des sports individuels, des sports dits « cérébraux » (jeu de go) que des sports dits « physiques ». Le caractère « sportif » de cet exemple regroupe aussi bien les sports institutionnels et réglementés que les activités physiques et sportives non encadrées par des règles explicites.

### **2.1.1. Simplifier pour rendre accessible : l'approche de la notion d'arbitre à travers la fonction de l'arbitre dans le contexte sportif**

Dans le cadre d'une réflexion sur le libre arbitre avec une classe de terminale STMG, nous avons été confronté à une difficulté définitionnelle : celle de l'arbitre. Une erreur de ma part a fait que je n'ai pas pris le temps d'expliquer clairement ce que signifiait « arbitre » dans le groupe nominal « libre-arbitre ». Je n'ai pas ressenti ce besoin car nous avons déjà analysé quelques représentations possibles de la liberté et nous avons conclu que le libre arbitre pouvait être représenté par un homme situé face à deux routes identiques, capables de choisir, de trancher. La définition du libre arbitre était alors fixée ensemble : la capacité à choisir par soi-même.

Cependant, vient un moment où une élève me questionne sur le terme d'arbitre. Il fallait alors prendre en main l'analyse précise de ce terme pour le relier ensuite à la problématique de la liberté. Je demande alors à la classe comment on pourrait définir ce terme. Etonnement, les élèves n'osent pas parler de l'arbitre dans le cadre du sport. Sans doute parce que le mot d'arbitre est ici associé à la liberté. Or, les élèves me font remarquer que l'arbitre n'est pas libre de faire ce qu'il veut sur le terrain. Au contraire, il doit appliquer les règles du jeu et surveiller les joueurs. L'arbitre, ce n'est pas simplement celui qui choisit librement, mais c'est bien plutôt celui qui choisit en fonction de règles qui s'imposent à lui. Le libre arbitre serait alors l'arbitre qui est capable de choisir par lui-même les règles qu'il fait appliquer. Cette intervention de l'élève à cause d'une incompréhension du terme d'arbitre a donc permis de faire un usage efficace de l'exemple sportif pour mener une conceptualisation commune.

### **2.1.2. L'explication par l'exemple : outil ou obstacle pédagogique ?**

Dans la situation que nous venons d'analyser, l'exemple sportif se manifeste comme un outil pédagogique efficace pour mener une conceptualisation collective. Cependant, il semble que l'explication par le professeur d'une thèse ou d'une idée au sein d'un cours de philosophie aille à l'encontre de l'objectif premier de l'enseignement de la philosophie : le développement de l'esprit critique des élèves.

Cela pour deux raisons : d'une part, l'explication d'une idée produit une forme de simplification de celle-ci pour l'adapter (dans l'idéal) à la perspective des apprenants. D'autre part, parce que c'est alors le professeur qui fait le travail de l'apprenant. Les moments où je me suis retrouvé dans la situation où j'expliquais les idées des auteurs étaient des moments de réflexion sur les auteurs que moi-même, en tant que professeur, je pratiquais. Autrement dit, l'explication d'une idée est un exercice de réflexion sur cette idée : nous essayons alors de réfléchir aux bons mots qui pourraient traduire la réalité que questionne l'auteur. Or, cet exercice ne doit pas être fait par le professeur, il doit au contraire être au cœur de la pratique de l'élève en classe. En ce sens, l'explication par le professeur d'une idée est un obstacle pédagogique, pour reprendre l'appellation bachelardienne.

L'usage du sport en cours de philosophie ne doit pas se limiter à l'exemple. Bien au contraire, il faut solliciter le vécu des élèves pour qu'ils travaillent, par eux-mêmes, dessus. L'explication par l'exemple porte la trace des défauts du cours magistral où le professeur apprend à ses élèves à penser en pensant pour eux. Le problème étant alors que « Les professeurs ne comprennent pas que les élèves ne comprennent pas. Ils imaginent que l'esprit commence comme une leçon. »<sup>12</sup>. Autrement dit, le problème de l'exemple c'est qu'il présuppose que l'élève ait déjà compris ce que le professeur veut dire.

## **2.2. Le jeu de langage de l'EPS, deuxième porte d'entrée**

L'activité physique peut être un sujet de réflexion permettant d'allier deux impératifs : « partir d'eux » et apprendre à étudier le réel de manière méthodique et conceptuelle. Autrement dit, les situations rencontrées en EPS ou en sport en général peuvent être un champ d'étude efficace pour susciter l'intérêt des élèves tout en les initiant à la pensée philosophique. Les différentes facettes du sport (médiatisation, pratique familiale, loisir, club, éducation physique en milieu scolaire) font que les élèves auront toujours, de près ou de loin, déjà fait l'expérience d'une situation sportive. Ces situations sportives amènent avec elles des « jeux de langage » propres aux sports pratiqués.

*« Comprendre une pratique, pouvoir en donner une description pertinente [...], c'est pouvoir la situer dans une forme de vie au sein de laquelle elle prend place, et c'est pouvoir élucider le jeu auquel jouent les agents dans cette forme de vie. Phrases (phrases linguistiques ou phrases d'action), jeux de langage et formes de vie sont emboîtés, et c'est en raison de cet emboîtement qu'on peut comprendre la pratique... »<sup>13</sup>*

Cet usage du jeu de langage dans l'EPS a été étudié par Fabrice Louis dans son article *Pour une conception linguistique des apprentissages en EPS*.

---

<sup>12</sup> ASTOLFI J.-P. (2008a). *Jean-Pierre Astolfi, le goût de la didactique*. Le Monde de l'éducation, n° 372, p. 68-69.

<sup>13</sup> Sensevy, B. (2011). *Le sens du savoir : éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.

*Mais à quel jeu jouent nos élèves ?* paru dans la revue STAPS n°100 publié en 2013. Il y montre comment le cours d'EPS est l'occasion de construire un jeu de langage commun avec les élèves qui donnent de la signification aux concepts employés.

Dans cette perspective, j'ai essayé, avec les élèves, d'utiliser le jeu de langage lié à la règle conceptualiser ce qu'est une règle. Nous avons alors mis en évidence la différence entre une règle du jeu (imposée par l'arbitre) et une règle technique (imposée par l'entraîneur). D'un part la règle du jeu répond à des impératifs moraux, éthiques mais aussi logiques (faire en sorte que le jeu soit jouable), d'autre part la règle technique répond à des impératifs pragmatiques d'efficacité.

Cette situation en classe de philosophie constitue une sorte de prolongement des situations décrites par Fabrice Louis : là où le cours d'EPS a pour enjeu de constituer le jeu de langage de l'activité physique, le cours de philosophie pourrait avoir pour enjeu d'interroger ce jeu de langage, en le comparant à d'autres. Autrement dit, le cours d'EPS et le jeu de langage qui l'accompagne sont un support nécessaire et fructueux pour développer le jeu de langage de la philosophie. Le cours de philosophie peut trouver dans le cours d'EPS ou le sport en général ce fond de réel ou de concret qui peut lui manquer.

### **Chapitre 3 :**

**Mise en pratique effectuée ou prévue en classe**

Dans cette partie, nous présenterons deux manières d'utiliser l'exemple sportif en classe de philosophie : l'une axée sur la problématique nature/culture (problématique essentielle du programme); l'autre axée sur la distinction corps objectif et corps propre chez Merleau-Ponty à partir de la question : « qu'est-ce qu'un corps d'athlète ? ».

### ***3.1. Culturisme et naturisme : approche de la perspective « existence humaine et culture »***

Pour introduire la notion de culture et le rapport qu'elle entretient avec celle de nature, nous nous sommes confrontés, avec les élèves, à la distinction entre le culturisme et le naturisme afin de poser cette question : Est-ce que la culture est le simple prolongement de la nature humaine ?

Le culturisme défend l'idée de la culture comme étant une « fructification » des dons naturels de l'homme. La culture serait alors une forme de nature améliorée. L'exemple du culturisme semble réunir tous les domaines de la culture (notions du programme) que nous avons exploré ensemble : le travail quotidien que le développement musculaire nécessite, la technique et la science au service de ce développement musculaire (les machines de musculation et la diététique), le rapport au corps naturel dont il faut repousser les limites, l'aspect esthétique et artistique de la pratique. En ce sens, le culturisme est une prise en main de la nature par l'homme pour arriver à ses fins ou magnifier la nature. Mais cette idée est problématique lorsque l'on considère, par exemple, que des développements techniques détruisent la nature (ex : la bombe nucléaire). On peut aussi voir dans le corps du culturiste un corps dénaturé.

À l'inverse, le naturisme réside sur une volonté de retour à la nature, c'est-à-dire à un état originel : par l'intermédiaire de la nudité, mais aussi en prônant une plus grande protection de la nature. Le naturisme défend l'idée selon laquelle cette fructification des dons naturels qu'est la culture moderne, est en fait une forme de dénaturation néfaste de l'homme. L'homme se perd et perd le monde en recherchant toujours un état supérieur.

Cette comparaison a alors été l'occasion d'introduire deux auteurs (Rousseau et Baudelaire) sur la confrontation entre la nature et la culture.

### ***3.2. Apprendre à conceptualiser autour de la question suivante : Qu'est-ce qu'un corps d'athlète ?***

L'enjeu de cette dernière partie, que nous n'avons pas eu le temps de mettre en place cette année, est de s'appuyer sur un exemple sportif pour amener les élèves à reconsidérer la définition d'un terme : « corps d'athlète ».

#### **3.2.1 Problématisation : à quels critères un corps d'athlète répond-il ?**

« Qu'est-ce qu'un corps d'athlète ? » Une entreprise de définition doit toujours, d'abord, se confronter à l'acception commune du terme qui doit être défini. Or, dans le cas du corps d'athlète, force est de constater qu'il représente un corps musclé, harmonieux, proportionné. Les critères qui le définissent sont alors moins liés à une pratique sportive spécifique qu'aux effets qu'ont la pratique sur le corps, faisant de ce dernier le simple support matériel sculpté par l'exercice. Le corps d'athlète trouve alors sa représentation dans la statuaire grecque qui n'hésite pas à donner à Apollon, dieu des arts, du chant, de la poésie, de la beauté masculine et des sports les traits d'un sportif affuté. C'est d'ailleurs dans la perspective du développement d'un corps apollinien que les salles de *fitness* axent leur communication.

La question que je veux poser aux élèves est la suivante : peut-on restreindre cette définition du corps de l'athlète à de simples critères esthétiques ? Un sportif de haut niveau qui ne ressemble pas à Apollon, possède pourtant des

capacités physiques, techniques, des facultés perceptives qui lui permettent d'être considéré comme un athlète. À l'oeil nu, impossible de le voir, pourtant il se présente à nous comme une évidence au moment de sa performance.

L'enjeu serait donc de définir le corps d'athlète en se détachant de la conception commune qui l'associe, sans doute, trop vite à l'image objective d'un corps harmonieux qui met en avant la silhouette. En effet, un corps est bien plus qu'une matière à sculpter par l'exercice, c'est aussi le moyen par lequel nous sommes présents au monde, il dépasse la simple matérialité et permet à la conscience d'être incarnée dans le monde. De sorte que tout corps est en fait composé de deux faces, deux pôles qui s'imbriquent mais ne semblent jamais pouvoir se réunir : le corps propre, celui qui incarne ma conscience, celui par lequel tout ce qui m'apparaît apparaît; et le corps objectif qui s'inscrit dans un monde objectif, observable, quantifiable, celui que l'autre voit ou que je vois dans le miroir.

Cette distinction présentée par Merleau-Ponty dans sa *Phénoménologie de la perception* lui permet de dépasser le dualisme du corps et de l'esprit. Un dualisme qui ne peut être dépassé si nous considérons le corps que par sa matérialité, que par la silhouette.

### **3.2.2. Distinction entre corps objectif et corps propre.**

Je souhaite débiter cette enquête sur le corps d'athlète d'une manière très concrète, très actuelle : en tapant « un corps d'athlète » sur un moteur de recherche. La première proposition m'oriente vers le site *doctissimo*. Cette page est très intéressante. Immédiatement, les liens qui sont faits sont les suivant : le fitness et la musculation.

Voici la description :

*« Après quelques mois d'égarement, vous avez envie de vous réapproprier votre silhouette. Pectoraux en béton, abdominaux en acier, épaules musclées et biceps de folie... Pour vous sculpter un corps parfait, quelques*



*conseils adaptés sont indispensables. Pour ressembler à notre modèle, cliquez sur les muscles que vous souhaitez faire travailler. Un programme complet pour vous sentir plus fort et mieux dans votre peau ! »*

Le corps est ainsi, dans un premier temps, associé à la silhouette, c'est-à-dire la figure objective que prend le corps dans le monde. Cette silhouette ou plus généralement ce corps objectif semble, comme le montre le verbe « se réapproprier » être une propriété perdue, qu'il s'agit de reconquérir. Tournure très intéressante puisqu'elle résume le projet de beaucoup de pratiquants du fitness de se réapproprier son propre corps, comme si l'absence d'activité sportive était synonyme de dépossession de son corps. Mais ici, il n'est question que du corps objectif et de l'écart ressenti entre le corps que je sens et le corps que je veux.

Problème : cette description ne semble pas rendre compte de tous les corps d'athlètes.

En effet, le problème au sein de cette description réside dans le fait que, et c'est la thèse que nous défendons, le corps de l'athlète n'est pas un corps harmonieux qui fait figure de modèle. Il ne se définit pas par sa silhouette mais par la performance qu'il effectue. C'est un corps qui peut être dissymétrique ou asymétrique — comme pour les tennisman par exemple —, développé d'une manière spécifique, en fonction des règles du jeu et des règles techniques qui permettent d'accéder à la victoire. Sans être spécialiste, on se doute bien que la posture d'un pongiste face à la table est déterminée par l'ensemble des dimensions réglementaires de la table, du filet; mais aussi par les différentes techniques de frappe possibles. Le corps n'est donc pas sculpté en vue d'une esthétique particulière, mais bel et bien en vue de la performance.

Le corps d'athlète se définit donc moins par l'apparence qu'il vise que par la performance qu'il cherche à effectuer. Performance qui, d'une part, suppose un ensemble de règles techniques à respecter; mais aussi l'ensemble des règles du sport en question qui sont les conditions de possibilités de la performance. Le simple fait de réglementer la pratique du corps en vue d'une performance fait

passer le corps de l'individu à un corps d'athlète : de sorte que le corps d'athlète n'est pas un corps sculpté librement mais un corps sculpté par des règles.

### **3.2.3. Dépasser la distinction corps propre et corps objectif, à partir du corps de l'athlète.**

On sait qu'au regard de la conception cognitiviste ou de l'approche computationaliste de la perception, Merleau-Ponty se situe en opposition, défendant une conception phénoménologique, liant l'individu à son milieu ou son environnement. Il est sans doute l'un des précurseur, avec Husserl, de l'approche dite « Ecological Dynamics » qui s'oppose au cognitivisme dans l'analyse de l'action motrice. En effet, contrairement à ce que lui-même appelle, en philosophie, un intellectualisme, Merleau-Ponty défend, dans la *Phénoménologie de la perception* l'idée selon laquelle l'acte perceptif est un *acte synthétique* qui n'est pas intellectuel mais pratique, comme il le soulignera lors de sa conférence du 23 novembre 1946 devant la Société française de philosophie. Il nomme alors « synthèse pratique » l'acte signifiant par lequel la perception nous fait percevoir la totalité d'un objet même si une de ses faces n'est pas directement perceptible par la vue :

*« Dirons-nous, comme l'ont fait souvent les psychologues, que je me représente les côtés non vus de cette lampe ? (...) Ce qui me donne, avec les faces visibles de l'objet, les faces non visibles, cette synthèse, qui conduit du donné à ce qui n'est pas actuellement donné n'est pas une synthèse intellectuelle qui pose librement l'objet total, c'est comme un synthèse pratique : je puis toucher la lampe, et non seulement suivant la face qu'elle tourne vers moi, mais encore de l'autre côté; il suffirait que j'étende la main pour la saisir »<sup>14</sup>.*

Cette approche radicalement nouvelle de la perception qui est en partie fondée sur l'héritage de la *Gestalttheorie*, est permise par une série de distinctions qui vont nous intéresser.

---

<sup>14</sup> MERLEAU-PONTY, M., *Le primat de la perception et ses conséquences philosophiques*, Lagrasse, Verdier, 1996.

Tout d'abord une distinction entre deux mondes : d'une part le monde objectif, le seul que considère l'approche empiriste ou réaliste de la perception, c'est-à-dire le monde des sciences et des techniques, un monde où les phénomènes sont quantifiables et mesurables; d'autre part le monde subjectif ou l'environnement, c'est-à-dire le monde qui se dévoile à nous dans l'horizon de notre perception, mais dont les phénomènes ne sont pas quantifiables ou mesurables. Ils ne sont que descriptibles et c'est justement par la description de ces phénomènes subjectif que la phénoménologie tente de comprendre le monde tel qu'il nous apparaît. Cette première distinction entre monde objectif et monde subjectif s'accompagne d'une autre distinction entre le corps objectif, celui qui se meut dans le monde objectif, et le corps propre, ou on pourrait dire corps subjectif, qui est le corps par lequel je perçois mais que je ne peux lui-même jamais percevoir. Il est, pour ainsi dire, la condition de possibilité de ma perception, il est à la fois moi et mien.

Cependant, il serait intéressant de tenter, avec les élèves, de dépasser cette distinction entre le corps propre et le corps objectif pour leur montrer justement que l'entreprise de conceptualisation est aussi faite de tentatives et de « prises de risque ».

Un exemple qui pourrait aider à dépasser cette distinction. Je le tire d'un texte de Pierre-Jean Vazel (auteur et entraîneur d'athlétisme, entre autres d'Olu Fasuba et de Christine Aron) dans son article « *L'expérience du sprinteur* » : il note qu'un athlète en forme, est capable de savoir, de sentir, au centième près le temps qu'il a mis à parcourir une distance prédéfinie et matérialisée. Ce savoir qui passe uniquement par la perception et jamais par une quantification objective, permet pourtant de saisir à partir de la seule expérience corporelle propre, le déplacement dans l'espace objectif. Comme si, aux fils des entraînements et des répétitions du même effort, l'athlète avait sculpté son corps propre à l'image de son corps objectif, c'est-à-dire qu'il a intégré les données objectives du monde à son propre monde. Dès lors, la synthèse pratique qui s'opère dans la perception de l'athlète est une synthèse qui n'est ni proprement subjective, ni non plus objective, mais qui est d'un autre ordre qu'il faudrait analyser.

C'est une synthèse qui est structurée par l'intégration, à force d'entraînement et d'effort, des conditions spécifiques de la discipline pratiquée. Cependant, et c'est là tout l'enjeu, l'entraînement ne structure pas seulement les mouvements objectifs du corps, il semble même structurer la perception que l'athlète a de la situation sportive si on en croit l'expérience de Pierre-Jean Vazel. Or cette intégration est souvent, dans le cas des disciplines athlétiques, l'intégration d'une technique conceptualisée auparavant par l'entraîneur à partir des mouvements objectifs de son athlète et que l'entraîneur tente d'imposer.

## **Conclusion**

L'exemple sportif ainsi que le vécu des élèves en EPS apparaissent comme des ressources possibles pour l'apprentissage en classe de philosophie des gestes philosophiques. Ces ressources permettent de répondre à un impératif, celui de « partir des élèves » pour amener la réflexion philosophique. Le propre de l'activité physique réside dans le fait qu'elle engage l'élève dans une situation par l'intermédiaire de son corps. Ces situations corporelles appellent déjà une conceptualisation qu'il peut être intéressant de reconsidérer sous l'angle philosophique. En effet, la conceptualisation philosophique permet d'accéder à un niveau d'abstraction qui ne peut être compris par l'élève que s'il est capable de la situer dans son propre vécu.

## Bibliographie

**ASTOLFI J.-P.** *Jean-Pierre Astolfi, le goût de la didactique*. Le Monde de l'éducation, n° 372, p. 68-69.

**LOUIS, F.** : *Pour une conception linguistique des apprentissages en EPS. Mais à quel jeu jouent nos élèves ?*. Staps, 2(2), 61-75. <https://doi.org/10.3917/sta.100.0061>

**MERLEAU-PONTY, M.:**

\_\_\_\_\_. *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, collection «Tel», 1976 (noté Ph.P).

\_\_\_\_\_. *Le primat de la perception et ses conséquences philosophiques*, Lagrasse, Verdier, 1996.

**MOREAU D. et TARANTO P. (dir.)** : *Activités physiques et exercices spirituels, essais de philosophie du sport*, Paris, Vrin, 2008.

**PASTRÉ, P.** : *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*, Paris : PUF, 2011.

**PIAGET, J.** : *Réussir et comprendre*. Paris, PUF, 1974.

**PLATON** : *Phédon, 65c*, trad. M. Dixsaut, Paris, Flammarion, 1991.

**QUEVAL. I.** : *S'accomplir et se dépasser. Essai sur le sport contemporain*, Paris, Gallimard, 2004

**VERGNAUD, G.** : « Au fond de l'action, la conceptualisation ». Dans : Jean-Marie Barbier éd., *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.barbi.2011.01.0275>