

## Des conceptions différentes en Éducation Physique

Didier Delignières et Christine Garsault

Libres Propos sur l'Éducation Physique, Editions EPS, 2004, Chapitre 1

Nous avons souvent le plus grand mal, en formation initiale, à convaincre nos étudiants de l'historicité et de la diversité de l'Éducation Physique. Ils ont bien sûr la notion que certaines formes de gymnastique ont occupé le terrain avant cette Éducation Physique qu'ils ont connue lors de leur propre scolarité, et qu'ils ont apprécié au point de vouloir en faire leur métier. Mais la discipline leur semble dorénavant bien assise sur ses positions, bien assurée dans ses fondements. Elle n'est rien d'autre que cet enseignement du sport, réalisé dans le cadre scolaire, de manière identique par l'ensemble des « profs de gym », qui a toujours existé et existera toujours dans les établissements. Nous reviendrons plus tard sur cette historicité de la discipline. L'important pour le moment est de constater que pour beaucoup l'Éducation Physique est porteuse d'une essence universelle et atemporelle.

Une communauté de surface peut cependant masquer de profondes divergences au niveau des conceptions. Déjà Ulmann (1965a) notait avec pertinence qu'en Éducation Physique, « les idées comptent plus que les gestes », suggérant par là que si dans les gymnases, les différentes méthodes employaient à peu près les mêmes procédés et avaient recours aux mêmes exercices, des oppositions essentielles se dessinaient au niveau des justifications politiques et des référents théoriques. Nous pensons qu'un constat identique peut être fait aujourd'hui. Bien sûr, tous les cours d'Éducation Physique se ressemblent, avec un professeur en survêtement encadrant la pratique d'activités sportives. Quelles différences, cependant, entre un premier enseignant qui ne verrait dans la gymnastique que la reproduction de mini-enchaînements « simples mais corrects » (Margueritat, 1980), un second qui baserait son enseignement sur la construction par le groupe classe d'un nouveau code gymnique (Aubry, 1989), ou encore un troisième qui engagerait ses élèves sur la réalisation de contrats individualisés, dans une recherche d'autonomie (Delignières, 1989a) ! Ces trois gymnastiques utilisent les mêmes gymnases, et sans doute les mêmes agrès. On voit cependant que les trois enseignants poursuivent des objectifs bien différents : une motricité disciplinée pour l'un, une activité collective d'institutionnalisation pour l'autre, une démarche d'apprentissage pour le troisième. Au-delà, des conceptions différentes de l'Éducation Physique, de ses finalités, de son utilité, scolaire et sociale.

Ce que nous désignons sous le terme de conception, c'est simplement la réponse, explicite ou plus intuitive, que chaque enseignant apporte à cette question fondamentale : « à quoi sert l'Éducation Physique ? ». Question qui pourrait être formulée de façon plus pernicieuse sous la forme : « pourquoi une éducation physique à l'école ? ». Nous reviendrons dans le chapitre suivant sur ce problème de la justification de la discipline et de sa place dans le système scolaire. A ce point de notre propos, nous voulons surtout insister sur le fait que les conceptions qui animent les enseignants constituent une grille de lecture essentielle de leur travail, et plus largement de l'évolution de la discipline et des conflits qui peuvent la traverser à un moment donné. Ces conceptions sont parfois clairement explicitées, notamment lorsque des auteurs essaient de théoriser de manière globale une démarche originale

d'enseignement. Plus fréquemment, on doit se livrer à une analyse plus fine des propositions pour en identifier les conceptions sous-jacentes. Mais d'une manière générale, toute proposition didactique, même la plus anodine, opérationnalise une conception particulière de l'utilité de la discipline. Ces conceptions sont évidemment multiples et différenciées. Les instructions officielles et programmes énoncent les conceptions légitimes du moment, chaque leader d'opinion tente de promouvoir les siennes, souvent en les opposant à leurs concurrentes. Plus localement, chaque projet pédagogique tente généralement d'explicitier les conceptions qui animent l'équipe des enseignants.

Face à une telle diversité, nous avons jugé utile de proposer une typologie, regroupant l'ensemble des conceptions identifiables (Delignières, 2000 ; Delignières & Garsault, 1993, 1995, 1996, 1997). Il nous semble en fait qu'on peut en proposer une grille de lecture assez simple, autour de trois grandes catégories, que nous avons suggéré de qualifier de naturaliste, culturaliste, et citoyenne. Il vaudrait mieux d'ailleurs parler de méta-conceptions, dans la mesure où il s'agit de qu'il s'agit de catégories étendues, regroupant parfois des conceptions plus particulières qui peuvent sur certains points s'opposer. Ces trois méta-conceptions peuvent être caractérisées selon quatre critères: il s'agit tout d'abord des objectifs essentiellement revendiqués par les enseignants, en second lieu de la nature des acquisitions que l'on veut voir l'élève réaliser, troisièmement ce que l'on peut appeler le référent, c'est-à-dire l'objet à partir duquel s'organisent et se légitiment les contenus d'enseignement, et enfin la définition de l'utilité, scolaire et sociale, attribuée à l'Éducation Physique.

### **Les conceptions naturalistes**

La première méta-conception est principalement organisée autour d'objectifs de développement et d'enrichissement de la nature humaine. Selon les époques et les références théoriques, la terminologie évolue évidemment : on parlera par exemple de régénération de la race, de renforcement des qualités physiques, plus récemment du développement des ressources. Dans cette optique, le problème n'est pas réellement de faire acquérir à l'élève des "savoirs" qui lui seraient extérieurs, par exemple des techniques sportives particulières, mais plutôt de développer l'existant, d'enrichir les moyens, les ressources dont il dispose pour s'adapter.

Les propositions didactiques relevant de cette première conception sont en général organisées à partir de modèles scientifiques du système à développer. Le modèle évolue évidemment en fonction de l'époque ou des sciences d'appui. C'est l'anatomie et la biomécanique qui ont fourni le cadre de travail des premières gymnastiques. Les médecins de l'entre-deux-guerres se référaient plus volontiers à des modèles issus de la physiologie fonctionnelle. Plus récemment, c'est sur un modèle des ressources informationnelles issu de la psychologie expérimentale que Famose (1983b) a fondé son approche. Ces modèles fournissent avant tout une classification des « ressources » à développer, permettant de ce fait d'envisager une action exhaustive sur l'ensemble des facettes du système. Ils supportent le projet d'une éducation physique « complète et équilibrée », sur lequel nous reviendrons largement par la suite.

Dans le cadre de ces conceptions naturalistes, la question de la légitimité d'une éducation physique à l'école est satisfaite par cette réponse générique : « parce que les élèves ont un

corps ». Réponse générique, car d'un auteur à l'autre l'accent pourra être mis sur la forme de ce corps (Vigarello, 1978), sur sa santé, et plus récemment sur sa motricité. L'éducation du corps est considérée comme le pendant nécessaire de l'éducation intellectuelle. Pour reprendre les termes de Jacques Ulmann, elle est « la propédeutique et l'accompagnement, le prélude et le contrepoint de toute entreprise éducative » (Ulmann, 1967, p. 11).

Ces conceptions naturalistes sont de loin les plus communément répandues en Éducation Physique. Historiquement, elles ont dominé la discipline des origines jusqu'aux années soixante. Elles demeurent encore solidement implantées dans la période contemporaine, et défendues par des leaders particulièrement influents. Cette forte représentation génère évidemment une grande diversité d'approche. Ulmann (1965b) a notamment montré la pluralité des positionnements des éducateurs vis-à-vis du concept de nature humaine. L'auteur en identifie trois grands types :

Le premier identifie la nature humaine à une norme, scientifiquement définie. La science est supposée cerner les déterminismes de l'être humain, édicter un idéal dont l'éducation devra permettre l'accomplissement. Ulmann évoque dans ce cadre l'exemple de Vieth, qui le premier a fondé une gymnastique sur la science anatomique. On peut également citer Demenÿ (1924), qui sur la base de remarquables travaux d'analyse du mouvement avancera la norme du mouvement naturel, « complet, continu et arrondi », qui constituera l'organisateur central de sa démarche. On doit aussi évoquer les médecins de l'entre-deux-guerres (Bellin du Coteau, 1920, 1930 ; Boigey, 1917, 1923, Latarjet, 1934 ; Chailley-Bert, Fabre & Merkel, 1943), qui exploitent les données d'une physiologie fonctionnelle naissante pour édicter des normes quantitatives que l'Éducation Physique devra s'efforcer d'établir. C'est l'époque des investigations spirométriques, des grands indices fonctionnels tels que l'indice de Ruffier, ou sur le plan morphologique celui de Pignet, obtenu par une subtile équation intégrant la taille, le poids et le périmètre thoracique. C'est aussi l'époque du coefficient V.A.R.F. (vitesse – adresse – résistance – force), de Bellin du Coteau, qui vise à cerner dans un index unique la valeur fonctionnelle de l'individu.

Le second positionnement adopte une position plus philosophique vis-à-vis du concept de nature humaine, conçue comme un état de pureté originelle, perverti par la civilisation. L'éducation cherche dans ce cas à restaurer cet état de nature. Rousseau est évidemment aux origines de cette optique en éducation. Dans le domaine de l'Éducation Physique, Hébert (1925) doit évidemment être situé dans cette mouvance : on retrouve dans ses écrits les thèmes classiques du bon sauvage, de la déchéance, et du retour à la nature. À noter cependant que la reconstruction méthodique, rationnelle et progressive de l'état de nature proposée par Hébert est assez étrangère aux principes d'éducation négative suggérés par l'auteur de *l'Emile*.

Notons également que dans ces deux premiers types de rapports, l'éducation ne peut être qu'une servante respectueuse de la nature, qui la précède et la transcende. On peut tenter de s'en approcher, dans l'idéal s'y confondre, mais la surpasser n'a aucun sens. Un troisième positionnement envisage au contraire l'éducation comme une entreprise de perfectionnement éventuel de la nature humaine. Une telle conception pose à l'origine quelques problèmes, dans la mesure où elle suppose l'engagement de la nature dans une histoire. Mais il est clair que le projet sportif, dans ses fondements originels, s'inscrit dans

cette idéologie du perfectionnement de la nature. Bellin du Coteau (1930), que l'on présente souvent comme un fondateur de l'Éducation Physique sportive, même si sa méthode ne laissait en fait qu'une place bien tenue à quelques « gestes sportifs », évoque ce possible dépassement des normes physiologiques : avec une remarquable modernité, il suggère que la santé puisse être dépassée de manière relativement durable par une mise en « condition » de l'athlète, et de manière plus exceptionnelle par une mise en « forme », état transitoire pouvant mener aux meilleures performances. La plupart des auteurs récents s'inscrivant dans cette conception naturaliste adhèrent évidemment à cette idée d'un possible perfectionnement de la nature humaine.

Ces conceptions naturalistes regroupent un grand nombre de propositions, diverses et parfois contrastées. Il est hors de question de les étudier toutes en détail, mais il nous semble cependant nécessaire de s'attarder quelque peu sur les plus contemporaines. On ne saurait manquer d'évoquer le courant psychomoteur, qui au cours des années 60 va marquer une évolution importante des conceptions naturalistes. Si dans leur immense majorité les méthodes antérieures modélisaient leur objet à partir des sciences biologiques, la psychomotricité introduit avec une audience certaine des modèles issus du domaine de la psychologie, et notamment des théories de Jean Piaget et d'Henri Wallon. On retient du premier surtout l'idée d'un lien originel étroit entre motricité et intelligence, et du second l'interdépendance des fonctions motrice, affective et cognitive. La motricité sort de l'isolement où la tradition dualiste l'avait reléguée, et devient un maillon essentiel du développement et de la réalisation de l'individu (Le Boulch, 1966). Pour de nombreux auteurs du courant psychomoteur, le développement et le renforcement du schéma corporel, gage de disponibilité et d'adaptabilité motrice, constitue l'objectif central de l'Éducation Physique. On se situe bien ici dans le cadre naturaliste que nous avons précédemment défini, avec une définition scientifiquement fondée d'un système de ressources à développer.

Pierre Parlebas constitue également un maillon essentiel de ces conceptions naturalistes. Selon l'auteur, l'Éducation Physique possède un objet spécifique : les conduites motrices, « en tant qu'organisation signifiante du comportement moteur » (Parlebas, 1981). Estimant que cet objet possède une pertinence propre, irréductible à celle des sciences traditionnellement invoquées en Éducation Physique, il propose une approche spécifique, la *praxéologie motrice*, ou *science de l'action motrice*. Il s'attache à démontrer comment chaque activité motrice (jeux traditionnels, activités sportives,...) est caractérisée par un ensemble spécifique de contraintes (liées au règlement, aux espaces, à l'incertitude environnementale, à la présence de partenaires et/ou d'adversaires) sollicitant un certain type de conduite motrice. Sa démarche l'amène à analyser de manière méthodique (notamment en ayant recours à la théorie des jeux) ces relations entre logique interne des activités et conduites motrices, et à en proposer une classification archétypique. On voit comment, ici encore, une démarche scientifique permet de proposer une modélisation de l'objet d'éducation, permettant d'en envisager un développement complet.

Bien que Parlebas s'attarde longuement sur l'analyse des jeux sportifs et de leur logique interne, il est clair que ceux-ci ne l'intéressent qu'en tant que contraintes pesant sur l'émergence des conduites motrices. De ce fait, le caractère éducatif d'une activité physique n'est pas lié à sa représentativité culturelle, mais à la richesse de sa logique interne. Il analyse par exemple longuement des jeux traditionnels comme la balle assise (Parlebas, 1976), et en

démontre l'extrême complexité, par rapport aux sports collectifs institutionnalisés. Les jeux sportifs culturellement représentatifs ne constituent pour lui qu'un moyen, parmi d'autres, de contribuer au développement des conduites motrices, qui constitue l'objectif premier de l'Éducation Physique.

Nous avons déjà évoqué Jean-Pierre Famose, qui a jeté les bases d'une approche qui a marqué largement et durablement la discipline. Cette approche est fondée sur les modèles du traitement de l'information, supposant que la réalisation d'une tâche motrice est sous-tendue par un certain nombre d'opérations cognitives, destinées notamment à identifier les caractéristiques de la situation, à sélectionner la réponse à y apporter, à organiser les détails de cette réponse et à en assurer l'exécution. Ces opérations sont réalisées de manière sérielle : des stades de traitement s'enchaînent, chacun bénéficiant des opérations effectuées par le précédent (Schmidt, 1982). La théorie suppose que chaque stade est affecté sélectivement par certaines dimensions des tâches auxquelles le système est confronté. Le stade d'identification du stimulus semble particulièrement sensible à l'incertitude spatiale (par exemple le caractère plus ou moins prédictible de la trajectoire d'une balle), le stade de sélection de la réponse à l'incertitude événementielle (par exemple le nombre d'alternatives dans une situation), et le stade de programmation de la réponse au degré de précision requis. Famose (1983b), sur la base de ces principes, propose une méthodologie d'analyse des tâches, destinée à en déterminer qualitativement et quantitativement la difficulté (en d'autres termes, à déterminer quels stades de traitement sont sollicités et selon quelle intensité), et dans un second temps à aménager cette difficulté de manière à assurer, par l'intermédiaire de ces tâches rationnellement construites, la sollicitation ciblée de telle ou telle ressource de traitement. Une série de travaux expérimentaux a pu valider les prémisses de l'approche, et notamment l'idée selon laquelle on pouvait améliorer sélectivement l'efficacité d'un stade de traitement en assurant une progressivité de la difficulté des contraintes pesant sur les opérations correspondantes (Durand, Famose & Bertsch, 1985, 1986). On pourra trouver dans Famose (1990) une synthèse de ces travaux ainsi qu'une version particulièrement élaborée de la grille d'analyse des tâches. Durand (1983) a proposé un élargissement de la méthodologie aux ressources énergétiques. Ces propositions se situent clairement dans le cadre des conceptions naturalistes que nous avons précédemment présenté. L'objectif de l'Éducation Physique est le développement des ressources de l'élève. Ces ressources sont conçues au travers d'une modélisation scientifique, qui suppose une exhaustivité offrant la possibilité d'un développement complet et équilibré.

D'autres propositions vont s'inscrire en décalage vis-à-vis de ce corps modélisé au filtre des sciences exactes, ce corps « rationnel, efficace, morcelé, maîtrisé » (Bonange, 1977). Ce sera pour parler d'un autre corps, pulsionnel, fantasmatique, sexué, qu'il convient sans doute plus de libérer que de développer. Certains militeront notamment pour un recours aux pratiques alternatives, et notamment l'expression corporelle, supposées libérer la créativité et la spontanéité (Bonange, 1977 ; Pujade-Renaud, 1974,). Brohm (1978) marque nettement sa différence : la libération des corps ne passe pas par la substitution d'une méthode pédagogique, fût-elle novatrice, à une autre. La seule solution envisageable est une pédagogie de la négation, qui interroge et conteste les normes établies et les idéologies dominantes (l'autorité, la rationalité, la compétition, le rendement,...). L'auteur insiste sur la nécessité de libérer la parole, de susciter l'analyse et le débat, afin de permettre aux élèves d'accéder à

une compréhension critique de leur corps et des enjeux (politiques, affectifs, sexuels, sportifs,...) qu'il véhicule.

Ces approches, au-delà de leurs différences, se démarquent clairement du corps positiviste des propositions précédentes. C'est cependant encore une fois un corps scientifiquement conçu qui les sous-tend. Les modèles invoqués sont issus de la psychanalyse, ou du freudo-marxisme avec des auteurs tels que Reich et Marcuse. On s'affranchit de la tentation empirico-formelle pour adopter une perspective herméneutique. Mais fondamentalement le projet naturaliste n'est pas remis en cause. L'Éducation Physique vise le développement (la libération) d'un corps scientifiquement défini.

On le voit, les conceptions naturalistes, telles que nous les avons définies, regroupent un vaste ensemble de propositions, qui souvent se sont affrontées dans l'histoire de la discipline. Elles se retrouvent néanmoins sur un point central : elles visent toutes le développement maximum des potentialités de l'individu. Au risque souvent d'oublier que cet individu s'inscrit dans une société, une histoire. Les conceptions naturalistes sont essentiellement des conceptions individualistes.

On peut noter enfin que ces conceptions naturalistes ont un équivalent au niveau de l'éducation intellectuelle : il s'agit des méthodes dites de « remédiation cognitive », telles que le programme d'enrichissement instrumental proposé par Feuerstein. Ces méthodes visent à améliorer les capacités générales d'abstraction, de raisonnement, sur la base d'exercices détachés de toute réalité empirique ou de tout contexte culturel. Il s'agit d'éviter que l'élève s'accroche aux aspects supposés superficiels de l'ancrage dans la réalité, afin qu'il développe de prétendues capacités générales. De tels programmes sont défendus par certains psychologues, surtout dans une optique de rééducation (Loarer, Chartier, Huteau & Laitrey, 1995). Mais comme on le verra dans la partie suivante, l'enseignement secondaire est traditionnellement fondé sur l'appropriation culturelle, et de ce fait l'éducation des fonctions cognitives est réalisée par la confrontation aux objets culturels. L'École pouvait difficilement adopter ces méthodes « d'apprentissage sans contenu ».

### **Conceptions culturalistes.**

La seconde méta-conception, que nous avons qualifié de culturaliste, se donne pour objectif principal l'appropriation par l'élève d'objets culturels sélectionnés. Il est important de noter que traditionnellement, l'enseignement du second degré a eu pour objet de dispenser ce qu'il est convenu d'appeler la culture générale (Leif, 1967). La plupart des disciplines scolaires sont légitimées par l'existence de produits culturels, qu'ils soient scientifiques, littéraires, artistiques etc... Pour un représentant de la pédagogie traditionnelle tel que Chateau (1960), l'enfant s'éduque en se confrontant aux grandes œuvres, aux productions les plus représentatives du génie de l'homme. C'est ici à une culture savante, élitiste, à laquelle on fait référence.

Les pédagogues d'inspiration marxiste ont profondément marqué ces conceptions culturalistes. Snyders (1973) insiste sur la continuité entre la culture savante (les grandes œuvres évoquées par Château) et la « culture spontanée ». Toute activité humaine constitue un fait de culture, pour peu qu'elle engendre des productions, des savoirs ou des savoir-faire

communément partagés et reconnus. Dans cette acception, « la culture n'est pas un domaine particulier, une spécialité réservée à des groupes restreints » (Snyders, 1973, p.339). Le théorème du mathématicien, la symphonie du musicien, le tour de main de l'artisan, le savoir-faire de l'ouvrier, la technique du sportif, sont autant de facettes du génie de l'Homme. 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.

De ce point de vue, l'homme est essentiellement un être de culture, que l'on ne peut concevoir hors de son contexte historique et social. Pour Rouyer (1975), « L'éducabilité de l'homme semble sans limites. [...] L'homme est totalement produit par la société, à un niveau qui est justement fonction de la science de l'homme » (p. 203). L'enfant ne devient homme que dans une démarche d'appropriation des produits culturels conçus par ses aînés. «Grandir, c'est précisément pour l'enfant s'approprier la richesse sociale, participer au patrimoine culturel. L'enfant ne devient lui-même que par son rapport avec les ressources humaines qui sont hors de lui » (Snyders, 1973, p.338). On voit ici la différence fondamentale entre ces conceptions et celles que nous avons étudiées précédemment. Alors qu'il s'agissait dans les conceptions naturalistes de solliciter et de développer des fonctions (motrices ou mentales), l'important ici est d'acquérir des savoirs. L'éducation n'est plus référée à l'individu, mais à un contenu qui lui est extérieur. Elle est essentiellement un processus d'acquisition, d'apprentissage. Et cet apprentissage n'a de sens que s'il concerne des produits reconnus de l'activité humaine. Il s'agit « d'assimiler les pratiques sociales totales dont la dominante peut être intellectuelle ou physique. De ce point de vue seul, on peut se proposer l'apprentissage du travail réellement productif, que ce soit une production théorique ou matérielle » (Rouyer, 1975, p. 204). Ces principes sont à la base de l'éducation polytechnique, chère aux pédagogues marxistes.

On comprend dès lors l'importance centrale de la pratique sportive, dans les conceptions culturalistes de l'Éducation Physique. On ne peut envisager le développement d'une motricité abstraite, isolée de ses expressions culturelles. Si l'éducation doit reposer sur l'appropriation des pratiques culturelles les plus achevées, les plus stabilisées, les plus reconnues, le sport constitue un objet incontournable, représentant un aspect essentiel de la culture corporelle de notre temps. Si l'on pose à nouveau la question "pourquoi une Éducation Physique?", la réponse qui émerge alors est: "parce que nos civilisations ont produit et continuent à produire une culture corporelle, et notamment sportive". 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. Si précédemment l'enseignement était organisé à partir de modèles scientifiques de l'organisme à développer, cette fois-ci c'est le champ culturel qui organise les contenus. Les projets pédagogiques sont fondés sur une classification des activités sportives, rendant compte, sous forme de familles ou de groupements, des principales catégories d'activités.

La représentativité d'une pratique détermine évidemment son poids, son importance dans le processus d'appropriation culturelle. Le caractère éducatif des pratiques est directement lié à leur représentativité culturelle. « Plus un sport se perfectionne dans son jeu, ses règles, ses techniques, plus il exige un niveau d'approche élevé, plus il offre de possibilités éducatives. C'est pourquoi nous pensons que certains jeux, l'épervier par exemple, ou les barres qui ne sont pas institutionnalisés, socialisés, n'ont qu'une faible valeur éducative » (Adam, 1966). On

conçoit dès lors les débats qui ont pu opposer Parlebas, défenseur des jeux traditionnels et de leurs logiques internes si particulières, et les tenants de ces approches culturalistes.

Comme nous le disions précédemment, cette conception de l'Éducation Physique présente également la particularité de définir un objet d'enseignement extérieur à l'élève, représentatif d'un objet culturel, rejoignant en cela les autres disciplines scolaires. Selon Arnaud (1985), c'est l'option culturaliste qui a permis à l'Éducation Physique d'accéder au statut de discipline d'enseignement.

L'appropriation des techniques sportives est l'un des thèmes centraux de ces approches culturalistes. La technique sportive est pensée, dans ce domaine spécifique de la culture, comme la forme la plus achevée des efforts des hommes pour repousser leurs limites. Mérand (1972) affirmera notamment que « le pratiquant s'éduque quand il s'approprie le geste juste du champion ». On retiendra cependant moins le processus d'appropriation que le produit visé, le modèle fourni par la technique de l'athlète de haut-niveau. Cette proposition subira de nombreuses attaques, et notamment des tenants des conceptions naturalistes que nous avons précédemment présentées. Famose (1982a, 1982b, 1983a) s'opposera surtout à la pédagogie du modèle, « illustrée par des tâches définies où les modalités d'exécution et stratégies sont imposées », et lui préférera une pédagogie des situations-problèmes, dans laquelle « l'enfant connaît l'objectif mais cherche les moyens pour le réaliser ». Parlebas (1978) verra dans la diversité des techniques enseignées une des causes de « l'émiettement » de l'Éducation Physique. Seule la définition d'une pertinence, d'un objet original, les conduites motrices, peut donner à la discipline une unité théorique et méthodologique. Son point de vue est relayé une dizaine d'années plus tard par le Groupe l'Innovation Pédagogique de Nantes : « L'EPS n'a pas la charge de devoir transmettre telle ou telle APS, organisation technico-sociale de savoirs. Elle doit construire des structures (savoirs et modes d'actions fondamentaux) en utilisant comme vecteur d'intégration et de motivation les pratiques sociales (dominantes et non dominantes) » (GAIP Nantes, 1991). Enfin, les courants développant une critique politique du sport et du contrôle des corps qu'il représente verront dans l'apprentissage des techniques un asservissement du corps aux normes dominantes : « la brimade contre le corps, c'est le savoir qu'on lui impose » (Denis, 1974, p. 85).

Ces critiques souvent ne s'appuient que sur une vision caricaturale des propositions culturalistes. La technique sportive, fut-elle de haut niveau, n'est pas conçue comme un outil rigide, dont l'utilisation est imposée à l'enfant. Il est surtout question, par exemple dans les publications du CPS-FSGT, d'une analyse de l'activité spontanée du débutant pour tenter de le faire rentrer dans une démarche technique de recherche d'efficacité (Marsenach & Druenne, 1974 ; Vasseur, 1974). Garassino rédige en 1980 un remarquable plaidoyer pour l'enseignement des techniques sportives. Reprenant les thèses que nous avons déjà évoquées, il affirme que « la technique est par nature humaine ; elle n'est pas « déshumanisée » ou « déshumanisante », bien au contraire, elle est le propre de l'homme et de l'hominisation ». La technique ne renvoie pas nécessairement au niveau de réponse le plus élaboré, mais à l'ensemble des niveaux qui sont tous des niveaux techniques. Enfin, la technique réside moins dans le produit, le geste efficace, que dans l'activité qui en a permis la production : « La chose faite n'est que le produit et le reflet de la production technique du sujet. C'est l'activité du sujet qui est technique » (Garassino, 1980).

Il est vrai que de nombreux enseignants conçoivent l'apprentissage technique comme la simple reproduction d'un modèle idéal, sombrant ainsi dans ce que Garassino appelle le *technicisme*. Soler (1994a) débusque ce type d'approche dans certaines contributions récentes, et montre que les enseignants y sont d'autant plus enclins que leur propre expertise dans l'activité est réduite. Nous reviendrons plus loin sur ce problème. Un certain nombre d'auteurs ont cependant défendu des approches se détournant résolument d'un technicisme étroit. Portes (1994) soutient que le sport de haut niveau, même dans une activité classique comme le handball, reste un « champ où se déploie une activité humaine d'innovation et de création ». Il évoque notamment les techniques individuelles et collectives récemment mises au point au plus haut-niveau, offrant des possibilités inédites d'action sur le champ de jeu. Il montre comment, plutôt que de chercher à copier la solution des experts, il est envisageable de solliciter des élèves une activité similaire de production de technique. Gal (1996), à propos de l'apprentissage des techniques en natation, insiste sur l'intérêt de ne pas déconnecter la technique de son fondement culturel, qui renvoie à son utilité instrumentale. Une technique émerge historiquement comme réponse à un problème précis, et de ce fait tout apprentissage technique doit être construit en référence à cette fonctionnalité.

D'autres conceptions ne reposent pas sur ce primat de la technique. Arnaud (1986) propose par exemple une conception selon laquelle la mission éducative de l'Éducation Physique consiste à faire vivre, sous formes d'expériences vécues, un ensemble de modèles existentiels de relations au corps et aux pratiques. D'autres s'appuieront sur les analyses de Jeu (1972) selon lesquelles les pratiques sportives sont des mises en scènes des grands mythes qui fondent l'imaginaire collectif.

### **Conceptions citoyennes.**

S'il s'agit dans le premier cas de développer l'individu (dans une perspective d'adaptabilité maximale), dans la seconde de favoriser l'appropriation d'un héritage culturel, cette troisième conception se donne pour objectif de former les futurs citoyens, c'est-à-dire à préparer les élèves à jouer un rôle actif et positif dans la société.

C'est peu dire que ce thème soit actuellement au centre des problématiques de l'Éducation Physique, et de l'École en général. Depuis 1998, il n'est guère de numéros de revues professionnelles telles que la *revue EPS* ou *Hyper* qui n'aient consacré un ou deux articles à l'éducation à la citoyenneté. Les textes officiels s'en font également largement écho, comme par exemple la circulaire de 1998 sur les « initiatives citoyennes », les textes instituant l'Éducation Civique, Juridique et Sociale (1998) et évidemment les récents programmes d'EPS pour les lycées (2000).

Les préoccupations citoyennes, ou plus largement le souci de l'utilité collective de l'Éducation Physique, ont cependant une histoire plus ancienne. Au début de XIX<sup>ème</sup> siècle, des auteurs tels que Clias ou Amoros insistent sur le caractère utilitaire de leur gymnastique : au-delà du développement et du renforcement du corps, elle doit préparer aux tâches et aux risques que la vie sociale impose. Le gymnaste devra être capable, notamment, de porter secours à son prochain en cas d'incendie ou de noyade. On retrouve en fait cette revendication d'utilité sociale chez de nombreux concepteurs de systèmes gymnastiques, et en particulier chez Hébert.

La sportivisation de l'Éducation Physique est l'occasion d'un renouvellement de ce discours citoyen. Le sport est supposé porteur de valeurs (courage, effort, entraide) utiles à la société. Les Instructions Officielles de 1967 abondent dans ce sens : « le sport se pratique selon des règles et engendre des comportements qui se réfèrent aux valeurs couramment admises dans la société ». Les sports collectifs et les sports de combat sont présentés comme particulièrement riches pour « l'amélioration des qualités psychologiques et le rapport avec autrui » et comme des vecteurs essentiels de la « socialisation » de l'élève.

Les années 1990 sont cependant marquées d'une part par un renouvellement profond de cette problématique, et par sa progressive mise au premier plan des préoccupations institutionnelles et professionnelles. Pour marquer l'origine de l'orientation citoyenne de l'Éducation Physique, on évoque fréquemment le texte du Doyen de l'Inspection Générale (Pineau, 1991), introduisant un troisième objectif pour la discipline, visant à offrir à chacun les connaissances « concernant l'entretien de ses potentialités et l'organisation de sa vie physique aux différents âges de son existence ». En fait, cet objectif visait davantage la gestion d'un capital santé que l'insertion citoyenne, et Portes (1994) s'inquiètera qu'éventuellement « on puisse se résigner à une [Éducation Physique] frileusement, précautionneusement, modestement finalisée par la construction d'une compétence à gérer de petites ressources qu'on ambitionnerait pas d'enrichir, dotant nos jeunes d'un habitus d'épargnant du 3<sup>ème</sup> âge ». Persuadés que l'utilité de l'Éducation Physique et donc son avenir ne pouvaient se situer à ce niveau, nous avons assez tôt tenté d'élargir la pertinence de ce troisième objectif dans le sens de la formation d'une « citoyenneté sportive » (Delignières & Garsault, 1993, 1996, 1997).

Pineau évoque également, dans son texte de 1991, le fait que les objectifs généraux de l'Éducation Physique « intègrent des préoccupations éducatives plus extensives, [...] telles que la santé, la sécurité, la solidarité ». Les programmes de collège qui paraissent à partir de 1996 reprennent à peu près les mêmes formulations, mais précisent cependant qu'« en offrant des occasions concrètes d'accéder aux valeurs sociales et morales, notamment dans le rapport à la règle, l'EPS contribue à l'éducation à la citoyenneté ». Le terme apparaît clairement, pour la première fois nous semble-t-il dans un texte officiel encadrant l'Éducation Physique, mais davantage comme un corrélat de la poursuite des objectifs de la discipline, que comme une finalité première. A ce titre, les programmes de lycée de 2000 apportent une évolution déterminante, édictant que « la finalité de l'éducation physique et sportive est de former, par la pratique des activités physiques et artistiques, un citoyen cultivé, lucide, autonome ».

Cette institutionnalisation assez tardive de l'éducation à la citoyenneté en Éducation Physique apparaît évidemment dans un contexte demandeur. Dès 1989, la loi d'orientation précise que « le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté ». La Charte des Programmes, en 1992, énonce que les apprentissages scolaires doivent déboucher « sur un réinvestissement hors du monde scolaire pour permettre aux jeunes de construire leur vie personnelle, leur vie professionnelle, et d'être des citoyens responsables ». En 1998 paraît une circulaire<sup>1</sup> consacrée à l'éducation à la citoyenneté, qui débouchera un an plus tard sur la création pour

---

<sup>1</sup> B.O. n°5 du 5 août 1999

les classes de lycées de l'Éducation Civique, Juridique et Sociale (ECJS). Un débat sur la question s'installe dans les revues pédagogiques vers la fin des années 90, notamment au travers de numéros spéciaux (*Cahiers Pédagogiques* n°340, 1996 ; *Cahiers Pédagogiques* n°367-368, 1998 ; *Éducatons* n°16, 1998 ; *Le Monde de l'Éducation* n°254, 1997 ; *Parlons-en* n°111, 2000). Un certain nombre d'ouvrages, parus ces mêmes années, attestent de l'actualité de la thématique (Ballion, 1998 ; Crémieux, 1998 ; Galichet, 1998 ; Legrand, 1995 ; Leleux, 1997 ; Mougnotte, 1999 ; Roche, 1998).

L'Éducation Physique n'est pas en reste, et l'éducation à la citoyenneté y suscite un large débat à partir de 1998, tant au niveau des conceptions (Andréassian, 2000 ; Beunard, 1998 ; Colin, 2000 ; Coupeau, 2000 ; Delignières, 2000, 2001a ; Delignières & Garsault, 1999 ; Méard & Bertone, 2001 ; Volondati, 2000 ; Méard, 2000) qu'à celui des mises en œuvre (Busset-Esmaelipour, Dinh, Houssin, Jeannin & Quiniou, 1998 ; Boujon, 2001 ; Doulat & Né, 1999 ; Duthil, 1999 ; Failletaz, Mackowiak & Lassuye, 1999 ; Havage & Bequillion, 1998 ; Labarrière, 1999 ; Michot & Levasseur, 2001 ; Montigny, 2000 ; Prout & Piednoir, 1998). Propositions diverses, reposant sur des conceptions contrastées, dont il est difficile de dégager une orientation commune.

Galichet (1998) propose une typologie distinguant plusieurs démarches d'éducation à la citoyenneté, qui peut permettre de mettre de l'ordre dans ce foisonnement. La première, et la plus basale, réduit l'éducation citoyenne à une simple *instruction civique*, c'est-à-dire surtout à une information à propos des institutions. Elle devient dans ce cadre une discipline autonome : la citoyenneté est inscrite dans un corpus spécifique de savoirs. On ne trouve dans les propositions récentes aucune démarche relevant de ce type de conception. La circulaire instituant l'ECJS insiste sur la nécessité de dépasser ce niveau informatif, pour engager un travail d'appropriation active de la part des élèves.

Un second type de démarche considère que toute acquisition de connaissances disciplinaires contribue à la formation du citoyen. Tout apprentissage concourt à une citoyenneté conçue comme « autonomie économique, juridique, intellectuelle et morale » (Galichet, 1998). Le citoyen est avant tout un « honnête homme », informé des connaissances produites par la société dans laquelle il s'insère. A noter que dans ce cadre, les conceptions culturalistes que nous avons précédemment présentées peuvent être considérées comme citoyennes. Goirand (1989) pointe par exemple cette finalité ultime de l'appropriation culturelle : « l'École a un rôle social : elle communique aux enfants les fondements de la culture, conditions du développement des individus et de leur insertion sociale ».

Une troisième démarche, tout en demeurant dans une optique transmissive, se fixe pour objectif une inculcation de valeurs. On reconnaît là les principes classiques de l'éducation civique, reposant sur les leçons de morale. La citoyenneté est dans ce cadre le triomphe de la Raison. C'est à ce niveau que l'on peut classer les perspectives ouvertes par l'ECJS. La circulaire instituant cette nouvelle discipline énonce que « le citoyen est celui qui est capable d'intervenir dans la cité : cela suppose, formation d'une opinion raisonnée, aptitude à l'exprimer, acceptation du débat public ». On propose, au niveau pédagogique, de recourir au débat argumenté, afin de développer chez les élèves cette aptitude à comprendre et à juger. On peut noter, dans cette catégorie, le travail présenté par Busset-Esmaelipour, Dinh, Houssin, Jeannin et Quiniou (1998) : l'objectif de ce projet était de « sensibiliser les élèves à la

notion de règle pour aboutir à une réflexion à propos de la loi et de sa nécessité dans la société ». Basée sur un travail transdisciplinaire, des rencontres avec des personnalités sportives ou politiques, cette expérience débouche sur un travail en profondeur sur les valeurs qui fondent nos sociétés. D'une manière générale, ces projets restent cependant centrés sur l'idée d'une transmission de connaissances, d'outils de réflexion et de jugement.

Ce caractère transmissif est dépassé par des démarches qui tentent de mettre en place les conditions d'un apprentissage actif de la citoyenneté. Galichet évoque notamment à ce niveau les démarches tentant de mettre en oeuvre une « démocratie scolaire ». C'est avant tout au niveau péri-scolaire que s'expriment ces approches, par exemple dans l'implication des élèves dans les instances institutionnelles de l'établissement scolaire (conseils de classe, conseil d'administration,...) et dans la vie associative (foyer socio-éducatif). Dans le cadre de l'Éducation Physique, on évoque ainsi fréquemment la contribution de l'Association Sportive à l'éducation du futur citoyen (Boujon, 2000, 2001 ; Colin, 2000 ; Olinger, 1998). On suppose alors que l'exercice de cette démocratie dans le cadre de l'école pourrait être transféré à son expression réelle. On peut évidemment arguer en contrepoint que cette formation ne touche que les élèves inscrits dans ces associations, et reste marginale par rapport à la masse des élèves. Par ailleurs, il est clair que l'exercice d'une « démocratie scolaire » au sein des Associations Sportives ne saurait se limiter à la participation plus ou moins passive de quelques élèves au Comité Directeur.

Une démarche plus élaborée consistera donc à faire rentrer dans les classes et à opérationnaliser dans la didactique des disciplines cet apprentissage actif de la démocratie. Le concept de règle est fréquemment au centre des projets réalisés dans ce sens. Méard et Bertone (1996) identifient cinq catégories de règles régissant les cours d'Éducation Physique :

- *les règles de sécurité*, renvoyant à la limitation des risques corporels dans certaines activités (parade, assurance, gestion des dispositifs,..),
- *les règles institutionnelles*, que certains dénomment aussi « règles de vie », et qui correspondent aux droits et devoirs généraux de tout élève à l'École (être à l'heure, écouter, être en tenue,...)
- *les règles groupales*, qui sont des conventions régissant les interactions d'apprentissage entre élèves (constitution des équipes, rotation des ateliers, acception des rôles différenciés,...),
- *les règles des jeux sportifs*, qui sont déterminées par les règlements des activités pratiquées (arbitrage, fair-play, etc...),
- *les règles d'apprentissage*, qui renvoient à des méthodes de travail et des procédures de recherche de solution.

Selon les auteurs, l'éducation à la citoyenneté passe par une démarche tentant de donner du sens à ces règles, d'en justifier l'utilité et la nécessité (Méard & Bertone, 1998 ; 2001 ; Méard, Bertone & Euzet, 1998). L'élève peut passer ainsi de l'obéissance face à l'autorité du professeur (qui suppose déjà qu'un comportement anémique soit dépassé), à l'intégration qui renvoie à une adhésion volontaire et une première attribution de sens, puis à l'autonomie qui sera marquée par une prise de recul vis-à-vis de la règle, une capacité à en comprendre le sens et éventuellement à la négocier.

On aurait pu s'attendre, dans le cadre d'une Éducation Physique fortement structurée par des activités sportives fortement institutionnalisées, à un foisonnement de propositions visant à travailler sur la base des règles des jeux sportifs, leurs origines, leurs utilités et conséquences, leur respect (jugement, arbitrage, etc...). On retrouve en effet une approche de ce type dans certains articles récents, tels que Audier (1998) sur les règles régissant la boxe, ou Coquoz (2001) sur l'arbitrage des sports collectifs. Ces propositions sont proches, dans leur logique, de certaines approches culturalistes précédemment citées, qui visaient à reproduire en classe les conditions d'une activité de production de techniques, notamment en référence aux règlements sportifs (Portes, 1994 ; Gal, 1996).

Ce travail sur les règles des jeux sportifs débouche parfois sur une activité d'institution de nouvelles règles, avec tous les processus de négociation, d'explicitation que cela suppose. Cette piste avait été antérieurement explorée, par exemple par Goirand (1986), qui dans le cadre de la gymnastique faisait élaborer par les élèves un code de pointage original, sollicitant une activité d'identification, de classement et de hiérarchisation des éléments, ou par Helvig (1992) dans le cadre de la GRS. Récemment cette perspective a été développée avec des visées citoyennes par Méard et Bertone (1996), qui évoquent notamment l'institutionnalisation au cours d'un cycle d'Éducation Physique d'un nouveau jeu sportif multi-ballons. On peut citer également le travail de Bartolomé et Bartolomé (2000), dans lequel les élèves instituent de nouvelles règles en basket à partir d'une contrainte ajoutée : les élèves sont reliés deux par deux par un élastique d'un mètre fixé aux chevilles. Dans les deux cas les auteurs évoquent le retentissement de ce travail institutionnel sur les règles des jeux sportifs, sur l'ensemble des autres règles régissant les cours d'Éducation Physique. On peut cependant se demander si la prise de distance vis-à-vis des pratiques culturelles ne peut pas devenir telle qu'une perte de sens apparaisse pour l'élève.

La plupart des contributions récentes élargissent le travail à l'ensemble des catégories de règles identifiées par Méard et Bertone (1996). Au-delà des règlements sportifs, un certain nombre d'auteurs ont proposé de travailler directement sur les règles institutionnelles et groupales. On retrouve notamment cette démarche chez Andréassian (2000), Delas, Harmand, Méchinaud, Ollier et Robuchon (1998), Dutilh (1999) ou Havage et Béquillon (1999). Ces auteurs insistent notamment sur les règles de vie, œuvrant à l'instauration de la civilité dans la classe et dans les interactions d'apprentissage. On trouvera dans la plupart de ces articles des grilles d'évaluation et d'auto-évaluation de ces comportements de civilité. Andréassian (2000), par exemple, propose des grilles concernant l'écoute d'autrui, le respect de son intégrité physique, l'aide à l'installation du matériel, la ponctualité ou le fair-play. Les élèves sont invités à diagnostiquer leurs points faibles et à les améliorer. On peut évidemment reprocher à ces approches de cristalliser un contrat social artificiel, sans lien nécessaire avec les contenus disciplinaires. L'éducation à la citoyenneté ne devient-elle pas une « simple » lutte contre l'incivilité, juxtaposée à l'Éducation Physique?

Critique purement idéaliste. Pour que l'enseignement disciplinaire puisse exister, encore faut-il qu'un contrat social minimal soit établi et respecté. Ce contrat minimal est souvent tacite, et les règles institutionnelles évoquées par Méard et Bertone sont intégrées précocement par les élèves, notamment par l'éducation familiale. Mais on sait que nombre d'élèves, et notamment dans les zones difficiles, ne reconnaissent pas ce contrat. Perte de repère face à l'avenir, face aux modèles adultes, face aux valeurs qui fondent la société, chocs culturels et

religieux : les enseignants doivent affronter un déficit de sens qui ne touche pas uniquement les savoirs qu'ils ont mission de transmettre, mais la société dans son ensemble, l'institution qu'ils représentent et en définitive leur propre personne.

Dans ces quartiers où l'image classique de l'autorité adulte a disparu, les établissements scolaires ne peuvent fonctionner que s'ils parviennent à (ré)instaurer la Loi, à persuader les élèves, mais également les adultes qui les encadrent, qu'il y a des règles de vie non négociables, dont la transgression ne peut être admise. C'est l'affaire de toute la communauté éducative, les chefs d'établissement en premier chef, mais aussi les enseignants, personnels d'éducation, personnels médicaux, politiques et parents. Mais le premier front se situe bien au niveau des classes, et l'enseignant face aux élèves constitue un maillon essentiel de cette restauration de la Loi. Qu'on ne s'étonne donc pas que ces propositions d'éducation citoyenne centrée sur les règles de vie, leur suivi exigeant et constant, soient le plus souvent véhiculés par les enseignants de Zones d'Éducation Prioritaires. Ce qui ne signifie pas que l'autorité brutale soit la panacée : comme le souligne Davaisse (1996), « l'enseignement en présence d'élèves en difficulté ou réputés difficiles suppose la règle, mais ce qui, fondamentalement, établit l'autorité du maître dans la classe, c'est la façon dont s'y jouent d'authentiques échanges de savoir » (p. 106).

D'une manière plus générale, on peut reprocher à l'ensemble de ces propositions travaillant sur les règles régissant les interactions au sein de la classe d'être basées sur l'institution, l'évolution, le respect de contrats sociaux locaux, artificiels, typiquement scolaires. L'éducation à la citoyenneté est alors fondée sur une analogie entre la classe et la société (Galichet, 1998). On suppose que la mise en œuvre d'une « démocratie scolaire » favorisera l'émergence d'une « démocratie réelle » dans la société des adultes. Mais l'éducation citoyenne peut-elle être basée sur l'exercice de situations artificielles, où les conséquences des actes de chacun resteront purement symboliques, et ne sortiront pas du cénacle de la classe, voire de l'atelier de travail ?

La dernière démarche identifiée par Galichet (1998) suggère de dépasser l'analogie pour confronter directement les élèves aux « réalités socio-politiques ». Dans ce cadre, la constitution des classes en communautés de projets, finalisées par la réalisation d'un « produit » éprouvé in fine par la confrontation au réel, paraît essentiel. Nous reviendrons largement sur ces idées dans un chapitre ultérieur. Notons simplement qu'un certain nombre de propositions récentes relève de ce type de démarche, par exemple au travers de projets débouchant sur l'organisation d'événements compétitifs ouverts sur l'extérieur de l'établissement (Equipe EPS du Bas-Rhin, 2001 ; Michot & Lévassier, 2001 ; Montigny, 2000), ou encore au travers de projets finalisés par des « aventures sportives » en milieu naturel. On peut citer notamment à ce niveau Doulat et Né (1999), qui finalisent plusieurs mois de travail par un stage de ski, Failletaz, Mackowiak et Lassuye (1999), qui évoquent plusieurs projets similaires ayant débouché sur l'organisation d'expéditions en haute montagne, ou encore Jouniaux (1999), qui retrace l'histoire d'un projet finalisé par la traversée du Jura en VTT. Expériences remarquables, authentiques, qui sollicitent un enthousiasme et un investissement conséquent de la part des élèves, en termes de préparation, réalisation et exploitation a posteriori, et dont on conçoit aisément la pertinence au niveau de la formation des valeurs. Reste à inscrire ce type de démarche dans le quotidien des classes.

## Des entrées en Éducation Physique

Cette classification en trois grandes catégories peut évidemment être discutée. Elle n'a d'ailleurs de sens que par rapport à nos objectifs, qui sont avant tout d'analyser l'évolution du système des finalités en Éducation Physique. Elle nous a permis de situer sans ambiguïté majeure l'ensemble des articles et ouvrages que nous avons analysés, et surtout de réaliser certains regroupements de conceptions, peu évidents de prime abord (notamment entre des auteurs ayant pu un temps féroce ment s'opposer), mais pertinents du point de vue de l'évolution historique, philosophique et politique de la discipline. Nous reviendrons sur ces aspects dans le chapitre suivant.

Klein (1993), suite à une analyse des programmes en Éducation Physique dans divers pays, a d'ailleurs proposé une classification des conceptions assez proche de la nôtre. Une première catégorie est caractérisée par « une recherche d'exemplarité des contenus d'enseignement ». On vise l'acquisition de savoirs moteurs fondamentaux, que l'on situe au principe de l'adaptabilité motrice. Ainsi au Royaume-Uni l'accent est mis sur l'activité motrice, en termes de capacités générales, transversales et réinvestissables. Les activités sportives ne sont abordées que « de manière anecdotique », et l'on ne retient d'elles que le « type d'expérience d'apprentissage » qu'elles permettent. Dans une logique proche, les programmes du Québec finalisent l'Éducation Physique par le développement moteur de la personne : il s'agit de maîtriser un ensemble de relations avec trois types d'environnements : intérieur, physique et social. Ces programmes on le voit sont tout à fait dans l'esprit des conceptions que nous avons qualifiées de naturalistes. Klein note le caractère « neutre et a-culturel de tels contenus. Ce qui est à transmettre, ce n'est pas un patrimoine technique, mais bien des outils susceptibles de permettre d'affronter toute situation motrice nouvelle ».

Une seconde catégorie identifiée par l'auteur donne la priorité aux techniques sportives. C'est le cas en Allemagne, du moins dans le Land étudié par l'auteur : les programmes définissent une Éducation Physique qui constitue un « enseignement du sport » (*Sportunterricht*), l'apprentissage des techniques est mise en avant, au nom de la transmission d'un patrimoine culturel. « Les différents savoirs disciplinaires sportifs, représentés par les techniques sportives, correspondent à des régions de l'expérience technique et motrice humaine. L'enseignement du sport consiste en leur transmission » (Klein, 1993). On reconnaît évidemment dans cette seconde catégorie les conceptions culturalistes de notre modèle.

Enfin l'auteur identifie une troisième catégorie, dans laquelle les contenus seraient légitimés par « une préparation fonctionnelle et réaliste à la vie quotidienne ». C'est le cas du programme suédois, dans lequel une grande partie des thèmes d'enseignement renvoie à des objectifs hygiéniques, préventifs ou sécuritaires. Un de ces thèmes est par exemple consacré au « bon sens » sur la neige et la glace : il s'agit pour les élèves à estimer l'épaisseur de la glace sur un lac gelé, de se sortir seul d'une crevasse, etc... « Il s'agit ici de façon réaliste, presque pragmatique, de préparer le futur adulte à affronter les tâches motrices concrètes propres à la vie de tous les jours » (Klein, 1993). Même si nous n'avons pas retrouvé dans notre analyse de la littérature française de propositions marquées par un tel utilitarisme, ce type de programme se rapproche évidemment des conceptions que nous avons qualifiées de citoyennes.

Notre classification reste évidemment tracée à gros traits, et peut parfois paraître caricaturale. Souvent des enseignants nous ont rétorqué que les choses n'étaient pas aussi tranchées, et que personnellement il leur semblait qu'ils étaient animés simultanément par ces trois conceptions, qui leur semblaient toutes légitimes. Toute-puissance ou naïveté ? Ou simplement respect scrupuleux des programmes de la discipline ? On doit se rappeler que les derniers textes officiels assignent à l'Éducation Physique trois objectifs (1) assurer le développement des "capacités organiques, foncières et motrices", (2) permettre "l'appropriation de pratiques corporelles et notamment de pratiques sportives et d'expression", et (3) donner les connaissances "concernant l'entretien de ses potentialités et l'organisation de sa vie physique aux différents âges de son existence". En d'autres termes, l'enseignant doit officiellement poursuivre une finalité naturaliste, une finalité culturaliste, et une finalité citoyenne. Un tel constat n'a rien d'étonnant. Les textes officiels sont avant tout des documents de compromis, entre les courants et tendances en présence dans la profession, et ont toujours été davantage guidés par l'éclectisme que par la synthèse. La pérennisation de ces trois objectifs dans les programmes des lycées (2000-2001), dix années après leur introduction dans les discours, montre qu'ils renvoient aux trois courants majoritairement à l'œuvre dans l'Éducation Physique d'aujourd'hui.

Au-delà de cet éclectisme institutionnel, plus politique que réellement fonctionnel, la plupart des auteurs que nous avons cités pourraient arguer avec raison que nous avons singulièrement simplifié et caricaturé leurs positions. Bien sûr, on n'envisage guère une Éducation Physique centrée sur le développement des ressources ne pas viser *in fine* un investissement de ces ressources dans la vie citoyenne et notamment dans les pratiques sportives (Le Boulch, 1978 ; Parlebas, 1981, 1991). A l'inverse, une Éducation Physique basée sur la pratique des activités culturelles est fréquemment sur-justifiée par une perspective développementale. Goirand (1990a) affirme par exemple que « l'ensemble des formes de pratiques constitue les tentatives historiques les plus nuancées d'expression, de développement des ressources des individus. L'image utopique de l'homme complet serait celle de l'homme ayant pratiqué toutes les A.P.S. ». On pourra évidemment démontrer à l'inverse que certaines gymnastiques du passé ignoraient toute pratique culturelle. Mais à l'heure actuelle, toute proposition construite en Éducation Physique dessert de manière simultanée les trois objectifs de la discipline, et de ce fait intègre à des degrés divers les trois types de conceptions qui polarisent notre modèle.

Certains collègues ont reproché à ce modèle d'enfermer certaines propositions dans des catégories trop cloisonnées (Becker, 2003 ; Goirand, 2003). Si ce modèle peut paraître caricatural, c'est que la définition que nous donnons de chaque conception ne représente qu'un archétype purement formel, le centre de gravité d'un ensemble de propositions dont nous tentons de mettre à jour le noyau commun. Ce modèle en fait catégorise avant tout des *entrées* en Éducation Physique. Ses trois pôles dessinent des entrées contrastées, avec des priorités différentes au niveau des finalités, mais qui ne constituent en aucun cas des catégories cloisonnées. Il n'existe pas d'Éducation Physique « purement » naturaliste, ou culturaliste, ou encore citoyenne. Par contre, tout projet pédagogique peut être situé dans ce modèle, quelque part à l'interface de ces trois pôles.

## Un révélateur : les classifications

Les classifications utilisées par les auteurs constituent un bon révélateur de leur entrée en Éducation Physique (Delignières & Garsault, 1993). Il est devenu classique de reconnaître qu'on ne peut, dans le cadre des horaires scolaires, faire pratiquer l'ensemble des activités sportives. D'où l'idée d'identifier des domaines de pratique, des familles d'activités, dans l'objectif de confronter l'élève, au cours de sa scolarité, au moins à l'ensemble des classes d'activités ainsi constituées. De nombreux auteurs se sont ainsi essayés à l'art de la classification (Parlebas, 1981; Arnaud, 1986; Metzler, 1986;...), et les Instructions Officielles proposent leur propre outil d'analyse.

Cette démarche classificatrice est longtemps apparue comme un passage incontournable de la programmation des contenus. Elle suppose néanmoins deux postulats, plus ou moins explicites, dont il convient d'analyser clairement les enjeux. Selon le premier, que l'on appellera postulat d'*équivalence intra-classe*, il existerait entre les activités rangées dans une même catégorie une communauté essentielle, fondatrice de la classe considérée. L'éducation physique pourrait, dans une perspective minimale (et les conditions qui lui sont couramment faites banalisent cette perspective), se contenter de ne confronter les élèves qu'à une seule activité de la classe pour remplir son "contrat". Toute classification est porteuse, explicitement ou implicitement, d'une problématique de transfert. Le second postulat, que l'on peut appeler postulat d'*exhaustivité*, affirmerait que les classes retenues couvrent l'ensemble des problèmes fondamentaux auxquels doivent être confrontés les élèves pour que l'Éducation Physique atteigne ses objectifs. Sous-entendu: pour que les élèves bénéficient d'une Éducation Physique complète.

Un bon exemple de classification est fourni par Arnaud (1986, voir Figure 1.1.). Rappelons que pour l'auteur, la mission éducative de l'Éducation Physique consiste à faire vivre, sous formes d'expériences vécues, un ensemble de modèles existentiels de relations au corps et aux pratiques. Il identifie ainsi 7 modèles, permettant de classer l'ensemble des pratiques physiques, sportives et de loisir. Cette classification est remarquable, une des rares qui satisfasse complètement aux deux principes que nous venons d'énoncer. Le postulat d'équivalence intra-classe est exprimé de manière claire: « il n'y a pas de différence de nature entre un 100 mètres plat, un 1500 mètres, une épreuve de slalom ou de descente à ski ou en canoë kayak. Il s'agit dans tous les cas d'effectuer une performance qui implique un rapport au corps de type compétitif ou athlétique » (Arnaud, 1986). Position logique, du point de vue de la conception de l'Éducation Physique défendue par l'auteur. On conçoit néanmoins les réserves qu'une telle proposition peut susciter chez un enseignant soucieux du développement des ressources bio-énergétiques de ses élèves, qui pourrait estimer que les filières sollicitées dans un sprint sont décidément bien différentes de celles mobilisées dans une course de fond. De même, un enseignant mettant au premier plan le développement de conduites citoyennes pourra trouver bien des différences dans la gestion de la sécurité, entre les pistes de ski et d'athlétisme.

Modèle athlétique	Implique un engagement total de la personne en vue d'une performance mesurée. Rendement et d'efficacité. Milieu normalisé: athlétisme, course d'orientation de compétition, natation, aviron, canoë-kayak, ski de fond, ski de descente, patinage de vitesse, cyclisme, haltérophilie, etc...
Modèle gymnique	Implique une prestation pour être vu et jugé, avec dominante prise de risque. La notion de record est relative ou absente. Domine le contrôle de soi, la maîtrise de l'équilibre et de l'espace. Gymnastique, plongeon, trampoline, ski acrobatique
Modèle esthétique	Implique une prestation qui cherche à communiquer une émotion, une sensibilité entre un émetteur et un récepteur. Proche de l'art. Danses classique et modernes, expression corporelle, ballet nautique, mime, etc...
Modèle ludique	Implique que le jeu constitue le fondement de l'activité. Il y a multiplication des communications et des contre-communications motrices. Tous les sports collectifs: rugby, football, handball, basket-ball, volley-ball, hockey sur gazon ou sur glace, water-polo, base-ball, etc., les jeux traditionnels.
Modèle agonistique	Implique un combat direct ou médié par un engin entre deux adversaires. Opposition duelle. Sports de combat, et affrontements à distance, tennis, tennis de table, escrime, frisbee, boomerang.
Modèle exploratoire	Implique la découverte du milieu, la prise de risque calculée, la forte incertitude. Activités en milieu naturel, toutes les activités qui exigent une adaptation constante aux variations du milieu physique, une connaissance du milieu. Escalade, ski de randonnée, descente de rivière à la nage, plongée sous-marine, spéléologie, voile, surf, planche à voile, hébertisme, descente de rivière en canoë.
Modèle réflexif	Implique l'exigence d'une très grande concentration, presque un recueillement. Contrôle aigu de soi. Relaxation, yoga, tir à l'arc, tir au pistolet.

Figure 1.1. : Classification des Activités Physiques et Sportives proposée par Arnaud (1986).

On peut également citer la classification proposée par Parlebas (1981), basée sur le croisement de trois critères : l'incertitude du milieu, la présence de partenaires, et la présence d'adversaires. Ici encore la classification est exhaustive, et l'ensemble des pratiques regroupées dans une même classe contraint l'émergence de conduites motrices de même nature, du point de vue de l'auteur. Ainsi en l'absence d'incertitude et de toute interaction avec autrui, la pratique tend vers la production de stéréotypes moteurs : c'est le cas des lancers, sauts et courses en athlétisme, des agrès en gymnastique, etc... Toujours en environnement standardisé et sans partenaire, l'affrontement d'adversaire fait émerger des interactions dominées par la feinte, le masquage des intentions : on retrouve dans cette catégorie les sports de raquettes en simple, et les sports de combat, instrumentés ou non.

Là encore, certains rapprochements peuvent étonner : la course de fond et le tennis de table se retrouvent dans une même catégorie (milieu certain, présence d'adversaire, mais pas de partenaire), de même que la danse classique et l'haltérophilie (milieu certain, ni adversaire ni partenaire). En revanche le tennis se voit attribuer deux classes différentes, selon qu'il est pratiqué en simple ou en double. Mais là encore, l'étonnement ne vient que du fait que l'on analyse cet outil du point de vue d'une conception différente de celle de l'auteur. Les classifications sont généralement des outils extrêmement cohérents. Elles n'ont cependant de sens que par rapport aux conceptions qui les fondent. Il est par ailleurs surprenant de voir tant d'équipes pédagogiques opter pour une classification donnée, sans se préoccuper de savoir si cette dernière est cohérente avec les objectifs fondateurs de leur projet. Il nous semble qu'il n'existe pas de classification valide en soi, mais que toute conception de l'EPS, au travers des objectifs qu'elle met en avant est porteuse d'une classification spécifique.

Cet exemple des classifications pourrait être complété par maints indicateurs, tels que le statut des pratiques sociales de référence ou les critères d'évaluation, qui révèlent les oppositions profondes entre conceptions, au-delà des compromis de façade. Nous ne pensons pas à ce niveau à de simples incompatibilités techniques, au niveau des mises en œuvre. Ces conceptions peuvent à certains moments s'opposer du point de vue des fondements mêmes de l'acte éducatif, et notamment du projet politique qui le sous-tend. On retrouve ici par exemple l'opposition fondamentale, évoquée par Wallon (1959), entre les éducations visant le développement de l'individu et celles visant sa « socialisation ». Comme l'énonce Snyders (1965), en matière de finalités « il faut opter entre faire un homme et faire un citoyen, car on ne peut faire à la fois l'un et l'autre ». Selon Wallon, l'histoire de l'éducation est marquée par une alternance continue entre une centration sur l'individu et une centration sur l'insertion sociale. Nous allons tenter d'analyser, dans la partie suivante, comment les conceptions en Éducation Physique ont pu évoluer au cours de son histoire contemporaine.

## Références

Wallon, H. (1959). Sociologie et éducation. *Enfance*, 3-4, 324-333.

Ulmann, J. (1965a). *De la gymnastique aux sports modernes*. Paris: PUF.

Ulmann, J. (1965b). *La nature et l'éducation*. Paris: Vrin.

Margueritat, C. (1980). Gymnastique sportive : proposition d'un programme d'établissement. *Revue EPS*, 162, 66-70.

Aubry, H. (1989). Un brevet en gymnastique. In *L'Éducation Physique et Sportive: Aujourd'hui ce qui s'enseigne* (pp. 71-83). Paris: SNEP.

Delignières, D. (1989a). A propos d'un cycle de gymnastique: Réflexions sur la production didactique à destination du public scolaire. *Echanges et controverses*, 1, 6-52.

Delignières, D. (2000). Intentions éducatives et apprentissages effectifs en EPS. In J.F. Gréhaigne, N. Mahut & D. Marchal (Eds.), *Qu'apprennent les élèves en faisant des activités physiques et sportives?* CD-Rom des Actes du Colloque International de l'AIESEP. Besançon: IUFM de Franche-Comté.

Delignières, D., & Garsault, C. (1993). Objectifs et contenus de l'EPS: Transversalité, utilité sociale et compétence. *EPS*, 242, 9-13.

Delignières, D., & Garsault, C. (1995). Finalités et contenus en éducation physique. In R. Joannisse (Ed.), *Une expérience de formation didactique en éducation physique* (pp. 67-85). Genève: CRPP.

Delignières, D., & Garsault, C. (1996). Apprentissages et utilité sociale: que pourrait-on apprendre en EPS? In B.X. René (Ed.), *A quoi sert l'Éducation Physique et Sportive?* (pp. 155-162). Paris: Edition Revue EPS.

Delignières, D., & Garsault, C. (1997). Doit-on réellement enseigner une culture corporelle? In J. Gleize & G. Bui-Xuan (Eds.), *Comment peut-on enseigner une culture corporelle?*, CD-Rom des Actes du Colloque de Montpellier. Marseille: Asther Multimédia SA.

- Famose, J.P. (1983b). Stratégies pédagogiques, tâches motrices et traitement de l'information. In J.P. Famose, J. Bertsch, E. Champion & M. Durand, *Tâches motrices et stratégies pédagogiques en Education Physique et Sportive* (pp. 9-21). Paris: EPS.
- Vigarelo, G. (1978). *Le corps redressé*. Paris: Delarge.
- Ulmann, J. (1967). Sur quelques problèmes concernant l'éducation physique. *Revue EPS*, 81, 7-11.
- Demenÿ, G. (1924). *Mécanisme et éducation des mouvements*. Paris : Alcan.
- Bellin du Coteau, D<sup>r</sup> M. (1920). *L'Education Physique, obligation nationale*. Nancy; Paris; Strasbourg: Berger-Levrault.
- Bellin du Coteau, D<sup>r</sup> M. (1930). La méthode sportive. In Labbé et Bellin du Coteau, *Traité d'Education physique*. Paris: Doin.
- Boigey, D<sup>r</sup> M. (1917). *L'élevage humain*. Paris: Payot.
- Boigey, D<sup>r</sup> M. (1923). *Manuel scientifique d'éducation physique*. Paris: Payot.
- Chailley-Bert, P. , Fabre, R., Merkel, L. (1943). *Biologie de l'éducation physique et contrôle médical*. Paris: J.B. Baillière.
- Latarjet, D<sup>r</sup> (1934). L'éducation physique, son rôle dans la formation de l'individu et l'amélioration de la race. *Le Mouvement Sanitaire*, 127.
- Hébert, G. (1925). *Le sport contre l'éducation physique*. Paris: Vuibert.
- Le Boulch, J. (1966). *L'éducation par le mouvement*. Paris : ESF.
- Parlebas, P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. Paris : INSEP.
- Parlebas, P. (1976). *Activités physiques et éducation motrice*. Paris : Editions Revue EPS.
- Schmidt, R.A. (1982). *Motor control and learning: a behavioral emphasis*. Champaign, Il: Human Kinetics.
- Famose, J.P. (1990). *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*. Paris: INSEP.
- Durand, M., Famose, J.P. & Bertsch, J. (1985). *Complexité de la tâche et acquisition des habiletés motrices*. Actes des Journées d'Automne de l'ACAPS (pp. 101-102).
- Durand, M., Famose, J.P., & Bertsch, J. (1986). Motor skill acquisition and complexity of the task. In *Trends and Development in Physical Education, Proceedings of the Conference 86* (pp. 24-28). Glasgow: Spon.
- Bonange, J.B. (1977). Expression corporelle et institution. *Le Chrono Enrayé*, 17, 21-35.
- Brohm, J.M. (1978). Une pratique pédagogique: ce que je fais concrètement. In *Quelles pratiques corporelles maintenant ?* (pp. 125-142). Paris : Delarge.
- Pujade-Renaud, C. (1974). *Expression corporelle – Langage du silence*. Paris : ESF.
- Loarer, E., Chartier, D., Huteau, M. & Lautrey, J. (1995). *Peut-on éduquer l'intelligence ? L'évaluation des effets d'une méthode de remédiation cognitive*. Berne : Peter Lang.

- Leif, J. (1967). Philosophie de l'éducation : inspirations et tendances nouvelles. Paris : Delagrave.
- Chateau, J. (1960). *La culture générale*. Paris : Nathan.
- Snyders, G. (1973). *Où vont les pédagogies non-directives ?* Paris : PUF.
- Rouyer, J. (1975). Recherches sur la signification humaine du sport. In *Sport et développement humain* (pp. 167-207). Paris: Editions sociales.
- Adam, Y. (1966). Quelques problèmes d'orientation et de pédagogie des activités sportives. *Les Cahiers du Centre d'Etudes et de Recherches Marxistes*, 43, XX-XX. .
- Mérand, R. (1972). Mais quelle est donc la spécificité de l'éducation physique ? *Sport et Plein Air*, 152, XX-XX. .
- Parlebas, P. (1978). La multiplicité des techniques enseignées en EPS va-t-elle à l'encontre de l'unité de la discipline ?. In *Questions/réponses sur l'éducation physique et sportive* (pp. 41-46). Paris : ESF.
- Famose, J.P. (1982a). Apprentissage moteur et tâches motrices. In R. Thomas (Ed.), *Sport et Science* (pp. 67-80). Paris: Vigot.
- Famose, J.P. (1982b). Pédagogie de situation. *Revue EPS1*, 10, 2-4.
- GAIP de Nantes (1991). Projet d'Innovation Pédagogique. In *Didactique de l'EPS*, Doc. Ronéo, Ministère de l'Education Nationale.
- Denis, D. (1974). *Le corps enseigné*. Paris : Editions Universitaires.
- Garassino, R. (1980). La technique maudite. *Revue EPS*, 164, 49-53.
- Marsenach, J. & Druenne, F. (1974). *L'enfant et l'activité physique et sportive: Volley-ball*. Paris : Armand Colin-Bourrelier.
- Soler, A. (1994a). De la conception d la technique sportive dans quelques propositions d'enseignement des techniques athlétiques en EPS. In *Techniques sportives et éducation physique* (pp. 65-75). 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.
- 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'EPS ?* (pp.; 390-399). Paris : Editions Revue EPS.
- Arnaud, P. (1986). La revue EPS et l'innovation didactique (3ème partie). *Revue EPS*, 198, 25-27.
- Jeu, B. (1972). *Le sport, la mort, la violence*. Paris : Editions Universitaires.
- Pineau, C. (1991). *Introduction à une didactique de l'EPS*. Paris: Editions Revue EPS.
- Ballion, R. (1998). *La démocratie au lycée*. Paris : ESF.
- Crémieux, C. (1998). *La citoyenneté à l'école*. Paris : Syros.
- Galichet, F (1998). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris : Anthropos.

- Legrand, L. (1995). *Une école pour la justice et la démocratie*. Paris : PUF.
- Mougniotte, A. (1999). *Pour une éducation au politique : en collège et au lycée*. Paris : L'Harmattan.
- Roche, G. (1998). *Quelle école pour quelle citoyenneté ? : les chemins de l'école*. Paris: ESF.
- Leleux, C. (1997). *Repenser l'éducation civique : autonomie, coopération, participation*. Paris: Le Cerf.
- Andréassian, E. (2000). Respect des règles et socialisation. *Revue EPS*, 282, 80-83.
- Beunard, P. (1998). L'École et la citoyenneté. *Cahiers EPS de l'Académie de Nantes*, 18, 4-8.
- Busset-Esmaelipour, S., Dinh, M., Houssin, B. Jeannin, P. & Quiniou, Y. (1998). De la règle et du sens pour une éthique commune à tous. *Revue EPS*, 273, 23-27.
- Colin, P. (2000). Association sportive et éducation à la citoyenneté. *Hyper*, 211, 9-12.
- Boujon, J.L. (2001). De l'A.S. dans l'école... à l'école de la vie associative. *Revue EPS*, 292, 19-21.
- Coupeau, A. (2000). La citoyenneté en EPS. *Revue EPS*, 281, 80-82.
- Delignières, D. (2000). Intentions éducatives et apprentissages effectifs en EPS. In J.F. Gréhaigne, N. Mahut & D. Marchal (Eds.), *Qu'apprennent les élèves en faisant des activités physiques et sportives?* CD-Rom des Actes du Colloque International de l'AIESEP. Besançon: IUFM de Franche-Comté.
- Delignières, D. (2001a). Performance et démocratisation. In *Education Physique et Sportive: Quelle activité professionnelle pour la réussite de tous?* (pp. 89-94). Paris: SNEP.
- Delignières, D., & Garsault, C. (1999). Connaissance et compétences en EPS. *Revue EPS*, 280, 43-47.
- Doulat, P.J. & Né, R. (1999). Former à la citoyenneté. *Revue EPS*, 275, 9-12.
- Dutilh, C. (1999). Education à la citoyenneté et élèves difficiles: propositions de mise en œuvre en EPS à travers l'acrosport et le tennis de table. *Hyper*, 205, 33-48.
- Failletaz, M.P., Mackowiak, J.P. & Lassuye, F. (1999). Former un citoyen. *Revue EPS*, 276, 61-65.
- Havage, A.M. & Béquillon, J.L. (1999). Pour une contribution de l'EPS à l'éducation à la citoyenneté. *Revue EPS*, 278, 13-20.
- Labarrière, G. (1999). Education à la citoyenneté par l'EPS. *Revue EPS*, 280, 25.
- Méard, J.A. & Bertone, S. (2001). Citoyenneté et apprentissage : rendre les règles signifiantes. *Revue EPS*, 288, 25-28.
- Méard, J.A. (2000). En quoi l'Education Physique et Sportive dans l'École contribue-t-elle à la formation du citoyen ? *Hyper*, 212, 2.
- Michot, C. & Levasseur, E. (2001). L'esprit d'équipe. *Revue EPS*, 289, 74-75.
- Montigny, D. (2000). Citoyen en lycée professionnel. *Revue EPS*, 283, 26-27.
- Proult, J. & Piednoir, J.P. (1998). EPS, citoyenneté et polyvalence. *Les Cahiers EPS de l'Académie de Nantes*, 18, 47-49.

- Volondat, M.. (2000). En quoi l'Education Physique et Sportive dans l'Ecole contribue-t-elle à la formation du citoyen ? *Hyper*, 212, 1-2.
- Goirand, P. (1989). Culture–Sport–Education Physique. In *L'Education Physique et Sportive: Aujourd'hui ce qui s'enseigne* (pp. 325-327). Paris: SNEP.
- Olinger, J.P. (1998). L'association sportive. In *Enseigner l'EPS en milieu difficile* (pp. 125-127). Paris : Editions Revue EPS.
- Méard, J.A. & Bertone, S. (1996). L'élève qui ne veut pas apprendre en EPS. *Revue EPS*, 259, 61-64.
- Coquoz, R. (2001). Esprit sportif : Arbitrage et éducation. *Revue EPS*, 292, 60.
- Audier, C. (1998). Enseigner la boxe à une classe de 6<sup>e</sup>. In *Enseigner l'EPS en milieu difficile* (pp. 85-88). Paris : Editions Revue EPS.
- Goirand, P. (1986). Apprendre en EPS en faisant de la gymnastique. *Revue Spirales*, 1, 11-46.
- Helvig, M.M. (1992). GRS. Et si l'élève construisait ses progrès? *Revue EPS*, 237, 35-37.
- Bartolomé, D. & Bartolomé, Y. (2000). Citoyenneté en acte: une expérience de terrain. *Revue EPS*, 286, 2000.
- Delas, P., Harmand, M., Méchinaud, J.L., Ollier, B. & Robuchon, J.M. (1998). Les rapports que l'élève entretient avec la règle dans les pratiques motrices. *Les Cahiers EPS de l'Académie de Nantes*, 18, 22-26.
- Davisse, A. (1996). La règle et le sens: le dur métier d'élève. In P. Duret & A. Guy (Eds.), *Les jeunes en difficulté* (pp. 103-108). Paris : Arléa – Corlet.
- Equipe EPS du Bas Rhin (2001). Rencontres citoyenneté et athlétisme au cycle 2. *Revue EPS1*, 103, 27-29.
- Jouniaux, H. (1999). La transjurassienne en VTT. *Revue EPS*, 280, 30-31.
- Klein, G. (1993). EPS: contenus et programmes. *Revue EPS*, 242, 53-56.
- Le Boulch, J. (1978). *Vers une science du mouvement humain*. Paris : ESF.
- Parlebas, P. (1991). Didactique et logique interne des APS. *Revue EPS*, 228, 9-14.
- Goirand, P. (1990a). Pour une conception unitaire de l'éducation physique: pratique polyvalente des APS. *Spirales*, 3, 7-15.
- Goirand, P. (2003). « Qui suis-je ? ». *Contre pied*, 12, 64-65.
- Becker, A. (2003). Echanges et Controverses... *Contre pied*, 12, 63-64.
- Metzler, J. (1986). Essai de caractérisation de la pratique scolaire du volley-ball au collège. *Spirales*, 1, 103-135.