

Maurice Portes : d'une passion du Handball à une conception de l'EPS

Didier Delignières

In J. Visioli & O. Petiot (eds.), *Encyclopédie des sports collectifs. Regards croisés entre recherche et intervention* (pp. 349-357). Clapiers : AFRAPS, 2023.

Je tiens à remercier vivement Oriane Petiot et Jérôme Visioli de m'avoir proposé de contribuer à cet ouvrage au travers d'un texte consacré à Maurice Portes. Nous avons été Maurice et moi collègues à Montpellier pendant une dizaine d'années, avant qu'il ne prenne sa retraite. Complicité professionnelle, amicale aussi, même si le fossé générationnel engendrait quelques distances. Voici quelques années, on m'a demandé quels auteurs m'avaient le plus influencé dans mon parcours. J'avais cité sans hésiter Jacques de Rette, le fondateur des Républiques des Sports, et Maurice Portes. C'est dire l'importance que cette proximité a eu pour moi.

Notre première rencontre remonte à mon arrivée à l'UFR STAPS de Montpellier, en 1994. Il faut imaginer ce que pouvait à l'époque ressentir un jeune maître de conférence faisant face au sein du département Éducation et Motricité à Maurice Portes, André Quilis, Alain Hébrard, Marc Durand et Marielle Cadopi. Maurice avait souvent ce regard perçant que l'on pouvait interpréter comme « qu'est-ce qu'il raconte encore celui-là ? ». Ce qui incitait à tourner sept fois sa langue dans sa bouche avant de l'ouvrir...

En 1997, j'ai proposé à Maurice de créer une maîtrise « Enseignement de l'EPS ». Les étudiants ont vite appelé ce diplôme la maîtrise « Portes-Delignières », dans la mesure où nous assurions l'un et l'autre près de 80% des enseignements. C'était un projet délibéré : il s'agissait de développer une conception forte, culturaliste de l'EPS et de faire de ce diplôme un laboratoire d'idées, dédié à cette approche. Il a accepté ce projet avec plaisir, ce que j'ai reçu comme une sacrée marque de confiance...

Nous avons ensuite œuvré, au début des années 2000, dans la section montpelliéraine de l'AEEPS, au sein de laquelle nous avons organisé plusieurs éditions des « Rencontres de l'EPS », de 2001 à 2004, autour des questions des rapports entre l'EPS et la culture, évidemment, mais aussi du plaisir, en collaboration avec Guy Haye.

Au-delà de nos engagements professionnels, nous partagions une admiration sans borne pour un certain poète sétois, lui pour avoir été dans sa jeunesse dans le cercle des « amis de Georges », et moi pour vénérer (entre autres) « Pénélope » et ses harmonies fatales. Les repas dans sa maison de Balaruc étaient autant d'occasions pour échanger à ce sujet...

Je voudrais dans ce texte développer certaines idées développées par Maurice, qui ont singulièrement marqué nos échanges et m'ont aidé à structurer mes propres conceptions.

1. Une conception culturaliste de l'EPS

Maurice Portes a été avant tout l'ardent défenseur d'une conception culturaliste de l'EPS. Dans un article rédigé en 2004, il réagissait avec virulence à une tendance, déjà marquée à l'époque, à prendre de la distance vis-à-vis des activités sportives traditionnelles. Il citait notamment un texte d'Olivier Faucon (2004), qui s'inquiétait d'une possible disparition de la discipline du cadre scolaire : « *si l'EPS maintient le cap actuel et se cantonne à être une initiation sportive, elle risque fort de se voir confrontée à la montée en puissance de modèles d'organisation concurrentiels séduisants et moins coûteux* ». L'auteur appelait dès lors à une désportivisation salutaire de l'EPS, et ajoutait que cette évolution répondait aux aspirations des élèves : « *au vu du succès qu'ils remportent, musculation, step et aérobic semblent toucher certaines préoccupations profondes des élèves* », et affirmait que « *l'élève devient un futur adulte*

consommateur d'activités physiques de loisir et d'entretien, auxquelles il faut le préparer » (Faucon, 2004). On voit que les problématiques actuelles, arguant que l'EPS doit prendre de la distance d'avec le sport, évoluer avec les nouvelles pratiques, et répondre aux aspirations des élèves (voir par exemple Dietsch, Durali & Lemeur, 2020), ne sont pas si nouvelles.

Dans sa réponse, Maurice Portes relevait le risque politique d'une telle proposition : *« l'effet pourrait être, à terme, désastreux, et nous valoir l'image d'une corporation seulement soucieuse de perdurer et apeurée par la concurrence des autres acteurs d'éducation qui labourent le même terrain que le nôtre »* (Portes, 2004). Argument que certains feraient bien de méditer dans la crise que traverse actuellement la discipline... Quant à l'attrait émergent des pratiques d'entretien et de développement personnel, son avis était cinglant : *« je ne comprends pas qu'on puisse se résigner à une EP frileusement, précautionneusement, modestement finalisée par la construction d'une compétence à gérer de petites ressources qu'on n'ambitionnerait pas d'enrichir, dotant nos jeunes élèves d'un « habitus » d'épargnants du 3e âge »* (Portes, 1994).

Maurice militait pour une EPS qui proposerait à l'étude des élèves des activités sportives et artistiques inscrites dans une culture patrimoniale. Il avait ainsi coutume d'affirmer qu'une institutionnalisation d'au moins une trentaine d'années était requise pour inscrire une activité dans le champ culturel. Cette précaution devait permettre de se prémunir des effets éphémères de mode, et d'assurer le caractère patrimonial des activités retenues. Je reviendrai plus longuement dans cet article sur les arguments développés par Maurice à ce sujet. Disons simplement qu'il considérait que l'EPS devait être un lieu d'apprentissage, et que seules les APSA installées de longue date dans la culture pouvaient fournir à l'EPS les contenus susceptibles d'alimenter un enseignement allant au-delà de simples cycles d'initiation, voire d'animation.

Maurice Portes a dû batailler contre les pourfendeurs du sport, qui n'en retenaient le plus souvent que les dérivés les plus médiatisés. Il reconnaît l'ambivalence de la pratique sportive : si l'on peut lui reconnaître des valeurs positives (l'acceptation de la règle, la reconnaissance de ses limites mais la volonté de les dépasser, l'investissement dans la recherche de progrès, l'acceptation des contraintes collectives), elle véhicule également certaines perversions : dopage, tricherie, violence, nationalisme, hooliganisme, etc. Il ajoutait cependant que cette ambivalence était présente dans toute activité humaine (par exemple la danse, la politique, les recherches agronomique, pharmaceutique et médicale, l'accès aux statuts et fonctions gratifiantes), et que c'était sans doute un défi essentiel pour l'éducation de permettre aux élèves de se confronter à ces activités et à leurs possibles dérivés, tout en leur permettant de les éviter : *« Évincer les spécialités « codifiées, compétitives et institutionnalisées » des programmations d'établissement, c'est renoncer à le relever, c'est fuir nos responsabilités et vider partiellement de son sens les missions que l'État nous assigne : éduquer, instruire, former »* (Portes, 2004).

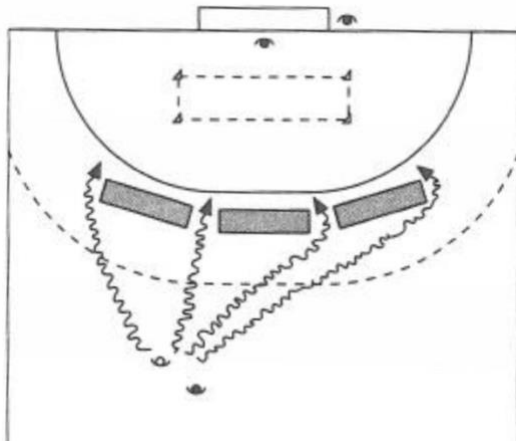
2. Les apprentissages techniques

Maurice Portes a produit des plaidoyers remarquables défendant la nécessité des apprentissages techniques en EPS. Depuis des décennies, les adversaires des sports et de leurs techniques n'y voyaient qu'asservissement, enfermement dans des modèles préétablis. Dans un article récent, Allain (2020) affirme encore que *« prendre en référence les APSA, c'est enfermer les élèves dans des techniques, c'est adopter une vision d'écart entre ce que fait l'élève à ce qui est attendu, leur laissant penser que cette façon de faire, culturellement partagée par tous est l'unique façon de faire, l'unique solution aux problèmes posés »* (Allain, 2020). Position que l'on retrouve dès les années 60 chez bon nombre de défenseurs d'une éducation centrée sur le corps, la motricité et le développement des ressources. Dans un article publié en 1994, malicieusement intitulé *« Kung-Fu, roucoulettes et autres vols de ballon »*, Maurice Portes

prend le contrepied de cette position : « *n'en déplace aux détracteurs inconditionnels de la haute performance sportive, celle-ci est aussi un champ où se déploie une activité humaine d'innovation et de création* » (Portes, 1994). Les techniques des sportifs de haut niveau ne sont pas des modèles à imiter et reproduire, mais les produits d'une activité technique, cherchant à faire émerger des solutions novatrices à l'évolution des niveaux de jeu. S'il défend la nécessité de l'acquisition d'habiletés spécifiques à chaque APSA en EPS, il propose surtout « *une prise en compte renouvelée des productions techniques des sportifs experts dans la détermination des objets d'étude à soumettre à l'activité des scolarisés* » (Portes, 1994). Il ne s'agit donc pas d'enseigner des techniques, mais de mettre les élèves en activité technique face à des objets d'étude inspirés de la pratique sociale (voir Encadré n°1). Dès lors, la compétence de l'enseignant change de nature : « *elle consiste à identifier avec pertinence les objets techniques sur lesquels il mobilisera l'activité de construction, par chaque élève, de sa manière de s'y prendre* » (Portes, 2006).

Encadré n°1

Portes (1994) propose ce « dispositif de départ sollicitant » pour développer une activité technique chez des élèves de 5^{ème} dans l'étude du tir en suspension en Handball.



La situation implique deux gardiens et un défenseur poursuiveur, et un attaquant porteur de balle. Trois tapis sont dressés près de la ligne des 6 m, espacés de 1 m à 1,5 m, masquant partiellement les trajets du porteur de balle aux gardiens, et les initiatives des gardiens au porteur de balle. Une surface rectangulaire de 5 m x 1 m est matérialisée par des plots, 2 m en avant du but.

L'attaquant choisit un des 4 postes de tir en évitant d'être repris par le défenseur et doit marquer sur tir en suspension. Les gardiens choisissent entre : (a) un seul d'entre eux sur sa ligne de but, ou (b) un dans la surface rectangulaire et l'autre sur la ligne de but, qui doit respecter une ou plusieurs contraintes : (1) être assis, (2) jouer pieds serrés, ou (3) jouer une main derrière le dos (le choix s'effectue pendant le déplacement du tireur).

On retrouve les fondamentaux de ces conceptions dans le travail du CEDREPS, dont Maurice Portes a été un des membres fondateurs et un des principaux animateurs, autour du nécessaire ciblage de l'enseignement en l'EPS, et du modèle des *Formes de Pratique Scolaire*, qui constitue à mon sens la proposition la plus cohérente et la plus exigeante de ces dernières années (voir notamment Coston et Ubaldi, 2007 ; Dhellemmes, 2004 ; Ubaldi, Coston, Coltice, et Philippon, 2006).

Une telle approche nécessite de toute évidence que l'enseignant maîtrise les APSA qu'il porte à l'étude de ses élèves. J'avais moi-même fait le constat voici quelques années que « *trop souvent les enseignants enseignent des activités auxquelles ils ne connaissent pas grand-chose* » (Delignières, 2004). Maurice Portes avait avancé une conviction similaire, en déplorant la « *méconnaissance technologique* » des enseignants vis-à-vis des APSA, entraînant des « *ciblages didactiques* » erronés : « *une faiblesse dans le domaine de la technologie de la spécialité proposée à l'activité des élèves est largement à l'origine du phénomène des « éternels débutants »* » (Portes, 2006).

Il est évidemment nécessaire que l'enseignant maîtrise suffisamment l'activité pour être en mesure d'envisager les étapes successives de ce parcours. On peut penser que pour un enseignant qui ne connaîtrait que les règles de base du handball, les perspectives de dépassement de la motricité usuelle resteront étroites. Un peu comme un professeur de mathématiques qui ne maîtriserait que l'addition et la soustraction. Ceci pose un problème particulier en EPS, avec la multiplication des APSA suggérée par les programmes.

Maurice Portes se demande logiquement s'il n'est pas abusif d'exiger de l'enseignant une telle compétence technologique dans la multiplicité des APSA qu'il est amené à enseigner. Pour répondre clairement que « *ce qui est abusif c'est de prétendre que la polyvalence peut s'accommoder d'une bonne dose d'ignorance. Comment parvenir à faire converger, au service de la formation/éducation des scolarisés, les apports spécifiques des différentes disciplines (ou des spécialités), sans connaître ces spécificités et savoir en jouer ?* » (Portes, 2006). Cette position est évidemment particulièrement exigeante pour les enseignants, et pointe les faiblesses de la construction de leur professionnalité. L'auteur insiste sur la nécessité d'une formation initiale solide, reposant sur la contribution coordonnée de deux champs d'expertise : celui de l'expertise en enseignement de l'EPS en milieu scolaire, et celui de l'expertise en technologie des spécialités sportives proposées à l'activité des élèves (Portes, 2014). Il insiste aussi sur l'importance de la formation continuée et du nécessaire engagement des enseignants dans leur formation : « *une FPC institutionnalisée qui retrouverait des moyens à la hauteur des exigences du métier, complétée par les apports d'une curiosité professionnelle retrouvée et ouverte en permanence - même hors temps de travail - sur la dynamique des pratiques sociales des spécialités concernées, permettrait à l'enseignant d'atteindre un niveau de compétence technologique satisfaisant dans 8 à 10 spécialités. C'est d'ailleurs le cas pour les plus engagés d'entre eux !* » (Portes, 2006). On ne peut pas dire que Maurice Portes considérait l'enseignement de l'EPS comme un long fleuve tranquille...

En 1998, il publie un article avec Max Esposito et François Rongéot (à l'époque Conseiller Technique National à la FFH), dans lequel les auteurs montrent comment les enseignants d'EPS pourraient tirer parti des analyses fédérales pour la détermination de leurs contenus d'enseignement (voir Encadré n°2).

Encadré n°2

L'article de Portes, Esposito, & Rongéot (1998) montre comment des cadres d'analyse issus du handball fédéral peuvent alimenter la construction d'un parcours de formation scolaire dans l'activité. Ils analysent notamment l'évolution des formes collectives de jeu produites, en fonction du niveau d'expertise des équipes.

- 1. Jeu de grappes alternées :** L'incertitude des trajectoires de la balle amène à la confusion des espaces de jeu offensif et défensif.
- 2. Jeu de progressions contrariées :** L'activité défensive plus ou moins efficace face au problème et le porteur de balle décident de l'alternance du jeu sur la largeur ou la profondeur.
- 3. Jeu d'alternance en progression / contournement :** L'évaluation du rapport de force et la prise de risque décident de l'alternance entre la progression et le contournement.
- 4. Jeu de blocage ou de rebond :** Les possibilités de passes courtes pour le PB décident de l'utilisation de la largeur ou de la profondeur.
- 5. Jeu de relais / contournement :** Le jeu se déroule à la périphérie. L'utilisation du couloir de jeu direct se fait occasionnellement.
- 6. Jeu d'alternance traversée / contournement :** L'évaluation du rapport de force et la prise de risque décident de l'alternance entre la traversée et le contournement (seuls ou avec l'aide d'un partenaire).

3. Offrir aux élèves les conditions d'une réelle tranche de vie d'athlète...

Lors d'une de nos dernières rencontres, Maurice m'avait confié que l'idée dont il était le plus fier, celle qu'il souhaitait que l'on conserve de ses réflexions théoriques, était le concept de « tranche de vie » (il avait lui-même utilisé le mot « concept »). C'est dans un article de la revue EPS, en 1999, qu'il avance que l'EPS « *se doit d'offrir aux élèves les conditions d'une réelle tranche de vie d'athlète, de combattant, de handballeur, de grimpeur, de gymnaste, etc.* » (Portes, 1999).

Certains collègues ont interprété cette idée dans un sens assez étroit, estimant que l'exercice de formes de pratiques scolaire de l'APSA, construites pour susciter l'émergence de « pas en avant » technico-tactiques chez les élèves, pouvait suffire à alimenter cette « tranche de vie » (Coston & Ubaldi, 2013). Il me semble l'idée avancée par Maurice Portes était plus large, et il en précise un peu les contours dans un article ultérieur : « *il y a, en EPS, à faire vivre une expérience solidement ancrée dans la spécificité de l'activité humaine mobilisée dans l'APSA prise comme référence momentanée. Cela ne sous-entend nullement reproduction trait pour trait de la forme sociale de pratique, mais « mise en pâture » à l'activité adaptative des élèves de toute la richesse culturelle, -logiques de construction des codes de jeu, rôles sociaux, modes de sociabilité, inventions technico-tactiques, déviances menaçantes, rites, diversité des formes, méthodes d'entraînement, etc.- produites par une pratique sociale massive et perdurant depuis des décades* » (Portes, 2006 ; voir aussi Portes, 2013).

Dans cette optique, il me semble que Maurice Portes s'écartait d'une centration exclusive sur les savoir-faire technico-tactiques (même s'il en revendique la nécessité absolue), pour envisager une vision plus holistique, ancrée dans l'activité réelle des joueurs, dans le cadre authentique de la pratique sociale (le club, l'équipe, la troupe, etc.), intégrant la vie de ces collectifs, les émotions, les projets, la convivialité, la cohésion. Je retrouve dans cette approche les analyses de Jean Vivès, qui affirmait que l'« *on pourrait opposer l'école au club, l'école où on apprendrait à sauter, à lancer, à jouer au tennis ou au handball..., tandis que dans le club, on formerait un sauteur, un lanceur, un joueur* » (Vivès, 1996). Citation que beaucoup ont compris comme la description de différences essentielles entre EPS et sport, alors que sous la plume malicieuse de Jean Vivès il s'agissait surtout de pointer l'artificialité toute scolaire de l'EPS au regard de l'authenticité des « tranches de vie » traversées dans la pratique sociale.

Cette approche avait amené Maurice à quelques réflexions relatives aux « objectifs méthodologiques et sociaux », fréquemment revendiqués par l'EPS à partir des années 2000, et souvent considérés comme des acquisitions générales, transversales, plus ou moins artificiellement greffées sur les contenus traditionnels de la discipline : « *l'éducation à la citoyenneté se travaillerait exclusivement dans l'exercice de responsabilités de gestion collective du matériel, dans la pratique de la discussion ordonnée des choix de stratégies pour le match à venir, dans le strict respect des codes sociaux régulant les relations interindividuelles, etc. Toutes choses éminemment nécessaires mais n'impliquant nullement l'activité humaine de résolution des problèmes posés par une activité ludique compétitive, de performance ou d'exploit* » (Portes, 2006). L'argument est clair : l'éducation à la citoyenneté, en EPS, n'a pas à être construite au travers de l'exercice de « rôles sociaux », que les élèves doivent satisfaire de manière servile. Elle s'opère dans le vécu d'authentiques « tranches de vie », reconstituant à l'École la complexité des aventures humaines, collectives, des pratiques sociales.

Dans cette optique, l'éducation à la citoyenneté n'est pas une démarche hors-sol, une « éducation à... » étrangère aux contenus disciplinaires : « *L'exercice de l'autonomie ne se joue pas sur le seul registre de la liberté de décider mais aussi sur celui de la responsabilité d'assumer les conséquences de ses choix. Il y a là, on en conviendra, une vraie contribution à*

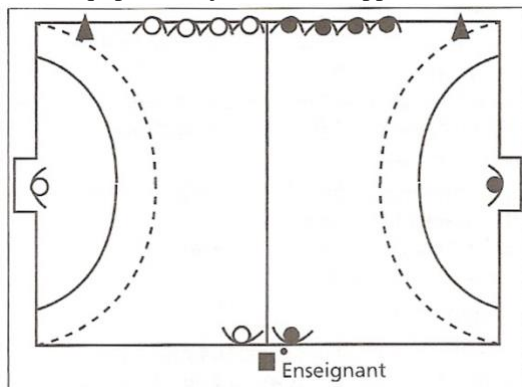
l'éducation à la citoyenneté. Et en ce domaine, le travail de l'élève ne peut s'alimenter qu'avec des acquisitions ayant une utilité réelle mais très "localisée" au handball » (Portes, 2006).

Maurice Portes affirme donc qu'il est possible de concilier les « *interventions visant l'accès des élèves à des compétences "spécifiques" de handballeur d'une part, et l'atteinte d'objectifs éducatifs généraux d'autre part* » (Portes, 2001). Cette conciliation ne saurait cependant venir « *d'un ajout de contenus "sociaux" à la périphérie des apprentissages spécialisés, ni de l'enseignement de contenus devant alimenter d'improbables "compétences propres à un groupe d'APSA" ou "générales"* ». Sans doute influencé par les propositions de François Galichet, que nous avons invité à Montpellier, il propose des situations susceptibles de générer une « *solidarité fonctionnelle "intéressée"* » au sein des équipes (voir Encadré n°3). Il ajoute que pour peu que cette expérience soit répétée tout au long de la scolarité et dans de multiples activités, cette « *reconnaissance de la solidarité comme valeur légitime dans les rapports sociaux de proximité* » pourrait alimenter « *une éthique personnelle à vocation universelle* ».

Encadré n°3 :

Portes (2001) propose une situation destinée à susciter l'émergence d'une *solidarité fonctionnelle "intéressée"* entre les joueurs. La situation rend nécessaire une organisation collective impliquant chaque joueur dans le choix d'un rôle face à une alternative, le choix nécessitant de prendre en compte positionnements et intentions d'actions de ses partenaires.

Deux équipes de 6 joueurs sont opposées. Au départ de chaque manche (voir figure), chaque équipe a un joueur placé près de la ligne médiane et de la ligne de touche, 4 joueurs placés hors du terrain en face du premier, et 1 Gardien. Deux plots sont placés aux intersections des lignes de touche et des lignes de 9 m



L'enseignant lance "aléatoirement" le ballon dans le terrain. Tous les joueurs peuvent alors entrer dans le terrain, et les deux joueurs placés près de l'enseignant tentent de s'emparer du ballon. L'équipe qui a pris le ballon doit le faire passer par sa ligne de 7 m avant d'attaquer le but adverse. Dans l'autre équipe, ne pourront défendre entre 6 et 9 m que les joueurs ayant préalablement contourné le plot placé sur leur ligne de 9 m. Une équipe remporte la manche en marquant 1 but.

L'enseignant lance "aléatoirement" le ballon dans le terrain. Tous les joueurs peuvent alors entrer dans le terrain, et les deux joueurs placés près de l'enseignant tentent de s'emparer du ballon. L'équipe qui a pris le ballon doit le faire passer par sa ligne de 7 m avant d'attaquer le but adverse. Dans l'autre équipe, ne pourront défendre entre 6 et 9 m que les joueurs ayant préalablement contourné le plot placé sur leur ligne de 9 m. Une équipe remporte la manche en marquant 1 but.

L'enseignant ne donne aucune indication sur la manière de faire pour réussir. Il fait respecter le règlement particulier, et alterne ses trajectoires de lancer pour assurer le passage de tous en attaque et en défense. Il laisse aux équipes qui le souhaitent le temps de se concerter. Il peut aménager les règles : score valorisant la reconquête du ballon, imposer que deux défenseurs interviennent dans le demi-terrain adverse, etc. Il peut alimenter le retour réflexif par le rappel d'événements "frappants" (porteur de balle mis "en détresse", partenaire du porteur de balle laissé libre, etc.).

4. Une EPS ambitieuse, des contenus exigeants

Ce qu'il faut retenir des écrits de Maurice Portes, c'est une conception ambitieuse pour l'EPS, basée sur la proposition de contenus exigeants. Si j'ai mis l'accent dans ce texte sur la personne de Maurice, il ne faut pas oublier les collectifs dans lesquels il s'est inscrit tout au long de sa carrière, collectifs qui l'ont fait évoluer mais auxquels il a aussi imprimé sa marque. Au-delà des stages « Sports Collectifs » organisés par l'Amicale des Anciens Élèves de l'ENSEP dans les années 60, stages qu'il a contribué à relancer à Montpellier dans les années 70, des « Universités d'Été » qu'il a animées de 1984 à 1993, le plus marquant a évidemment été la création en 1993 du CEDRE (*Collectif d'Étude et de Réflexion sur l'Enseignement*), avec notamment Georges Bonnefoy, Jacques Metzler, Raymond Dhellemmes et Jacques Badreau, et devenu par la suite groupe ressource de l'AEPS.

Je me plais parfois à imaginer les discussions que nous aurions eu à propos de l'évolution actuelle de l'EPS, où il me semble que l'on cherche davantage à séduire les élèves qu'à les émanciper, à satisfaire leurs désirs qu'à prendre en charge leurs besoins, et où la référence culturelle tend à s'effacer derrière la recherche du plaisir immédiat (Delignières, 2021). Maurice, reviens, ils sont devenus fous...

La dernière fois que nous nous sommes rencontrés, c'était dans un avion qui nous emmenait de Montpellier à Paris, quelques semaines avant sa disparition. Je montais au ministère pour une nième réunion pour la C3D STAPS, il allait défendre ses orientations à la Commission Formation de la Fédération Française de Handball. Toujours engagé et militant, aux services conjoints de sa Fédération et de l'EPS. C'est à cette occasion qu'il m'a passé un dernier savon, à propos d'une référence que j'avais faite à propos de la « tranche de vie », citant un texte de 2006, alors qu'il estimait que « la » référence historique était son article de 1999 dans la revue EPS. L'exigence, toujours... Je lui ai promis de corriger cette bévue.

Références

- Allain, C. (2020). [Entre urgence et défi, quelle culture en Éducation Physique et Sportive ?](#) *eNOV EPS*, 19.
- Coston, A. & Ubaldi, J.L. (2007). [Une EPS malade de ses non-choix](#). *Les cahiers du CEDRE/CEDREPS*, 7, 20-31.
- Coston, A. & Ubaldi, J.L. (2013). [Un système complexe entre incertitudes et anticipations structurantes](#). *Enseigner l'EPS*, n° spécial janvier 2013, 19-27.
- Delignières, D. (2004). [Et si l'on enseignait comme nos élèves apprennent ?](#) In G. Carlier (Ed.), *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique ?* (pp. 31-40). Montpellier : AFRAPS.
- Delignières, D. (2021). [Une EPS hypermoderne](#). Site personnel, le 5 mai 2021
- Dhellemmes, R. (2004). [Des situations de « Ré\(v\)férence » aux formes de pratique scolaire](#). *Les cahiers du CEDRE/CEDREPS*, 4, 67-78.
- Dietsch, G., Durali, S. & Le Meur, L. (2020). [L'EPS n'est pas l'antichambre du sport fédéral](#). *Café Pédagogique*, 19 novembre 2020.
- Faucon, O. (2004). EPS ou initiation sportive : les profs d'EPS sont-ils vraiment indispensables? In G. Carlier (ed.), *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique ?* (pp. 351-362). Montpellier : AFRAPS.
- 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 Éducation Physique* (pp. 102-115). Paris: Éditions Revue EPS.
- Portes, M. (1996). [1987-1995. Où va donc « l'appropriation culturelle » en EPS ?](#) *Revue Hyper*, 192, 15-17.
- Portes, M. (1999). [Nouveaux programmes d'EPS et rénovation des pratiques](#). *Revue EP.S*, 278, 27-30.
- Portes, M. (2001). Handball pour l'EPS : accès à l'autonomie, éducation à la solidarité. *Les cahiers du CEDRE/CEDREPS*, 2, 11-16.

Portes, M. (2004). [« Désportiviser l'EPS » pour la sauver ! est-ce bien raisonnable ?](#) 4èmes Rencontres de l'EPS « Un défi pour l'EPS : rendre enfin compréhensibles ses rapports avec le sport », AEEPS, Montpellier, 24-27 octobre 2004.

Portes, M. (2006). [Les promesses d'une pratique studieuse du handball](#). *Les cahiers du CEDRE/CEDREPS*, 6, 66-73.

Portes, M. (2013). [Qu'est-ce qu'une « tranche de vie de handballeur » ? Comment garantir que le jeune joueur va en vivre une ?](#) *Contrepied, HS n°6*, 36-37.

Portes, M. (2014). [Expertise technologique dans les spécialités sportives](#). *Les cahiers du CEDRE/CEDREPS*, 14, 21-26.

Portes, M., Esposito, M., & Rongeot, F. (1998). Compétences spécifiques et contenus d'enseignement en EPS. *Revue EP&S*, 274, 15-19.

Ubaldi, J.L., Coston, A., Coltice, M., Philippon, S. (2006). [Cibler, habiller, intervenir pour permettre à nos élèves d'apprendre en EPS](#). *Les cahiers du CEDREPS*, n°6, p. 7-31.

Vivès, J. (1996). [Le professeur d'EPS, un entraîneur polyvalent ?](#) *Revue EP&S*, 261, 24.