

## L'évolution des conceptions

Didier Delignières et Christine Garsault

*Libres Propos sur l'Éducation Physique*, Editions EPS, 2004, Chapitre 2

Comme nous l'évoquions précédemment, il est évident que les trois finalités assignées à la discipline depuis 1993 renvoient respectivement aux trois grandes conceptions de l'Éducation Physique que nous avons identifiées. Le développement des "capacités organiques, foncières et motrices" correspond à des préoccupations de type naturaliste, l'accès aux « pratiques corporelles et notamment [aux] pratiques sportives et d'expression" à une optique culturaliste, et l'acquisition de connaissances "concernant l'entretien de ses potentialités et l'organisation de sa vie physique aux différents âges de son existence" à des perspectives de formation citoyenne.

Ce triptyque axiologique est le fruit d'une longue histoire institutionnelle, marquée par l'apparition successive et étagée des trois finalités. La troisième finalité, concernant le « savoir gérer sa vie physique », est apparue dans le courant des années 90, officiellement dans les Programmes Collège<sup>1</sup>, et de manière plus officieuse dans un texte du Doyen de l'Inspection Générale paru quelques années plus tôt (Pineau, 1991).

L'introduction de la seconde finalité est réalisée par les Instructions Officielles de 1967<sup>2</sup>. L'exposé des finalités, dans ce texte qui va organiser la discipline durant de longues années, débute par une série de propositions décrivant le rôle de l'Éducation Physique dans l'amélioration de la nature humaine, en insistant sur le fait que cette nature intègre les dimensions physique, intellectuelle et morale de l'individu. Puis le texte évoque longuement le caractère incontournable des activités sportives dans l'Éducation Physique des futurs adultes : éléments importants de la culture de notre temps, porteuses de valeurs essentielles (courage, générosité, discipline et sens des responsabilités), mais aussi activités de compensation et de délasserment face aux contraintes de la vie moderne. Ici donc deux finalités coexistent, naturaliste pour la première et culturaliste pour la seconde, au prix d'un essai de synthèse dont il faudra tenter d'explicitier l'esprit.

Le contraste est saisissant lorsque l'on examine les finalités énoncées dans le texte précédent, datant de 1959 : « les deux catégories d'exercices, exercices construits et exercices fonctionnels, concourent à des titres divers aux effets généraux recherchés par l'enseignement de l'Éducation Physique : éducation et correction de l'attitude, éducation respiratoire, acquisition et développement de l'adresse, de la vitesse, de la force, de la résistance ; entretien ou amélioration de la santé et de la vitalité ». Il s'agit là d'un bréviaire naturaliste typique, et s'il est envisagé une initiation sportive, sous forme collective, durant la partie « gymnastique fonctionnelle » des deux heures hebdomadaires d'Éducation Physique, le sport est soigneusement confiné dans les séances dites de plein-air, étrangères aux leçons proprement dites.

---

<sup>1</sup> B.O. n°29 du 18 Juillet 1996

<sup>2</sup> B.O. n°41 du 2 novembre 1967

Il est à noter qu'à chaque étape, l'introduction d'une nouvelle finalité n'entraîne pas la disparition des anciennes : l'évolution du système des finalités est réalisée par l'accumulation de strates successives, à la manière des sédiments au fond de l'océan (Delignières & Garsault, 1993). On peut supposer que cette fidélité à l'histoire est essentielle pour que des enseignants de tout âge et de toute formation acceptent les nouveaux textes officiels. Cette métaphore géologique est loin d'être anodine : lorsque l'on parcourt un socle sédimentaire, c'est avec la couche la plus récente que l'on est en contact, c'est cette dernière strate qui modèle le paysage et lui donne du sens. De même lorsqu'une nouvelle finalité est introduite, on peut supposer qu'elle apporte un supplément de sens essentiel à la légitimité de la discipline. C'est pourquoi nous pensons qu'il est essentiel de comprendre les raisons qui poussent l'Education Physique, périodiquement, à ainsi modifier son image en affichant une nouvelle perspective dans son système de finalités.

Pour comprendre cette dynamique institutionnelle, nous pensons qu'il faut cesser de considérer l'Education Physique comme une discipline scolaire immuable, éternelle, à la légitimité incontestable. Comme toute institution, l'Education Physique est le produit d'une histoire : elle est apparue, a évolué et est sans doute appelée à disparaître. Il est clair qu'une discipline d'enseignement ne peut exister et surtout subsister à l'Ecole que dans la mesure où elle a fait la preuve de son utilité sociale. Une discipline qui n'offre pas à l'institution des gages suffisants d'utilité est de ce fait appelée à disparaître du système. On nous a souvent rétorqué qu'une telle disparition n'était pas envisageable pour l'Education Physique, forte de plusieurs dizaines de milliers d'enseignants, de syndicats structurés, disposant d'une image positive auprès du public. C'est oublier que l'éviction d'une discipline n'est jamais une mesure abrupte : des procédures progressives, telles la réduction des horaires, le passage en optionnel, la réduction des coefficients aux examens, la diminution du recrutement de nouveaux enseignants, permettent de gérer sur un terme assez long l'évolution du statut des disciplines au sein du système scolaire. Qu'on se souvienne de la place que l'enseignement du Latin a pu occuper au sein de l'Ecole française, à une époque où il assurait l'essentiel de la sélection de l'élite républicaine. En quelques décennies sa place dans le système s'est réduite telle la peau de chagrin, pour ne plus représenter qu'une discipline optionnelle, et particulièrement dévalorisée aux yeux du public. Qu'on se souvienne également de la disparition douloureuse des Travaux Manuels, au cours des années 80, « remplacés » aux forceps par la Technologie.

Une discipline scolaire doit répondre aux besoins de la société. Or la société évolue, et avec elle les attentes qu'elle exprime vis-à-vis de l'Ecole. De ce fait, une discipline qui a pu à un moment donné s'imposer et se développer parce qu'elle proposait un projet jugé utile, conforme aux missions attribuées à l'institution scolaire, peut plus tard se retrouver menacée car ses finalités ne correspondent plus aux nouvelles attentes. Une discipline qui n'évolue pas finit nécessairement par se retrouver en décalage avec le système. C'est pourquoi nous avons émis l'hypothèse selon laquelle l'Education Physique adoptait une nouvelle finalité lorsque les finalités précédentes tendaient à perdre de leur pertinence, et entraient en décalage avec l'évolution de la société et de ses demandes (Delignières & Garsault, 1993). L'introduction d'une nouvelle finalité constitue une mesure de sauvegarde de la discipline, à un moment où les objectifs précédents tendent à devenir caduques. Afin d'étayer cette hypothèse, il convient de revenir sur l'histoire de l'Education Physique et de son insertion dans l'Ecole et la société.

Il s'agit donc de mettre en évidence l'existence de couplages historiques entre les finalités affichées par l'Education Physique et les attentes de la société, puis de montrer comment ces couplages peuvent à la longue s'émousser, perdre de leur pertinence, afin d'expliquer les ruptures que semble constituer la sportivisation de l'Education Physique au cours des années 60, et l'émergence actuelle des perspectives citoyennes. Nous commencerons cette analyse en remontant largement en amont de la première rupture dont nous voulons rendre compte. Il nous semble pertinent de débiter cette étude par l'examen des propositions du réseau qui le premier a pesé de manière consistante sur le positionnement institutionnel de l'Education Physique scolaire : les médecins de l'entre-deux-guerres. On pourra trouver dans Delignières et Duret (1992) des analyses plus approfondies à ce sujet, nous nous contentons ici d'en restituer les grandes lignes.

### **Le courant médical de l'entre-deux-guerres**

Quel rôle jouent les médecins dans la première moitié du 20<sup>e</sup> siècle? Les éléments que nous allons développer ci-après révèlent, après quelques timides avancées avant la première guerre mondiale, un positionnement institutionnel massif et inéluctable du corps médical, et une production théorique importante, cohérente et évolutive (Boigey, 1917, 1923 ; Bellin du Coteau, 1920, 1930; Chailley-Bert, Fabre, & Merkel, 1943 ; Chailley-Bert, 1948; Latarjet, 1934, 1939; Encausse, 1951). Ce mouvement cessera brusquement dans les années cinquante, pour des raisons que nous tenterons d'élucider.

Paradoxalement, les principales références officielles de l'époque (Règlement Général de 1925, Doctrine Nationale sous Vichy, Instructions Officielles de 1945) leur échappent partiellement. Celles-ci s'organisent autour des "méthodes", en privilégiant certaines ou proposant un statu-quo éclectique, en fonction du contexte politique. Les médecins ne semblent pas exercer une influence directe sur leur élaboration. Ils vont en revanche occuper des places importantes dans le domaine de la formation des cadres. Ainsi la succession de Demeny à la tête du Cours Supérieur d'Education Physique, sera assurée par une lignée de médecins: les docteurs Philippe, Langlois, Chailley-Bert et enfin Latarjet de 1923 à 1930. Tous ces médecins occupent une place de premier plan dans la production théorique de ce que l'on peut appeler la "mouvance médicale" dans cette première partie du vingtième siècle. Par la suite, les Instituts Régionaux d'Education Physique (IREP), créés à partir de 1927, seront rattachés aux facultés de médecine. On retrouve ainsi Latarjet à la tête de l'IREP de Lyon en 1939, Chailley-Bert dirige celui de Paris de 1930 à 1948. L'Ecole Nationale d'Education Physique (ENEP) accueillera notamment Bellin Du Coteau, et sera dirigée à la sortie de la seconde guerre mondiale par le docteur Encausse.

Ce positionnement institutionnel, cependant, ne semble pas simplement renvoyer à l'exercice d'une légitimité incontestable, dès lors qu'il est question du corps et de sa santé. D'autres groupes, comme les militaires ou les sociétés de gymnastique, auraient également pu revendiquer une légitimité historique dans l'Education Physique. Les médecins au cours de la première moitié de vingtième siècle vont développer un projet original et cohérent. On peut supposer que ce projet correspond à la prise de conscience, par les médecins, de l'enjeu de pouvoir que représente l'Ecole, et l'Education Physique en particulier. Nous allons maintenant examiner la logique de ce discours, afin de montrer comment, s'intégrant dans la stratégie générale des pouvoirs, il impose et rend incontournable l'exercice du pouvoir médical.

## La gestion de l'éclectisme

Le début du XX<sup>ème</sup> siècle est marqué par la « guerre des méthodes ». Le *Traité d'Education Physique* de Labbé et Bellin du Coteau (1930) donne une idée relativement précise de cette confrontation théorique, qui oppose notamment la *gymnastique suédoise*, caractérisée par des mouvements analytiques, et des attitudes hypercorrigées, la *Méthode Française*, découlant des travaux de Démeny et défendue par les professeurs de gymnastique de la Ville de Paris, basée sur le « mouvement complet, continu, arrondi », la *gymnastique amorosienne*, mise en avant par l'Union des Sociétés de Gymnastique (USGF) et par les militaires de l'Ecole de Joinville, caractérisée par l'utilisation des agrès, la *méthode naturelle* de Georges Hébert, basée sur le « mouvement utilitaire naturel », et enfin le *sport*, promulgué par l'USFSA, orienté vers la performance standardisée. A cette liste principale on peut ajouter des méthodes mineures, mais dont l'influence dans le débat de l'époque semble avoir eu quelque importance: le *scoutisme* (Baden-Powell), le *naturisme*, le *culturisme* (Rouhet, Desbonnet), les *méthodes féminines* (Popart, Jaques-Dalcroze). Ces méthodes fonctionnent essentiellement sur un mode axiomatique (Ulmann, 1980) : caractérisées par un principe dogmatique de Vérité, elles forment des systèmes fermés, des fins aux moyens, gravitant autour d'un postulat unificateur. Dans cette logique, une méthode n'est pas meilleure qu'une autre. Une méthode est avant tout *vraie*, rejetant par voie de conséquence les autres dans l'erreur. Les principaux arguments des défenseurs des méthodes dans cette « guerre » relèvent donc de l'exclusion sans appel d'autres vérités que la leur.

Pour sortir de cette guerre des méthodes, le législateur prône l'éclectisme. Le Règlement Général de 1925 propose ainsi une *fusion* des méthodes, reprenant des éléments issus des diverses méthodes en concurrence et les fondant dans un système unique. Une telle solution sera cependant critiquée comme dénaturant les méthodes, et leur faisant perdre toute valeur par le processus d'hybridation qu'elles subissent. Les instructions officielles de 1945 instituent pour leur part un principe de "coexistence pacifique": les doctrines sont diverses et leurs qualités reconnues, on laisse donc l'éducateur choisir celle qui lui paraît la mieux à même de satisfaire les objectifs qu'il se fixe. Cette solution éclectique a été sévèrement critiquée (voir par exemple Le Boulch, 1961), comme un manque de courage politique, une démission quant à la possibilité de définir enfin une Education Physique rationnelle.

Les médecins vont également proposer une solution éclectique pour sortir de la guerre des méthodes. Cette proposition aura en outre l'avantage d'asseoir leur pouvoir sur l'organisation et le contrôle de l'Education Physique. Leur premier argument sera de minimiser la guerre des méthodes. Ainsi Boigey (1923) affirme qu'« actuellement, toutes les méthodes se ressemblent et emploient les mêmes procédés. Il faut abandonner les schémas simplistes sur les méthodes ». Cette première idée, primordiale dans la théorie médicale, ne manque pas d'illustrations. Notamment, l'ensemble des méthodes, y compris la suédoise qui y paraissait la plus rétive, intègre les données de la "physiologie foncière", développée dans la seconde moitié du 19<sup>o</sup> siècle.

En second lieu, et c'est sans doute là toute la puissance de leur discours, les médecins vont respecter les méthodes, l'éclectisme qu'ils proposent se contentant de les *juxtaposer* et de les *harmoniser*. Boigey (1923) affirme ainsi que "toutes les méthodes ont leurs avantages, à

condition de tenir compte de l'âge, du sexe, des constitutions. Mais elles sont dangereuses quand elles s'appliquent sans distinction à tous". Cet éclectisme médical va chercher à mettre en rapport les différents publics avec les méthodes qui leur conviennent. Dans ce sens, les médecins occupent une place privilégiée, au-delà des méthodes particulières et des conflits doctrinaux. Ils élèvent le débat à un autre niveau, où dans leur logique personne ne pourra les suivre quand il sera question de la nécessaire différenciation des pratiques et de sa délicate gestion.

Le premier critère de différenciation évoqué par les médecins est évidemment l'âge. On voit ainsi apparaître des propositions de planification diachronique des pratiques d'éducation physique (Boigey, 1923, Bellin du Coteau, 1930; Rey-Golliet, 1930). Ainsi selon Bellin du Coteau (1930), « l'élève relève successivement:

- de procédés gymniques éducatifs (gymnastique suédoise)
- de procédés modificateurs ou correcteurs (gymnastique française aux agrès, associée au mouvement complet continu)
- de procédés utilitaires (exercices athlétiques et sportifs)
- du sport. »

La conséquence évidente de ce positionnement, c'est le médecin doit diriger l'Education Physique dans l'école, le professeur devenant son subalterne. Boigey (1923) précise que « le médecin doit surveiller, même pendant les cours ». Chailley-Bert (1943) affirme que le rôle du médecin est de diriger l'Education Physique dans l'école. Dans ce cadre, le professeur ne serait que l'exécutant des prescriptions médicales. « Lors de l'examen, il peut servir de secrétaire au médecin » (Boigey, 1923). Enfin Encausse en 1951, affirmera que « le contrôle médical doit orienter rationnellement vers une activité d'EPS. [...] Il convient d'instaurer un contrôle général et constant de l'état physique de la jeunesse entre l'âge scolaire et 20 ans ». La seconde idée sera donc de rationaliser l'examen médical. Boigey (1923) évoque la possibilité d'un classement physiologique des élèves. Bellin du Coteau (1920, 1930) propose et critique diverses méthodes d'investigation clinique. Chailley-Bert, Fabre et Merkel (1943) et Encausse (1951) organisent le contrôle médical, à partir de repérages morphologiques et d'indices fonctionnels (indices de Martinet, de Ruffier, de Schneider), par rapport auxquels ils déterminent des normes. Chailley-Bert, Fabre et Merkel (1943) proposent un classement physiologique des élèves en quatre niveaux, dont dérivera directement la grille utilisée jusqu'à un passé très récent en Education Physique: (I) enfants sains et normaux, (II) enfants moins résistants, (III) enfants ayant besoin d'une gymnastique corrective, (IV) enfants ayant besoin d'une gymnastique orthopédique. La différence entre les deux derniers niveaux réside dans le fait que si la corrective peut encore être confiée à un enseignant, l'orthopédique ne peut être réalisée que par le médecin.

Cette argumentation permet aux médecins de s'attribuer une place privilégiée dans la définition des contenus de la gymnastique scolaire, et d'asseoir leur position dans son contrôle. Logiquement, le dernier verrou à fermer pour tenir l'ensemble du système consistera à justifier l'existence même de la gymnastique scolaire, et d'en prouver la nécessaire médicalisation. Au travers des différents textes, on retrouve invariablement le schéma suivant: Tout d'abord l'auteur propose un tableau plus ou moins effrayant de l'état physique des jeunes Français. De ceci découle l'idée qu'il ne faut plus faire acte de prévention, mais bien de *traitement*, et l'on débouche sur la nécessité d'une Education Physique

médicalement organisée. Latarjet, en 1939, parle d'un « pays de basse natalité, où la tuberculose et l'alcoolisme causent des ravages effrayants ». Seurin, Haure-Placé, Sere et Marchand (1949) relèvent 50% d'enfants déficients, et notent que « certains auteurs » vont jusqu'à 75%. Ils proposent la création de « classes physiologiques », puisque d'après eux, les effectifs cumulés des groupes I et II seraient équivalents à ceux du groupe III. Chailley-Bert (1948) note que vers douze ans, 60% des élèves auraient besoin de soins correctifs.

Ces constats apocalyptiques semblent néanmoins évoluer en fonction du contexte politique. Le même Chailley-Bert, en 1943 (sous Vichy), estime par exemple que 80 à 90% des élèves sont à ranger dans les groupes I et II. Encausse, qui parle de 25 à 40% de déficients en 1945, note par ailleurs que de 1945 à 1950, seuls 3% des certificats d'aptitude aux sports sont refusés. During (1979) dévoile les a priori des tableaux de l'état physique de la jeunesse présentés par les différents auteurs. « Plus l'urgence d'une éducation physique soigneusement organisée [...] paraît grande, moins est étayé le tableau des maux qui la suscite. Tout se passe comme si leur gravité, à force d'évidence, pouvait se passer de preuve ».

Le discours médical apparaît donc comme un système cohérent, que l'on peut qualifier d'idéologie, au sens de Canguilhem (1977): « L'idéologie se donne pour l'expression de ce que sont les choses, alors qu'elle est le moyen de protection et de défense d'une situation, d'un système de rapport des hommes entre eux ou des hommes aux choses ». Idéologie d'autant plus puissante que marquée d'un sceau de rationalité et de scientificité. Si le contexte de l'époque (conflits mondiaux, crise économique) paraît favorable au développement d'une idéologie d'encadrement médical de la jeunesse, il nous semble néanmoins que l'on peut encore dépasser ce niveau. Le courant médical inscrit son action dans le cadre de la politique eugénique du pays, c'est-à-dire des mesures que l'Etat met en œuvre pour veiller au maintien et à l'amélioration des qualités physiques et morales de sa population.

### **L'eugénisme politique**

Etymologiquement, eugénisme signifie « art de bien engendrer ». Le terme est créé par le britannique Galton (1822-1911), qui définira l'eugénisme comme l'« étude des facteurs socialement contrôlables qui peuvent élever ou abaisser les qualités raciales ». Antérieurement il en avait donné la définition suivante: « science d'amélioration de la lignée qui ne se borne nullement aux questions d'unions judicieuses, mais qui, particulièrement dans le cas de l'homme, s'occupe de toutes les influences susceptibles de donner aux races les mieux douées un plus grand nombre de chances de prévaloir sur les races les moins bonnes ». Il est important de concevoir que l'eugénisme a été un thème de recherche scientifique et de débat politique tout à fait légitime au début du XX<sup>ème</sup> siècle. On relève ainsi la création de sociétés d'eugénisme en Grande-Bretagne et aux USA, ainsi que celle d'un Bureau International d'Hérédité Humaine, qui organisera des congrès internationaux (en 1927 notamment). Enfin, l'eugénisme va largement influencer la politique de certains états, en particulier la Grande-Bretagne, les pays scandinaves, les Etats-Unis d'Amérique, l'Allemagne. Mais comme le dit Thuillier (1984), « la notion d'eugénisme recouvre une réalité multiforme et ne se laisse pas aisément circonscrire ». A partir des idées avancées par Galton, c'est une sensibilité eugénique qui se développe dans la plupart des pays occidentaux, sensibilité dont les contours et l'opérationnalisation variera considérablement d'une nation à l'autre.

La Grande Bretagne verra notamment se développer le courant du *darwinisme social*, visant à reconstituer au sein de la société des conditions propres à assurer le processus de sélection naturelle (ultralibéralisme, suppression de l'aide sociale). Ses partisans prônent le laisser-faire, estimant que la compétition est salutaire et que grâce au *struggle for life* (le combat pour la vie), la survie des meilleurs sera assurée. Ce courant est très proche des idées défendues en son temps par Malthus: « comme il faut absolument opposer à la population quelque obstacle, le plus simple et le plus naturel n'est-il pas d'obliger chaque père à nourrir ses enfants? Ne faut-il pas d'ailleurs, quoique nous le déplorions, qu'il y ait des inégalités sociales, une classe d'homme qui ne possède rien, à coté d'une classe de propriétaires? C'est pourquoi il faut bien se garder d'organiser des institutions de secours, pour aider ceux qui sont misérables, et leur assurer un salaire convenable. Il conviendrait plutôt de supprimer des institutions comme la loi des pauvres, qui persuade les gens sans ressource qu'ils ont le droit d'être entretenus par l'Etat » (Halbwachs, 1936).

D'autres pays prôneront un eugénisme plus agressif, utilisant par exemple la stérilisation ou la castration, et pouvant aller jusqu'à l'élimination systématique de certaines catégories de population. Thuillier (1984) note qu'entre 1899 et 1912, 236 vasectomies auraient été effectuées sur des arriérés mentaux dans l'Etat d'Indiana aux Etats-Unis. Ce même Etat, en 1907, avait voté une loi prévoyant la stérilisation des « dégénérés héréditaires »; puis la Californie en fit autant, ainsi que vingt-huit autres Etats. En 1935, le total des stérilisations s'éleva à 21539, dont plus de la moitié en Californie. L'Allemagne offre un exemple similaire: On y procédera à 56244 stérilisations au cours de l'année 1934 (Halbwachs, 1936), et Boigey (1923) relève une politique de même nature dans les pays scandinaves. Des procès ont récemment opposé les victimes de cet eugénisme autoritaire à l'Etat suédois. Gould (1983) note que ces mesures, aux Etats-Unis, perpétrées en établissements psychiatriques, visaient des femmes et des hommes considérés comme faibles d'esprit et asociaux, notamment « des mères célibataires, des prostituées, des petits délinquants et des enfants présentant des problèmes disciplinaires ». Thuillier (1984) cite aussi l'exemple d'une proposition d'un parlementaire britannique, en 1936, qui consistait à stériliser les chômeurs.

L'eugénisme va surtout représenter la vitrine légale d'un racisme devenu doctrine officielle. Certains Etats américains vont par exemple prendre des mesures visant à favoriser l'immigration de populations blanches anglo-saxonnes, et à interdire les mariages mixtes. Gould (1983) cite l'expression célèbre selon laquelle les problèmes raciaux en Amérique seraient résolus si "chaque Irlandais tuait un Noir et était pendu pour son crime". Mais c'est évidemment le nazisme qui correspond à l'opérationnalisation la plus extrême de l'eugénisme. Le chapitre 11 de *Mein Kampf* décrit par le détail le principe de la construction du Reich autour de la race aryenne. Le mécanisme de la Solution Finale, par l'élimination systématique des populations juive et tzigane, s'inscrit évidemment dans cette logique. L'influence du discours eugénique est marquée: « ..la conception raciste fait place à la valeur des diverses races primitives de l'humanité.[..] Elle ne croit nullement en leur égalité, mais reconnaît au contraire, leur diversité et leur valeur plus ou moins élevée. Cette connaissance lui confère l'obligation, suivant la volonté éternelle qui gouverne le monde, de favoriser la victoire du meilleur et du plus fort, d'exiger la subordination des mauvais et des faibles. Elle rend ainsi hommage au principe aristocratique de la nature et croit en la valeur de cette loi jusqu'au dernier degré de l'échelle des êtres. Car, dans un monde métissé et envahi par la descendance des nègres, toutes les conceptions humaines de beauté et de noblesse, de même que toutes

les espérances en un avenir idéal de notre humanité, seraient perdues à jamais » (Hitler, 1939).

Il semble que cet eugénisme autoritaire et répressif ait surtout été une spécialité des pays nordiques, germaniques et anglo-saxons. Thuillier (1984) note une moindre volonté politique à ce sujet dans l'ensemble des pays latins, y compris dans l'Italie mussolinienne. Halbwachs (1936) révèle qu'à la Conférence Mondiale de la Population réunie à Genève en 1927, sur l'initiative des pays anglo-saxons, un vif débat opposa l'Italie fasciste aux Anglais et aux Américains sur le thème de la surpopulation. Un statisticien italien proposera notamment de relativiser la notion d'« optimum de population » en fonction des contextes: dans les pays industrialisés et riches, le souci du bien-être peut légitimer une politique eugénique de contrôle de la population. Mais pour des pays en développement, pauvres en matières premières, au sol accidenté et peu fertile, « la nécessité oblige une population nombreuse à déployer plus d'efforts. [...] C'est pourquoi l'optimum de population doit se trouver à un niveau plus élevé en France qu'en Angleterre, et surtout en Italie » (Halbwachs, 1936).

La pensée eugénique en France conservera généralement un caractère modéré, mettant en avant le principe d'éducabilité. Alexis Carrel, dont les prises de position eugénistes ont été souvent critiquées, affirme par exemple que « nous ne pouvons pas prévenir la reproduction des faibles qui ne sont ni fous ni criminels. Ni supprimer les enfants de mauvaise qualité comme on détruit, dans une portée de petits chiens, ceux qui présentent des défauts » (Carrel, 1935). L'auteur propose l'idée d'un *eugénisme volontaire*, basé sur la participation de chacun, quelle que soit sa position sociale, au développement de l'élite. Il s'agit donc, par des mesures économiques, mais surtout par *le moyen indirect de l'éducation*, de favoriser « l'union des meilleurs éléments de la race », et d'empêcher « la reproduction des fous et des simples d'esprit ».

Il faut savoir que l'idée lamarckiste de la transmission des caractères acquis, principal moteur des courants zootechniques et anthropotechniques à la fin du 19<sup>e</sup> siècle (Pociello, 1971), n'a pas été remise en cause par Darwin. Il faut attendre les travaux de Weismann, vers 1895, pour qu'elle reçoive une invalidation expérimentale. Mais dans les mentalités, ce n'est qu'en 1925 que Morgan, grâce à ses travaux sur la drosophile, éliminera un certain « lamarckisme populaire » (Péquignot, 1989). Bérard, éminent médecin et rapporteur de la Commission de 1854 sur la mise en place d'un enseignement d'éducation physique dans les lycées de l'Empire, note que « la génération reproduit, à la longue, les qualités acquises, comme elle transmet, du père en fils, les caractères de la race ». Cette idée sera importante dans la mise en place de l'école républicaine à la fin du 19<sup>e</sup> siècle. Généraliser l'enseignement, c'est reconnaître qu'une élite nouvelle, méritocratique, républicaine, peut être mise à jour et concurrencer l'aristocratie native. La régénération de la race peut passer par la *recupération* des faibles.

L'eugénisme présente donc des visages divers, et l'on peut résumer ainsi les principales mesures caractérisant les politiques s'y référant (Halbwachs, 1936): (1) stérilisation, castration, (2) lutte contre le métissage, (3) réglementation de l'immigration, (4) réglementation du mariage, (5) éducation morale, sexuelle, (6) rééducation des anormaux, (7) hygiène sociale, (8) lutte contre l'alcoolisme, la tuberculose, les maladies sexuellement transmissibles, (9) éducation physique. C'est dans ce cadre idéologique que fonctionnent clairement les médecins dans l'entre-deux-guerres.

## **Education Physique et eugénisme**

Boigey, un des pionniers du courant médical, revendique dès 1917 une action eugénique. La table des matières de *L'Élevage Humain* est à ce propos significative: (1) Eugénique et mariage, (2) Mariage et sélection, (3) La maternité protégée, (4) L'art de prolonger la vie, (5) Influence des climats sur la santé, (6) Les moyens d'enrayer la dépopulation, (7) Méthodes d'éducation physique, (8) Education sportive, (9) Les causes de la dépopulation. Le même Boigey, dans son *Manuel Scientifique d'Education Physique* (1923), consacre un chapitre à l'« eugénétique » (sic), dans lequel il décrit longuement les diverses actions menées en Grande-Bretagne et aux USA. Il est à noter que ce chapitre disparaît dans les éditions ultérieures à la seconde guerre mondiale.

La première guerre mondiale semble un moment important dans l'engagement eugénique des médecins (Boigey écrit d'ailleurs *L'Élevage Humain* en plein conflit). Chavigny (1921) affirme que « la guerre a fait une sélection à rebours » : « La race appauvrie de ses éléments les plus vigoureux, de ses reproducteurs les mieux sélectionnés, doit pour les adultes restants, et pour la jeune génération en voie de croissance, se soumettre à un entraînement physique judicieux ». L'idée de l'amélioration de la race est une constante. Boigey (1923) parle de « fortifier de d'embellir la race ». Latarjet publie en 1934 *L'éducation physique, son rôle dans la formation de l'individu et l'amélioration de la race*. La terminologie employée va néanmoins évoluer. Le même Latarjet, en 1939, parlera « d'améliorer les qualités physiques du peuple », et Encausse, en 1951, « d'améliorer notre capital humain et social ». Mais si le langage s'édulcore, la préoccupation demeure identique.

Les médecins vont montrer un intérêt constant pour les thématiques eugéniques. Pour Jeudon (1930), « les qualités physiques de la mère favorisent l'eugénétique et se transmettent à l'enfant. C'est toute la race que l'on améliore avec elle ». Chailley-Bert (1948) relève l'intérêt « scientifique » de l'expérience nazie: « L'exemple de ces pays nous montre comment on transforme une race, lorsque l'on veut s'en donner la peine et avec quelle rapidité on obtient des résultats surprenants.[..] Certes les moyens employés étaient regrettables.[..] Mais dans nos laboratoires nous avons l'habitude d'expériences parfois dangereuses et brutales qui conduisent à des procédés thérapeutiques merveilleux ». La fascination de l'eugénisme est à peine voilée. Seurin, Haure-Placé, Sere et Marchand (1949) replacent nettement leur action dans le cadre de la récupération: « A l'heure actuelle, les faibles sont une majorité. une formule humaine ne peut donc envisager la régénération de la race par l'élimination des faibles [..] Le faible, scientifiquement récupéré... ». Le courant médical fait clairement participer l'Education Physique à la politique eugénique de la France.

## **La disparition de l'eugénisme politique**

On peut dire que l'eugénisme, en tant que politique d'état, disparaît au sortir de la seconde guerre mondiale, victime de ses excès. Provine (1973) situe ce changement d'attitude des scientifiques et des politiques vers 1950. Pourtant, il note qu'aucune recherche n'a été menée qui aurait pu infléchir les certitudes des généticiens, et ajoute que « le plus important a été la répulsion des intellectuels américains et britanniques envers les doctrines raciales des nazis et leur utilisation pour justifier l'extermination des Juifs ». Gould (1983) note également que

« le glas du vieil eugénisme a sonné aux Etats-Unis davantage à cause de l'usage particulier qu'Hitler fit des arguments jadis en vogue sur la stérilisation et la purification de la race que par les progrès réalisés dans nos connaissances sur la génétique ». Si l'on parle encore aujourd'hui d'eugénisme, c'est plus pour qualifier un état d'esprit qu'une politique opérationnelle. Le terme d'eugénique, qui renvoyait à la « science » de référence, a été délaissé. Il est par ailleurs significatif qu'une revue américaine comme *Eugenics Quarterly* ait préféré changer de nom en 1969, pour celui de *Social Biology*. De même, l'*Eugenics Review*, de Londres, devient la même année le *Journal of Biological Science*.

La logique médicale perd là un soutien idéologique essentiel. L'évolution des mentalités sonne le glas d'une Education Physique qui n'était pensée que comme un maillon de l'eugénisme politique. En outre les évolutions politiques et économiques, dans les années qui vont suivre la seconde guerre mondiale, vont clairement ouvrir la voie à d'autres perspectives en Education Physique.

### **Le gaullisme**

Si les conceptions sportives en Education Physique s'imposent dans les années soixante et sont officialisées en 1967, c'est évidemment dans le gaullisme qu'il faut rechercher la structure d'accueil favorable à une telle évolution. On sait que de Gaulle, revenu au pouvoir en 1958, a surtout consacré son action à la politique étrangère, laissant à ses premiers ministres la gestion des affaires intérieures dans un contexte favorable de forte expansion économique. Le gaullisme repose sur quelques principes de base qui vont guider l'ensemble de sa politique extérieure : la France comme entité « éternelle », et le souci de l'indépendance nationale. Pour de Gaulle, les relations entre Etats sont régies par des rapports de force, dans lesquelles les idéologies importent moins de l'idée de nation. Il va tenter de rendre à la France son statut de grande puissance, et pour cela va mener une politique étrangère indépendante, notamment vis-à-vis des Etats-Unis et de l'Union soviétique. Cette volonté d'autonomie va s'opérationnaliser dans un ensemble de décisions marquantes : il dote la France de l'arme atomique (inaugurant de la sorte une stratégie inédite de dissuasion, du « faible au fort »), il reconnaît la Chine Populaire en 1964, au grand dam des Etats-Unis et décide en 1966 de faire sortir la France du commandement intégré de l'OTAN. D'autres prises de position illustreront encore cette recherche d'indépendance, telles que la critique de l'engagement américain au Vietnam (1966), la condamnation d'Israël lors de la guerre des Six-Jours (1967), ou le fameux discours de Montréal (1967).

Cette volonté de positionner le pays dans le concert des grandes puissances ne pouvait ignorer le domaine du sport, où il était essentiel que la France occupe, comme dans les domaines économique, militaire ou politique, une place significative. Le sport de haut niveau devient une affaire d'Etat, et dès 1958 apparaît dans l'organigramme de la Jeunesse et des Sports une délégation générale aux sports olympiques, qui deviendra plus tard la *Direction des Sports*. La déroute des équipes nationales aux Jeux Olympiques de Rome en 1960 a déclenché une vive émotion dans le pays, ainsi qu'au sommet de l'Etat. Ce choc psychologique entraîne un renforcement du contrôle de l'Etat sur le mouvement sportif, et notamment l'*Essai de Doctrine du Sport* (Haut-Comité de la Jeunesse et des Sports, 1965) va ainsi dresser les principes d'une organisation étatique du sport de haut-niveau. Cette nouvelle responsabilité vis-à-vis de pratiques qui jusque là étaient restées l'apanage de l'initiative privée (Thibault,

1972) ne pouvaient pas ignorer le canal d'intervention proposé par l'Education Physique scolaire. Ainsi les Instructions Officielles de 1967 affirment que « l'école et l'université ayant à préparer les jeunes à leur vie d'adulte, il est tout à fait souhaitable qu'elles suscitent des vocations de sportifs et de dirigeants ».

Le sport construit son image de modèle éducatif au travers d'une geste savamment contrôlée des exploits de quelques héros. Messner (2001) évoque par exemple comment Lucien Devies, directeur du Club Alpin Français et gaulliste de la première heure, a soigneusement orchestré la victoire de Maurice Herzog sur l'Annapurna en 1950, et surtout la communication ultérieure à propos de cet exploit. Il s'agissait clairement de construire une aventure mythique utile à la grandeur de la nation. De telles exploitations idéologiques des gestes himalayennes avaient déjà existé avant la seconde guerre mondiale, notamment au service de l'Allemagne nazie. On pourrait citer un certain nombre d'autres sportifs (Mimoun, Jazy, Anquetil, Poulidor...), qui ont également atteint ce statut d'icônes nationales. Le héros sportif de ces années glorieuses est souvent paré de vertus typiques : issu d'un milieu populaire, exemplaire dans son comportement, modeste dans ses attitudes, sain dans son corps (Delignières & Duret, 1992).

### **L'expansion économique**

Le contexte économique participe également à la constitution de cette structure d'accueil favorable à une Education Physique basée sur le sport. Comme nous l'évoquions précédemment, le gaullisme bénéficie d'une période de forte croissance économique, de 1945 à 1975, désignée sous le vocable des « Trente Glorieuses ». La reconstruction de l'économie européenne est soutenue au sortir de la seconde guerre mondiale par le plan Marshall. En France, elle est caractérisée par une importante intervention de l'Etat, sous forme de nationalisations, tant dans le secteur industriel que financier, et par une politique de planification incitative, soutenant certains secteurs clés qui deviennent les moteurs de la croissance (l'automobile ou l'aéronautique, notamment).

Cette évolution économique, industrielle et technologique marque évidemment les modes de vie et les mentalités (Friedman, 1966). Les sociétés occidentales sont formatées par le mythe d'un progrès sans limites, d'une expansion indéfinie des pouvoirs de l'homme. L'industrie puise sans retenue sur les ressources fossiles de la planète, l'environnement est exploité sans perspectives de préservation. Les notions de rendement et de compétition s'ancrent profondément dans les mentalités. L'hypothèse d'une homologie entre le sport de compétition et l'industrie capitaliste, avancée par Brohm (1976), semble en effet évidente. Les Instructions Officielles de 1967 ne sont d'ailleurs pas loin de développer des hypothèses voisines : il est dit notamment que « notre époque est marquée par la croyance dans le progrès matériel et spirituel, et le sport moderne lui-même participe directement de cette idée, en cherchant non seulement à dégager un type humain dans sa perfection, mais à accroître, par la compétition et le travail acharné qu'elle exige, les possibilités de l'homme ». Evidemment les Instructions ne trouvent que des vertus dans cette homologie, supposant que l'éducation sportive formera les « hommes de caractère » dont la société et l'économie ont besoin.

La volonté de sportiviser l'Education Physique est clairement annoncée dès 1964, dans *l'Essai de Doctrine du Sport* : « .. d'une façon générale, la priorité doit [...] être reconnue sans

ambiguïté, dans l'éducation physique et sportive, à la pratique sportive » (Haut Comité de la Jeunesse et des Sports, 1965). Et si les Instructions Officielles de 67 insistent sur la nécessité de ne pas confondre l'Education Physique avec « certains des moyens qu'elle utilise », *l'Essai de Doctrine du Sport* a moins de réticence : « la présence de professeurs d'éducation physique et sportive est alors nécessaire dans les clubs afin que l'œuvre d'éducation entreprise à l'école soit poursuivie. La double appartenance des élèves et des professeurs à des établissements scolaires et à des clubs « civils » est donc tout à fait souhaitable » (Haut Comité de la Jeunesse et des Sports, 1965).

On conçoit dès lors que l'Education Physique prônée par le courant médical ne pouvait survivre dans le contexte politique et économique de l'après-guerre. During (1987) décrit l'opposition fondamentale entre les conceptions éducatives des médecins et des partisans du sport, les premiers ne voyant en l'élève qu'un "enfant fragile", et les seconds un "adolescent robuste et turbulent", les premiers tenant à proscrire le risque et à mesurer les efforts, n'ayant pour finalité que « la vie tranquille, retirée et sage, sans éclat ni passion », les seconds estimant que le risque est à courir, que l'effort doit être intense, et visant « la vie large, aventureuse, dynamique ». L'évolution des mentalités, au cours des années soixante, ne pouvait qu'écartier le courant médical de la définition et du contrôle de l'éducation physique scolaire. Les propositions psychomotrices, malgré la « révolution copernicienne » qu'elles pensaient véhiculer, ne constituaient guère qu'un toilettage superficiel des conceptions naturalistes, et ne pouvaient satisfaire les attentes du pouvoir politique. On peut ajouter que la mise en avant d'une optique culturaliste permettait « la constitution de l'EPS comme discipline d'enseignement, qui consiste à lui attribuer un objet d'enseignement qui soit représentatif d'un objet culturel » (Arnaud, 1985). En ce sens, la sportivisation de l'Education Physique lui permettait de s'aligner sur une logique essentielle de l'enseignement secondaire.

Il nous semble clair que les Instructions Officielles de 1967, introduisant « le sport, phénomène social et culturel, dans les programmes d'enseignement », permettent de remettre l'Education Physique en phase avec les attentes de la société et sauvent provisoirement sa place à l'Ecole en temps que discipline d'enseignement.

### **Les évolutions actuelles**

Peut-on lier l'apparition de la troisième finalité dans les années 90 et le développement actuel du thème de la citoyenneté à un tel phénomène de rephasage ? Il nous semble en effet qu'un certain nombre d'évolutions de nos sociétés peut supporter une telle hypothèse.

Tout d'abord, il est évident que le sport de compétition a perdu le statut de modèle éducatif qu'il possédait dans les années soixante. Le héros sportif a changé, et est devenu moins présentable (Delignières & Duret, 1992). Il ne fait plus de doute maintenant que l'élite ne sort pas de la masse : le champion est construit rationnellement, sur la base d'une sélection précoce. Il ne représente plus cet idéal méritocratique, issu du rang à force de travail et de talent. La logique de la professionnalisation a fait reculer le mythe du héros national : la gloire de la victoire rejait moins sur les nations que sur les sponsors. Le champion désintéressé a laissé place à un affairiste attentif à ses contrats, à l'affichage des marques qui le supportent. Le sport moderne est gangrené par le dopage, et autres tricheries, magouilles d'arbitrage ou de jugement, qui montrent à l'évidence que la logique marchande a largement enterré

l'éthique prônée par *l'Essai de Doctrine du Sport*. Le modeste fantassin a été supplanté par une vedette aux caprices de star. Enfin, on ne saurait oublier les débordements fanatiques, violents et racistes qui entourent certaines activités.

En second lieu, il est évident que sur le marché d'une Education Physique qui ne constituerait qu'une pratique polyvalente d'activités sportives, les clubs, écoles municipales de sports, et autres foyers ruraux représentent une sévère concurrence. L'Education Physique est d'ailleurs la seule discipline scolaire à subir une concurrence de cette ampleur. Il n'existe pas de clubs de mathématiques, de physique ou de littérature. Les écoles de musique ne touchent qu'une frange minimale des élèves. Par contre, il n'est pas rare (mais à ce niveau le milieu social d'appartenance peut déterminer d'importantes différences d'un établissement à l'autre) qu'une majorité des élèves aient en parallèle avec l'Education Physique scolaire une ou plusieurs pratiques sportives en club. Il ne s'agit pas, à ce niveau, de défendre l'originalité essentielle des pratiques éducatives proposées à l'Ecole vis-à-vis de celles du milieu sportif. Il conviendrait d'ailleurs à ce niveau de faire preuve de discernement et d'éviter les clichés faciles. Les clubs sportifs, qu'ils dépendent de fédérations unisport ou affinitaires, ne sont pas nécessairement des usines à champions où les enfants seraient systématiquement sacrifiés à l'autel de la haute performance. On retrouve dans de nombreux clubs des projets éducatifs, une volonté de développer à la fois le tissu associatif local et l'insertion citoyenne des enfants (Delignières, 2001). Ces projets, même s'ils sont le plus souvent tacites ou peu formalisés, n'ont pas grand chose à envier à leurs équivalents scolaires. Ce qu'il nous semble important de pointer ici, c'est que si dans les années soixante l'Education Physique pouvait se targuer d'avoir l'exclusivité d'un sport éducatif pour tous, l'argument est moins recevable aujourd'hui, et un pouvoir politique soucieux d'économies budgétaires pourrait rechigner à maintenir à l'Ecole ce que des structures associatives ou des organismes privés pourraient parfaitement assurer. On connaît les tentatives de privatisation de certains secteurs de l'éducation, et notamment de l'Education Physique, qui ont émaillé diverses propositions électorales ces dernières années. Il nous semble donc qu'à la fin des années 80, une Education Physique légitimée principalement par l'appropriation de la culture sportive devenait difficilement tenable, et qu'elle devait nécessairement marquer sa différence d'avec le mouvement sportif.

Enfin, on a vu que cet objectif d'appropriation culturelle était apparu sur une toile de fond idéologique particulièrement favorable : croyance dans un progrès infini des sciences et des techniques, sacralisation du rendement, de la productivité et de la performance. Là aussi, les mentalités ont singulièrement évolué depuis les années soixante. Le choc pétrolier de 1974 a fait prendre conscience que l'exploitation des ressources fossiles avait ses limites, et que l'économie ne pouvait sans doute pas poursuivre sa croissance exponentielle sans mettre en danger l'avenir de la planète. L'éclosion de la sensibilité écologique et son institutionnalisation politique sont un des reflets manifestes de cette évolution des mentalités. Il est moins question dorénavant d'exploiter les ressources naturelles que d'en assurer la gestion raisonnée, sur le long terme. Il y a là une claire homologie avec la formulation du troisième objectif de l'Education Physique (Pineau, 1991). D'autres débats, parallèles à celui-ci, dénotent ce changement idéologique. Ce sont les comités d'éthiques qui se constituent en observatoires du progrès scientifique et de ses possibles dérives ; ce sont les scientifiques eux-mêmes, qui s'interdisent de poursuivre certaines voies de recherche, par crainte de l'exploitation possible de leurs futures découvertes. Ce sont les débats sur la mondialisation de l'économie et des modes de vie, sur le développement durable, le commerce équitable.

C'est aussi l'émergence d'un nouveau mode de citoyenneté, dans lequel la délégation de pouvoir aux élus et à l'Etat n'est plus aussi systématique, et où les Organisations Non-Gouvernementales, les associations humanitaires et autres mouvements citoyens deviennent des partenaires incontournables dans la gestion des affaires publiques.

Nous n'avons pas la naïveté de croire à la fin imminente des jacobinismes, ni à l'émergence prochaine d'une société phalanstérienne où des citoyens éclairés pourraient enfin reprendre le contrôle de leur destinée et de celui de l'humanité. Mais il nous semble important de pointer le fait qu'il s'agit d'un débat dorénavant légitimé, qui n'est plus l'apanage de minorités militantes, aisément marginalisées par le pouvoir en place. La question de la citoyenneté est dorénavant largement déclinée, et l'Ecole en a fait une de ses orientations majeures. L'Education Physique ne pouvait évidemment pas demeurer hermétique à des évolutions si profondes.

Dès 1985, les Programmes et Instructions faisaient apparaître, à côté des enseignements disciplinaires, l'étude de « thèmes transversaux » qui devait « amener l'élève à prendre conscience des situations et des problèmes du monde contemporain en développant son sens de la responsabilité vis-à-vis de soi et des autres » (MEN, 1985). Etaient notamment évoqués la consommation, le développement, l'environnement et le patrimoine, l'information, la santé et la vie, la sécurité. Très tôt, des acteurs majeurs de l'Education Physique ont exploré les possibilités d'une contribution spécifique de la discipline à certains de ces thèmes, et notamment la santé et la sécurité. C'est le cas notamment de Mérand et Dhellemmes (1988), ou Herrera-Cazenave et Bessy (1991) sur l'éducation à la santé. Un groupe de travail dirigé par Jean Eisenbeis a travaillé dès la fin des années 80 sur l'éducation à la sécurité et a débouché sur un certain nombre de publications (Boulard, Keller & Welter, 1990 ; Brouillet, Domalain, Guimelli & Eisenbeis, 1990 ; Eisenbeis & Touchard, 1995 ; Vedel, 1990, 1992, 1996 ). Ces travaux portaient évidemment en germe l'éclosion du troisième objectif de l'Education Physique, surtout centré à l'origine sur ces deux thèmes de la santé et de la sécurité. Rapidement, comme on l'a vu dans la partie précédente, les enseignants ont diversifié leurs approches et les programmes du lycée, en 2000, ont pris en compte cette évolution en mettant l'éducation du futur citoyen au principe de l'Education Physique.

L'analyse de ces deux moments clés de l'histoire institutionnelle de la discipline, à savoir sa sportivisation dans les années 60, et son tournant citoyen de ces dernières années, nous semble étayer notre hypothèse initiale : l'Education Physique amende son système de finalités lorsque ses légitimations antérieures perdent de leur pertinence, et que sa place au sein de l'Ecole se trouve menacée.

### **Des révolutions paradigmatiques**

La succession de ces objectifs, et plus largement des conceptions qui les sous-tendent s'apparente quelque peu à ce que Kuhn (1962) a tenté de décrire dans l'évolution des sciences, sous le concept de *révolution paradigmatique*. Selon l'auteur, la science ne progresse pas de manière linéaire, par affinement progressif des théories, mais par brusques révolutions. L'histoire des sciences est marquée par de longues périodes au cours desquelles un modèle de référence, qu'il nomme paradigme, domine la pensée des savants. Un paradigme scientifique est constitué d'un corpus d'hypothèses, de théories, d'expériences

types, qui font organiser un temps l'activité des chercheurs qui visent moins à remettre en cause ce corpus qu'à le faire fonctionner. Le paradigme survivra jusqu'à ce qu'une masse critique d'incohérences et de contradictions apparaissent en son sein, et surtout jusqu'à ce qu'un nouveau paradigme, fondé sur un corpus différent, ne vienne le supplanter. On assiste alors, dans l'histoire des sciences, à une révolution paradigmatique, au cours de laquelle l'ensemble de la communauté scientifique va abandonner l'ancien paradigme pour adopter les hypothèses et méthodes du nouveau.

C'est ainsi, par exemple, que Abernethy et Sparrow (1992) analysent l'opposition, au cours des années 80, entre les théories cognitivistes du contrôle moteur et l'approche dynamique des coordinations motrices. Les premières, notamment sous l'égide d'auteurs tels qu'Adams (1971) et surtout Schmidt (1975 ; 1982), dominent sans conteste le champ durant les années 60 et 70. Sous l'impulsion d'auteurs tels que Turvey, Kugler et Kelso, de nouvelles problématiques et de nouveaux modèles vont émerger au début des années 80 (Kelso, Holt, Rubin & Kugler, 1981 ; Kugler, Kelso & Turvey, 1982, Kugler & Turvey, 1987). Au cours des années qui suivent, de plus en plus de jeunes chercheurs explorent les voies tracées par cette nouvelle approche, et l'on voit des laboratoires se constituer autour de ces hypothèses ou s'y convertir. Abernethy et Sparrow analysent notamment l'évolution des articles publiés dans une des revues majeures du champ : le *Journal of Motor Behavior*. Comme on peut le voir dans la figure 2.1., en une décennie le nouveau paradigme a réussi à occuper le terrain au détriment de l'ancien. Si en 1988 les deux paradigmes se retrouvent plus ou moins à égalité, l'analyse de la littérature actuelle montre que cette révolution est achevée : dorénavant la majeure partie des articles concerne le paradigme dynamique, non seulement dans le journal analysé par les auteurs, mais aussi dans les autres revues du champ (*Human Movement Science, Motor Control, Biological Cybernetics, etc...*).

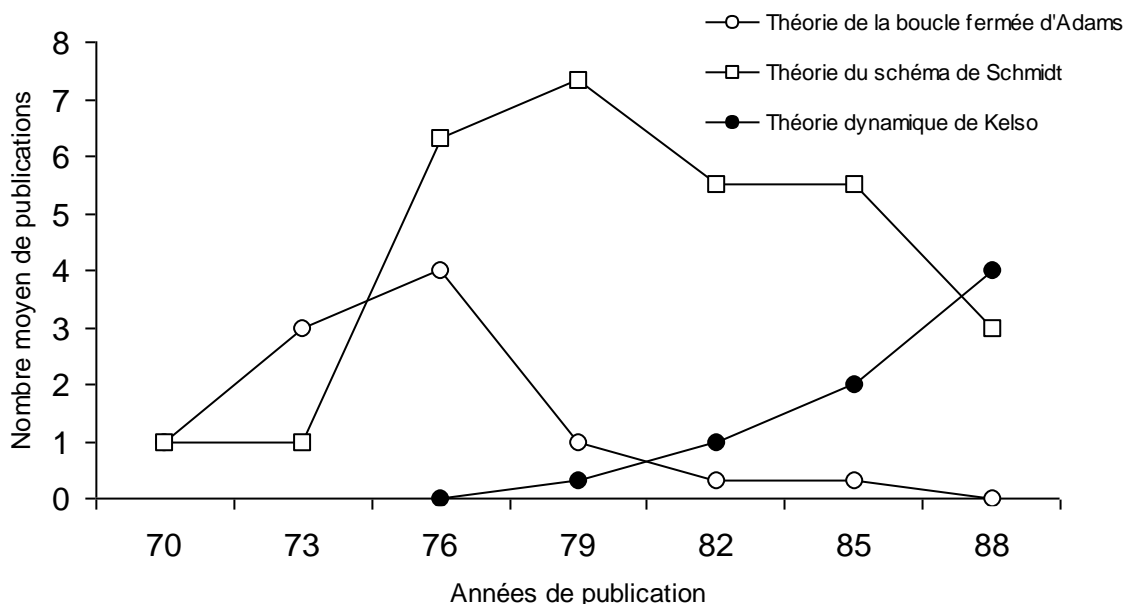


Figure 2.1. : Nombre de publications (moyenné sur trois ans) consacrées aux trois grands théories du contrôle moteur dans le *Journal of Motor Behavior* (d'après Abernethy et Sparrow, 1992).

Nous pensons que l'on peut penser de manière similaire l'évolution des conceptions en Education Physique (Delignières, 2000 ; Delignières & Garsault, 2001). Historiquement, les conceptions émergent, se massifient, puis sont concurrencées par d'autres conceptions en émergence. Leur coexistence, à un moment donné doit être lue au travers de leur évolution paradigmatique: certaines sont en déclin, et d'autres en ascendance. La figure 2.2. tente de représenter, sur le mode des analyses précédentes, le décours temporel de cette histoire.

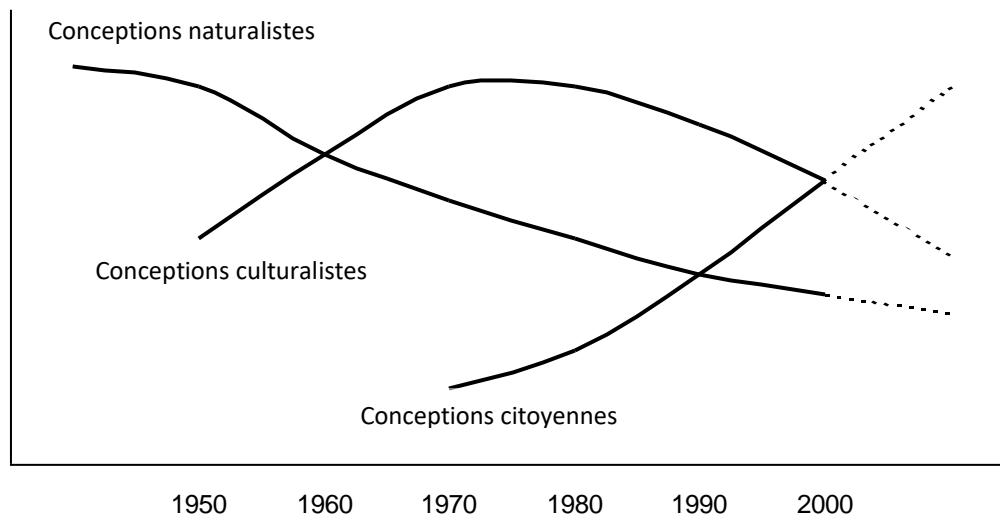


Figure 2.2. : L'évolution historique des conceptions en Education Physique (d'après Delignières, 2000).

Les crises paradigmatiques de l'Education Physique semblent marquées par les mêmes conflits que les ruptures décrites par Kuhn dans l'histoire des sciences. Parfois les hérauts des conceptions en perte de vitesse abandonnent brutalement la partie pour investir d'autres secteurs d'activité, tel Le Boulch au moment de la sortie des Instructions Officielles de 1967. Parfois ils tentent de nier les évolutions, jugeant que leur perte d'influence ne constitue qu'une péripétie momentanée (voir par exemple Le Camus, 1979). Parfois enfin ils engagent de véritables guerres de tranchée, luttant pied à pied contre les conceptions adverses. Cette perspective plus agressive est joliment illustrée par le courant parlebasien, qui au cours des années 80 et 90 tente par tous les moyens de maintenir son influence sur l'Education Physique. L'essentiel, dans ce cas, est de conserver une présence dans les lieux d'influence que constituent les revues professionnelles, les jurys de concours, les formations initiales (universités), et les instances définissant les programmes de la discipline. Ces jeux politiques, souvent passionnants à suivre pour peu qu'on en connaisse les règles, restent pourtant de notre point de vue assez pathétiques. Les arguments que nous avons développés dans cette partie nous incitent à penser le devenir des conceptions en Education Physique comme porté par un déterminisme historique qui dépasse largement l'agitation de tel ou tel acteur.

Nous sommes persuadés que le renouvellement des conceptions n'est en aucun cas lié à la cohérence ou l'intérêt relatif de chacune (dans ce sens, une conception prendrait le pas sur une autre car elle serait supérieure). Le « succès » d'une conception ne vient que du fait qu'elle soit en phase avec les attentes actuelles de la société. Sur le plan de l'épistémologie

des sciences, Kuhn insiste également sur le fait que le plus souvent le nouveau paradigme s'impose sans pour autant permettre de répondre aux questions que tentait de résoudre l'ancien (ce que l'on aurait pu attendre dans une logique poppérienne du progrès scientifique). Un paradigme émergent apporte ses propres questions, ses propres hypothèses, et laissera en plan les lignes inachevées du paradigme précédent. Le nouveau paradigme n'est donc pas intrinsèquement supérieur à l'ancien. Il est tout simplement différent, et sa massification dans la communauté scientifique renvoie davantage à un phénomène de mode qu'à une question de pertinence. Il n'en reste pas moins que son émergence est inéluctable, malgré tous les combats d'arrière-garde que ceux qui ont bâti leur carrière et leur renommée sur un paradigme déclinant pourront mener à l'égard des nouvelles idées.

D'autres stratégies d'acteurs apparaissent à l'occasion de ces révolutions paradigmatiques. Il y a déjà les défections majeures, lorsqu'un leader du paradigme précédent retourne casaque et s'engage dans le nouveau : c'est le cas par exemple de Newell, dans le domaine du contrôle moteur, qui après une carrière bien remplie dans le cadre des théories cognitivistes entame vers la fin des années 80 une seconde vie scientifique dans la lignée du courant dynamique. De telles conversions sont néanmoins rares, et souvent les leaders des paradigmes émergents sont plutôt de jeunes chercheurs, n'ayant pas d'histoire dans le paradigme ancien, et souvent venant d'autres champs scientifiques.

Une autre stratégie est la recherche de compromis, de théories hybrides permettant de concilier les deux paradigmes en concurrence. Cette stratégie, souvent menée par des acteurs du paradigme déclinant (ceux du paradigme montant n'ayant aucun intérêt à réaliser un quelconque compromis), est souvent impossible dans le domaine scientifique, les théories en présence étant fréquemment complètement étrangères l'une à l'autre (Abernethy & Sparrow, 1992). Dans le domaine de l'Education Physique, les points de vue semblent plus conciliables, et l'on voit fréquemment apparaître des propositions tentant de fonctionner à l'interface de deux conceptions. Les contributions récentes des collègues du C.E.D.R.E. (voir par exemple Badreau, Bonnefoy, Delhemmes, Metzler & Portes, 2001 ; Bonnefoy, 2001) s'inscrivent délibérément dans la recherche d'une articulation entre les visées culturalistes mettant au premier plan des préoccupations la construction de compétences spécifiques dans les APS, et les visées citoyennes, recherchant l'atteinte de finalités éducatives plus larges. Il nous paraît en effet essentiel, pour ces courants de pensée qui font à un moment donné l'histoire de l'EPS, de ne pas rester figés de manière dogmatique sur leurs postulats initiaux, mais d'évoluer en suivant les mentalités et les attentes de leur temps. Il n'y a pas de reniement dans le compromis, seule l'intelligence de l'adaptation.

Ce qu'il convient de retenir des arguments qui précèdent, c'est que l'Education Physique apparaît clairement comme un produit historiquement situé. Il serait de ce fait bien présomptueux de chercher à en proposer une définition universelle et atemporelle. Ainsi, lorsque Parlebas (1981) définit l'Education Physique comme « pédagogie des conduites motrices », estimant installer de manière définitive le concept et clore tout débat à son sujet, sa proposition n'a de pertinence que dans le cadre du système théorique qu'il tente de mettre en place, et aussi dans le cadre institutionnel et historique dans lequel cette proposition est faite. La seule définition que l'on pourrait oser de l'Education Physique, c'est qu'il s'agit d'une discipline scolaire, inscrite dans les programmes d'enseignement, et dont les finalités, les objets, les pratiques, et les méthodes ont grandement évolué au cours du temps. L'Education

Physique est avant tout ce que les enseignants en font, jour après jour, avec leurs élèves. C'est sans doute pour cela qu'elle ne saurait être immuable.

## Références

- Abernethy, B. & Sparrow, W.A. (1992). The rise and fall of dominant paradigms in motor behaviour research. In J.J. Summers, *Approaches to the study of motor control and learning* (pp. 3-45).
- Bellin du Coteau, Dr M. (1920). *L'Education Physique, obligation nationale*. Nancy; Paris; Strasbourg: Berger-Levrault.
- Bellin du Coteau, Dr M. (1930). La méthode sportive. In Labbé et Bellin du Coteau, *Traité d'Education physique*. Paris: Doin.
- Boigey, Dr M. (1917). *L'élevage humain*. Paris: Payot.
- Boigey, Dr M. (1923). *Manuel scientifique d'éducation physique*. Paris: Payot.
- Bonnefoy, G. (2001). Introduction. *Les Cahiers du C.E.D.R.E.*, 2, 5-10.
- Boulard, R., Keller, J. & Welter, M. (1990). L'éducation à la sécurité en et par l'EPS: Course d'orientation. *Revue EPS*, 223, 16-20.
- Brohm, J.M. (1976). *Critiques du Sport*. Paris: Bourgois.
- Brouillet, D., Domalain, G., Guimelli, C. & Eisenbeis, J. (1990). Education à la sécurité dans les pratiques physiques et sportives. *Bulletin de Psychologie*, 44, 209-214.
- Canguilhem, G. (1977). *Idéologie et rationalité dans l'histoire des sciences de la vie*. Paris: Vrin.
- Carrel, A. (1935). *L'homme, cet inconnu*. Paris: Plon.
- Chailley-Bert, P. , Fabre, R., Merkel, L. (1943). *Biologie de l'éducation physique et contrôle médical*. Paris: J.B. Baillière.
- Chailley-Bert, P. (1948). Education intellectuelle et éducation corporelle. *Education nationale*, 23, 1-3.
- 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. (2001). Performance et démocratisation. In *Education Physique et Sportive: Quelle activité professionnelle pour la réussite de tous?* (pp. 89-94). Paris: SNEP.
- Delignières, D., & Duret, P. (1989). Valeur physique et grandeur morale. *Echanges et Controverses*, 2, 155-200.
- Delignières, D., & Garsault, C. (1993). Objectifs et contenus de l'EPS: Transversalité, utilité sociale et compétence. *EPS*, 242, 9-13.
- Delignières, D., & Garsault, C. (2001). Pertinence scientifique et légitimité idéologique: Le recours aux modèles psychologiques en éducation physique et sportive. In C. Collinet (Ed.), *EPS et sciences* (pp. 25-42). Paris: PUF.

- During, B. (1979). Une présence discrète: la sociologie dans les recherches et la formation en EPS depuis 1945. *Travaux et Recherches en EPS*, 5, 9-17.
- During, B. (1987). L'entrée dans la vie et les pratiques physiques. In M. Laurent et P. Therme, *L'enfant par son corps*. Joinville: Actio, 39-57.
- Eisenbeis, J. & Touchard, Y. (1995). *L'éducation à la sécurité*. Paris: Edition Revue EPS.
- Encausse, Ph. (1951). *Sport et santé*. Paris: Legrand.
- Friedmann, G. (1967). *Sept études sur l'homme et la technique*. Paris: Gonthier-Denoël.
- Gould, S.J. (1983). *La mal-mesure de l'homme*. Paris: Ramsay.
- Halbwachs, M. (1936). La politique de la population. *Encyclopédie Française*, 7.92, 1-8.
- Haut Comité de la Jeunesse et des Sports (1965). *Essai de doctrine du sport*. Paris : Institut Pédagogique National.
- Herrera Cazenave, S. & Bessy, O. (1991). *Une démarche d'enseignement de la course en durée*. Paris: Editions Revue EPS.
- Hitler, A. (1939). *Mein Kampf*. Paris: Les Belles Editions.
- Jeudon, Dr (1930). Les gymnastiques féminines. In Labbé et Bellin du Coteau, *Traité d'Education Physique*. Paris: Doin.
- Kelso, J.A.S. , Holt, K.G., Rubin, P. & Kugler, P.N. (1981). Patterns of human interlimb coordination emerge from the properties of non-linear, limit cycle oscillatory processes: Theory and data. *Journal of Motor Behavior*, 13, 226-261.
- Kugler, P.N. & Turvey, MT (1987). *Information, natural law and the self-assembly of rhythmic movement*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kugler, P.N., Kelso, J.A.S. & Turvey, M.T. (1980). On the concept of coordinative structures as dissipative structures: I. Theoretical lines of convergence. In G.E. Stelmach & J. Requin (Eds.), *Tutorials in Motor Behavior* (pp. 3-47). Amsterdam: North-Holland.
- Kuhn, T.S. (1962). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.
- Labbé, Dr et Bellin du Coteau, Dr (1930). *Traité d'éducation physique*. Paris: Doin.
- Latarjet, Dr (1934). L'éducation physique, son rôle dans la formation de l'individu et l'amélioration de la race. *Le Mouvement Sanitaire*, 127.
- Latarjet, Dr (1939). L'éducation physique. In *Encyclopédie Française*, tome *Instruction et Education*.
- Le Boulch, J. (1961). Esquisse d'une méthode rationnelle et expérimentale. *Education Physique et Sport*, 57, 27-37.
- Le Camus, J. (1979). La crise de la psychomotricité en France. *Enfance*, 1 Badreau, J., Bonnefoy, G., Delhemmes, R., Metzler, J. & Portes, M. (2001). *Articuler finalités, compétences et contenus en EPS. Quelques propositions du C.E.D.R.E. Revue EPS*, 289, 69-73.
- Mérand, R., & Dhellemmes, R. (1988). *Education à la santé, endurance aérobie, contribution de l'EPS*. Paris: INRP.
- Messner, R. (2001). Ainsi parlait Reinhold Messner. *Sport et Vie*, 67, 4-7.

- Parlebas, P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. Paris : INSEP.
- Péquignot, H. (1989). Eugénique et eugénisme. *Encyclopaedia Universalis*, Corpus 7, 520-522.
- Pineau, C. (1991). *Introduction à une didactique de l'EPS*. Paris: Editions Revue EPS.
- Pociello, C. (1971). *Une tentative de rationalisation scientifique de l'éducation physique*. Mémoire pour l'obtention du diplôme de l'INSEP.
- Provine, W.B. (1973). Geneticists and the Biology of Race Crossing. *Science*, 182, 790-796.
- Rey-Golliet (1930). Demy. In Labbé et Bellin du Coteau, *Traité d'Education Physique*. Paris: Doin.
- Schmidt, R.A. (1982). *Motor control and learning: a behavioral emphasis*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Seurin, P., Haure-Placé, L., Sère, M. & Marchand, R. (1949). *Vers une éducation physique méthodique*. Bordeaux: Bière.
- Thibault, J. (1972). *Sports et Education Physique*. Paris: Vrin.
- Thuillier (1984). La tentation de l'eugénisme. *La Recherche*, 15, 155, 734-748.
- Ulmann, J. (1980). Y a-t-il une vérité en Education Physique? *Revue Staps*, 2, 1-10.
- Vedel, F. (1990). Escalade: traitement didactique de la sécurité. *Revue EPS*, 221, 73-76.
- Vedel, F. (1992). Escalade : éducation à la sécurité. *Revue EPS*, 238, 24-28.
- Vedel, F. (1996). Escalade: un exemple de programme. *Revue EPS*, 261, 66-69.