

Doit-on réellement enseigner une culture corporelle?

Didier Delignières* & Christine Garsault**

*Faculté des Sciences du Sport et de l'Éducation Physique, Université Montpellier I

**Collège des Escholiers de la Mosson, La Paillade, Montpellier

Lorsque nous avons pris connaissance du thème de ce colloque, "comment enseigner une culture corporelle?", nous avons été moins interpellés par le "comment" que par la légitimité même du concept de culture corporelle, dans l'EPS actuelle. En d'autres termes, les enseignants d'EPS enseignent-ils réellement une culture corporelle, et par ailleurs le rôle de l'EPS doit-il renvoyer à l'enseignement d'une culture corporelle?

LA CULTURE CORPORELLE.

Puisque nous allons répondre par la négative, il nous semble en préliminaire nécessaire de définir précisément ce que nous avons entendu sous ce terme de "culture corporelle". Nous considérons cette dernière comme l'ensemble des techniques corporelles partagées et reconnues comme légitimes dans une société donnée. Les techniques issues des activités sportives, de loisirs ou de compétition, ne constituent dans ce cadre qu'une partie de la culture corporelle. Elles y occupent cependant une place de choix, dans la mesure où les activités sportives constituent un lieu privilégié d'émergence, de légitimation et de diffusion des techniques corporelles.

Si l'on considère que la représentativité culturelle est liée à la diffusion, au partage et la légitimité des pratiques, il est manifeste que les techniques sportives constituent la part la plus représentative de la culture corporelle actuelle.

DES META-CONCEPTIONS DE L'EPS.

Les propositions didactiques actuelles semblent se positionner de manière différenciée par rapport à la culture corporelle ainsi définie. Afin de rendre l'analyse plus simple, ces propositions peuvent être modélisées autour de trois méta-conceptions de l'éducation physique, que nous qualifierons pour simplifier de naturaliste, de culturaliste et d'utilitaire. Si nous parlons de méta-conception, c'est parce qu'il s'agit de catégories étendues, regroupant parfois des conceptions plus particulières qui peuvent sur certains points s'opposer.

Pour introduire brièvement ces trois méta-conceptions, disons que les conceptions naturalistes

visent à l'entretien et/ou à l'enrichissement des ressources de l'élève, les conceptions culturalistes à l'appropriation de la culture, et les conceptions utilitaires à la formation de la citoyenneté.

Notons que ce modèle trichotomise artificiellement le champ, et est essentiellement caricatural. On pourra noter enfin que ces trois méta-conceptions renvoient grossièrement aux trois finalités revendiquées actuellement par l'EPS. Paradoxalement, ces trois orientations fondamentalement contrastées se trouvent simultanément légitimées par les textes officiels. Ces méta-conceptions renvoient à la nature de l'objectif prioritairement retenu dans la proposition didactique, c'est-à-dire l'objectif qui va fondamentalement organiser la programmation des pratiques, leur traitement didactique et les contenus d'enseignement.

CONCEPTIONS NATURALISTES

La première méta-conception est donc principalement organisée autour de l'objectif de développement des ressources de l'élève. Nous la qualifions de naturaliste dans la mesure où elle vise principalement à développer et enrichir la nature humaine. Dans cette optique, le problème n'est pas de faire acquérir à l'élève des "savoirs" qui lui seraient extérieurs, mais de développer les moyens, les ressources dont il dispose. Ceci ne veut pas dire que l'acquisition de savoirs est minorée. Mais cette acquisition est principalement vue comme un moyen de sollicitation du système, dans le but de développer ses capacités de réponse.

Cette conception a longtemps été majoritaire en éducation physique, notamment au niveau des gymnastiques construites, ou des diverses propositions que l'on peut regrouper sous les étiquettes de psychomotricité, ou de psychosocio-motricité. Actuellement, cette méta-conception fédère notamment les approches d'auteurs tels que J.P. Famose, dans son projet de développement des ressources des élèves par la confrontation à des tâches motrices adaptées, ou P. Parlebas, proposant une éducation des conduites motrices par la confrontation à la logique interne des situations motrices.

Il nous semble qu'il s'agit toujours d'une conception profondément ancrée chez les enseignants d'EPS, chez lesquels on retrouve de manière récurrente l'idée d'une éducation physique complète et équilibrée, c'est-à-dire développant de manière harmonieuse et exhaustive l'ensemble des ressources de l'élève.

Les propositions didactiques relevant de cette première conception sont en général organisées à partir de modèles scientifiques du système à développer. Le modèle peut évoluer en fonction de l'époque ou des sciences d'appui. On peut citer à ce niveau les modèles anatomo-physiologiques organisant les anciennes méthodes de gymnastique, ou encore les l'approche de Famose (1990), proposant une classification des tâches en fonction des processus informationnels qu'elles sont susceptibles de développer.

Dans ce cadre, la culture corporelle peut être utilisée comme un moyen permettant la sollicitation et le développement des ressources. Mais le critère fondamental du choix des pratiques et des tâches est la richesse supposée des sollicitations que ces pratiques imposent au système. On peut rappeler ici les analyses de Parlebas (1976), suggérant que la balle assise est plus riche que le handball, puisqu'elle impose aux pratiquants une logique interne plus complexe.

Le caractère éducatif des pratiques dans cette optique n'est donc pas lié à leur représentativité culturelle. On retrouve dans les tenants de cette conception une certaine prise de distance vis-à-vis de la culture corporelle, qui ne constitue qu'un moyen potentiel, parmi d'autres, du développement des ressources. On peut retrouver notamment ce type de positionnement dans les propositions de l'Académie de Nantes.

En conclusion, si l'on pose la question: "pourquoi une éducation physique?", la réponse qui émerge de cette première conception est: "parce que les élèves ont un corps". Le terme d'éducation physique est donc celui qui semble le mieux convenir pour étiqueter ce type de conception.

CONCEPTIONS CULTURALISTES.

La seconde méta-conception, que nous avons qualifié de culturaliste, prend pour objet principal l'appropriation par l'élève de la culture corporelle, et notamment de son versant sportif. La culture est conçue en tant que produit historique et social de l'activité humaine. Elle représente l'héritage que les générations passées et actuelles lèguent aux générations futures. Par analogie avec les cultures littéraires ou artistiques, la culture ainsi

conçue s'inscrit nécessairement dans des "oeuvres", et dans ce cas particulier dans les techniques corporelles les plus achevées, les plus diffusées, médiatisées, les plus reconnues. Dans cette optique, la représentativité d'une pratique détermine son poids, son importance dans le processus d'appropriation culturelle. Le caractère éducatif des pratiques est directement lié à leur représentativité culturelle. Le poids des techniques sportives dans ce cadre devient évident.

Cette conception renvoie le plus souvent à une culture archétypique, définie soit par les grands types d'émotions suscitées par la pratique (Arnaud, 1986), soit par les grandes catégories de techniques corporelles (Goirand, 1990), et dont tentent de rendre compte divers systèmes de classification. Ici encore le souci d'exhaustivité et d'équilibre est présent: il s'agit de permettre une appropriation complète de la culture, en balayant les principales catégories de produits culturels.

Au-delà des caractéristiques de surface des pratiques sociales, les auteurs de ce courant cherchent à identifier les propriétés permanentes et essentielles des activités physiques. On peut à ce niveau rappeler les analyses de Goirand (1990), distinguant les pratiques sociales des APS, concrètes, mouvantes, historiquement et socialement situées, et les APS proprement dites, caractérisées par la permanence d'une logique interne. La culture ainsi conçue est de ce fait nécessairement abstraite et décontextualisée. On peut la représenter comme une galerie des grandes oeuvres, les oeuvres dans la circonstance étant représentées par les techniques sportives et les systèmes de contraintes (logiques internes, règlements, matériels) qui ont suscité leur émergence.

Cette référence à la galerie ou au musée ne signifie absolument pas que les auteurs de ce courant se réfèrent à une vision figée, statique, de la culture. La lecture de récentes propositions didactiques fait plutôt penser à un musée interactif, permettant un rapport personnalisé et actif à une culture dynamique et évolutive (voir notamment Gal, 1996, ou Portes, 1994).

Si l'on pose à nouveau la question "pourquoi une éducation physique et sportive?", la réponse qui émerge alors est: "parce que les civilisations ont produit et continuent à produire une culture corporelle". On pourrait parler à ce niveau surtout d'une éducation sportive, dans le sens où le produit culturel est premier, par rapport au "physique" qui va le produire ou le reproduire.

Paradoxalement, nous pensons que cette conception, bien que véhiculée et diffusée avec consistance et depuis de nombreuses années par de nombreux concepteurs de l'EPS, n'est pas majoritaire chez les enseignants. Comme nous le disions précédemment, de nombreux collègues conçoivent avant tout les pratiques sportives comme des moyens pour développer les ressources des élèves. Les références nombreuses, dans les projets pédagogiques, à la notion de "sports de base" (c'est-à-dire des activités permettant une sollicitation complète du système) en constituent un indice clair.

CONCEPTIONS UTILITAIRES.

La troisième méta-conception semble se centrer sur des visées plus utilitaires. S'il s'agit dans le premier cas de développer l'individu (dans une perspective claire d'adaptabilité maximale), dans la seconde de favoriser l'appropriation d'un héritage culturel, cette troisième conception vise à former les futurs citoyens, c'est-à-dire à préparer les élèves à jouer un rôle actif et positif dans la société.

Cette perspective de formation à la citoyenneté est un thème récurrent des textes officiels depuis une dizaine d'années (on peut rappeler pour mémoire les "thèmes transversaux" des Instructions pour les collèges de 1985, la loi d'orientation du 10 juillet 1989, et enfin les récents programmes EPS). Certaines disciplines scolaires peuvent ressentir ces objectifs d'éducation à la citoyenneté comme se greffant de manière artificielle sur leurs finalités traditionnelles. Certains enseignants d'EPS ont pu avoir le même sentiment par rapport à leur propre discipline. Pourtant l'EPS est sans doute une des rares disciplines scolaires dont les pratiques de référence renvoient à un lieu massif d'expression de la citoyenneté dans nos sociétés.

Si dans cette conception on fait à nouveau référence à la culture sportive, c'est dans une acception radicalement différente de la précédente. Les pratiques sportives sont moins considérées comme faits de civilisation que comme faits de société. C'est-à-dire moins comme un produit historique que comme une construction permanente. La culture sportive n'est plus dès lors conçue comme un ensemble d'abstractions, de logiques internes détachées des pratiques réelles, mais comme un domaine social d'activité: les loisirs physiques et sportifs.

Par domaine social d'activité, nous voulons dire que les loisirs physiques et sportifs représentent un espace de vie, de communication et

de partage. Un espace où des individus, des citoyens, prennent des initiatives, des responsabilités, assument un certain nombre de rôles d'encadrement, d'organisation. Un espace où chacun, à son niveau et de manière évolutive, pratique et permet à d'autres de pratiquer. Former à une "citoyenneté sportive", c'est tenter de rendre les élèves capables de profiter pleinement de leurs loisirs physiques et sportifs, et d'y jouer un rôle actif, positif et responsable.

Si l'on pose la question "pourquoi une éducation physique et sportive?", la réponse semble alors: "parce que les citoyens de ce pays s'engagent de manière massive dans les loisirs physiques et sportifs".

Se donner pour but de former à une citoyenneté sportive, c'est admettre qu'on ne peut plus cerner les pratiques de référence exclusivement au travers de la motricité des pratiquants, mais qu'il convient de prendre en considération les rôles joués par tous les acteurs de ce domaine social d'activité. De manière plus opérationnelle, il semble nécessaire d'identifier les principaux problèmes que posent les loisirs physiques et sportifs. Les textes officiels dans cette optique ont notamment mis l'accent sur les problèmes liés à la santé et la sécurité (Pineau, 1991; Eisenbeis & Touchard, 1995). On peut évoquer également les thèmes de l'auto-didaxie, de la vie associative, et de la consommation du spectacle sportif. (Delignières & Garsault, 1993).

Cette approche met donc en avant un certain nombre de problématiques liées au développement des loisirs physiques et sportifs, problématiques légitimées par le coût social qu'elles représentent, et cherche à déterminer le rôle que l'EPS, en tant que discipline scolaire obligatoire, peut jouer dans leur résolution. Cette conception permet de toute évidence un regard nouveau sur l'utilité sociale de la discipline.

Cette perspective semble rénover profondément les rapports de l'EPS à la culture. Il ne s'agit plus de produire des individus éclairés sur la culture corporelle, mais de permettre aux élèves de devenir les acteurs de la culture sportive de leur temps. Cette conception renvoie de manière claire à une formation à la citoyenneté, centrée sur (et légitimée par) les loisirs physiques et sportifs. Ainsi pensée, la culture n'est plus essentiellement corporelle, même si l'engagement du corps constitue une permanence dans le domaine considéré.

Parce qu'elle est d'apparition plus récente que les précédentes, et que ses contours théoriques

sont encore mal assurés, cette méta-conception mérite quelques développements supplémentaires.

L'INCITATION A LA PRATIQUE ET LE PLAISIR.

Cette approche suggère donc une conception rénovée des acquisitions à viser. Alors que dans les deux premières conceptions de la culture, le problème central était celui du développement des ressources et de l'apprentissage moteur, la problématique de la formation de la citoyenneté sportive ouvre d'autres perspectives. On a beaucoup réfléchi sur la nature des compétences que l'élève devait posséder au sortir du système scolaire, pour jouer un rôle actif et positif dans les loisirs physiques et sportifs (Delignières & Garsault, 1993; Eisenbeis & Touchard, 1995; Pineau, 1991). On a notamment mis en avant l'importance de l'acquisition de "principes de gestion", de "règles d'hygiène" et de "règles de sécurité". Ce type de proposition pose par principe que les individus gèrent leur vie physique et sportive sur la base d'une planification rationnelle, explicite, et en outre "raisonnable". Cette conception prescriptive de la cognition est sans doute bien éloignée du fonctionnement des individus en situation réelle (voir à ce niveau les analyses de Durand et Arzel, 1997).

La gestion de la vie physique et sportive doit être envisagée à deux niveaux. Le premier est celui de l'entrée en pratique, et le second celui de l'organisation et du suivi de cette pratique. D'une manière générale les propositions didactiques en EPS n'envisagent que ce second aspect, considérant pour acquis que les individus pratiquent, et que le seul problème est de rendre cette pratique raisonnée, efficace et sécuritaire.

Si l'on s'accorde à estimer que les loisirs physiques et sportifs constituent un élément déterminant de l'insertion sociale, de la qualité de vie, de la santé et du bien-être psychologique (Heaps, 1978; Stromme *et al.*, 1984), il semble logique que l'EPS s'assigne comme mission fondamentale d'inciter les élèves à s'engager dans ces activités, et à poursuivre cet engagement tout au long de leur vie (Delignières & Garsault, 1996). Il convient avant tout que nos élèves aient envie de s'investir, dans l'immédiat et à long terme, dans des loisirs physiques et sportifs, et l'on sait que cette motivation ne repose pas sur l'acquisition de règles et de principes raisonnables, mais sur la construction d'une relation de plaisir aux activités physiques et sportives (Delignières & Garsault, 1996; Dishman, 1984; Goudas & Biddle, 1994; Perrin, 1993).

Sous une prime apparence de trivialité, ce principe interroge sévèrement l'EPS actuelle. A trop rechercher l'identification des savoirs, des compétences qui fondent son enseignement, la discipline n'évacue-t-elle pas l'essence même de ses activités de références, c'est-à-dire le plaisir de la pratique physique? L'enseignant EPS entretient avec le plaisir des relations ambiguës. D'un côté le plaisir est pensé comme une motivation fondamentale, et naturellement partagée par les élèves. Dans ce sens, le plaisir n'a pas à être construit: il constitue une donnée de départ, susceptible de favoriser les apprentissages. D'un autre côté, le plaisir est considéré comme suspect, donnant de la discipline une image négative de défouloir, et contraire à l'orthodoxie de rigueur et de travail qui sied à une discipline scolaire. Le plaisir est au mieux un moyen, au pire une concession.

Nous pensons au contraire que le plaisir, et plus précisément cette relation de plaisir à la pratique des APS, doit être considéré comme l'acquisition fondamentale en EPS, conditionnant toutes les autres acquisitions, leur réinvestissement, et en définitive leur utilité sociale. Cette proposition pose aux enseignants et aux didacticiens un challenge inédit. Comment l'enseignant d'EPS peut-il favoriser l'accès de ses élèves, de tous ses élèves, à cette relation de plaisir à la pratique sportive?

On sait encore peu de choses sur les déterminants du plaisir éprouvé lors de la pratique sportive, et sur les moyens dont peut disposer un enseignant pour en optimiser l'atteinte. Un certain nombre de travaux insistent cependant sur le renforcement du sentiment de compétence et de l'estime de soi, comme facteurs déterminants de la satisfaction. Divers travaux indiquent notamment que l'instauration d'un climat de maîtrise, centrant l'élève sur l'apprentissage et la recherche de progrès personnels, favorise le renforcement de l'estime de soi et l'émergence du plaisir (Goudas & Biddle, 1994; Delignières & Perez, soumis).

Nous pensons également que l'accès de chaque élève à un niveau significatif de compétence, dans une ou deux APS, est une condition nécessaire à la construction de cette relation de plaisir. Actuellement l'EPS tente de concilier deux dogmes: la multi-activité et la résolution de problème. La résultante pour l'élève est de vivre majoritairement l'échec, dans des situations paradoxalement faciles. Si les enseignants déplorent fréquemment que leurs élèves soient des "éternels débutants", ils s'interrogent moins sur la manière dont ces derniers vivent ce statut et les conséquences que ceci peut

avoir sur leurs affects, leurs motivations, et plus largement leur construction personnelle.

La proposition qui va suivre n'est pas naïve. Elle prend le contrepoint exact du constat que nous venons de faire: nous pensons qu'il faut viser la réussite, dans des situations difficiles. Les conséquences de cette proposition pour l'enseignement de l'EPS sont importantes: ceci nécessite que l'on accorde du temps aux élèves, pour qu'il puisse construire une compétence réelle dans l'activité. Ceci demande évidemment à l'enseignant un niveau d'expertise conséquent dans l'activité, s'il entend réellement guider ses élèves, tous ses élèves, au-delà d'une initiation première.

Cette proposition pose évidemment problème, dans la mesure où elle tend à promouvoir une spécialisation des élèves, à s'éloigner des perspectives d'une EPS "complète et équilibrée". Ainsi conçue, l'EPS pourrait être considérée au contraire comme partielle, et partielle. Elle questionne également le statut de l'enseignant EPS, et la distance que la profession entend marquer avec les "entraîneurs".

Ces réflexions encore superficielles sur le thème de l'incitation à la pratique nous amènent, on le voit, à interroger un certain nombre de principes fondamentaux de l'EPS actuelle. Un effort considérable de recherche est cependant encore nécessaire pour poser les bases de ce qu'il faudra bien appeler, au risque de choquer certains, une didactique du plaisir en EPS.

L'EPS peut-elle enfin favoriser, au-delà de l'entrée en pratique, l'adoption d'un comportement positif, sécuritaire, solidaire, en un mot "citoyen"? Sans minorer l'intérêt, dans ce domaine de l'acquisition certains savoir-faire ou de certaines connaissances (savoir nager en constitue un bon exemple), nous sommes de moins en moins convaincus des possibilités de réinvestissement des "compétences" savamment didactisées et enseignées dans le cadre de l'éducation physique scolaire. De plus en plus d'auteurs mettent l'accent sur le caractère contextualisé des apprentissages: malgré toute la bonne volonté et les efforts didactiques des enseignants, il est peu probable que les principes et règles de gestion apprises dans le cadre scolaire soient réutilisées plus tard dans le contexte des loisirs physiques et sportifs.

Si l'on veut espérer favoriser quelques apprentissages réinvestissables, il faut sans doute rechercher une contextualisation maximale des pratiques, c'est-à-dire tenter de reproduire, dans le cadre scolaire, les caractéristiques essentielles de la pratique réelle. Par exemple, il nous semble

difficile de permettre aux élèves d'apprendre quoi que ce soit dans le domaine de la sécurité, si on ne leur permet pas d'acquérir une compétence significative dans une APS à risque (Delignières, 1993). Ici encore nous pensons que les acquisitions fondamentales se situent sur les registres émotionnel et motivationnel, et notamment au niveau des attitudes des élèves, vis-à-vis des APS, vis-à-vis de l'environnement, vis-à-vis de la vie en société, vis-à-vis des autres et surtout vis-à-vis d'eux-mêmes.

On le voit, cette troisième conception, utilitaire, ou citoyenne, de l'EPS porte en germe une révision profonde de la manière dont la discipline fonctionne. Pour en revenir au thème central de cette communication, il nous semble clair que cette dernière conception débouche sur la valorisation d'acquisitions non essentiellement motrices, même si les situations d'apprentissage moteur et d'exercice physique constituent des vecteurs incontournables pour ces acquisitions.

En résumé, les trois méta-conceptions qui s'affrontent dans le champ de l'éducation physique déterminent des rapports contrastés avec la culture corporelle. La première ne l'envisage que comme un moyen, parmi d'autres, de développer les ressources des élèves. Si la seconde conception met la culture corporelle au centre de son approche, il s'agit le plus souvent d'une approche savante et décontextualisée, centrée sur les techniques motrices. Enfin, si la troisième approche essaie de serrer de plus près la réalité des loisirs physiques et sportifs, la culture à laquelle elle se réfère peut difficilement être qualifiée de "corporelle".

Références

- Arnaud, P. (1986). La revue EPS et l'innovation didactique (3ème partie). *EPS*, 198, 25-27.
- Biddle, S. & Goudas, M; (1994). Sport, activité physique et santé chez l'enfant. *Enfance*, 2-3, 135-144.
- Delignières, D. (1993). Risque préférentiel, risque perçu et prise de risque. In J.P. Famose (Ed.), *Cognition et performance* (pp. 79-102). Paris: Publications INSEP.
- Delignières, D. & Garsault, C. (1993). Objectifs et contenus de l'EPS: Transversalité, utilité sociale et compétence. *EPS*, 242, 9-13.
- Delignières, D. & Garsault, C. (1996). Apprentissages et utilité sociale: que pourrait-on apprendre en EPS? In B.X. René (Ed.), *A quoi sert l'Education Physique et Sportive?* (pp. 155-162). Paris: Edition Revue EPS.
- Delignières, D & Perez, S. Le plaisir dans la pratique des APS: adaptation française de la *Physical Activity Enjoyment Scale* de Kendzierski & Decarlo. *STAPS*, article soumis pour publication.
- Dishman, R.K. (1984). Qu'est-ce qui motive les gens à être actifs? In F. Lagarde (Ed.), *Santé et Activité Physique* (pp. 83-96). Québec: Service d'Édition du Collège Édouard-Montpetit.
- Durand, M. & Arzel, G. (1997). "Commande" et "autonomie" dans la conception des apprentissages scolaires, de l'enseignement et de la formation des enseignants. In M. Carbonneau, M. Tardiff, M. Altet & P. Perrenoud (Eds.), *Réforme scolaire et formation des maîtres*. Bruxelles: De Boeck.
- Eisenbeis, J. & Touchard, Y. (1995). *L'éducation à la sécurité*. Paris: Edition Revue EPS.
- Famose, J.P. (1990). *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*. Paris: INSEP.
- Gal, N. (1996). Approche épistémologique des savoirs techniques: contribution à une culture motrice des jeunes en Education Physique et Sportive. In B.X. René (Ed.), *A quoi sert l'Education Physique et Sportive?* (pp. 390-399). Paris: Edition Revue EPS.
- Goirand, P. (1990). Pour une conception unitaire de l'éducation physique: pratique polyvalente des APS. *Spirales*, 3, 1, 7-15.
- Heaps, R.A. (1978). Relating physical and psychological fitness: a psychological point of view. *Journal of Sports Medicine*, 18, 399-408.
- Parlebas, P. (1976). *Activités physiques et éducation motrice*. Paris: Editions Revue EPS.
- Perrin, C. (1993). Analyse des relations entre le rapport aux APS et les conceptions de la santé. *STAPS*, 31, 21-30.
- Pineau, C. (1991). *Introduction à une didactique de l'EPS*. Paris: Editions Revue EPS. .
- Portes, M. (1994). Kung-Fu, roucoulettes et autres vols de ballon: quelles prises en compte pour les handballs de l'EPS? In *Techniques Sportives et Education Physique* (pp. 102-115). Paris: Editions Revue EPS.
- Stromme, S.B., Frey, H., Harlem, O.K., Stokke, O., Vellar, O.D., Aaro, L.E. & Johnsen, J.E. (1984). Santé et activité physique. In F. Lagarde (Ed.), *Santé et Activité Physique* (pp. 15-33). Québec: Service d'Édition du Collège Édouard-Montpetit.