

Libres propos sur l'Éducation Physique

Didier Delignières
Christine Garsault

2004

Éditions Revue EP.S

Sommaire

Introduction.....	4
Chapitre 1 : Des conceptions différentes en Éducation Physique.....	8
Les conceptions naturalistes	9
Les conceptions culturalistes	13
Les conceptions citoyennes.....	15
Des entrées en Éducation Physique	21
Un révélateur : les classifications	22
Chapitre 2 : L'évolution des conceptions	26
Le courant médical de l'entre-deux-guerres	28
La gestion de l'éclectisme.....	28
L'eugénisme politique	31
Éducation Physique et eugénisme.....	33
La disparition de l'eugénisme politique.....	34
Le gaullisme.....	34
L'expansion économique	35
Les évolutions actuelles	37
Des révolutions paradigmatiques.....	39
Chapitre 3 : Une éducation pour la santé : Inciter à la pratique.....	42
L'éducation pour la santé.....	42
La santé: définitions et représentations.....	43
L'éducation à la santé à l'École	45
Activité physique et santé	47
Les effets psychologiques de la pratique physique.....	50
Activités sportives et santé sociale	53
L'éducation à la santé : une incitation à la pratique.....	54
Les facteurs de l'adhésion à la pratique physique	55
L'incitation à la pratique : une didactique du plaisir ?	57
Motivation intrinsèque et plaisir	58
Orientation motivationnelle et plaisir	59

Le plaisir : amusement ou satisfaction ?	61
Chapitre 4 : Culture et citoyenneté	62
La culture comme prétexte.....	63
Une approche savante de la culture	64
Éducation à la citoyenneté et culture	70
Chapitre 5 : Une pédagogie de la compétence en Éducation Physique	72
La nature des compétences	72
Compétence et complexité.....	78
Compétence et jugement.....	80
Compétence et imprévisibilité	81
Finaliser l'enseignement	82
Des projets à inscrire dans le quotidien	82
La compétence doit rendre compte d'un long processus d'acquisition	83
Les situations de finalisation doivent être complexes.....	84
Des situations solennelles	85
Des événements festifs.....	87
La tâche, la leçon, le cycle	88
L'apprentissage de la complexité.....	89
L'évaluation des compétences	92
Compétence et plaisir.....	95
Chapitre 6 : Apprendre en EPS ?	96
L'éternel débutant	96
Apprentissage et durée de pratique	98
Qu'est-ce qu'apprendre ?.....	101
Les compétences de l'enseignant.....	105
Éducation Physique polyvalente et zapping pédagogique	108
Varier les expériences pour permettre le choix ?.....	109
La durée des cycles	11110
Le niveau d'exigence	112
Quelle programmation d'activités ?.....	113
Faut-il encore des enseignants d'Éducation Physique ?	116
Conclusion	118
Bibliographie.....	120

Introduction

L'histoire de l'Éducation Physique¹ a longtemps été marquée par l'affrontement des idées. La « guerre des méthodes » a ainsi opposé dans la première moitié du XX^e siècle les promoteurs des différents systèmes gymnastiques. Suédistes et hébertistes, sportifs et gymnastes se contestaient âprement la légitimité de l'éducation des corps. Plus récemment, les années 60-70 ont été le théâtre de débats passionnés entre les tenants des diverses formes de psychomotricité, les partisans de l'éducation par le sport, ou a contrario les pourfendeurs de l'idéologie sportive. Il ne s'agissait pas de simples querelles « techniques », à propos de la signification et tel ou tel concept, ou de la pertinence de telle démarche pédagogique. Le débat était beaucoup plus profond et touchait les fondements même de la discipline, ses finalités, son utilité sociale, ses bases scientifiques.

Le débat, au cours de ces décennies, était largement distribué au sein de la profession. Les leaders d'opinions possédaient en général leurs propres organisations et leurs propres logistiques. Ligues d'Éducation Physique, sociétés de gymnastique, fédérations affinitaires et mouvements d'éducation étayaient les pouvoirs et contre-pouvoirs. L'institution ne pouvait guère qu'avaliser a posteriori l'émergence des différents courants et leur coexistence, au fil de synthèses éclectiques et d'instructions officielles de compromis.

Que reste-il aujourd'hui de cette dynamique des idées ? Les leaders historiques ont depuis longtemps rompu l'échange. Leurs organisations n'ont pas survécu à leur désengagement. Les nouveaux lieux de réflexion, tels l'Institut National pour la Recherche Pédagogique ou les Facultés des Sciences du Sport restent muets dans le débat axiologique. Même le courant critique du sport, si actif dans un proche passé, n'a plus grand chose à dire sur le devenir de la discipline. Seul le Syndicat National de l'Éducation Physique, outrepassant pour certains sa vocation essentielle, maintient de manière salubre des lieux d'échange et de débat.

Étrangement, la réflexion sur les grandes orientations de la discipline semble maintenant le monopole de l'institution. Depuis l'ouverture du chantier des programmes, c'est l'Inspection Générale et le Ministère de l'Éducation Nationale, dans une alternance subtile (Klein, 2001), qui détiennent le pouvoir de faire et défaire l'avenir de l'Éducation Physique. N'est-il pas symptomatique, par exemple, que l'introduction officielle de la troisième finalité de la discipline, concernant la capacité à gérer sa vie physique à tous les âges de la vie, dans le texte du 24 mars 1993 relatif aux épreuves du baccalauréat, trouve son origine dans une publication personnelle du doyen de l'Inspection Générale, deux ans plus tôt (Pineau, 1991) ? Périodiquement, l'institution édicte de nouveaux cadres de pensée, de nouvelles lignes de travail. Et l'on voit alors toute la communauté de l'EPS, des candidats aux concours de recrutement aux membres des groupes académiques, travailler à l'interprétation et à

¹ Comme certains autres auteurs (voir par exemple Durand, 2001), nous avons utilisé de manière systématique dans ce texte le terme Éducation Physique. Nous désignons par là –lorsque nous mettons les majuscules- la discipline inscrite dans les programmes scolaires. Il s'agit essentiellement d'une habitude de langage et d'une mise en conformité avec les nomenclatures internationales. Il ne faudrait pas y voir une prise de distance a priori de la dimension sportive, et une centration sur le « physique ». On verra au fil de ce texte que nos propositions militent en fait davantage en faveur d'une éducation sportive à l'École, que d'une éducation de la motricité.

l'opérationnalisation du dogme nouveau. Quoi de plus pathétique que de voir des collègues s'échiner à faire fonctionner des schémas et modèles qui deviennent caduques au bout de quelques mois ? Combien ont déclenché des croisades sans lendemain, sur la pertinence des « domaines d'action », ou des « compétences propres aux groupements » ? Évincés du débat axiologique, de la réflexion sur les finalités de leur discipline, les enseignants ne sont plus invités qu'à concourir à une ingénierie d'application.

Certains ont pu voir dans cette extinction du débat axiologique l'entrée salutaire de la discipline dans une maturité institutionnelle, liée de façon plus générale à une prétendue « fin des idéologies ». D'autres ont pu évoquer l'inutilité d'une réflexion de fond sur les finalités, pour une discipline scolaire qui de toutes façons fonctionne, fait émerger une pratique dans un réseau de contraintes fortes au sein duquel les visées politiques n'ont plus guère de place. Nous n'avons jamais pu nous satisfaire d'une telle démission des idées. L'éducation n'est pas un acte anodin, une pratique visant uniquement à occuper le temps scolaire et à en rentabiliser l'usage. L'acte éducatif est nécessairement lié à un projet politique, à la société que l'on entend construire pour les générations futures.

Nous avons depuis une dizaine d'années tenté de ranimer le débat d'idées en Éducation Physique. Dans une série d'articles, nous avons interrogé l'histoire de la discipline, son évolution institutionnelle récente, son utilité sociale. Nous avons avancé et discuté certains concepts qui nous paraissaient particulièrement intéressants pour l'évolution de la discipline, tels que les compétences, la citoyenneté sportive, le développement de l'estime de soi. Nous avons questionné certains dogmes, si profondément ancrés dans les mentalités qu'ils en étaient devenus intouchables : la pratique polyvalente, la compétence des enseignants, les pratiques de référence. Certains nous ont classifiés comme les chantres de « l'Éducation Physique citoyenne », et il est vrai que nous avons avancé ce concept assez tôt, avant du moins qu'il ne devienne d'un usage si commun. Ces productions ont connu un certain écho, et ont pu étonner par un ton militant que nous ne renions pas. Nous avons écrit pour convaincre.

Il ne s'agissait pas pour nous d'ajouter une pierre anodine à la masse des écrits sur l'Éducation Physique. Nous avons des convictions fortes, forgées par notre pratique professionnelle et nos échanges avec nos collègues. Nous avons surtout pu bénéficier d'une longue expérience en formation initiale, comme conseillers pédagogiques ou comme formateurs en Facultés des Sciences du Sport ou en Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, ou dans le cadre des préparations aux concours internes.

Cet ouvrage est un essai de synthèse de l'ensemble des idées que nous avons développé sur l'Éducation Physique ces dix dernières années. La plupart ont déjà été publiées dans une série d'articles, de chapitres d'ouvrage, d'actes de colloques. Certaines de ces publications sont devenues introuvables, notamment celles qui sont parues dans la revue « Échangés et Controverses » au début des années 90. D'autres n'ont eu qu'une diffusion confidentielle, comme certains actes de colloque ou des cours du Centre national d'Enseignement à Distance. Un certain nombre d'argumentaires enfin n'avaient jamais débordé du cénacle restreint de certaines préparations aux concours. Beaucoup nous ont incités à réaliser cette synthèse et nous même éprouvions le besoin de mettre un peu d'ordre dans notre démarche. D'un autre côté, nous avons longtemps hésité à cristalliser une pensée que nous avons toujours conçue comme évolutive.

Ce texte tente donc de reprendre de manière cohérente l'ensemble des thématiques que nous avons antérieurement développées. Nous n'avons pas nécessairement cherché à édulcorer

le ton, par rapport à nos précédentes publications. Nous voulons encore une fois provoquer le débat, et en tout cas éviter l'indifférence du lecteur. Nul dogmatisme donc dans notre approche, mais un appel à la controverse, à la confrontation des idées. Nous nous adressons bien évidemment en premier chef aux candidats aux concours et à leurs formateurs. Les premiers concevront l'Éducation Physique de demain, et les seconds doivent leur permettre de construire les outils et démarches de pensée nécessaires. Nous nous adressons aussi aux enseignants de terrain, ceux qui font fonctionner l'Éducation Physique réelle, au-delà des concepts. Nous nous adressons enfin au cénacle des décideurs, s'ils ont l'heur de trouver dans ces pages une ou deux bonnes idées pour l'avenir...

Le premier chapitre de cet ouvrage est consacré à la présentation d'un modèle des conceptions en Éducation physique. Ce modèle a déjà été exposé à plusieurs reprises, sous des formes légèrement différentes et dans des formats plus concis (Delignières & Garsault, 1993, 1996 ; 1997 ; Delignières, 2001). Il a récemment prêté le flanc à certaines controverses (Becker, 2003 ; Goirand, 2003), et nous pensons nécessaire de développer plus longuement sa présentation, afin d'éviter tout malentendu à son sujet. Il s'agit pour nous d'un outil essentiel, pour mettre de l'ordre dans le foisonnement des positionnements théoriques en Éducation Physique. Un second chapitre vise à étudier, au crible de ce modèle, l'évolution de la discipline au cours de XX^{ème} siècle. Nous tentons de montrer que les conceptions éducatives sont historiquement situées, légitimées un temps par un contexte politique et socio-économique favorable, évincées plus tard car ne correspondant plus aux attentes de la société. Sur la base de cette analyse historique, nous essayons d'éclairer les évolutions les plus récentes. Nous faisons l'hypothèse que le thème de la citoyenneté ne renvoie pas à une mode conceptuelle éphémère, mais constitue une lame de fond qui sera au centre de l'Éducation Physique de la première partie du XXI^{ème} siècle.

Nous chercherons dans un troisième temps à mieux définir les contours d'une conception citoyenne en Éducation Physique. Considérant les loisirs physiques et sportifs comme un lieu majeur d'expression de la citoyenneté dans nos sociétés, la finalité essentielle de la discipline serait d'inciter les élèves à pratiquer durablement ces activités et à devenir les acteurs de leur développement. Nous nous interrogerons ensuite sur les rapports qu'entretient la discipline avec ses pratiques culturelles de référence. Il nous semble à ce niveau que si l'Éducation Physique bénéficie d'une culture de référence particulièrement active, vivante, et diffusée, elle n'en retient que des aspects formels, savants, oubliant toute la dimension émotionnelle et motivationnelle qui anime les pratiques sportives réelles. Nous défendrons l'idée selon laquelle l'Éducation Physique doit chercher à faire vivre aux élèves des expériences sportives authentiques, en reproduisant à l'École les caractéristiques essentielles de la pratique sportive.

Dans une cinquième partie, nous tenterons l'analyse d'un concept particulièrement présent ces temps-ci dans le milieu éducatif : les compétences. Nous montrerons en quoi ce concept peut jeter les bases d'une rénovation profonde de l'enseignement de l'Éducation Physique. Enfin nous finirons par un ensemble de réflexions concernant l'apprentissage. Nous essayerons de montrer que l'Éducation Physique actuelle, pensée comme une éducation complète et équilibrée de la motricité, basée sur une pratique polyvalente d'activités sportives, jette les bases d'un contexte particulièrement défavorable à l'apprentissage : des cycles trop courts pour espérer déboucher sur une transformation du comportement, des enseignants ne maîtrisant que de manière superficielle les activités qu'ils encadrent.

L'ensemble de ce texte forme un itinéraire, qu'il faut s'efforcer de suivre de bout en bout. Chaque chapitre ne prend sa complète intelligibilité qu'à la lecture des autres. Certains arguments, pris de manière isolée, peuvent légitimement surprendre. Nous avons parfois nous-même hésité à les écrire. Nous souhaitons que le débat ne se cristallise pas sur ces points de détails, mais porte sur la cohérence d'ensemble de notre démarche, que nous considérons avant tout comme une approche réaliste pour l'avenir de l'Éducation Physique. Enfin nous tenons à dire que cet essai n'est en aucun cas un ouvrage scientifique. On trouvera bien ici et là quelques références savantes, qui viendront étayer telle ou telle proposition. Mais notre propos est avant tout une démarche de réflexion et de décision pour l'action. Nous nous excusons notamment par avance auprès de nos collègues historiens, pour les imprécisions et raccourcis qui pourrait émailler notre argumentation.

CHAPITRE 1

Des conceptions différentes en Éducation Physique

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

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

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

même la plus anodine, opérationnalise une conception particulière de l'utilité de la discipline. Ces conceptions sont évidemment multiples et différenciées. Les instructions officielles et programmes énoncent les conceptions légitimes du moment, chaque leader d'opinion tente de promouvoir les siennes, souvent en les opposant à leurs concurrentes. Plus localement, chaque projet pédagogique tente généralement d'explicitier les conceptions qui animent l'équipe des enseignants.

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

Les conceptions naturalistes

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

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

Dans le cadre de ces conceptions naturalistes, la question de la légitimité d'une éducation physique à l'École est satisfaite par cette réponse générique : « parce que les élèves ont un corps ». Réponse générique, car d'un auteur à l'autre l'accent pourra être mis sur la forme de ce corps (Vigarello, 1978), sur sa santé, et plus récemment sur sa motricité. L'éducation du corps est considérée comme le pendant nécessaire de l'éducation intellectuelle. Pour reprendre les termes de Jacques Ulmann, elle est « *la propédeutique et l'accompagnement, le prélude et le contrepoint de toute entreprise éducative* » (Ulmann, 1967, p. 11).

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

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

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

Notons également que dans ces deux premiers types de rapports, l'éducation ne peut être qu'une servante respectueuse de la nature, qui la précède et la transcende. On peut tenter de s'en approcher, dans l'idéal s'y confondre, mais la surpasser n'a aucun sens. Un troisième positionnement envisage au contraire l'éducation comme une entreprise de perfectionnement éventuel de la nature humaine. Une telle conception pose à l'origine quelques problèmes, dans la mesure où elle suppose l'engagement de la nature dans une histoire. Mais il est clair que le projet sportif, dans ses fondements originels, s'inscrit dans cette idéologie du perfectionnement de la nature. Bellin du Coteau (1930), que l'on présente souvent comme un fondateur de l'Éducation Physique sportive, même si sa méthode ne laissait en fait qu'une place bien tenue à quelques « gestes sportifs », évoque ce possible dépassement des normes physiologiques : avec une remarquable modernité, il suggère que la santé puisse être dépassée de manière relativement durable par une mise en « condition » de l'athlète, et de manière plus exceptionnelle par une mise en « forme », état transitoire pouvant mener aux meilleures performances. La plupart des auteurs récents s'inscrivant dans cette conception naturaliste adhèrent évidemment à cette idée d'un possible perfectionnement de la nature humaine.

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

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

Bien que Parlebas s'attarde longuement sur l'analyse des jeux sportifs et de leur logique interne, il est clair que ceux-ci ne l'intéressent qu'en tant que contraintes pesant sur l'émergence des conduites motrices. De ce fait, le caractère éducatif d'une activité physique n'est pas lié à sa représentativité culturelle, mais à la richesse de sa logique interne. Il analyse par exemple longuement des jeux traditionnels comme la balle assise (Parlebas, 1976), et en démontre l'extrême complexité, par rapport aux sports collectifs institutionnalisés. Les jeux sportifs culturellement représentatifs ne constituent pour lui qu'un moyen, parmi d'autres, de contribuer au développement des conduites motrices, qui constitue l'objectif premier de l'Éducation Physique.

Nous avons déjà évoqué Jean-Pierre Famose, qui a jeté les bases d'une approche qui a marqué largement et durablement la discipline. Cette approche est fondée sur les modèles du traitement de l'information, supposant que la réalisation d'une tâche motrice est sous-tendue par un certain nombre d'opérations cognitives, destinées notamment à identifier les caractéristiques de la situation, à sélectionner la réponse à y apporter, à organiser les détails de cette réponse et à en assurer l'exécution. Ces opérations sont réalisées de manière sérielle : des stades de traitement s'enchaînent, chacun bénéficiant des opérations effectués par le précédent (Schmidt, 1982). La théorie suppose que chaque stade est affecté sélectivement par certaines dimensions des tâches auxquelles le système est confronté. Le stade d'identification du stimulus

semble particulièrement sensible à l'incertitude spatiale (par exemple le caractère plus ou moins prédictible de la trajectoire d'une balle), le stade de sélection de la réponse à l'incertitude événementielle (par exemple le nombre d'alternatives dans une situation), et le stade de programmation de la réponse au degré de précision requis. Famose (1983b), sur la base de ces principes, propose une méthodologie d'analyse des tâches, destinée à en déterminer qualitativement et quantitativement la difficulté (en d'autres termes, à déterminer quels stades de traitement sont sollicités et selon quelle intensité), et dans un second temps à aménager cette difficulté de manière à assurer, par l'intermédiaire de ces tâches rationnellement construites, la sollicitation ciblée de telle ou telle ressource de traitement. Une série de travaux expérimentaux a pu valider les prémisses de l'approche, et notamment l'idée selon laquelle on pouvait améliorer sélectivement l'efficacité d'un stade de traitement en assurant une progressivité de la difficulté des contraintes pesant sur les opérations correspondantes (Durand, Famose & Bertsch, 1985, 1986). On pourra trouver dans Famose (1990) une synthèse de ces travaux ainsi qu'une version particulièrement élaborée de la grille d'analyse des tâches. Durand (1983) a proposé un élargissement de la méthodologie aux ressources énergétiques. Ces propositions se situent clairement dans le cadre des conceptions naturalistes que nous avons précédemment présenté. L'objectif de l'Éducation Physique est le développement des ressources de l'élève. Ces ressources sont conçues au travers d'une modélisation scientifique, qui suppose une exhaustivité offrant la possibilité d'un développement complet et équilibré.

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

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

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

On peut noter enfin que ces conceptions naturalistes ont un équivalent au niveau de l'éducation intellectuelle : il s'agit des méthodes dites de « remédiation cognitive », telles que

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

Les conceptions culturalistes.

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

Les pédagogues d'inspiration marxiste ont profondément marqué ces conceptions culturalistes. Snyders (1973) insiste sur la continuité entre la culture savante (les grandes œuvres évoquées par Château) et la « culture spontanée ». Toute activité humaine constitue un fait de culture, pour peu qu'elle engendre des productions, des savoirs ou des savoir-faire communément partagés et reconnus. Dans cette acception, « *la culture n'est pas un domaine particulier, une spécialité réservée à des groupes restreints* » (Snyders, 1973, p.339). Le théorème du mathématicien, la symphonie du musicien, le tour de main de l'artisan, le savoir-faire de l'ouvrier, la technique du sportif, sont autant de facettes du génie de l'Homme. La culture est conçue en tant que produit historique et social de l'activité humaine. Elle représente l'héritage que les générations passées et actuelles lèguent aux générations futures.

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

productif, que ce soit une production théorique ou matérielle » (Rouyer, 1975, p. 204). Ces principes sont à la base de l'éducation polytechnique, chère aux pédagogues marxistes.

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

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

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

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

comme vecteur d'intégration et de motivation les pratiques sociales (dominantes et non dominantes) » (GAIP Nantes, 1991). Enfin, les courants développant une critique politique du sport et du contrôle des corps qu'il représente verront dans l'apprentissage des techniques un asservissement du corps aux normes dominantes : « *la brimade contre le corps, c'est le savoir qu'on lui impose* » (Denis, 1974, p. 85).

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

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

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

Les conceptions citoyennes

S'il s'agit dans le premier cas de développer l'individu (dans une perspective d'adaptabilité maximale), dans la seconde de favoriser l'appropriation d'un héritage culturel,

cette troisième conception se donne pour objectif de former les futurs citoyens, c'est-à-dire à préparer les élèves à jouer un rôle actif et positif dans la société.

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

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

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

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

Pineau évoque également, dans son texte de 1991, le fait que les objectifs généraux de l'Éducation Physique « *intègrent des préoccupations éducatives plus extensives, [...] telles que la santé, la sécurité, la solidarité* ». Les programmes de collège qui paraissent à partir de 1996 reprennent à peu près les mêmes formulations, mais précisent cependant qu'« en offrant des occasions concrètes d'accéder aux valeurs sociales et morales, notamment dans *le rapport à la règle, l'EPS contribue à l'éducation à la citoyenneté* ». Le terme apparaît clairement, pour la première fois nous semble-t-il dans un texte officiel encadrant l'Éducation Physique, mais davantage comme un corrélat de la poursuite des objectifs de la discipline, que comme une

finalité première. A ce titre, les programmes de lycée de 2000 apportent une évolution déterminante, édictant que « *la finalité de l'éducation physique et sportive est de former, par la pratique des activités physiques et artistiques, un citoyen cultivé, lucide, autonome* ».

Cette institutionnalisation assez tardive de l'éducation à la citoyenneté en Éducation Physique apparaît évidemment dans un contexte demandeur. Dès 1989, la loi d'orientation précise que « *le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté* ». La Charte des Programmes, en 1992, énonce que les apprentissages scolaires doivent déboucher « *sur un réinvestissement hors du monde scolaire pour permettre aux jeunes de construire leur vie personnelle, leur vie professionnelle, et d'être des citoyens responsables* ». En 1998 paraît une circulaire² consacrée à l'éducation à la citoyenneté, qui débouchera un an plus tard sur la création pour les classes de lycées de l'Éducation Civique, Juridique et Sociale (ECJS). Un débat sur la question s'installe dans les revues pédagogiques vers la fin des années 90, notamment au travers de numéros spéciaux (*Cahiers Pédagogiques* n°340, 1996 ; *Cahiers Pédagogiques* n°367-368, 1998 ; *Éducatives* n°16, 1998 ; *Le Monde de l'Éducation* n°254, 1997 ; *Parlons-en* n°111, 2000). Un certain nombre d'ouvrages, parus ces mêmes années, attestent de l'actualité de la thématique (Ballion, 1998 ; Crémieux, 1998 ; Galichet, 1998 ; Legrand, 1995 ; Leleux, 1997 ; Mougnotte, 1999 ; Roche, 1998).

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

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

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

² B.O. n°5 du 5 août 1999

culturelle : « *l'École a un rôle social : elle communique aux enfants les fondements de la culture, conditions du développement des individus et de leur insertion sociale* ».

Une troisième démarche, tout en demeurant dans une optique transmissive, se fixe pour objectif une inculcation de valeurs. On reconnaît là les principes classiques de l'éducation civique, reposant sur les leçons de morale. La citoyenneté est dans ce cadre le triomphe de la Raison. C'est à ce niveau que l'on peut classer les perspectives ouvertes par l'ECJS. La circulaire instituant cette nouvelle discipline énonce que « *le citoyen est celui qui est capable d'intervenir dans la cité : cela suppose, formation d'une opinion raisonnée, aptitude à l'exprimer, acceptation du débat public* ». On propose, au niveau pédagogique, de recourir au débat argumenté, afin de développer chez les élèves cette aptitude à comprendre et à juger. On peut noter, dans cette catégorie, le travail présenté par Buset-Esmaelipour, Dinh, Houssin, Jeannin et Quiniou (1998) : l'objectif de ce projet était de « *sensibiliser les élèves à la notion de règle pour aboutir à une réflexion à propos de la loi et de sa nécessité dans la société* ». Basée sur un travail transdisciplinaire, des rencontres avec des personnalités sportives ou politiques, cette expérience débouche sur un travail en profondeur sur les valeurs qui fondent nos sociétés. D'une manière générale, ces projets restent cependant centrés sur l'idée d'une transmission de connaissances, d'outils de réflexion et de jugement.

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

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

- *les règles de sécurité*, renvoyant à la limitation des risques corporels dans certaines activités (parade, assurance, gestion des dispositifs...),

- *les règles institutionnelles*, que certains dénomment aussi « règles de vie », et qui correspondent aux droits et devoirs généraux de tout élève à l'École (être à l'heure, écouter, être en tenue...)

- *les règles groupales*, qui sont des conventions régissant les interactions d'apprentissage entre élèves (constitution des équipes, rotation des ateliers, acceptation des rôles différenciés...),

- *les règles des jeux sportifs*, qui sont déterminées par les règlements des activités pratiquées (arbitrage, fair-play, etc...),

- *les règles d'apprentissage*, qui renvoient à des méthodes de travail et des procédures de recherche de solution.

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

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

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

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

disciplinaires. L'éducation à la citoyenneté ne devient-elle pas une « simple » lutte contre l'incivilité, juxtaposée à l'Éducation Physique ?

Critique purement idéaliste. Pour que l'enseignement disciplinaire puisse exister, encore faut-il qu'un contrat social minimal soit établi et respecté. Ce contrat minimal est souvent tacite, et les règles institutionnelles évoquées par Méard et Bertone sont intégrées précocement par les élèves, notamment par l'éducation familiale. Mais on sait que nombre d'élèves, et notamment dans les zones difficiles, ne reconnaissent pas ce contrat. Perte de repère face à l'avenir, face aux modèles adultes, face aux valeurs qui fondent la société, chocs culturels et religieux : les enseignants doivent affronter un déficit de sens qui ne touche pas uniquement les savoirs qu'ils ont mission de transmettre, mais la société dans son ensemble, l'institution qu'ils représentent et en définitive leur propre personne.

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

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

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

authentiques, qui sollicitent un enthousiasme et un investissement conséquent de la part des élèves, en termes de préparation, réalisation et exploitation a posteriori, et dont on conçoit aisément la pertinence au niveau de la formation des valeurs. Reste à inscrire ce type de démarche dans le quotidien des classes.

Des entrées en Éducation Physique

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

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

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

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

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

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

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

Un révélateur : les classifications

Les classifications utilisées par les auteurs constituent un bon révélateur de leur entrée en Éducation Physique (Delignières & Garsault, 1993). Il est devenu classique de reconnaître

qu'on ne peut, dans le cadre des horaires scolaires, faire pratiquer l'ensemble des activités sportives. D'où l'idée d'identifier des domaines de pratique, des familles d'activités, dans l'objectif de confronter l'élève, au cours de sa scolarité, au moins à l'ensemble des classes d'activités ainsi constituées. De nombreux auteurs se sont ainsi essayés à l'art de la classification (Parlebas, 1981; Arnaud, 1986; Metzler, 1986), et les Instructions Officielles proposent leur propre outil d'analyse.

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

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

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

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

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

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

Cet exemple des classifications pourrait être complété par maints indicateurs, tels que le statut des pratiques sociales de référence ou les critères d'évaluation, qui révèlent les

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

L'ÉVOLUTION DES CONCEPTIONS

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 Collège³, 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 1967⁴. 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.

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

³ B.O. n°29 du 18 Juillet 1996

⁴ B.O. n°41 du 2 novembre 1967

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'Éducation 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'Éducation Physique comme une discipline scolaire immuable, éternelle, à la légitimité incontestable. Comme toute institution, l'Éducation 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'École 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'Éducation 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'École 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'École. 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'Éducation 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'Éducation Physique et de son insertion dans l'École et la société.

Il s'agit donc de mettre en évidence l'existence de couplages historiques entre les finalités affichées par l'Éducation Physique et les attentes de la société, puis de montrer comment ces couplages peuvent à la longue s'éteindre, perdre de leur pertinence, afin d'expliquer les ruptures que semble constituer la sportivisation de l'Éducation 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'Éducation 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^e 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'Éducation 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'Éducation 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'École Nationale d'Éducation 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'Éducation 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'École, et l'Éducation 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^{ème} siècle est marqué par la « guerre des méthodes ». Le *Traité d'Éducation 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'École 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 Éducation 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'Éducation 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^e 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'Éducation 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'Éducation 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 Éducation 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 Éducation 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'État met en œuvre pour veiller au maintien et à l'amélioration des qualités physiques et morales de sa population.

L'eugénisme politique

Étymologiquement, 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^{ème} 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 côté 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'État* » (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'État d'Indiana aux Etats-Unis. Ce même État, en 1907, avait

voité une loi prévoyant la stérilisation des « dégénérés héréditaires »; puis la Californie en fit autant, ainsi que vingt-huit autres États. En 1935, le total des stérilisations s'élèvera 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'État suédois. Gould (1983) note que ces mesures, aux États-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 États 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^e 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^e 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 *récupération* 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.

Éducation 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) Éducation sportive, (9) Les causes de la dépopulation. Le même Boigey, dans son *Manuel Scientifique d'Éducation 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 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, Sère 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'Éducation 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 Quartely* 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 Éducation 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 Éducation Physique.

Le gaullisme

Si les conceptions sportives en Éducation 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 États 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 États-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'État, 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'État. Ce choc psychologique entraîne un renforcement du contrôle de l'État 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'Éducation 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 Éducation 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'État, 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 ». Évidemment 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'Éducation 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'Éducation 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'Éducation 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'écarteler 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'Éducation 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'Éducation Physique en phase avec les attentes de la société et sauvent provisoirement sa place à l'École en tant 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 Éducation 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'Éducation 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 minime 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'Éducation 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'École 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, 2001a). 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'Éducation 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'École 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'Éducation Physique, qui ont émaillé diverses propositions électorales ces dernières années. Il nous semble donc qu'à la fin des années 80, une Éducation 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'Éducation 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'État 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'École en a fait une de ses orientations majeures. L'Éducation 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). Étaient 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'Éducation 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'Éducation 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'Éducation 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'Éducation Physique amende son système de finalités lorsque ses légitimations antérieures perdent de leur pertinence, et que sa place au sein de l'École 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...*).

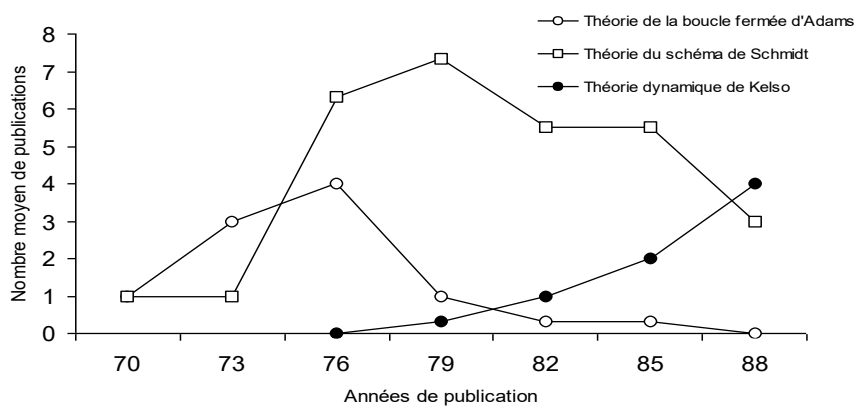


Figure 2.1. : Nombre de publications (moyenné sur trois ans) consacrées aux trois grandes théories du contrôle moteur dans le *Journal of Motor Behavior* (d'après Abernethy et Sparrow, 1992).

Nous pensons que l'on peut penser de manière similaire l'évolution des conceptions en Éducation 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.

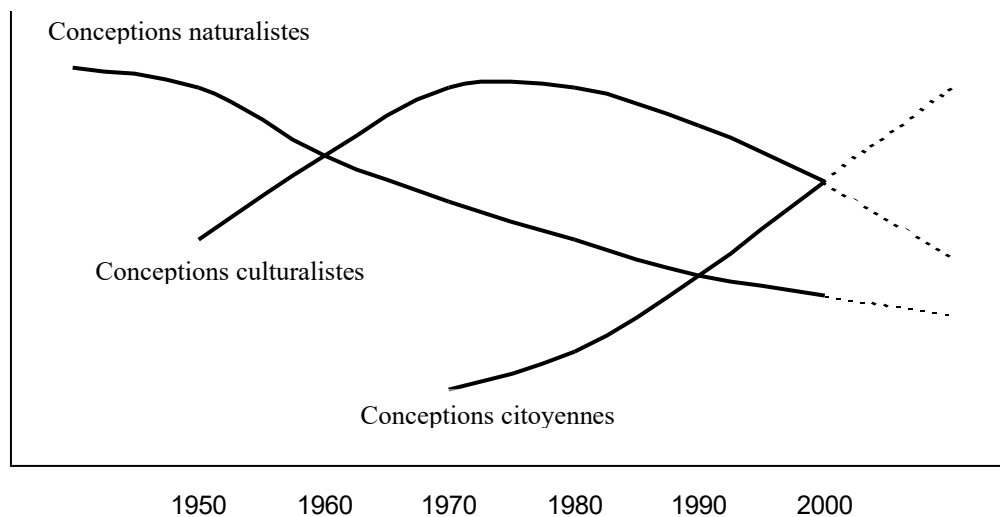


Figure 2.2. : L'évolution historique des conceptions en Éducation Physique (d'après Delignières, 2000).

Les crises paradigmatiques de l'Éducation 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'Éducation 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 Éducation 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'Éducation 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'Éducation 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'Éducation 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'Éducation 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'Éducation 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.

CHAPITRE 3

UNE EDUCATION POUR LA SANTE : INCITER A LA PRATIQUE

Nous avons dans le chapitre précédent insisté sur les ruptures et les oppositions qui marquent l'histoire de l'Éducation Physique. Cette histoire révèle aussi certaines permanences, et notamment le thème de la santé qui semble avoir traversé depuis les origines l'évolution de la discipline. Permanence de surface, car en fait cette thématique a connu des mutations majeures, accompagnant l'évolution des conceptions dont nous avons parlé précédemment. Mais s'il est actuellement de bon ton de renier un hygiénisme qui porte les relents d'une préhistoire de l'Éducation Physique, on peut a contrario se demander si les orientations citoyennes actuelles de la discipline ne constituent pas une relecture, mâtinée de modernité, de l'éducation pour la santé. C'est du moins l'hypothèse que nous tenterons de défendre dans cette partie, où l'argumentation nous mènera à proposer pour finalité ultime de l'Éducation Physique d'inciter les futurs adultes à pratiquer, tout au long de leur vie, des activités de loisir sportif.

L'éducation pour la santé

La santé, qu'il s'agisse de sa préservation, de sa restauration ou de son dépassement, a toujours constitué une préoccupation centrale pour l'Éducation Physique. Marquée dès l'origine par des finalités hygiéniques, voire eugéniques, elle conserve encore dans ses directives officielles les plus récentes ce type d'objectif. Ainsi les Instructions Officielles de 1967, bien que consacrant l'importance de l'appropriation de la culture sportive, rappellent dès la première page que « *l'éducation physique constitue aussi la condition et l'accompagnement de toute éducation, car elle se donne pour objet l'acquisition de la santé* ». Cet objectif est repris dans les Instructions Officielles de 1985/86, où il est indiqué que l'éducation physique « *contribue au développement de l'élève, à son équilibre, à l'amélioration de sa santé et vise donc à offrir à chacun les meilleures conditions de réussite* ».

Les textes officiels des années 90 ont amené une évolution marquée des objectifs de la discipline. Parmi les trois finalités assignées à l'Éducation Physique, deux semblent liées de manière explicite aux objectifs de santé. La première renvoie au développement des capacités organiques, foncières et motrices. Même si le terme n'est pas explicitement utilisé, cet objectif rappelle les finalités d'entretien de la santé précédemment évoquées. La troisième finalité assignée à la discipline est d'offrir à chacun les connaissances concernant l'entretien de ses potentialités et l'organisation de sa vie physique aux différents âges de la vie. Un tel objectif ne peut évidemment pas se résumer à une *éducation à la santé*, et ouvre de nombreuses perspectives qui demeurent à explorer (Delignières & Garsault, 1993). Néanmoins il réaffirme et inscrit clairement dans le champ de l'Éducation Physique une préoccupation qui était en germe dans les « thèmes transversaux » des Instructions pour les Collèges de 1985, et l'éducation à la santé tient une place de premier plan dans ce que l'on pourrait appeler globalement une formation de la citoyenneté. Notons cependant l'évolution qui marque le passage d'un strict entretien ou développement de la santé dans l'ici et maintenant, à l'acquisition de compétences visant à gérer, sur le long terme, son capital santé.

En se positionnant aussi clairement sur le créneau de la santé, l'Éducation Physique tente d'apporter sa contribution vis-à-vis d'un ensemble de problèmes représentant des coûts sociaux importants. Des affections telles que l'athérosclérose, l'arthrose ou l'ostéoporose touchent des franges de plus en plus larges de la population, notamment à cause de l'évolution des modes de vie et de l'accroissement de longévité (Renault, 1990); or il apparaît que la pratique régulière d'activités physique constitue sinon une panacée, du moins un complément hautement salutaire à leur prévention. On peut citer également l'ensemble des pathologies liées au travail (lombalgies, ténosynovites, cervicalgies, etc.), représentant un coût important en termes d'invalidité partielle ou totale, temporaire ou permanente, et qui peuvent être directement liées à une insuffisante préparation physique (Chaouat, 1980).

De nombreuses expériences de promotion des activités physiques à buts hygiéniques ont été réalisées à l'étranger. Se sont notamment illustrés dans ce type de démarche les pays scandinaves, le Québec et les USA (Rieu, 1991; voir pour un exemple Larouche, 1996). En France, malgré un rapport officiel sur ce sujet publié voici une vingtaine d'années (Ministère de la Jeunesse et des Sports, 1980), aucune politique globale n'a été définie. L'introduction, pour l'éducation physique scolaire, d'un objectif de préparation à la vie physique d'adulte évoquant explicitement la problématique de la gestion de la santé, permet de combler partiellement, du moins sur le plan des principes, cette carence. Nous avons évoqué dans la partie précédente l'idée selon laquelle l'introduction de nouvelles finalités en Éducation Physique pouvait être analysée comme une mesure politique de sauvegarde de la discipline au sein du système scolaire. On peut se demander si ce troisième objectif est destiné à être réellement intégré dans la pratique de l'Éducation Physique, ou ne vise qu'à asseoir, sur le plan institutionnel, sa légitimité dans le cadre scolaire. Notons qu'il s'agit d'un questionnement ni entièrement nouveau, ni spécifique à la France. Lagarde (1984) posait des questions similaires, au niveau des orientations de l'Éducation Physique au Québec : « *Bien que cette orientation [l'éducation à la santé] ait pour but social de mener la population vers un mieux-être global, on peut se demander si elle est formulée et articulée de façon à servir davantage les intérêts corporatistes des éducateurs physiques que la raison sociale qui est à son origine* ».

La santé: définitions et représentations

L'Organisation Mondiale de la Santé a fourni une définition fameuse, selon laquelle « *la santé n'est pas seulement l'absence de maladies ou d'infirmités, mais un état de total bien-être physique, mental et social* ». Cet énoncé, bien qu'idéaliste et en définitive peu fonctionnel, apporte cependant deux idées fondamentales : la première est que l'on ne peut pas définir la santé uniquement comme un état de non-maladie. La santé est au-delà, et proche, selon Koralsztein (1986), du concept d'épanouissement de la personnalité. La seconde est que la santé ne peut être envisagée uniquement selon la dimension somatique. La santé physique est évidemment l'acception la plus fréquente, et l'idée de bien-être physique a constitué de longue date une référence essentielle pour l'Éducation Physique. La « santé mentale » semble également bien identifiée, renvoyant à un bien-être psychologique dont les déterminants sont de mieux en mieux connus. Le concept de « santé sociale » est peut-être plus difficile à cerner. En première approche, nous le définirons comme la capacité à s'investir dans des projets communautaires, et dans ce sens la santé sociale nous semble proche du concept de citoyenneté. Nous évoquerons évidemment plus longuement ce concept dans la suite de ce chapitre et dans les chapitres ultérieurs.

Chaque époque, chaque groupe social véhicule en fait sa propre conception de la santé, conforme à ses attentes et à ses intérêts. Ainsi Perrin (1991) évoque les multiples définitions du

concept de santé, entre la conception courante, axée sur la conservation la plus tardive possible de l'intégrité corporelle, la conception médicale visant le bon fonctionnement de la machine physique et mentale, et les conceptions sportives définies par l'atteinte, généralement sur une temporalité courte, d'un état de forme permettant la réalisation d'une performance maximale. A ce niveau chaque A.P.S. véhicule sa propre définition de la santé, renvoyant à des normes et des valeurs pouvant coïncider ou parfois entrer en contradiction avec celles de la société dans laquelle elle est pratiquée.

Rauch (1986) met de son côté l'accent sur les divergences entre les élèves et leurs parents, en ce qui concerne leurs conceptions et de leurs attentes en matière de santé. Les parents demandent avant tout à l'Éducation Physique de donner à leurs enfants un corps résistant à la maladie, robuste et harmonieux. Leurs enfants justement ont une toute autre idée de la santé : *"être en bonne santé se traduit par l'amélioration d'une performance. Battre un record, voilà pour la population "sportive" de la jeunesse, le signe véritable de santé et son objectif principal"* (Rauch, 1986, p. 199).

On retrouve dans les analyses de Canguilhem (1966) des oppositions de même nature au niveau de l'évolution des conceptions médicales de la santé. La conception traditionnelle, positiviste, illustrée notamment par Broussais, définit la maladie comme un dérèglement dans le fonctionnement d'un organe, c'est-à-dire une modification quantitative caractérisée par un hypo- ou un hyperfonctionnement. Cette théorie trouve un appui retentissant quand Claude Bernard met en évidence la fonction glycogénique du foie, c'est-à-dire le fait que la production hépatique de sucre est présente chez tous les individus, et pas seulement chez les sujets diabétiques. De ce fait le diabète ne peut plus être considéré comme un état de fonctionnement aberrant du foie, mais comme l'hyperfonctionnement d'une fonction naturelle. Dans cette conception, *la santé est une norme de fonctionnement*, dont la maladie ne dérive que de manière quantitative. De ce fait, la santé peut devenir un objet d'étude pour la physiologie. On peut noter que ce type de conception a été longtemps actif au niveau de l'Éducation Physique, notamment dans l'entre-deux-guerres où l'on a vu précédemment que les médecins ont proposé des procédures d'évaluation des qualités physiques, associées de normes décrivant un idéal morphologique ou fonctionnel vers lequel la discipline devait s'efforcer de faire tendre les élèves (Bellin du Coteau, 1920; 1930; Chailley-Bert, Fabre & Merkel, 1943). Encausse (1951) se réfère encore à une santé définie comme *« la résultante du parfait équilibre des grandes fonctions vitales »*.

Petit à petit au cours du 20^{ème} siècle une nouvelle conception de la santé va émerger et devenir dominante. C'est sur la base des capacités d'adaptation de l'organisme à ses conditions de vie que l'on va caractériser son état de santé. La santé n'est plus considérée comme une norme absolue, mais comme la *capacité à être normatif*, c'est-à-dire à dépasser ses normes actuelles pour en créer de nouvelles. Dans cette logique, l'individu malade est celui qui a perdu de son pouvoir normatif. On peut donner l'exemple de l'handicapé, qui va devoir s'adapter en suivant de nouvelles normes, notamment de mobilité, plus restrictives que celles qu'il pouvait envisager avant son handicap. Alors que l'individu sain reste capable d'innover, de changer ses normes de vie, le malade n'a plus que des possibilités réduites d'innovation, et la réduction plus ou moins grande de ces possibilités mesure la gravité de la maladie. L'auteur a quelques expressions significatives : *« La santé, c'est une marge de tolérance aux infidélités du milieu. [...] On peut mesurer la santé à sa capacité de surmonter les crises organiques pour instaurer un nouvel ordre. [...] L'abus possible de santé fait partie de la santé »* (Canguilhem, 1966). Dans cette perspective, la santé devient imperméable à l'investigation physiologique. C'est dans une perspective clinique qu'il devient possible de discerner le normal et le pathologique, chaque

individu véhiculant en fonction de son histoire et de son appartenance socio-économique ses propres normes de santé.

Comprise en tant que capacité normative, la santé inclut son perpétuel dépassement, même jusqu'à l'excès. On retrouve ce type d'argumentation dans les Instructions Officielles contemporaines, ainsi que dans certains textes qui les ont directement inspirées. Ainsi pour Ulmann (1967), « *la santé ne consiste pas à vivre une vie rabougrie et chétive mettant tous ses soins à se protéger des cataclysmes [...]. L'homme en bonne santé est celui qui affronte des problèmes ou des difficultés qu'il n'a pas encore rencontrés, trouve en lui de quoi les surmonter* ». Les Instructions Officielles de 1967 reprennent en écho: « *Plus que le simple maintien du corps et de l'esprit dans un équilibre satisfaisant, (la santé) paraît devoir être considérée comme la capacité, pour un individu, d'ajuster en permanence ses réactions et comportements aux conditions du monde extérieur, de s'accoutumer à l'effort, bref de se dépasser soi-même* ». Hébrard dans son ouvrage retraçant les délibérations de la Commission Verticale, conserve cette ligne de raisonnement : « *le développement de chacun visé au travers de l'accès aux pratiques sociales est ce que l'on peut appeler le maintien et l'enrichissement de la « nature » biologique et psychologique de l'individu. C'est dans ce sens que peut être précisée la notion de santé qui n'est pas seulement liée à la transmission de règles d'hygiène corporelle mais qui est aussi le résultat d'une mise en jeu permanente des fonctions organiques dans le but [...] d'une meilleure adaptation à l'environnement* » (Hébrard, 1986).

Ces citations convergent vers l'idée d'une santé en perpétuel dépassement, supposant une possible hiérarchie des états de santé. C'est une conception de ce type que défend Koralsztein (1986), au travers du concept de « santé positive »: si la santé est autre chose que l'absence d'affection et si l'on peut définir des niveaux de gravité de la maladie, alors on peut supposer qu'il est possible d'identifier, de manière symétrique une suite d'états positifs de santé. L'auteur demeure cependant peu disert sur la définition de ces états.

L'éducation à la sante à l'école

Une éducation à la santé, visant à orienter les habitudes de vie des individus a-t-elle sa place à l'École? Leselbaum (1989) évoque la question en termes clairs: « *Agir sur le comportement des jeunes pour qu'ils vivent mieux fait-il partie du contrat que le personnel (instituteurs, enseignants, administrateurs) a passé avec l'École?* » L'auteur avance trois arguments fondamentaux pour intégrer à l'École ce type de formation. En premier lieu, c'est la reconnaissance que la problématique de la santé s'inscrit dans une perspective socio-économique : l'éducation à la santé participe à la réduction des inégalités sociales. Un second argument tient à l'influence fondamentale de l'enseignant, en tant que personne de référence, dans la structuration des habitudes de vie chez l'enfant. Enfin l'auteur insiste sur la fonction critique de l'École à l'égard des normes et valeurs sociales. L'École fonde la légitimité des savoirs qu'elle véhicule sur les avancées de la science : à ce titre elle a vocation à porter un regard critique sur les modes et habitudes de vie.

Dans cette optique, l'importance des objectifs de santé justifie que l'École, et les disciplines qui y sont représentées, prennent quelque recul vis-à-vis de leurs finalités traditionnelles. Mérand et Dhellemmes (1988) argumentent dans ce sens : « *En milieu scolaire, la santé pour tous semble une priorité au regard de la recherche de performances dans un contexte de compétitions sélectives. Ce choix inspire une prise de distance envers les savoirs constitutifs des prescriptions de l'entraînement sportif* ».

Tant que cette formation à la santé est considérée comme un apport d'information sur le fonctionnement de l'organisme et les règles d'hygiène, on peut supposer que le seul problème qui se pose est celui de déterminer quels enseignants sont les plus compétents pour faire passer ce type de message et au détriment de quels enseignements cette formation aura lieu. Mais on a vu que l'éducation à la santé renvoyait de manière plus fondamentale à une transformation des habitudes de vie, des attitudes vis-à-vis du corps, vis-à-vis de soi-même et de ses relations avec autrui. Mérand et Dhellemmes (1988) sont dans cette logique quand ils proposent pour objectif à leur approche la construction d'un *habitus-santé*. Ce concept est élaboré à partir de la définition de l'*habitus* proposée par Bourdieu, en tant que « *système de dispositions durables et transposables qui, intégrant toutes les expériences passées, fonctionne à chaque moment comme une matrice de perceptions, d'appréciation et d'action* » (Bourdieu, 1979). L'*habitus-santé* serait identifié à l'aide d'un ensemble d'observables, tels qu'une attitude joyeuse, l'acceptation réjouie de responsabilités, le refus du tabagisme, la diminution de l'absentéisme et des incidents ou accidents consécutifs à l'agressivité, la capacité à l'effort physique (Mérand & Dhellemmes, 1988). Si l'on reconnaît que l'École est un lieu privilégié pour la formation des *habitus*, ou peut-être plus précisément des attitudes, on est souvent plus réticent à envisager de manière organisée leur enseignement. Morissette et Gingras (1989) adoptent à ce niveau une position claire : si l'École, de toute façon, fait acquérir ou transforme des attitudes, si l'École est de toutes façons un lieu de transmission de normes et de valeurs, autant concevoir et organiser cette transmission (cet enseignement) le plus consciemment et le plus rationnellement possible.

Dans le domaine de l'éducation à la santé, deux axes de travail peuvent être envisagés : ou bien, dans l'optique du premier objectif assigné à l'Éducation Physique, on essaie d'améliorer dans l'immédiat l'état de santé et de condition physique des élèves, ou bien dans une optique de préparation à la gestion de la vie physique d'adulte on tente de modifier les attitudes et habitudes de vie des élèves. D'une manière générale les enseignants ne se font guère d'illusion sur les possibilités d'amélioration des capacités fondamentales au travers de l'Éducation Physique. L'amélioration, par exemple, de la capacité aérobie requiert un investissement quantitatif que la discipline peut difficilement se permettre, ne serait-ce que parce qu'elle poursuit parallèlement d'autres objectifs (on pourra cependant trouver une argumentation contraire dans Pradet, 1996). Lors des cycles de course en durée, les enseignants préfèrent d'ailleurs se centrer sur des objectifs de méthode (régularité de la course, gestion des intensités et des durées) et d'attitude (accepter l'effort prolongé) plutôt que d'envisager une amélioration effective des capacités physiologiques (Herrera-Cazenave & Bessy, 1993). Durand (1993) s'étonne du délaissement actuel des visées d'amélioration des ressources : « *Pour gérer sa vie physique d'adulte, encore faut-il avoir une vie physique et pouvoir l'avoir. Et là, la question porte beaucoup moins sur les apprentissages que sur le développement et l'entretien des aptitudes qui constituent le fondement de la motricité. Cette composante est à peu près ignorée aujourd'hui et la réflexion sur les contenus est organisée par rapport aux seuls apprentissages [...] Si les aptitudes physiques et psychomotrices n'ont pas été développées durant l'enfance et l'adolescence, comment avoir un engagement physique régulier, gratifiant et ne mettant pas en péril la santé et l'intégrité physique de l'adulte ?* » (Durand, 1993). On peut argumenter à ce niveau sur l'existence de périodes critiques, lors de l'enfance et de l'adolescence, au cours desquelles on peut agir de manière optimale sur les aptitudes, mais au-delà desquelles l'efficacité du travail devient moindre (Famose & Durand, 1988). Cette argumentation, pour intéressante qu'elle soit, est confrontée au problème de la durée du travail nécessaire à un développement significatif des aptitudes, et également à celui de la stabilité des progrès enregistrés : à quoi sert de se battre pour améliorer au cours d'un cycle de 12 séances les capacités aérobies des élèves, si ces bénéfiques objectifs disparaissent au bout de quelques semaines d'inactivité relative (Van Praagh & Léger, 1996)?

La distinction des deux axes de travail, telle que nous l'avons proposée plus haut, est par ailleurs totalement artificielle. L'atteinte d'objectifs d'attitude et de méthode, relatifs à la gestion de l'activité ne peut se concevoir que dans le cadre d'un développement objectivable des ressources qui lui donne du sens. Herrera-Cazenave et Bessy (1991) argumentent dans ce sens: « inscrire l'élève dans une démarche de progrès favorise son investissement dans l'activité et dans une dynamique d'apprentissage qui permettent l'actualisation progressive des objectifs d'attitude et de méthode. Ces derniers ne peuvent à notre avis être atteints de façon abstraite mais seulement s'ils prennent du sens pour l'élève c'est-à-dire s'il peut les raccrocher à un niveau de pratique qui les rend nécessaire ».

On peut rebondir, à ce niveau de l'argumentation, sur les conditions nécessaires à la transformation des attitudes. La modification des attitudes est une problématique centrale en psychologie sociale. Divers auteurs ont recherché les principes d'efficacité de diverses méthodes, telles que la persuasion, l'autorité, etc. (voir, par exemple, Leyens, 1979 ; Thomas & Alaphilippe, 1983). D'une manière générale, les psychosociologues tendent à montrer que si l'attitude constitue le soubassement motivationnel du comportement, la manière la plus efficace de la modifier consiste à modifier dans un premier temps le comportement, le changement d'attitude intervenant par la suite comme une justification a posteriori du nouveau comportement adopté. Brouillet, Domalain, Guimelli et Eisenbeis (1990) estiment ainsi que « *pour amener une personne à changer d'attitude [...] il n'est pas nécessaire de lui administrer, à forte dose, des informations nouvelles. Il serait certainement plus efficace de l'amener à prendre une part active dans des réflexions, des rôles ou des pratiques qui feraient naître une certaine dissonance* ». Le changement d'attitude a pour fonction de réduire la dissonance induite par l'adoption de nouveaux types de comportement. Les fondements de l'attitude apparaissent relativement imperméables à la rationalité consciente. C'est ce qui explique en partie la résistance de l'attitude à la persuasion.

Les réflexions développées dans les parties précédentes interrogent néanmoins grandement les conceptions « classiques » de l'éducation à la santé en Éducation Physique. On peut notamment se demander si une approche trop « sérieuse », supportée des activités essentiellement hygiéniques, orientée délibérément et explicitement vers l'acquisition de connaissances plus ou moins savantes sur l'exercice et l'hygiène de vie, est la stratégie la plus efficace. L'essentiel est peut-être de cultiver, chez les élèves, un enthousiasme pour l'activité physique, en leur faisant vivre et ressentir le plaisir d'une pratique régulière. Cette remarque peut paraître décevante à plus d'un titre : l'apprentissage de méthodes de travail et de gestion rationnelle de l'activité physique constitue sans doute un cadre plus sécurisant pour l'enseignant (tant au niveau de la définition des contenus de formation que des facilités de gestion des classes), et plus "présentable" pour l'Éducation Physique en tant que discipline d'enseignement. Une didactique du plaisir et de la convivialité, au travers des activités sportives, est encore à inventer et les mentalités scolaires ne sont sans doute pas prêtes à accepter ce type d'approche. L'amélioration effective des capacités physiques ou l'apprentissage de méthodes de gestion de l'activité physique sont en outre certainement plus objectivables, évaluables, et peuvent mieux constituer des supports de certification. Néanmoins l'éducation physique doit-elle limiter son enseignement à ce qu'elle est capable d'évaluer ?

Activité physique et santé

Il y a deux manières d'envisager les rapports de l'activité physique et de la santé. Selon la première, l'activité physique constitue le résultat, le reflet de la santé : elle constitue un indice

de l'état de santé positive de l'individu. Selon la seconde, l'activité physique est considérée comme un facteur de lutte contre la maladie : elle acquiert de ce fait le statut de médecine préventive (Stromme et al., 1984), voire parfois curative quoique le plus souvent à titre de traitement complémentaire. Un certain nombre de données scientifiques permettent d'étayer ce second point de vue. Pour des commodités d'exposition, on distinguera premièrement les effets corporels de la pratique, puis les effets psychologiques.

Les effets physiologiques de l'exercice sont en général bien connus des enseignants d'Éducation Physique. Il est peut-être plus intéressant de les appréhender non à partir des grandes fonctions, mais à partir des maladies auxquelles elles semblent contribuer à apporter remède. Les affections les plus fréquemment évoquées (peut-être parce qu'elles représentent aussi des faits de société de première importance, ne serait-ce que par leur coût humain et financier) sont l'athérosclérose, l'obésité, l'ostéoporose et l'arthrose.

L'exercice physique constitue un facteur de prévention des maladies coronariennes. Ces maladies cardiovasculaires constituent une cause majeure de décès en France avec 60 000 cas annuels (Renault, 1990). Elles ne représentent en outre qu'un cas particulier d'athérosclérose, celle-ci pouvant également se manifester par des accidents cérébro-vasculaires, ou par l'insuffisance artérielle des membres inférieurs. Les effets protecteurs de l'exercice physique contre l'athérosclérose ne peuvent être réduits à un simple "entraînement cardiaque", c'est-à-dire un effet anatomique et physiologique direct sur l'efficacité cardiaque et la circulation coronarienne (Stromme et al., 1984). En fait l'exercice semble affecter de manière simultanée la plupart des grands facteurs de risque. Une cause majeure des maladies coronariennes est l'hypercholestérolémie. D'une manière générale le traitement est avant tout de nature diététique. On relève cependant que l'exercice favorise l'élimination du cholestérol-LDH. En outre l'exercice induit un accroissement du taux de cholestérol-HDL plasmatique, qui constitue lorsqu'il est trop faible un facteur de risque majeur (Hostmark, 1982).

En second lieu l'exercice présente un effet bénéfique sur l'hypertension artérielle, qui constitue également un des facteurs principaux des maladies cardio-vasculaires. La pratique régulière d'activités aérobies permet à ce niveau de compléter les mesures diététiques généralement entreprises (réduction de la surcharge pondérale, diminution de la consommation d'alcool et de tabac). L'effet de l'exercice demeure cependant modeste à ce niveau (Renault, 1990; Stromme et al., 1984). L'exercice provoque en outre une diminution de la viscosité sanguine. En troisième lieu l'exercice peut participer, à titre de complément, au contrôle et à la réduction de la surcharge pondérale. On suppose que l'augmentation du niveau métabolique consécutif à l'entraînement régulier est à la base de cet effet facilitateur (Hamborg, 1982).

Enfin au-delà de toute thérapeutique la pratique régulière d'activités physiques s'accompagne le plus souvent de l'abandon d'habitudes de vie réputées représenter des facteurs importants de risque (consommation de tabac et d'alcool, alimentation déséquilibrée). L'engagement dans une pratique régulière s'accompagne (sans présupposé sur le sens du lien causal) d'une modification de l'image de soi et d'une attitude plus attentive vis-à-vis de l'hygiène de vie (Stromme et al., 1984). Ces aspects plus psychologiques seront développés plus loin.

Nous avons précédemment évoqué le rôle indirect que l'exercice pouvait revendiquer pour la prévention des maladies coronariennes, par sa participation à la réduction de la surcharge pondérale. La prévalence de l'obésité est devenue si importante dans les sociétés occidentales que cette affection doit maintenant être considérée en soi comme un fléau majeur pour la santé publique. L'obésité est évaluée par l'indice de masse corporelle (IMC), calculé en

rapportant le poids de corps (en kilogrammes) au carré de la taille (en mètre). Chez l'adulte, l'obésité est définie par un IMC supérieur ou égal à 30 kg/m². A l'heure actuelle, c'est surtout l'accroissement de la prévalence de l'obésité chez l'enfant qui inquiète les pouvoirs publics. Aux Etats-Unis, on considère que plus de 20% des enfants de moins de 10 ans sont obèses. On assiste en France à un accroissement régulier du nombre d'enfants obèses : une série d'études ont ainsi montré que l'on passe de pourcentages aux alentours de 3% vers 1965, à 6% vers 1980, et 12% en 1995 (INSERM, 2000).

L'obésité est associée à un certain nombre de complications susceptibles de compromettre à long terme l'état de santé. Les obèses souffrent de problèmes orthopédiques, de troubles respiratoires (apnée du sommeil), de diabète et d'hypertension artérielle. On note surtout un accroissement des risques de mortalité liés aux accidents cardiovasculaires. L'obésité est considérée comme une maladie épidémique, liée à l'évolution de modes de vie. D'une manière générale, l'obésité semble renvoyer à un déséquilibre entre les apports et les dépenses énergétiques. D'un côté, une nourriture de plus en plus riche, abondante et facile d'accès, de l'autre, une sédentarisation de plus en plus marquée des modes de vie. On a ainsi montré pu montrer que l'accroissement du pourcentage d'obèses dans la population était corrélé au nombre moyen de voitures possédées par chaque foyer, ou avec le temps passé à regarder la télévision (Prentice et Jebb, 1995). Il faut évidemment de garder de conclusions hâtives : les facteurs génétiques ne sont pas à négliger, et installent chez certains sujets un terrain favorable que les variables environnementales ne viendront ensuite qu'exploiter. Il n'en demeure pas moins que la réduction de l'activité physique et de la dépense énergétique semble un facteur particulièrement déterminant de l'installation de l'obésité. La promotion des activités sportives, chez les enfants et les adultes qu'ils deviendront, apparaît dès lors comme une mesure essentielle de santé publique.

L'activité physique a des effets protecteurs contre l'ostéoporose. L'ostéoporose est caractérisée par une diminution de la quantité de tissu osseux par unité de volume. Cette perte de tissu débouche sur une fragilisation de la charpente osseuse, cause de tassements vertébraux et de fractures, notamment chez les personnes âgées. Les deux sexes sont concernés, mais cette déperdition est accentuée lors de la ménopause chez la femme, suite à une déficience en oestrogènes. D'une manière générale, la pratique physique, par les stimulations mécaniques du système osseux qu'elle occasionne, a un impact sur l'ostéogénèse. L'exercice permet donc de retarder, voire de prévenir les manifestations cliniques de l'ostéoporose. Renault (1990) note que la minéralité osseuse de sportifs vétérans est de 20% supérieure à celle de groupes contrôle. On peut également noter que les dégradations sont d'autant plus faibles que le « capital osseux » initial est important. D'où l'intérêt d'une pratique précoce et régulière, surtout chez la femme qui possède une masse osseuse de départ moins importante.

L'activité physique a des effets favorables sur les cartilages articulaires. Selon Renault (1990), l'arthrose touche au moins 10 millions de personnes en France. Cette affection est liée à une usure du cartilage. Or, il faut savoir que le mouvement est indispensable à la nutrition du cartilage hyalin : c'est par la compression répétée du cartilage qu'une circulation aqueuse peut s'y établir et drainer les produits nutritifs vers les cellules qui le constituent (*chondrocytes*). L'inactivité affaiblit le cartilage en privant ses cellules des nutriments nécessaires. Enfin l'exercice physique permet la conservation et l'amélioration de la souplesse des structures ligamentaires des articulations (Staff, 1982).

Au-delà de ces effets les plus connus et médiatisés, on relève dans la littérature d'autres pistes : par exemple, la pratique régulière permet de réduire la dégradation liée à l'âge des

aptitudes psychomotrices telles que l'équilibre postural, la coordination motrice, le temps de réaction ou la vitesse de mouvement (Waerhaug, 1982). Selon Joos (1991), l'activité physique stimulerait le système immunitaire. On note cependant qu'immédiatement après un effort physique la résistance de l'organisme est diminuée : on observe alors une plus grande sensibilité aux infections, surtout virales. Par contre l'entraînement régulier semble stimuler l'immunité et donner une protection contre les infections. Enfin l'exercice physique pourrait avoir des effets protecteurs contre le cancer. A ce niveau les données sont cependant loin d'être définitives. Il a été démontré que l'exercice offrait une protection réelle contre le cancer du colon, et chez la femme, contre les cancers du sein et du système de reproduction (Joos, 1991). Outre d'éventuels effets directs dont la nature demeure à déterminer, on peut supposer que l'adoption d'habitudes de vie plus saines, suite à l'engagement dans la pratique physique est un facteur déterminant.

Il convient sans doute de nuancer ce tableau idyllique par le fait que les activités sportives véhiculent leur propre pathologie. Au-delà de l'accident sportif, visible et souvent dans la logique de l'activité, certains aspects traumatiques sont plus perniciose. On peut citer par exemple l'arthrose précoce, due à la sollicitation intense et répétée de certaines articulations, chez les coureurs sur route ou les gymnastes. On peut citer également les accidents cardiaques chez les sujets hypertendus liés au travail musculaire isométrique intense (Lund-Johansen, 1982).

Les effets psychologiques de la pratique physique

Nous n'avons envisagé dans la partie précédente que les effets somatiques de l'exercice. De nombreux auteurs ont par ailleurs mis en évidence que la pratique d'activités physiques avait de réelles retombées d'ordre psychologique. Divers travaux ont pu par exemple montrer que des programmes d'entraînement aérobie permettaient une réduction significative de l'anxiété (Bahrke et Morgan, 1978; Fasting, 1984; Fasting et Gronningsaeter, 1986; Hayden & Allen, 1984; Hayden, Allen et Camaione, 1986; McGlynn, Franklin, Lauro, & McGlynn, 1983).

Pour certains auteurs, c'est l'adaptation physiologique à l'effort qui est responsable de l'amélioration du bien-être psychologique (Merzbacher, 1979; Michael, 1957). Ces propositions ont été infirmées par des travaux plus récents, qui montrent à l'inverse que l'adaptation physiologique n'a pas d'influence directe sur le fonctionnement psychologique : on ne met en général pas en évidence de corrélation significative entre l'amélioration objective des capacités fonctionnelles et la réduction de l'anxiété. Par contre, la réduction de l'anxiété semble liée de manière significative à l'accroissement de la condition physique perçue (Hayden, Allen et Camaione, 1986; Fasting et Gronningsaeter, 1986). De tels résultats ont amené plusieurs auteurs à estimer que les profits psychologiques de tels programmes sont davantage liés à la perception de l'amélioration de la condition physique qu'à son amélioration objective (Abadie, 1988a, 1988b; Delignières, Marcellini, Legros, & Brisswalter, 1994 ; Heaps, 1978).

Ce type de constat a été interprété au travers des modèles récents de l'estime de soi, développés notamment par Fox et Corbin (1989). L'estime de soi est définie comme *« l'expression d'une approbation ou d'une désapprobation portée sur soi-même. Elle indique dans quelle mesure un individu se croit capable, valable, important »* (Coopersmith, 1984). Une haute estime de soi est considérée comme un des déterminants essentiels du bien-être psychologique, et est associée à de faibles niveaux d'anxiété. On a longtemps considéré l'estime de soi comme un trait de personnalité extrêmement stable, déterminant une certaine invariance dans les évaluations que l'individu porte à l'égard de sa propre personne. Certaines études récentes ont cependant mis en évidence que l'estime de soi était influencée par les événements

marquants de la vie de l'individu, et était susceptible d'évoluer dans le temps de manière significative (Ninot, Fortes et Delignières, 2001 ; voir Figure 3.1.).

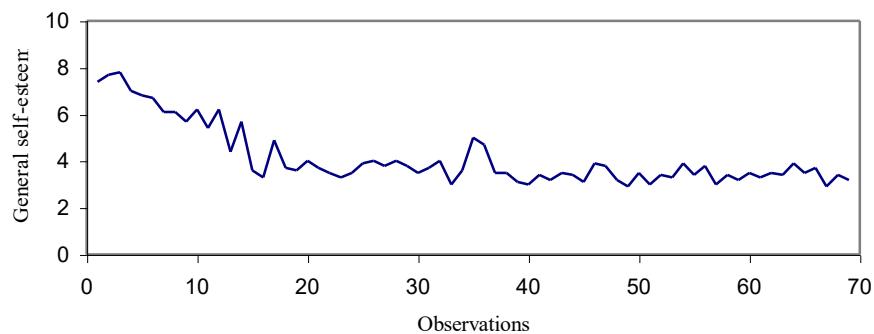


Figure 3.1. : Evolution temporelle de l'estime de soi (70 évaluations bi-quotidiennes, d'après Ninot, Fortes et Delignières, 2001).

Fox et Corbin (1989) avancent un modèle qui permet l'expliquer comment les événements positifs ou négatifs que traverse l'individu peuvent affecter son estime de soi. Ce modèle hiérarchique suggère que l'estime globale de soi est le résultat de l'agrégation de sentiments de compétence relatif à des domaines variés, tels que le domaine scolaire ou professionnel, le domaine social, le domaine familial et évidemment le domaine physique. Chacun de ces domaines est à son tour conçu comme l'agrégation de sous-domaines plus spécifiques. Fox et Corbin travaillent plus spécifiquement sur le domaine physique, qu'ils dénomment « valeur physique perçue », composé de quatre sous-domaines : la condition physique perçue, la compétence sportive perçue, la force perçue et l'apparence perçue (Figure 3.2.). Selon ce modèle, des événements tels que la réussite ou l'échec dans une situation donnée modulent le sentiment de compétence dans le sous-domaine correspondant, puis irradient au domaine, puis à l'estime globale de soi. Cette logique de diffusion ascendante permet d'expliquer comment l'estime de soi peut connaître des évolutions aussi marquées que celles décrites en Figure 3.1., sous l'influence des événements de vie.

L'influence réelle d'un événement donné sur le système est cependant relative à l'importance subjective du sous-domaine correspondant. Fox (1990) suppose que certains domaines sont particulièrement valorisés, et que les événements qui les concernent ont dès lors une grande influence sur l'estime globale de soi. Biddle et Goudas (1994) montrent notamment que le domaine physique est généralement survalorisé chez l'enfant, et de ce fait on peut supposer les activités sportives pourront avoir chez les jeunes un impact important sur l'estime de soi. A l'inverse, certains domaines ou sous-domaines sont minorés, et on suppose que ces importances relatives correspondent à des stratégies de préservation, de la part des sujets : une dimension perçue comme déficiente est minorée, de manière à protéger l'estime globale de soi. Harter (1985) a montré que les enfants qui n'avaient pas recours à ces mécanismes d'auto-promotion de soi tendaient à présenter de faibles niveaux d'estime de soi.

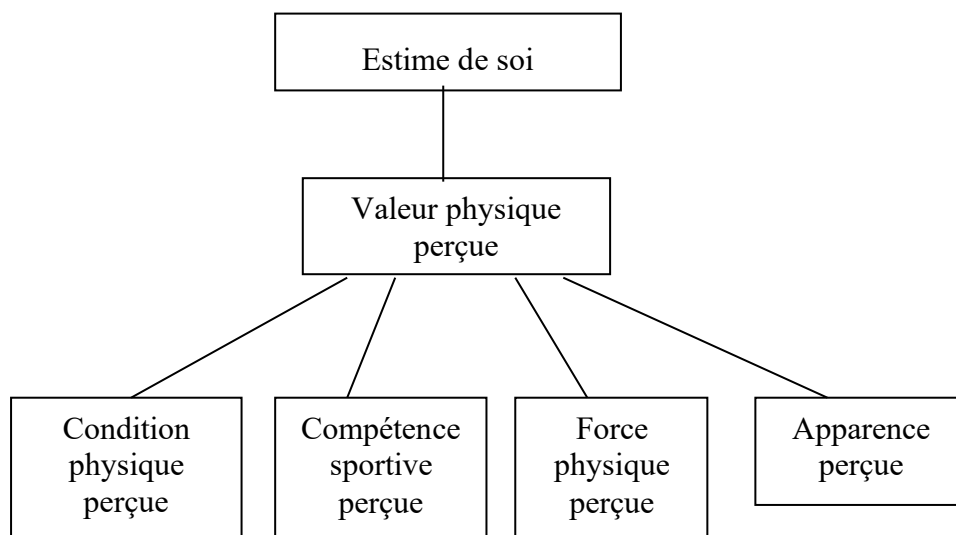


Figure 3.2.: Le modèle hiérarchique de l'estime de soi (adapté de Fox et Corbin, 1989).

Ce type d'hypothèse peut avoir des conséquences importantes sur la conception des programmes d'activité physique. On peut notamment envisager de centrer les exercices sur les dimensions les plus en rapport avec l'estime de soi, afin d'optimiser les bénéfices psychologiques de la pratique. C'est une idée de ce type que développe Balogun (1986): cet auteur montre que l'estime de soi, chez des sujets féminins et jeunes, est significativement liée à la force des membres supérieurs, et propose donc de focaliser l'entraînement, dans des programmes visant le bien-être psychologique, sur des protocoles permettant un développement musculaire ciblé.

Un certain nombre d'études ont montré que le renforcement du sentiment de compétence, lors de la pratique des activités sportives, participait directement à l'élévation du niveau général d'estime de soi (Iso-Ahola, LaVerde & Graefe, 1989; Marsh, Richards & Barnes, 1986). Le modèle de Fox et Corbin suggère une diffusion de ces effets dans l'ensemble des domaines du soi (voir aussi à ce niveau Marsh, 1994; Sonstroem, Harlow & Josephs, 1994). Le sentiment de compétence ne génère donc pas qu'une satisfaction fugace, mais peut s'inscrire, pour peu que son expérience soit suffisamment répétée, de manière durable et transversale dans l'estime globale de soi du sujet. De nombreux travaux ont ainsi pu montrer l'influence bénéfique des loisirs sportifs sur le bien-être psychologique, la réduction de l'anxiété et la résistance au stress (Écoleman & Iso-Ahola, 1993; Fasting et Gronningsaeter, 1986; Hull, 1990). Biddle et Goudas (1994) nous rappellent à ce niveau qu'un des objectifs prioritaires de l'Éducation Physique en Grande-Bretagne est le renforcement de l'estime de soi des élèves.

Si l'intérêt des chercheurs s'est surtout focalisé ces dernières années sur les relations entre activité aérobie, anxiété et estime de soi, les effets psychologiques de l'activité sportive ne peuvent se résumer à ce niveau. Au-delà de sa dimension physique, le sport est pour le pratiquant également un lieu de rencontre, un moyen d'inclusion au sein d'un groupe, d'une équipe, de relations amicales, d'affirmation de soi. Les bénéfices psychologiques qui en découlent expliquent l'utilisation massive des activités physiques dans les programmes de lutte contre l'alcoolisme, la drogue et les programmes de réinsertion (Railo, 1984).

Activités sportives et santé sociale

Ce dernier versant de la thématique de la santé est plus rarement évoqué. Mais si l'on se conforme à cette idée moderne de la santé, qui renverrait moins à un état de non-maladie, que plus généralement à la capacité à aller de l'avant, à avoir des projets, à entreprendre, on conçoit aisément la dimension sociale que peut revêtir le concept de santé. Comme nous le disions précédemment, il nous semble que la santé sociale est très proche de ce que l'on désigne, du moins dans les sphères éducatives, sous le terme de citoyenneté (Delignières, 2001b).

Il nous faut avant tout revenir rapidement sur ce concept de citoyenneté que nous avons mis depuis quelques années au centre de nos réflexions. Nous l'avons longtemps évoqué sans chercher à en donner une définition précise. Il nous semblait en fait dommage de cristalliser ce concept dans une définition hâtive, et nous avons préféré travailler quelque temps à son élaboration. Nous pensons que la citoyenneté peut être utilement conçue comme *la capacité à s'engager positivement dans des projets communautaires* (Delignières, 2003). Une société qui fonctionne est en effet une société dans laquelle des citoyens parviennent à s'associer durablement sur la base de projets communs. De telles associations reposent sur un partage librement consenti des tâches, et une solidarité entre les membres du groupe, du moins dans le cadre des activités suscitées par le projet fondateur de l'association.

Les formes que peuvent revêtir ces associations sont multiples. Les plus simples sont des regroupements plus ou moins informels, souvent autour de projets relatifs aux loisirs. De tels regroupements peinent cependant à s'inscrire dans la durée. A un niveau plus élevé d'institutionnalisation, on trouve évidemment les multiples associations locales, créées sur le principe de la loi de 1901 : clubs, foyers, amicales, sections locales, etc... Ces groupes fonctionnent selon une logique de proximité : les contacts sont directs, et les solidarités immédiates. Enfin un autre niveau est celui des associations nationales ou internationales : partis politiques, syndicats, fédérations, sociétés savantes, organisations non-gouvernementales. A ce niveau les associations se situent dans la dialectique des pouvoirs et contre-pouvoirs, et visent à peser sur le fonctionnement global de la société. On le voit les objets de ces associations sont divers : promotion d'idéaux politiques, défense de corporations, organisation de solidarités, organisation de pratiques culturelles, scientifiques, artistiques ou sportives.

Un nombre important de ces associations est dédié à la pratique des activités physiques, sportives et artistiques. Les clubs locaux, le plus souvent affiliés à des fédérations disciplinaires ou affinitaires, se donnent pour objectif de promouvoir la pratique de ces activités par le plus grand nombre. C'est ce qui représente pour nous l'essence fondamentale du mouvement sportif : des individus qui se regroupent, s'associent pour permettre à leurs concitoyens de se réaliser et de prendre du plaisir dans la pratique d'une activité sportive ou artistique.

Dumazedier (1962) a longuement analysé l'émergence du temps libre et du loisir dans nos sociétés industrielles et postindustrielles. La réduction massive du temps de travail, l'extinction progressive de l'encadrement rituel des modes de vie, ont entraîné la libération d'espaces de vie que chacun peut occuper à sa guise. Ce temps libre, dans nos sociétés, est largement dédié à la pratique de loisirs physiques et sportifs. Pour reprendre les définitions de l'auteur, nous entendons par loisir une activité libératoire, au sens où elle sous-tend l'auto-détermination de l'individu, une activité désintéressée dans la mesure où elle n'est pas pratiquée à fins lucratives, une activité hédonique, finalisée par la recherche du bien-être et de la satisfaction, et enfin une activité personnelle, au sens où elle doit permettre la réalisation et le

dépassement de soi. Le terme de loisirs physiques et sportifs ne renvoie donc pas uniquement, comme certains ont pu l'entendre, à des pratiques non institutionnalisées, non compétitives. De manière large, il désigne l'ensemble des activités physiques, sportives, artistiques, dont les individus peuplent leur temps libre. Le jogging du dimanche matin, la randonnée en famille y ont autant leur place que l'entraînement compétitif.

Toutes ces activités ne se déroulent pas dans le cadre des associations que nous évoquions précédemment. Les loisirs sont également une marchandise, et souvent la pratique sportive ne représente plus qu'un objet de consommation, un produit vendu au coup par coup dans des clubs de vacances ou des agences de tourisme. Il n'est généralement pas question dans ce cas d'engagement à long terme, mais d'expériences ponctuelles, encadrées par un personnel qualifié.

Ces loisirs physiques et sportifs représentent aussi la raison d'être de milliers de clubs, associations, ou foyers ruraux. Au-delà de la vitrine des événements compétitifs, spectacles ou galas, il faut prendre en compte l'engagement quotidien des pratiquants, mais aussi des bénévoles qui organisent, planifient, des entraîneurs salariés dont l'investissement va souvent au-delà des revenus que la structure peut leur accorder, des parents, amis et supporters qui encadrent, accompagnent, convoient et soutiennent. Le mouvement sportif représente ainsi un espace conséquent de convivialité, de solidarité, et d'initiative citoyenne. Les loisirs physiques et sportifs, par la logique d'association, et d'identification qu'ils induisent, sont un élément fondamental du tissu social, notamment dans des lieux où des institutions plus traditionnelles (Écoles, églises, cafés, commerces,...) ont cessé d'exister. Ils sont souvent le seul lieu de projet communautaire, dans certaines zones rurales ou certains quartiers difficiles. Ils contribuent à ce que nos sociétés ne soient pas qu'une agrégation d'individus aux existences parallèles, mais des lieux de débat et de rencontre. Les loisirs physiques et sportifs constituent en définitive un lieu majeur d'expression de la citoyenneté dans nos sociétés modernes (Delignières, 2001a).

Il nous semble donc raisonnable d'avancer qu'une des expressions de la santé sociale, telle que nous l'avons définie plus haut, renvoie à l'investissement actif, volontaire et durable des individus dans des groupes finalisés par l'organisation et la pérennisation de la pratique des activités sportives. On conçoit le caractère militant de cette proposition. D'autres modes d'organisation de la pratique pourraient être envisagés, et notamment dans l'optique d'une consommation plus ou moins passive de produits mis à disposition du public. Les loisirs physiques et sportifs représentent un potentiel citoyen qu'il convient de faire fructifier. L'Éducation Physique, parce qu'elle touche l'ensemble des jeunes à un moment clé de leur développement personnel, a une mission essentielle dans la formation des futurs citoyens, et dans le formatage de leurs attitudes vis-à-vis de la pratique sportive.

L'éducation à la sante : une incitation à la pratique

D'une manière générale, l'ensemble de ces données, qu'elles concernent les aspects biologiques, psychologiques, ou sociologiques, tend à démontrer les effets néfastes de la sédentarité et des modes de vie, de travail et de consommation qui y sont associés (Rieu, 1991; Stromme et al., 1984). La mise en accusation de l'organisation et de l'évolution qualitative du travail, classiquement évoquée, doit cependant être relativisée : la plupart des travaux cherchant à comparer, en dehors de tout a priori idéologique, l'impact des conditions traditionnelles et modernes de travail sur la capacité physique n'ont pas mis en évidence de différences significatives (Edholm, 1970; Lange-Andersen & Hermansen, 1965). En d'autres termes le caractère majoritairement sédentaire des conditions actuelles de travail ne constituerait pas en

soi une variable clé dans l'évolution des facteurs de risque pour la santé. C'est sans doute dans l'association de la sédentarité, des nouveaux modes de consommation et des rythmes de vie, et également de l'accroissement de l'espérance de vie qu'il faut chercher à conceptualiser les causes et la nature des besoins actuels en matière de santé publique.

Encore une fois, l'Éducation Physique n'a pas à prendre en charge tous les vices de l'évolution de nos sociétés. Elle n'a pas à pallier les insuffisances de l'éducation hygiénique ou les mauvaises habitudes alimentaires. La discipline tire sa pertinence d'un ensemble de pratiques sociales, les loisirs physiques et sportifs, et c'est à ce niveau avant tout que son action dans le domaine de la santé doit être définie. Si l'on peut s'accorder à estimer que les loisirs physiques et sportifs constituent un élément déterminant de l'insertion sociale, de la qualité de vie, de la santé et du bien-être psychologique, il semble logique que l'Éducation Physique s'assigne comme mission fondamentale d'inciter les élèves à s'engager dans ces activités, et à poursuivre cet engagement tout au long de leur vie.

On pourra objecter que la pratique en elle-même n'est pas le garant de l'installation et du maintien de la santé, et qu'il est nécessaire de rationaliser les durées, les niveaux d'engagement, les formes de motricité requises. Les médecins ont à ce niveau défini de manière assez concordante les canons d'une pratique idéale, du point de vue de la santé : on préconise généralement la pratique d'exercices mobilisant de larges masses musculaires, telles que la course à pied ou la bicyclette, sur une périodicité d'au moins deux ou trois séances par semaine, d'une durée minimum de 20 à 30 minutes. L'intensité de l'effort doit dépasser 50% de la puissance maximale aérobie (Rieu, 1991). Ajoutons que les auteurs insistent sur la nécessité d'un contrôle médical serré et individualisé de ces programmes d'activité physique. Reste à savoir si le public est disposé à suivre ce type de prescriptions.

Deux problèmes doivent être envisagés : le premier est celui de l'entrée en pratique, et le second celui de l'organisation et du suivi de cette pratique. D'une manière générale les propositions didactiques en Éducation Physique n'envisagent que ce second aspect, considérant pour acquis que les individus pratiquent, et que le seul problème est de rendre cette pratique raisonnée, efficace et sécuritaire. On a notamment mis en avant l'importance de l'acquisition de "principes de gestion", de "règles d'hygiène" et de "règles de sécurité". Ce type de proposition pose par principe que les individus gèrent leur vie physique et sportive sur la base d'une planification rationnelle, explicite, et en outre "raisonnable". Cette conception prescriptive de la cognition est sans doute bien éloignée du fonctionnement des individus en situation réelle.

Les facteurs de l'adhésion à la pratique physique.

Il ne suffit en effet pas de définir savamment les contenus d'une pratique de prévention efficace. Encore faut-il que les gens acceptent de s'y adonner. Dishman (1984) insiste à ce niveau sur l'importance de bien distinguer l'*implication*, c'est-à-dire le fait de commencer à pratiquer une activité physique, et l'*adhésion*, caractérisée par la persistance sur le long terme de la pratique. Si l'implication peut être fréquente, et massive, notamment sous l'influence de la pression médiatique (supposant par ailleurs un investissement non négligeable en matériels sportifs), l'adhésion à long terme repose sur des motifs différents.

Les principes les plus souvent développés pour prévenir l'abandon de la pratique reposent sur l'adaptation optimale des objectifs aux besoins des pratiquants, et sur les techniques de *goal setting* visant à contrôler la nature des buts que se fixent les pratiquants (Dishman, 1984; Rejeski & Kenney, 1988). Il est nécessaire dans un premier temps de clarifier au

maximum les motivations ayant incité les sujets à s'engager dans la pratique. D'un individu à l'autre, ces motivations peuvent être extrêmement diverses : perdre du poids, augmenter sa masse musculaire, accroître ses capacités d'endurance, améliorer ses capacités psychomotrices, etc... Ces motivations peuvent surtout demeurer extrêmement vagues ("améliorer sa condition physique"), et reposer sur des croyances irrationnelles sur les effets à court ou long terme de l'exercice. L'abandon viendra le plus souvent d'un écart entre les bénéfices escomptés et les résultats réellement obtenus. Il est alors nécessaire de modifier les représentations initiales des pratiquants, de les inciter à prendre en compte des buts réalistes, quitte à segmenter les attentes initiales en une série d'étapes à termes plus courts. Les buts initiaux souvent généraux doivent être spécifiés afin de pouvoir donner lieu à une évaluation précise et objective pour le sujet.

Plus généralement, il est important de comprendre pourquoi certains pratiquent et d'autres pas. Perrin (1993) propose une analyse des relations entre le rapport aux activités sportives et les conceptions de la santé. L'auteur met notamment en évidence une opposition entre deux conceptions contrastées de la pratique sportive (voir Figure 3.3., axe horizontal). Dans la première, qualifiée d'*hédoniste*, les A.P.S. sont investies sur un mode ludique, centré sur la recherche du plaisir. L'état de santé est dans ce cas généralement vécu de manière positive, et ne constitue en tout état de cause pas le motif d'entrée en pratique. Dans la seconde conception, qualifiée d'*hygiéniste*, le rapport aux activités sportives est de nature utilitaire : la pratique est conçue comme un devoir hygiénique envers le corps. Dans ce cas l'état de santé est plutôt vécu de manière négative.

L'enquête indique en outre, et ce n'est pas son moindre paradoxe, que les sujets à profil hygiénique, bien que poussés par un sentiment de devoir, ne pratiquent en fait pas d'activité physique : « *tout se passe comme si les règles de l'éducation sanitaire étaient assimilées et vécues comme des impératifs, sans pour autant passer dans les conduites, entraînant de ce fait une culpabilisation* » (Perrin, 1993). Sur cet axe s'opposent les hommes et les jeunes, majoritairement sur le pôle hédoniste, et les femmes et les personnes âgées, sur le pôle hygiéniste. Bousquet (1997) a décrit des résultats similaires à propos d'adolescents d'âge scolaire.

Fondamentalement, cette étude montre que ceux qui pratiquent des activités physiques et sportives ne le font pas pour des raisons hygiéniques, mais pour le plaisir qu'ils en tirent. A l'inverse ceux qui mettent en avant la nécessité médicale de l'exercice physique ne le pratiquent pas. L'auteur débouche sur une conclusion radicale, qui à notre avis est en mesure de renverser toutes les perspectives d'éducation à la santé : si l'on veut favoriser l'engagement dans la pratique et sa persistance, il conviendrait de substituer, si besoin est, un motif de recherche de plaisir au « devoir de bonne santé ». « *Ainsi, les A.P.S. de loisir apparaissent-elles comme offrant une possibilité toute particulière dans le cadre de l'éducation pour la santé : celle de permettre aux personnes de passer de l'action à l'acte par décision subjective. Elles pourraient alors être considérées comme de véritables outils de prévention dans la mesure où elles constituent un point d'ancrage pour une stratégie d'engagement par le corps, devenant un lieu privilégié pour permettre de transférer aux usagers la responsabilité de leur santé* » (Perrin, 1993). Ces conclusions doivent de toute évidence être prises en compte dans la discussion des apports que l'Éducation Physique pourrait avoir dans le cadre d'une éducation à la santé.

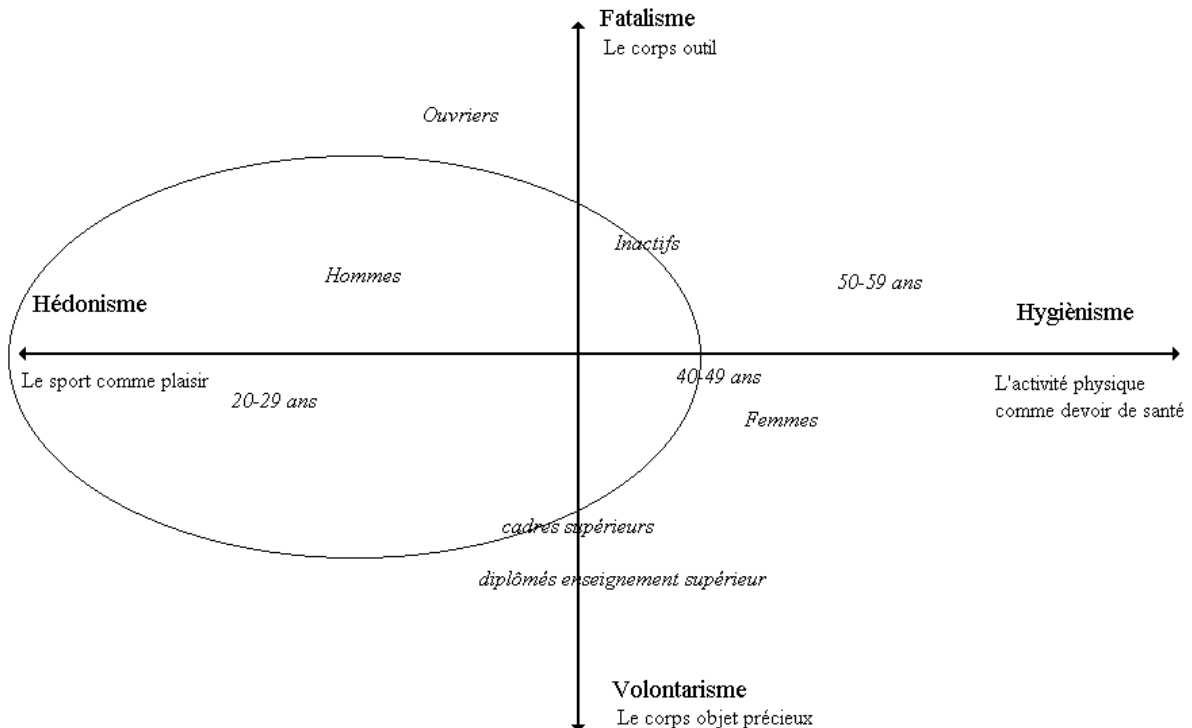


Figure 3.3. : Les usages sociaux du corps et de la santé (d'après Perrin, 1993). Voir commentaires dans le texte. L'ellipse représente de manière approximative les pratiquants.

L'incitation à la pratique : une didactique du plaisir ?

Le problème fondamental de l'éducation à la santé semble donc de favoriser une adhésion à la pratique, c'est à dire une persistance sur le long terme dans l'engagement dans les loisirs physiques et sportifs. On a vu que l'adhésion à la pratique ne repose pas sur l'acquisition de règles et de principes raisonnables, mais sur la construction d'une relation de plaisir aux activités physiques et sportives (Dishman, 1984; Goudas & Biddle, 1994; Perrin, 1993). Sous une prime apparence de trivialité, ce principe interroge sévèrement l'Éducation Physique actuelle. A trop rechercher l'identification des savoirs, des compétences qui fondent son enseignement, la discipline n'évacue-t-elle pas l'essence même de ses activités de références, c'est-à-dire le plaisir de la pratique physique ? L'enseignant d'Éducation Physique entretient avec le plaisir des relations ambiguës. D'un côté le plaisir est pensé comme une motivation fondamentale, et naturellement partagée par les élèves. Dans ce sens, il n'a pas à être construit : il constitue une donnée de départ, susceptible de favoriser les apprentissages. D'un autre côté, le plaisir est considéré comme suspect, donnant de la discipline une image négative de défouloir, et contraire à l'orthodoxie de rigueur et de travail qui sied à une discipline scolaire. Le plaisir est au mieux un moyen, au pire une concession (on pourra consulter à ce sujet Haye, 1995 ; Liotard, 1997; Marie, 1997).

Nous pensons au contraire que le plaisir, et plus précisément cette relation de plaisir à la pratique des APS, doit être considéré comme l'acquisition fondamentale en Éducation Physique, conditionnant toutes les autres acquisitions, leur réinvestissement, et en définitive leur utilité sociale (Delignières & Garsault, 1996). Cette proposition pose aux enseignants et aux didacticiens un challenge inédit. Comment l'enseignant peut-il favoriser l'accès de ses élèves, de tous ses élèves, à cette relation de plaisir à la pratique sportive ?

Paradoxalement il n'existe que peu de travaux s'intéressant de manière spécifique à la satisfaction que les élèves tirent des cours d'Éducation Physique (Biddle & Goudas, 1994). Quelques enquêtes ont confirmé l'opinion largement répandue chez les enseignants, selon laquelle les élèves ont dans l'ensemble une bonne opinion de l'Éducation Physique notamment parce qu'elle se démarque des autres disciplines (Goudas & Biddle, 1993). Cependant la « bonne image » de l'Éducation Physique est trop souvent dessinée en opposition à celle des autres disciplines pour que ce type d'étude puisse être considéré comme attestant du plaisir que les élèves ressentent en Éducation Physique. Par ailleurs un certain nombre d'auteurs se sont émus des laissés pour compte de la discipline (Davoise & Louveau, 1991). Il semble en fait qu'il n'y a pas de relation évidente, essentielle, entre Éducation Physique et plaisir. Cette relation est à construire, dans la logique didactique de la conception des contenus, et dans la gestion pédagogique des séances.

Motivation intrinsèque et plaisir

Un certain nombre d'auteurs s'est intéressé aux facteurs susceptibles d'affecter la satisfaction ressentie lors de la pratique sportive. Notamment un courant important de recherche associe plaisir et motivation intrinsèque (Deci & Ryan, 1985). Même s'il est clair que le plaisir est un concept beaucoup plus large que celui de motivation intrinsèque (Goudas & Biddle, 1993), cette dernière nous paraît constituer une entrée privilégiée pour intégrer la problématique du plaisir dans le contexte de l'École. Les travaux ayant analysé les relations entre motivation intrinsèque et plaisir ont notamment mis l'accent sur le rôle des sentiments de compétence et d'auto-détermination (Csikszentmihalyi, 1975; Deci & Ryan, 1985).

L'influence du sentiment de compétence sur le plaisir et la motivation intrinsèque, dans le domaine de la pratique sportive, a été démontrée à plusieurs reprises (voir notamment Goudas & Biddle, 1994). La nature de cette influence reste cependant complexe. Harter (1978) a montré dans des situations non-motrices (résolution d'anagrammes) que le plaisir ressenti par les sujets croît avec la difficulté des tâches qu'ils réalisent, mais est cependant pondéré par la quantité d'effort qui a été nécessaire pour réussir. Au-delà d'un certain niveau de difficulté, et bien que les sujets soient toujours en réussite, le plaisir tend à décroître. Le sentiment de compétence dépend donc de la difficulté de la tâche réalisée, mais également de l'impression d'avoir pu la maîtriser dans un délai et avec un coût raisonnables. L'auteur insiste donc sur l'intérêt de proposer des tâches de difficulté optimale, nécessairement individualisées.

La question de la gestion de la difficulté est suffisamment connue pour que l'on n'y revienne pas ici (voir notamment Famose, 1990). Notons seulement que la problématique du challenge optimal renvoie à nouveau à celle de l'individualisation de l'enseignement. Mais au-delà de l'adaptation des exigences objectives des tâches, le plaisir ressenti par les sujets semble lié à la manière dont la tâche est présentée et les buts spécifiés. Harter (1978) note à ce niveau que le plaisir est davantage prédit par la difficulté perçue que par la difficulté objective des tâches. Divers travaux ont montré que la nature des buts qui sont proposés au sujet (précision, clarté, terme) a un impact direct sur sa motivation et son investissement. Plus spécifiquement Burton (1989) montre que la satisfaction que les individus tirent de leur pratique est liée à la précision des buts qu'ils se fixent.

L'influence du sentiment de compétence sur le plaisir et la motivation intrinsèque, dans le domaine de la pratique sportive, a été démontrée à plusieurs reprises (voir par exemple Goudas & Biddle, 1994). En outre, il faut rappeler que le renforcement du sentiment de compétence, lors de la pratique des activités sportives, participe directement à l'élévation du

niveau général d'estime de soi (Iso-Ahola, LaVerde & Graefe, 1989). Le sentiment de compétence ne génère donc pas qu'un plaisir fugace, mais peut s'inscrire, pour peu que son expérience soit suffisamment répétée, de manière durable et transversale dans l'estime globale de soi. De nombreux travaux ont ainsi pu montrer l'influence bénéfique des loisirs sportifs sur le bien-être psychologique, la réduction de l'anxiété et la résistance au stress (Écoleman & Iso-Ahola, 1993; Fasting et Gronningsaeter, 1986; Hull, 1990). Biddle et Goudas (1994) nous rappellent à ce niveau qu'un des objectifs prioritaires de l'Éducation Physique en Grande-Bretagne est le renforcement de l'estime de soi des élèves.

Le plaisir que le sujet tire de l'activité physique est également étroitement lié au sentiment d'auto-détermination qui accompagne sa pratique. Il s'agit d'un concept relativement complexe, renvoyant à un sentiment d'autonomie dans le choix et la conduite de l'activité, et également à une sensation de contrôle des événements et du résultat (Deci & Ryan, 1985). Il est délicat de parler d'auto-détermination à l'École, du fait même du caractère obligatoire des activités scolaires. Or Écoleman et Iso-Ahola (1993) estiment que la liberté du pratiquant (dans le choix de ses activités et l'importance de son investissement), constitue la source principale de l'auto-détermination. Il est remarquable que malgré son souci de ne pas dénaturer la logique des activités sportives, l'Éducation Physique en supprime le plus souvent une des caractéristiques les plus marquantes, à savoir l'adhésion volontaire. Il n'y a pas de solution simple à ce paradoxe, sinon une modification profonde des fondements de la discipline et de son insertion dans le système scolaire. D'une manière générale, une prise en compte plus attentive des projets des élèves semble nécessaire.

Au-delà du libre choix, le sentiment de contrôle est une variable plus aisément manipulable. Divers travaux ont montré que lorsque les sujets avaient l'impression d'être capables de peser de manière significative sur les résultats, ils tiraient une satisfaction plus grande de leur pratique (Jourden, Bandura & Banfield, 1991). Enfin, Écoleman et Iso-Ahola (1993) estiment que les relations entre les activités de loisir (et notamment de loisir sportif) et l'auto-détermination sont à double sens : la pratique des activités de loisir renforce les dispositions à l'auto-détermination, qui en retour favorisent l'investissement dans ces activités.

L'importance relative des sentiments de compétence et de l'auto-détermination reste à déterminer. Goudas, Biddle et Fox (1994) montrent que des élèves ressentent davantage de plaisir dans la pratique des sports collectifs (football et netball) que de la gymnastique, et que cette différence s'explique davantage par l'auto-détermination que par la compétence perçue. D'autres recherches semblent néanmoins nécessaires pour conclure sans ambiguïté à ce sujet. Dans le cadre de l'École, l'auto-détermination reste cependant limitée, ne serait-ce que par le caractère obligatoire de l'enseignement, et par sa nature collective. Il est difficile de laisser à chaque élève le choix de l'activité qu'il désire pratiquer, même si certaines formules (alignement des classes, propositions d'options, menus différenciés) sont envisageables pour optimiser le respect du projet de l'élève. Il nous semble que le renforcement du sentiment de compétence est le principal vecteur sur lequel l'enseignant peut s'appuyer pour installer chez l'élève cette relation de plaisir aux APS.

Orientation motivationnelle et plaisir

Ces influences conjointes des sentiments de compétence et d'auto-détermination sont en mesure de procurer un cadre interprétatif aux travaux récents montrant qu'un facteur clé du plaisir, dans la pratique des activités physiques et sportives, réside dans la nature des buts

motivacionnels retenus par le sujet (Duda, Fox, Biddle & Armstrong, 1992; Delignières & Perez, 1998; Goudas, Biddle & Fox, 1994; Goudas & Biddle, 1994).

Rappelons que l'on distingue deux grands types d'orientations motivationnelles (pour une présentation en français, voir Cury et Sarrazin, 2001): l'orientation de maîtrise (ou *investissement sur la tâche*), caractérisée par la recherche de progrès, de dépassement de standards personnels, et l'orientation compétitive (ou *investissement sur l'ego*), au niveau de laquelle le sujet cherche avant tout à montrer sa supériorité par rapport à autrui. L'orientation motivationnelle, dans une situation donnée, est déterminée d'une part par une tendance dispositionnelle du sujet à opter pour l'un ou l'autre type de buts, et d'autre part par le climat motivationnel (de maîtrise ou de compétition), instauré par l'enseignant.

Un certain nombre de travaux lient sans équivoque plaisir et buts de maîtrise (Duda *et al.*, 1992; Delignières & Perez, 1998; Goudas *et al.*, 1994; Goudas & Biddle, 1994): le plaisir ressenti par les élèves en cours d'EPS est plus d'autant plus important que leur orientation de maîtrise est prononcée (Figure 3.4.) et qu'ils perçoivent le climat de la classe comme orienté vers la maîtrise. Par ailleurs Seifriz, Duda et Chi (1992) montrent que si l'orientation de maîtrise constitue le principal déterminant du plaisir, le climat motivationnel instauré par l'enseignant est une variable modulatrice importante.

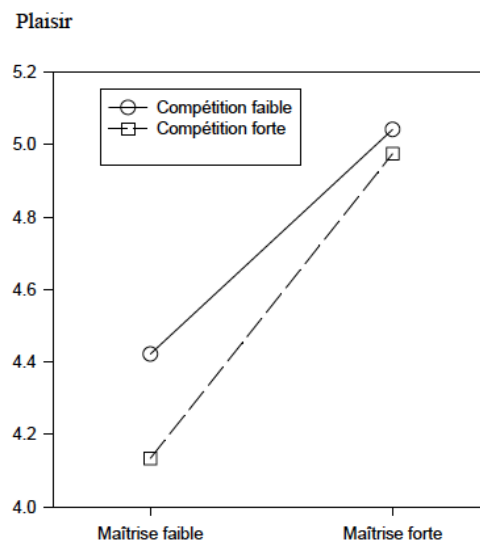


Figure 3.4.: Effet de l'orientation motivationnelle sur le plaisir ressenti par les élèves en EPS (d'après Delignières & Pérez, 1998).

Les buts de maîtrise présentent des caractéristiques susceptibles d'éclairer ce constat. Premièrement, ils induisent chez le sujet un sentiment de contrôle plus élevé: alors que dans un cadre compétitif le résultat est dépendant de facteurs extérieurs au sujet (la force de l'adversaire, les décisions de l'arbitre, la chance), dans un contexte de maîtrise la performance demeure sous le contrôle du sujet et dépendant de son habileté et des efforts qu'il consent à investir. Deuxièmement les buts de maîtrise se révèlent particulièrement flexibles, le sujet pouvant à loisir les faire évoluer en fonction de son état de forme ou de l'évolution de la situation. A l'inverse les buts compétitifs, évalués de manière strictement binaire, ne se prêtent pas à ce type d'ajustement. Ces caractéristiques permettent aux buts de maîtrise de préserver le sentiment de compétence des sujets, et de réduire l'anxiété et la peur de l'échec. Dans une recherche de terrain, Burton (1989) a montré que des sportifs qui étaient incités à opter pour des buts de maîtrise présentent une satisfaction plus élevée vis-à-vis de leur pratique, mais également un

sentiment de compétence plus élevé, une meilleure confiance en soi, un niveau d'anxiété plus bas, une meilleure concentration. Cette hypothèse liant climat motivationnel et plaisir nous semble particulièrement attractive. Elle offre une entrée, appliquée mais conceptuellement cohérente, au problème du plaisir en Éducation Physique. Il va de soi qu'il ne s'agit dans l'état que d'une hypothèse, que des recherches de terrain devront valider et optimiser.

Le plaisir : amusement ou satisfaction ?

Pour avoir évoqué depuis quelques années cette thématique du plaisir devant des publics variés, nous savons que ce concept prête le flanc à des interprétations très contrastées. Le plus souvent cependant, l'idée de plaisir est associée en Éducation Physique au jeu, aux sensations, ou encore aux relations entre pairs. Le plaisir serait ainsi dans le « petit match » concédé à la classe au terme d'une séance de travail, dans le vertige d'un balancement de corde au-dessus d'épais tapis de chute. Il est dans la jouissance facile, immédiate, gratuite et insouciant. Dans ce sens le plaisir est aux antipodes de toute idée de contrainte, d'effort, de travail et d'apprentissage. Le plaisir est avant tout amusement, ou distraction.

Le concept de plaisir dont nous avons tenté d'esquisser les contours, et qui semble au principe de l'adhésion à long terme à la pratique, est lié avant tout au sentiment de maîtrise et de compétence dans une activité librement choisie. Paradoxalement le plaisir ainsi conçu est sous-tendu par le travail, l'effort, la recherche de progrès. Il s'agit moins d'amusement que de satisfaction, ou de fierté. Cette satisfaction n'est pas donnée, elle se conquiert par la confrontation aux difficultés et leur surpassement. Certains, suivant en cela les analyses de Snyders (1999), jugent utile de distinguer plaisir et joie. Ainsi Ubaldi et Philippon (2003) affirment que « *si le plaisir peut se trouver dans une activité ponctuelle, la joie ne s'éprouvera que dans un apprentissage réussi grâce à un travail bien fait, et une assiduité sans faille. Il est fondamental qu'un élève ait l'occasion de ressentir cette « joie » du travail bien fait, fusse en EPS, au moins une fois dans sa scolarité. Le plaisir n'est pas interdit mais il ne peut pas fonder une démarche en EPS. Il s'agit donc de faire passer l'élève du plaisir de s'éprouver ou de se perdre, à la joie de progresser, d'apprendre, de se transformer* ». Nous acceptons volontiers cette distinction conceptuelle, et quand nous parlons de plaisir c'est bien à cette joie liée à l'accomplissement que nous pensons.

Ces réflexions nous amènent à une conclusion qui pourrait paraître surprenante de prime abord : nous faisons l'hypothèse que l'éducation à la santé, dans le domaine de l'Éducation Physique, repose avant tout sur la quantité et la qualité des apprentissages que l'élève réalisera dans les APS enseignées. C'est parce qu'il aura appris, parce qu'il aura été capable, au cours de sa scolarité, de maîtriser des situations difficiles et qu'il percevra comme telles, parce qu'il aura atteint un niveau de compétence dont il pourra être fier, que l'élève pourra construire une attitude positive à l'égard des loisirs physiques et sportifs, et persister dans sa pratique tout au long de sa vie.

CULTURE ET CITOYENNETE

L'objectif essentiel que nous assignons à l'Éducation Physique est donc d'inciter les élèves à investir les activités sportives, de manière régulière et constructive, tout au long de leur vie. Nous postulons en outre que cette incitation ne peut être effective que si les élèves, dans le cadre de leur scolarité, parviennent à un niveau significatif de maîtrise dans certaines activités. C'est donc une Éducation Physique délibérément tournée vers les pratiques sportives que nous dessinons, tant au niveau de son utilité qu'à celui de ses mises en œuvre. Ceci nous incite logiquement à nous interroger sur les rapports que la discipline peut entretenir avec la culture sportive.

Le principe de l'ancrage culturel de l'Éducation Physique n'est plus guère remis en cause à l'heure actuelle. Du côté des élèves et des parents, on assiste à une confusion significative, l'enseignant d'Éducation Physique étant vu comme un « professeur de sport », et la discipline comme l'organisation d'un entraînement polyvalent. Du point de vue des enseignants, même si l'on a vu que des conceptions fort divergentes pouvaient cohabiter, on admet en général que l'Éducation Physique ne prend de sens, du moins pour l'élève, qu'en référence aux pratiques culturelles, sportives ou artistiques, mettant en jeu le corps. A ce titre, on peut dire que la sportivisation de l'Éducation Physique, officialisée par les Instructions Officielles de 1967, est un processus achevé, profond, et irréversible. Il nous semble important de rappeler qu'en affichant clairement ses pratiques culturelles de référence, l'Éducation Physique se conforme à la tradition de l'enseignement secondaire, qui suppose que chaque discipline soit légitimée par l'existence d'une production culturelle propre (savoirs scientifiques, techniques de communication, pratiques artistiques et littéraires, etc...). De ce point de vue, l'Éducation Physique ne nous paraît pas être une discipline « entièrement à part », comme on aime à le répéter ces temps-ci...

Cette référence aux pratiques culturelles peut évidemment être déclinée fort diversement. De nombreux auteurs ont insisté sur le fait que les pratiques culturelles ne pouvaient être introduites directement à l'École, et qu'un effort de didactisation devait être réalisé pour mettre ces contenus culturels à portée des élèves (dans le domaine de l'Éducation Physique, voir notamment Arnaud, 1985). Chevallard (1985) a appelé *transposition didactique* ce passage du « savoir savant » produit par les acteurs culturels au « savoir enseigné » dans les classes.

On ne retient souvent de ce processus de transposition qu'une logique de simplification des situations : le savoir savant présentant un niveau de complexité hors de portée des élèves, l'enseignant va tenter d'assurer une certaine progressivité dans les difficultés à résoudre, de manière à ce que les tâches d'apprentissage soient en adéquation avec les ressources dont les élèves disposent. En d'autres termes il n'y aurait des pratiques culturelles de référence aux pratiques scolaires qu'un processus de réduction, les secondes conservant les caractéristiques essentielles des premières.

C'est une vision sans doute bien édulcorée des rapports que l'Éducation Physique entretient avec la culture. En fait, la transposition didactique est avant tout une affaire de choix : quels aspects de la culture de référence l'enseignant décide-t-il de faire entrer à l'École ? Il nous paraît évident que le rapport à la culture et notamment ce sera retenu comme essentiel dans les pratiques sociales, dépend largement des conceptions sous-tendant la démarche de chaque enseignant.

La culture comme prétexte

On retrouve de manière assez systématique chez les auteurs s'inscrivant dans les conceptions que nous avons qualifiées de naturalistes dans la première partie de cet ouvrage, une certaine distanciation vis-à-vis des pratiques culturelles. Rappelons que dans ce cadre, l'objectif premier de l'enseignant est le développement de la motricité de l'élève. L'enseignant va confronter l'élève à des situations motrices sollicitant de manière ciblée certaines catégories de ressources, dans le but d'assurer un développement rationnel, complet et équilibré au long de la scolarité. Les auteurs s'inscrivant dans ce type de conception ont évidemment abandonné depuis longtemps les pratiques purement psychomotrices, qui pour les raisons que nous avons précédemment évoquées ne seraient plus guère recevables de la part des élèves, et organisent leurs propositions à partir de cycles d'activités sportives ou artistiques. Mais il est clair que dans ce cas les pratiques culturelles n'auront d'intérêt que dans la mesure où elles seront en mesure de fournir les tâches, ou situations de résolution de problèmes, susceptibles d'imposer aux élèves les contraintes nécessaires au développement moteur visé.

Quelquefois le rapport aux pratiques de référence relève d'une simple exploitation d'opportunités éducatives. Par exemple, dans un article récent Dufour et Mancy-Dannay (2002) relèvent l'émergence, lors de leurs cours, de « comportements hors-tâches », correspondant à une utilisation non prévue des installations et matériels mis à disposition des élèves. Par exemple, les élèves se balancent sur les cordes à grimper, font le « cochon pendu » dans les gradins, etc... Les auteurs font l'hypothèse que ces comportements hors-tâches révèlent les besoins réels d'expériences corporelles des élèves, et que l'on peut les utiliser comme alternative aux « tâches classiques ». Leur expérimentation suggère en outre que les tâches construites à partir de ces comportements « déviants » suscitent davantage de participation de la part des élèves. Selon les auteurs, l'Éducation Physique privilégierait un développement rationnel des ressources, au détriment de la multiplication des expériences motrices. On voit que dans ce cas, la référence culturelle ne constitue plus qu'un prétexte à une éducation psychomotrice.

Une position beaucoup plus formalisée a été proposée par le Groupe d'Académie d'Innovation Pédagogique de l'Académie de Nantes. Ce groupe affirme notamment que l'Éducation Physique « *n'a pas en charge de devoir transmettre telle ou telle APS, organisation technico-sociale des savoirs* » (GAIP Nantes, 1991). L'objectif premier de la discipline est l'acquisition par l'élève de « modes d'action fondamentaux », une sorte de grammaire motrice supposée garantir l'adaptabilité de l'individu face à l'ensemble des situations motrices auxquelles il peut être confronté. Ce groupe avait initié ses travaux par l'identification de « noyaux thématiques généralisables », sortes de problèmes moteurs archétypiques susceptibles d'apparaître dans diverses activités. La liaison course-impulsion, notamment, a été évoquée comme exemple de problème moteur traversant de multiples APS, des sauts athlétiques à l'acrobatie gymnique, en passant par les sports collectifs. Ces auteurs ont par la suite introduit le terme de « principe opérationnel » pour désigner les procédures à respecter pour être efficace

face à ce type de problème. Les pratiques sociales, dans ce cadre, n'apparaissent plus que comme des activités exploitant à des degrés divers certains des principes opérationnels retenus dans le cadre du projet pédagogique, et donc comme un réservoir potentiel de situations pédagogiques. « *La base d'organisation des contenus n'est plus la programmation d'APS selon une classification, mais l'arrangement des principes [opérationnels] tout au long de la scolarité en tenant compte des plus pertinents selon les âges, les projets d'établissements* » (GAIP Nantes, 1991). Nous avons ainsi le souvenir d'avoir vu passer la proposition d'un cycle « liaison course-impulsion », exploitant séance après séance diverses APS sollicitant ce type de comportement moteur.

Le recours aux pratiques sociales apparaît dès lors essentiellement comme une concession à la motivation des élèves : l'Éducation Physique « *doit construire des structures (savoirs et modes d'action fondamentaux) en utilisant comme vecteurs d'intégration et de motivation les pratiques sociales (dominantes et non dominantes)* » (GAIP Nantes, 1991). La dernière parenthèse est d'importance : le fait qu'une pratique sportive soit largement répandue et médiatisée (donc culturellement représentative) ou à l'inverse plus confidentielle ne préjuge en rien de son intérêt éducatif. L'essentiel réside dans la richesse de sa logique interne, et des contraintes qu'elle pourra faire peser sur la motricité de l'élève. Là encore, la référence culturelle semble servir de cache-sexe à une éducation psychomotrice qui n'ose pas dire son nom.

Une approche savante de la culture

Le positionnement des auteurs culturalistes est évidemment radicalement différent. Ce qui n'empêchera pas cependant chez certains une certaine forme de distance vis-à-vis des pratiques sociales. Ainsi Goirand (1989) affirme que l'École « *communique aux enfants les fondements de la culture, conditions du développement des individus et de leur insertion sociale* ». Cette éducation culturelle, selon l'auteur, ne saurait cependant reposer sur la confrontation des élèves aux pratiques sociales, telles qu'elles existent en dehors de l'École : il faut « *créer les conditions de [l'] intégration [des élèves] à l'univers culturel mais ça ne veut pas dire obligatoirement les introduire dans les pratiques telles qu'elles existent, et surtout, ça ne veut pas dire reproduire celles-ci à l'École* » (Goirand, 1989).

L'auteur estime nécessaire de distinguer les pratiques sociales des APS et les APS proprement dites. Les pratiques sociales des APS correspondent aux formes concrètes de pratique, qui peuvent être observées à un moment donné dans une société : elles se caractérisent par des règlements, des organisations, des types de sociabilité, et sont encapsulées dans un contexte socio-historique qui les légitime et leur donne du sens. Ces pratiques sont évolutives, en fonction de la dynamique des sociétés dans lesquelles elles s'insèrent. Enfin, plusieurs formes de pratique d'une même APS peuvent cohabiter à une époque donnée. L'analyse révèle cependant, au travers de ces formes concrètes diverses et évolutives, certaines permanences : contradictions essentielles, problèmes fondamentaux, etc... C'est ce noyau invariant qui définit l'APS, structure sous-jacente de toutes les formes concrètes de pratique (Goirand, 1990b). Ce sont ces APS, plus que leurs formes concrètes momentanées, qui constituent pour l'auteur la référence culturelle de l'Éducation Physique.

Selon Goirand, la reproduction à l'École des pratiques sociales est impossible : l'École ne sert pas les mêmes objectifs que les clubs sportifs, elle s'adresse de manière obligatoire à l'ensemble des élèves, générant une grande hétérogénéité dans les classes, et est soumise à des contraintes spatio-temporelles spécifiques. Les pratiques scolaires sont donc nécessairement

originales, mais doivent être construites en référence aux APS, telles que définies précédemment.

Paul Goirand a principalement illustré son approche au travers de son activité de prédilection, la gymnastique. Il est clair en effet que de multiples formes de pratiques de la gymnastique se sont succédées au cours de l'histoire : gymnastiques éducatives et républicaines des origines, gymnastiques sportives, pratiques acrobatiques. A l'heure actuelle cohabitent encore un certain nombre d'activités gymniques : la gymnastique sportive, le trampoline, le tumbling, l'acro-sport... Au-delà des formes diverses que les pratiques gymniques peuvent prendre, elles demeurent toujours des activités de production de formes corporelles, jugées et appréciées en référence à un code commun. Ces activités de production de formes corporelles sont en outre généralement orientées par la recherche de virtuosité et/ou par la prise de risque. Ces caractéristiques typicalisent l'activité gymnique, « *fondement du jeu gymnique repérable à toutes les époques de l'histoire des hommes* » (Goirand, 1990b).

Il ne s'agit donc pas pour l'auteur de faire pratiquer aux élèves, dans le cadre des cours d'Éducation Physique, la gymnastique que l'on peut observer dans les clubs fédéraux ou à la télévision : les enseignants n'ont généralement ni le matériel nécessaire, ni la compétence indispensable pour encadrer ce type de pratique. Il s'agit de leur faire pratiquer *une* gymnastique, définie localement en fonction des possibilités matérielles et des compétences de chacun. Une des étapes essentielles de cette démarche est la construction du code qui permettra de hiérarchiser les productions et d'objectiver le jugement. La participation des élèves à cette élaboration du code est considérée comme faisant partie intégrante de l'activité gymnique. On pourra trouver dans la littérature professionnelle un certain nombre de propositions directement inspirées de ces conceptions (Aubry, 1989 ; Goirand & Marin, 1994 ; Duboz, 2001).

Cette approche didactique renvoie donc à la production d'une culture gymnique locale, cohérente avec la culture gymnique générée par la société. Il ne s'agit pas d'importer les solutions institutionnelles ou techniques mises à jour dans les clubs, mais de susciter des élèves une activité tentant de répondre à des problèmes de même nature. « *L'Éducation Physique est l'occasion pour les enfants et adolescents, de s'approprier les fondements culturels des APS en étant confronté aux contradictions essentielles de chacune d'elles et en déployant une activité technique de rationalisation de leurs projets et de la réalisation de ceux-ci* » (Goirand, 1989).

Ce qui nous semble intéressant de relever dans cette approche, c'est le fait que l'auteur rejette toute sujétion directe aux pratiques sociales. Ce n'est pas la gymnastique sportive, discipline olympique, qui est enseignée, ni d'ailleurs toute autre forme de gymnastique réellement pratiquée dans la société, mais une gymnastique inédite, originale, et surtout à travers elle un ensemble de principes qui transcendent les gymnastiques et définissent *La Gymnastique*, matrice atemporelle, archétype universel des cultures gymniques. On passe en quelque sorte du phénomène à l'essence, du réel au formel, de l'agi au savant. Car c'est bien un rapport savant à la culture qui est ici revendiqué. La culture prise en considération n'est pas une pratique, ni même une œuvre, mais un modèle, une théorie construite par le didacticien.

Un certain nombre de concepts ont été proposés pour rendre compte de cet effort de modélisation (voir par exemple Dugal, 1991 ; GAIP Lyon, 1991). La *logique interne de l'activité* renvoie à ce qui la caractérise de manière essentielle et spécifique : son règlement, son code, les possibilités de marque, de déplacement, de relations, etc. Le *problème fondamental* est la contradiction essentielle, constitutive de l'activité, à laquelle le participant est nécessairement confronté lors de la pratique. Les *enjeux de formation* renvoient à l'intérêt

éducatif de l'activité dans le cadre d'un projet scolaire d'enseignement. De cette analyse encore très générale découle la détermination plus spécifique des *savoirs* de l'activité, que l'on peut définir comme les principes sous-tendant l'efficacité dans une situation ou une catégorie de situation. On voit comment les Écoles naturalistes et culturalistes ont ainsi pu se rejoindre, autorisant au début des années 90 une synthèse assez improbable autour des concepts de règles et de principes opérationnels.

Une telle démarche nous semble d'une manière générale caractéristique de la production didactique des années 90, où il s'agissait, dans le cadre de l'élaboration des programmes de la discipline, de décliner les « savoirs » de l'Éducation Physique sous un format conforme aux exigences supposées de l'institution. Longtemps la discipline s'était contentée de finalités et d'objectifs généraux, précisés dans la série des Instructions Officielles promulguées depuis la fin du siècle dernier. L'opération d'écriture des programmes, initiée en 1987, présentait d'autres exigences : à l'instar des autres disciplines, l'Éducation Physique devait être capable de lister et de hiérarchiser les notions, concepts, et savoir-faire que les élèves devaient acquérir à chacun des niveaux de leur scolarité.

Ce souci de conformation de l'Éducation Physique à l'orthodoxie scolaire a généré une conception tout à fait particulière des rapports à la culture. Si l'on peut risquer une analogie, les savoirs ainsi identifiés sont aux pratiques sportives ce que la grammaire est à la littérature. Reste à décider quels objectifs doit poursuivre l'École : former des grammairiens, capables de lister les subtilités de la langue, ses règles et ses exceptions, ou susciter la passion de la littérature ? On pourra arguer que l'un ne va pas sans l'autre, que la connaissance de la grammaire est un préalable à l'appréciation de la littérature. A l'inverse, on peut dire que la grammaire ne trouve de sens qu'au travers de l'expression littéraire, voire même des licences que les écrivains s'autorisent vis-à-vis des dogmes grammairiens.

Ce qui semble assez surprenant dans la démarche de collègues mettant au premier rang de leurs préoccupations l'appropriation culturelle, c'est une centration quasi-exclusive sur la motricité, sur la dimension gestuelle (Vivès, 1996a). La culture sportive n'est guère vue qu'au travers d'une sélection de tâches caractéristiques des activités, et des techniques motrices susceptibles de les satisfaire. Quelques exemples issus des documents d'accompagnement des programmes de Collège (1997) peuvent illustrer cette idée. Concernant les sauts (niveau 5^o-4^o), il est par exemple annoncé que « savoir anticiper sur les actions motrices à venir durant les phases de suspension et créer de la vitesse verticale lors des phases d'appui en conservant au maximum la vitesse horizontale acquise nous semble pouvoir résumer la logique de l'activité ». Suit l'énoncé des trois compétences spécifiques à acquérir à ce niveau : (1) répéter une course d'élan étalonnée pour obtenir une vitesse optimale à l'appel ; (2) enchaîner des impulsions indifféremment avec l'appui droit ou gauche ; (3) équilibrer l'amplitude de trois sauts successifs pour franchir la plus grande distance possible. Dans le même ordre d'idées, l'enseignement du basket-ball (5^o-4^o) est finalisé par l'acquisition des compétences suivantes : (1) accès à l'espace de marque favorable : jeu rapide en progression directe ou jeu de progression indirecte ; (2) action de marque : déclencher un tir en course ou en appui malgré la présence proche d'un défenseur et enchaîner un rebond offensif ; (3) accès à la récupération de la balle : freiner la progression du porteur ou couper les lignes de passe ; jouer le rebond et assurer la continuité du jeu ; (4) application du règlement : réagir aux infractions et appliquer les réparations correspondantes pour des joueurs de son niveau.

Qu'on ne se méprenne pas ici sur nos intentions : Il ne s'agit certainement pas de tourner en dérision les propositions de nos collègues, sur la base de quelques citations isolées de leur

contexte. Il ne s'agit pas non plus de relativiser l'intérêt ou l'importance des apprentissages techniques. Nous sommes au contraire persuadés que seule l'acquisition de la maîtrise technique donne du sens et de l'utilité à l'Éducation Physique (Delignières, 2001a, 2003 ; voir également chapitre 3). Ce qui nous semble choquant dans ces exemples, c'est que l'Éducation Physique ne retienne de ses pratiques de référence, qui sont avant tout dans leurs expressions réelles des lieux de passion et de dépassement personnel, que la froide ingénierie de situations d'apprentissage.

Quelle est donc la véritable « logique » des pratiques sportives, non pas du point de vue du spécialiste de la motricité, mais de celui du pratiquant lui-même ? Il y a tout d'abord nous semble-t-il une logique d'affiliation : généralement le sportif inscrit sa pratique dans le cadre d'un collectif stable : il est membre d'une équipe, d'un club, d'une section, etc. Nous avons évoqué au chapitre précédent l'importance de cette structuration associative de la pratique sportive. L'association, par les occasions de rencontre et de convivialité qu'elle génère, est un gage de renforcement du tissu social. Au cours et autour de la pratique, l'individu bénéficie d'un réseau d'interactions avec ses pairs, qui vient enrichir son univers relationnel. Être membre d'un club ou d'une équipe, c'est aussi acquérir une identité sociale. C'est appartenir à un collectif reconnu, souvent en y assumant un rôle spécifique. Enfin l'équipe sportive suscite la solidarité entre ses membres, chacun se sentant concerné par le comportement et le niveau de performance des autres. On retrouve ici l'idée de « communauté d'intérêt », proposée par Galichet (1998) pour désigner cette cohésion du groupe générée par la mise en commun d'un projet. Fondamentalement, la pratique sportive est une aventure collective, et ce quelle que soit la nature de l'activité pratiquée. Nous avons toujours été étonnés de voir un auteur tel que Parlebas distinguer les activités individuelles, pratiquées en isolé (gymnastique, athlétisme, etc.), et les activités collectives. Distinction tout à fait artificielle, basée sur une analyse froide des règlements compétitifs. Il suffit de fréquenter un tant soit peu les gymnases pour se rendre compte que la gymnastique sportive est une activité éminemment collective, que les gymnastes appartiennent à un club, et à une équipe, que les gymnastes s'aident, se conseillent, se parent, qu'ils sont extrêmement attentifs aux progrès et aux réussites de leurs camarades. On pourra nous rétorquer que ce qui est évoqué ici, ce n'est pas la gymnastique mais l'entraînement gymnique. Mais doit-on définir l'essence des pratiques sociales à partir des règlements fédéraux, ou plutôt en se basant sur la manière dont des pratiquants réels s'engagent réellement dans une activité authentique ? Claude Piard a ainsi décrit l'engagement des gymnastes : « ...*au niveau de la réalité sociale, [...] la compétition institutionnalisée représente un investissement dérisoire pour le gymnaste. [...] Comme entraîneur, je suis obligé de faire régner une sainte terreur pour avoir mes gens à la compétition. Ils n'ont pas du tout envie de se faire voir ni juger. C'est la vision de l'institution. Inversement dans la salle à l'entraînement, les effectifs sont complets* » (Delignières, Duret, Fleurance, Lapierre, Piard & Pouillart, 1989).

Il est surprenant de constater que cette structuration de la pratique en collectifs stables est souvent ignorée, voire même évitée en Éducation Physique. Il est rare que la logique de constitution des groupes soit évoquée dans la littérature professionnelle, y compris lorsqu'il est question de l'enseignement des sports collectifs. On se contente généralement de décrire la succession des tâches, supposées opérationnaliser tel ou tel principe d'efficacité. Bordes (2002), suite à une enquête menée auprès de 240 enseignants, montre que sur le terrain la gestion des groupes dépend de la nature de l'activité enseignée : les enseignants répartissent les élèves en groupes affinitaires et/ou en groupes de niveau homogène lors des activités techniques (saut, lancer, gymnastique natation). Dans les activités ne requérant qu'un simple partenariat (danse, acrosport, escalade), ce sont les regroupements affinitaires qui prédominent. Pour les activités

d'opposition individuelle ou collective, les enseignants alternent selon les séances et les situations entre groupes homogènes (les élèves sont regroupés en fonction de leur niveau pour mener un travail spécifique), soit hétérogènes (la classe est divisée en équipes de niveaux homogènes entre elles, hétérogènes en leur sein). On voit que d'une manière générale le regroupement des élèves est entièrement piloté par les exigences didactiques (quel est, pour la tâche en cours, le mode de regroupement le plus efficace ?). Paradoxalement, l'équipe sportive, le club, le collectif stable qui constituent un des piliers des pratiques sociales de référence et des expériences émotionnelles qu'elles véhiculent, sont complètement évincés de l'enseignement de l'Éducation Physique. Il n'est pas rare même de voir soutenir l'idée qu'il soit nécessaire de modifier la constitution des équipes de manière systématique, de manière à intégrer l'ensemble des élèves et à éviter la cristallisation de clans.

Une autre caractéristique essentielle des pratiques sociales est qu'elles s'inscrivent généralement dans le cadre d'une « saison », marquée par l'alternance des « entraînements » et des « rencontres ». Cette dynamique temporelle est évidemment déclinée diversement en fonction de la nature des activités. En sports collectifs, les équipes sont engagées dans des championnats rythmés à intervalles réguliers par des matches. La saison est construite sur l'histoire de succès et des défaites, des places gagnées ou perdues dans la hiérarchie provisoire de la compétition. Chaque rencontre est l'occasion d'une mise à l'épreuve de l'équipe, de ses points forts et de ses faiblesses, qui devront être retravaillées dans les entraînements suivants. Les sports individuels (gymnastique, athlétisme,...) sont également ponctués par des rencontres compétitives, quoiqu'avec une régularité moins marquée. Ces activités sont caractérisées par la quête du record (ou de l'exploit exceptionnel), dont chaque compétition peut devenir le théâtre. Les pratiques artistiques sont elles aussi ponctuées, par les galas, spectacles, représentations, qui permettent à la troupe de présenter à son public le fruit de son travail. La logique saisonnière est là aussi fréquemment respectée, les troupes s'attachant à renouveler périodiquement leur répertoire. On peut aussi citer les activités de pleine nature, finalisées par la réalisation de projets d'aventure. Là aussi le caractère saisonnier est présent, notamment pour des raisons météorologiques : l'entraînement hivernal prépare les exploits de l'été, ou inversement.

Ce qu'il faut retenir, c'est que la pratique sportive, qu'elle se situe dans le domaine des activités compétitives, de pratiques de loisir, ou d'activités artistiques, repose fondamentalement sur la réalisation de projets. Une équipe de sports collectifs se constitue pour participer à un championnat, une cordée pour réaliser un programme de courses en montagne, une troupe pour mettre au point un spectacle. La pratique sportive repose sur l'association d'individus, fédérés dans la poursuite d'un objectif commun. Dans ce cadre, les apprentissages, la maîtrise des situations et des matériels sont évidemment essentiels. La réussite du groupe est suspendue aux performances de chacun.

Force est de constater que l'Éducation Physique n'a pas retenu grand-chose de cette dynamique de projet. La constitution de collectifs stables, si elle a constitué dans les années 60 un principe essentiel de « l'éducation sportive » (De Rette, 1962 ; Équipe des enseignants du lycée de Corbeil-Essonnes, 1965), ne semble plus guère de mise aujourd'hui (Bordes, 2002). Comme l'affirme l'auteur, « selon la logique des savoirs dispensés, l'on retrouve des grandes tendances qui font converger structure des tâches et formes d'organisation de l'espace social. Sur ce dernier point, il apparaît que les aspects pragmatiques semblent définitivement l'avoir emporté sur les positions idéologiques des années 60 et 70 ». Si la pratique sportive est avant tout une aventure collective, l'Éducation Physique est surtout dédiée à la maîtrise individuelle (on se demandera plus loin si elle atteint cet objectif...). On a légitimé depuis une trentaine d'années une Éducation Physique conçue comme la confrontation d'individus à des tâches, ou

mieux de systèmes de traitement de l'information à des situations de résolution de problème. De nombreux articles, dans les revues professionnelles, égrènent des chapelets de situations pédagogiques, supposent favoriser l'émergence d'une adaptation intelligente de la motricité de l'élève. Le cours d'Éducation Physique est une succession de tâches qui occupent le temps et l'espace, le cycle davantage une unité de temps (généralement coïncé entre deux périodes de vacances) qu'une unité de projet et d'apprentissage. Les cycles ne sont guère couronnés que par une dernière tâche, baptisée « situation d'évaluation », supposée révéler certains aspects essentiels des apprentissages réalisés.

Lorsque nous demandons à nos étudiants ce qui donne du sens aux apprentissages en Éducation Physique, leurs réponses tournent généralement autour de la représentativité culturelle des pratiques de référence : il suffirait qu'une activité soit reconnue, répandue ou au moins médiatisée, pour qu'une pratique scolaire dérivée trouve du sens aux yeux des élèves. La pratique scolaire ne doit cependant pas être trop différente de sa pratique de référence : on a longuement disserté à propos des ruptures épistémologiques qu'un traitement didactique trop poussé pourrait occasionner vis-à-vis de la « logique interne » de telle ou telle activité. Une gymnastique centrée sur les éléments acrobatiques au détriment des enchaînements reste-t-elle de la gymnastique ? A partir de quel degré de simplification quitte-t-on le volley-ball pour entrer dans une activité de jonglage collectif ? Des cohortes de didacticiens ont ainsi tenté d'établir les principes protégeant leur activité de prédilection d'un traitement didactique trop sauvage, qui pourrait mettre à mal sa logique interne et lui faire perdre son sens. Réflexion toujours menée sur la base du règlement compétitif, du nombre de joueurs, des espaces et matériels, des règles essentielles, des problèmes fondamentaux...

Paradoxalement, les didacticiens négligent souvent l'essentiel de ce qui donne du sens aux démarches d'apprentissage dans les pratiques sociales de référence : l'affiliation à un groupe ou à une équipe, la participation à des projets finalisés par des événements sportifs, artistiques ou d'aventure. Ainsi certains s'estimeront satisfaits de tel cycle de football, parce que les situations proposées respectent l'architecture réglementaire minimale, alors qu'en fait tout ce qui fait l'essence de la pratique sociale de l'activité (des équipes engagées dans un championnat) a été proprement évincé. Nous pensons a contrario que l'Éducation Physique ne peut avoir de sens que si elle fait vivre aux élèves d'authentiques expériences sportives.

Siedentop (1994) développe des idées similaires sous le concept de *sport Éducation*. L'auteur estime que si l'Éducation Physique, aux USA, « utilise » souvent les activités sportives, c'est généralement sous des formes bien éloignées de la réalité culturelle des pratiques. En particulier, les habiletés sont souvent enseignées de manière isolée, sans qu'un lien ne soit établi avec les finalités de l'activité, la logique d'affiliation à une équipe ou à un club est généralement absente, et enfin la durée des cycles est beaucoup trop courte pour que l'on puisse engager les élèves dans des expériences similaires à celles que peut apporter une saison sportive (échecs, réussites, apprentissages, progrès, émotions, etc...). Siedentop propose d'introduire en Éducation Physique les caractéristiques essentielles de la pratique sportive : le cycle est organisé sur le modèle de la saison sportive, les élèves sont affiliés pour l'ensemble de la saison à une équipe, la saison est constituée par l'alternance de compétitions et de séances d'entraînement, la saison est clôturée par un événement sportif (tournoi, finale, etc...), à caractère festif. Enfin, le cycle doit être suffisamment long : l'auteur préconise un nombre minimal de 18 séances. Hastie (1996) a mené une étude à propos d'un cycle de *speedball* organisé selon les principes de la *sport Éducation*. Ses observations attestent en effet d'un engagement important des élèves, tant dans la pratique de l'activité que dans les rôles d'encadrement (coaches, arbitres, scoreurs, statisticiens). Il note également que l'engagement

des élèves s'accroît au fur et à mesure de l'avancée du cycle, avec la disparition progressive des comportements hors-tâche. Les élèves évoquent de leur côté la satisfaction qu'ils ont éprouvée durant le cycle, leur attachement à leur équipe, leur impression d'avoir progressé dans l'activité.

Éducation à la citoyenneté et culture

On aura évidemment remarqué que ce que nous mettons au principe des vertus citoyennes des pratiques sportives (le groupe, le projet collectif) est justement ce qui est évincé lors de l'introduction de ces pratiques à l'École. Étrange Éducation Physique qui revendique haut et fort ses finalités citoyennes, qui dispose de pratiques de référence constituant des lieux majeurs d'expression de la citoyenneté dans nos sociétés, mais qui néanmoins fait en sorte que ces « vertus citoyennes » s'évaporent dans la définition des formes scolaires de pratique. Jean Vivès avait voici quelques années proposé une jolie formule pour évoquer cette perte de sens des pratiques sociales lors de leur introduction en Éducation Physique : « *De façon schématique, [...] on pourrait opposer l'École au club, l'École où l'on apprendrait à sauter, à lancer, à jouer au tennis ou au hand-ball..., tandis que dans le club, on formerait un sauteur, un lanceur, un joueur !* » (Vivès, 1996b).

De manière tout aussi paradoxale, on peut être surpris du fait que lorsque l'éducation à la citoyenneté est clairement affichée dans un projet, les contenus citoyens apparaissent souvent comme greffés artificiellement sur les contenus « traditionnels » de l'Éducation Physique. C'est par exemple une surenchère de « rôles », supposés enrichir les exigences de la pratique en termes de comportements citoyens : des observateurs, des évaluateurs, des contre-assureurs. C'est aussi un travail systématique de prise de conscience des attitudes et du comportement, au travers d'outils d'auto-d'évaluation (Andréassian, 2000 ; Doulat & Né, 1999). Enfin dans certains cas l'éducation à la citoyenneté repose sur une modification profonde de l'activité et de ses règles constitutives. L'expérimentation de Bartolomé et Bartolomé (2000) est à ce titre symptomatique : rappelons qu'il s'agissait pour des classes expérimentales de mettre au point un nouveau règlement de basket-ball, sur la base d'une contrainte fondamentale : les joueurs étaient reliés deux par deux par un élastique d'une longueur d'un mètre environ. Les élèves étaient donc placés en activité instituante, dans le but de développer leurs capacités d'écoute et de dialogue, de respect d'autrui et d'acceptation des différences, d'esprit critique.

Au vu des arguments que nous avons précédemment développés, il nous semble que le problème de l'Éducation Physique n'est pas de greffer de la citoyenneté sur ses contenus, mais surtout d'exploiter la richesse citoyenne des pratiques sociales qui légitiment sa présence à l'École. Une telle approche nécessite évidemment de révolutionner la conception que l'on a des « pratiques de références ». Les pratiques sportives doivent être considérées moins comme faits de civilisation que comme faits de société. C'est-à-dire moins comme une œuvre, un produit historique que comme une dynamique citoyenne. La culture sportive ne doit plus dès lors conçue comme un ensemble d'abstractions, de logiques internes détachées des pratiques réelles, mais comme un domaine social d'activité : les loisirs physiques et sportifs. Il convient de faire rentrer à l'École non pas seulement la logique des tâches et des techniques sportives, mais avant tout la dynamique motivationnelle qui sous-tend, dans les pratiques sociales de référence, la poursuite des projets sportifs (Delignières, 2001a). C'est dans ce sens que nous avons proposé il y a quelques années, en objectif générique d'un projet pédagogique, la "formation sportive" des élèves (Delignières & Noé, 1989).

Former des individus capables de s'insérer de manière positive dans des projets sportifs. Voici comment on pourrait définir de manière lapidaire l'objectif essentiel de l'Éducation

Physique. Il est évident qu'une telle proposition est lourde de conséquences, au niveau de la définition de « ce qu'il y a à apprendre en Éducation Physique ». Nous reviendrons sur ce problème dans le chapitre suivant, consacré au concept de compétence. Mais on peut déjà avancer que les acquisitions utiles renverront nécessairement, au-delà des habiletés sportives et des principes opérationnels, à la sphère sans doute moins objectivable des attitudes, des motivations, des valeurs. On nous objectera sans doute que l'Éducation Physique, qui s'est battue pour enfin énoncer dans le cadre de ses programmes la liste des savoirs dont elle vise l'acquisition, savoirs relevant le plus souvent de la maîtrise technique des APS, aurait tout à perdre à revendiquer des objectifs moins délimités, moins formalisables ou évaluables. Mais on en revient ici à l'exemple de l'enseignement du Français, que nous évoquions précédemment : la grammaire est sans doute un savoir plus aisément formalisable et évaluable, mais la finalité essentielle n'est-elle pas de communiquer la passion de la littérature ? L'Éducation Physique doit pour sa part communiquer la passion des projets sportifs. Et plutôt que de copier d'autres disciplines d'enseignement, oubliant leurs finalités essentielles derrière des listings de notions et de concepts, elle pourrait constituer pour l'École de demain le modèle d'une discipline préparant les élèves à leur future insertion citoyenne. Cette idée avait été évoquée voici quelques années par Jacques Clot : « *Le handicap de l'EPS –sa non-reconnaissance comme discipline à part entière- peut se transformer en atout. Son entrée pour de bon dans le champ du savoir et des activités scolaires, en pleine crise des contenus, peut prendre une signification sociale bien particulière : participer au recentrage des autres disciplines sur leurs buts et leurs finalités, sur le sens personnel de toute activité sociale tournée vers soi ; et ce, tant du point de vue des capacités que de ses mobiles* » (Clot, 1989).

UNE PEDAGOGIE DE LA COMPETENCE EN ÉDUCATION PHYSIQUE

Le concept de compétence s'est fortement imposé au cours des dix dernières années dans le discours institutionnel et professionnel de l'Éducation Physique. La Charte des Programmes de 1992 préconisait explicitement de traduire les exigences disciplinaires en termes de compétences à maîtriser en fin de cycle d'enseignement, et les derniers programmes de la discipline ont adopté ce cadre terminologique. Il y a cependant un grand pas entre l'adoption d'un terme et l'intégration de sa pertinence conceptuelle. Le but de ce chapitre est de tracer les contours de ce que pourrait représenter une « entrée par les compétences » en Éducation Physique. Il ne s'agira pas seulement de définir le concept de compétence, mais d'entrevoir les conséquences de sa prise en compte dans un projet éducatif, tant au niveau des finalités de l'enseignement que de ses mises en œuvre.

La nature des compétences

Il serait vain de chercher dans la littérature scientifique une définition univoque du concept de compétence. Divers auteurs ont eu recours à ce terme, dans des contextes divers et sous des acceptions différentes (Chomsky, 1973 ; De Montmollin, 1984 ; Leplat & Pailhous, 1976). Définir la compétence en Éducation Physique, c'est donc nécessairement faire un choix, qui ne peut avoir d'autres justifications que politique : de quel concept la discipline a-t-elle besoin pour faire évoluer ses conceptions et ses pratiques ? On sent confusément que le concept de compétence est porteur d'un sens innovant. Qu'en retenir pour qu'il ne soit pas simplement « absorbé » par le bon sens et le poids des habitudes ?

Introduire un concept nouveau n'a d'intérêt que s'il apporte un supplément de sens (Vigarello, 1983). Lorsque la revue EPS interroge Jacques Leplat en 1997 pour qu'il précise ce que l'on doit entendre par compétence, sa réponse est sans équivoque : « *ce terme a beaucoup de voisins, sinon de synonymes : habileté [...], capacité, savoir-faire, expertise. [...] Il n'existe pas de différence fondamentale entre tous ces termes...* ». Position surprenante, pour un auteur qui avait justement quelques années auparavant tracé les contours d'une théorie des compétences dans le cadre de la psychologie du travail (Leplat & Pailhous, 1976). C'est oublier nous semble-t-il que les concepts n'ont de sens que dans le cadre de la théorie qui les fait fonctionner et dans le domaine où ils s'appliquent.

C'est justement en psychologie du travail que l'on peut trouver une première définition spécifique et opérationnelle de la compétence. De Montmollin (1984) introduit ce concept pour désigner ce qui permet au travailleur de faire face aux exigences multiples, complexes et souvent imprévisibles de l'exercice de son métier. D'autres concepts, antérieurement exploités par les psychologues, lui semblent inadéquats : « connaissance » ou « savoir » renvoient davantage à une dimension cognitive. « Savoir-faire » ou « habileté » ont une connotation motrice. Surtout, ces concepts s'appliquent à des tâches précises, clairement circonscrites et définies : on est habile en saut en hauteur, on connaît le théorème de Pythagore. "Expertise" lui paraît intéressant, mais semble trop renvoyer à un comportement professionnel d'élite, quand il envisage de trouver un concept rendant compte tant du comportement de l'expert que de

l'apprenti. La compétence, c'est pour De Montmollin la capacité à utiliser un ensemble de savoirs, d'attitudes, d'habiletés, pour agir de manière satisfaisante dans les situations survenant dans l'exercice d'un métier, fussent-elles rares ou imprévues.

Il est important de bien saisir la bascule conceptuelle. D'un côté, on raisonne à propos d'une ressource élémentaire (le savoir, l'habileté), permettant d'être efficace dans une situation simple (une question, une tâche). De l'autre, on envisage un ensemble complexe de ressources (la compétence), supposé permettre d'agir de manière pertinente dans des situations dynamiques, incertaines, noyées dans des contextes plus ou moins favorables (un métier). De Montmollin parlera également à ce sujet de *professionnalité*. Ainsi définie, la compétence apparaît constituée de différents types de ressources. On peut à ce niveau citer l'exemple évoqué quelques années auparavant par Leplat et Pailhous (1976): "*on a souvent caractérisé l'opérateur compétent par les habiletés qu'il possède [...] Ces habiletés sont souvent la condition nécessaire de la compétence, même quand celle-ci comporte bien d'autres aspects. Il en est ainsi par exemple quand le dentiste dont les habiletés manuelles, pour essentielles qu'elles soient, ne sont que des composantes de la qualification avec les différentes connaissances indispensables pour prendre les décisions concernant la nature des soins*". De Montmollin définit la compétence comme "*un ensemble hiérarchisé de savoirs, de savoir-faire, de conduite-type, de procédures standards, de types de raisonnement que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau*". Il est important de noter que ce concept renvoie à une approche globale du "métier", un refus de segmenter ce dernier en une succession d'habiletés ou de connaissances isolées.

Une approche assez voisine du concept de compétence a été développée par Reboul (1980), dans le domaine de l'éducation. L'auteur critique sévèrement la Pédagogie par les Objectifs, cette démarche didactique qui débouchait sur une atomisation de l'enseignement en tâches élémentaires, clairement identifiées et évaluables sans conteste, mais fondamentalement dénuées de sens. Reboul s'appuie le cadre théorique proposé par Chomsky (1973), dans le domaine de la linguistique, qui distinguait les concepts de *compétence* et de *performance*. Pour Chomsky, la performance renvoie aux phrases que le sujet produit. Mais la maîtrise d'une langue ne se résume pas à la somme de ces performances, c'est-à-dire à pouvoir répéter un certain nombre de phrases déjà entendues. La compétence linguistique est ce qui va permettre au sujet de produire un nombre potentiellement infini de phrases, adaptées à n'importe quel type de situation, afin de satisfaire ses besoins de communication. Elle constitue un système intériorisé de règles, une grammaire implicite, qui sous-tend la création sans cesse renouvelée, faite de routines et d'improvisation, qu'est l'usage effectif de la langue dans des situations concrètes.

Selon Reboul, l'enseignement ne doit pas viser l'application de connaissances dans des exercices artificiels, ou la découverte de solutions prédéfinies dans des situations de résolution de problème par trop canalisées. Il doit permettre l'expression du libre arbitre, de la créativité, de l'innovation et de la démarche personnelle dans des situations complexes et incertaines. Pour reprendre les termes de Chomsky, l'enseignement ne doit pas viser à apprendre à l'élève à produire quelques performances sélectionnées, mais à lui faire acquérir des compétences qui lui permettront de s'adapter en permanence à l'incertitude de la vie. Reboul oppose ainsi une *pédagogie du savoir*, qui serait centrée sur la juxtaposition d'apprentissages locaux, dans des tâches clairement délimitées, et une *pédagogie de la compétence*, qui viserait la maîtrise de situations complexes et dynamiques.

La figure 5.1. reprend quelques exemples proposés par l'auteur, d'oppositions entre ces deux orientations. Ces exemples sont parfois caricaturaux, souvent de valeurs inégales, mais

constituent avant tout un outil didactique pour comprendre les idées de l'auteur. Le premier renvoie aux travaux fondateurs de Chomsky en linguistique, avec d'un côté la capacité à reproduire une poignée de performances (« quelques phrases de politesse ») et de l'autre la compétence à s'exprimer et communiquer dans une langue étrangère. Comme on peut le voir, ce que Reboul classe dans le registre des démarches centrées sur le savoir correspond avant tout à l'apprentissage de connaissances factuelles, à la pertinence locale. Il s'agit le plus souvent de réciter un savoir isolé, souvent irréfutable. On voit que la performance attendue dans ce type de situation ne souffre pas d'ambiguïté : le comportement attendu peut être décrit sans problème, et aisément évalué. Les exemples correspondant dans la pédagogie de la compétence renvoient pour leur part à la maîtrise de situations plus complexes, admettant potentiellement un grand nombre de réponses satisfaisantes. Il s'agit en fait d'utiliser à bon escient un ensemble de savoirs, de sélectionner les plus pertinents, de les faire fonctionner en réseau, afin de satisfaire au mieux les exigences de la situation. Ces subtilités sont loin d'être anodines. Passer d'une pédagogie du savoir à une pédagogie de la compétence, passer d'une ingénierie de la tâche à une finalisation par la complexité, constitue une révolution profonde de la manière de concevoir l'enseignement.

Pédagogie du savoir	Pédagogie de la compétence
Savoir quelques phrases de politesse en russe	Comprendre une infinité de phrases nouvelles en russe
Mettre l'orthographe d'usage	Mettre l'orthographe grammaticale
Savoir que tel tableau est de tel peintre	Savoir identifier l'auteur d'un tableau
Réciter un poème par coeur	Commenter un poème nouveau
Connaître un théorème	Résoudre un problème
Réciter la liste des départements français	Faire une carte de géographie
Reproduire l'interprétation d'un musicien	Découvrir soi-même l'interprétation d'un morceau

Figure 5.1. : Pédagogie du savoir et pédagogie de la compétence (d'après Reboul, 1980).

Nous avons très vite pensé que le concept de compétence, tel que défini par De Montmollin ou Reboul, pourrait être particulièrement pertinent et utile dans le domaine de la pratique sportive (Delignières & Fleurance, 1991 ; Delignières, 1991a). La performance sportive est un phénomène extrêmement complexe, sous-tendue par des habiletés construites à l'entraînement, un réseau de connaissances à propos de l'activité et de son environnement, des attitudes et des motivations, des stratégies de résistance au stress, ... (Wall, 1986). Il ne s'agit pas de satisfaire aux exigences d'une tâche particulière, mais le plus souvent de faire face à des environnements complexes et incertains, chargés d'enjeux et d'affects. Face à cette incertitude constitutive, l'activité du pratiquant est faite d'adaptation et d'improvisation permanente.

Dans ce cadre, le paradigme de l'analyse de la tâche, notamment développé par Jean-Pierre Famose dans les années 80 (Famose, 1982a , 1983b ; 1985), nous a paru constituer un modèle bien réducteur. Hérité de la psychologie expérimentale anglo-saxonne, le concept de tâche semblait trop strict et délimité, et le concept d'habileté trop spécifique, pour rendre compte du caractère fluctuant, dynamique et incertain des situations sportives. Comme De Montmollin l'avait proposé dans le domaine de la psychologie du travail, il nous semblait

nécessaire de dépasser le niveau d'analyse tâche-habilité, pour appréhender d'une part la complexité écologique de la pratique, et d'autre part l'intégration des différents niveaux de ressources engagés.

Dans le domaine de l'Éducation Physique, le modèle de l'analyse de la tâche a eu une influence déterminante. Ce que Famose a apporté aux enseignants, c'est l'idée qu'il était possible d'isoler certaines ressources, et d'en assurer une sollicitation et un développement ciblé, par la confrontation de l'élève à des tâches savamment construites (Famose, 1983b, 1987, 1990). Proposition séduisante, assise sur d'élégantes démonstrations expérimentales, qui a profondément orienté la réflexion didactique des années 80. L'Éducation Physique est ainsi devenue une collection de tâches, situations de résolution de problèmes, supposées permettre le développement d'une fraction spécifique d'un savoir parcellisé. En fait exactement ce que Rebol a qualifié de pédagogie du savoir.

Rovegno (2000) a développé des analyses similaires concernant l'Éducation Physique aux Etats-Unis. Les enseignants nord-américains auraient selon l'auteur une approche *moléculaire* des contenus, fondée sur une parcellisation des savoirs à enseigner. Dans une logique associationniste, l'enseignement porterait essentiellement sur des habiletés isolées de leur contexte, et mettrait de ce fait avant tout l'accent sur la biomécanique du geste. Rovegno propose à l'inverse une perspective *holistique*, cherchant à préserver la complexité des activités sportives enseignées, et notamment leurs aspects sociaux, affectifs et culturels.

A titre d'exemple, on peut évoquer deux approches contrastées de l'escalade, une activité de plus en plus pratiquée au niveau scolaire, notamment grâce au développement des structures artificielles. Dans le cadre d'une pédagogie du savoir, on identifierait ce qu'il semble important de savoir réaliser dans l'activité. Ces savoirs identifiés sont ensuite transformés, l'un après l'autre, en tâches d'apprentissage. Par exemple : (1) exploiter une fissure verticale pour grimper en opposition ; (2) réaliser un pied-main sur une fissure horizontale, (3) écarter le visage de la paroi pour prendre de l'information, etc... Les structures artificielles peuvent permettre de construire des tâches spécifiques, permettant l'apprentissage ou l'exercice de ces techniques particulières. Une gradation de la difficulté peut même être envisagée, permettant l'acquisition de la technique dans un passage de difficulté modérée, puis sa mise à l'épreuve dans un contexte plus délicat. Les séances, puis les cycles peuvent alors être constitués d'une succession de tâches de nature similaire, permettant de visiter une gamme représentative des techniques d'escalade.

Une pédagogie de la compétence partirait plutôt de ce qui devra nécessairement être appris à la fin du cycle d'enseignement. Voici par exemple la description d'une compétence qui pourrait être attendue pour une classe de terminale : « *Etre capable de réaliser des voies d'une quarantaine de mètres ou plus, de niveau 5c/6a, comprenant le cas échéant des relais, par cordée de 2 ou 3. Descente en rappel auto-assuré sur la corde d'assurage. Désencordement et réencordement en paroi maîtrisés* »⁵. Le lecteur aura compris qu'un tel objectif, fût-il terminal et optionnel, ne peut être envisagé que dans un contexte spécifique : enseignants compétents, matériel de qualité, sites artificiels et naturels disponibles, possibilité d'un enseignement suivi tout au long de la scolarité. L'important est surtout de concevoir ce qu'une telle compétence suppose, en termes de savoirs plus élémentaires. D'un point de vue technique, les élèves devront être capables de franchir des longueurs de 5c/6a, en continuité, comprenant des passages variés (dalles, dièdres, surplombs, traversées). Au niveau des techniques de sécurité, ils devront

⁵ Pour une analyse plus approfondie de cet exemple, voir Delignières, D. (2001c). Éducation à la sécurité et formation du citoyen. *Actes des Journées d'Etude de l'AEPS* (pp. 9-12). Poitiers : AEPS.

posséder une panoplie assez complète : encordement en 8 ou en chaise, auto-assurance sur cabestan, assurance sur demi-cabestan, descente en rappel auto-assurée sur prüssik, chute en tête, techniques de but, consolidation de relais, pose de coinces. Ce à quoi on peut encore ajouter certaines manœuvres collectives utiles : relais à 2 ou 3, escalade réversible, installation de rappels en paroi, techniques de sauvetage,... Au-delà de ces aspects techniques, la compétence visée suppose également le développement d'attitudes de responsabilité, de solidarité, d'une manière générale de prise en compte d'autrui. On voit qu'ici l'objectif n'est plus *uniquement* de développer une motricité d'escalade, d'apprendre des techniques particulières, mais plutôt de *former des grimpeurs* c'est-à-dire des individus susceptibles d'initier et de mener à leur terme des projets sportifs. La compétence *intègre* un ensemble de savoirs divers dans un système cohérent et fonctionnel.

C'est bien dans ce sens que nous avons nous-même défini les compétences, en tant qu'« ensemble structuré et cohérent de ressources, qui permet d'être efficace dans un domaine social d'activité » (Delignières & Garsault, 1993). Il nous semblait utile de distinguer, dans les ressources composant ces compétences, les habiletés motrices (être capable de passer tel degré de difficulté), les connaissances déclaratives (savoir communiquer, être capable de discuter à propos de sa pratique), les habiletés méthodologiques (l'assurance, la logistique) et les attitudes (le respect d'autrui, du matériel, de l'environnement). Ces quatre catégories de ressources peuvent être représentées sous la forme d'un système d'éléments interconnectés (Figure 5.2.).

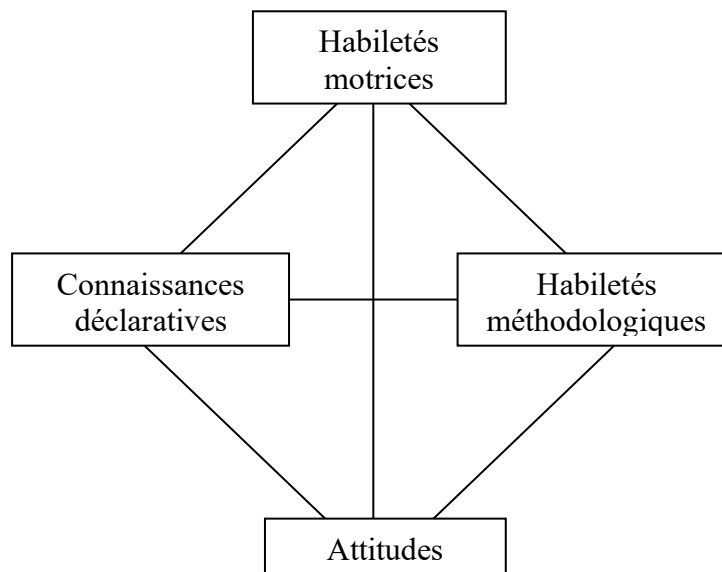


Figure 5.2. : La compétence, comme ensemble structuré et cohérent de ressources (Delignières & Garsault, 1993).

Cet ensemble doit être cohérent au sens où l'une de ces catégories ne doit être surdéveloppée, par rapport à d'autres, au risque d'altérer profondément la nature de la compétence. Un grimpeur ayant surtout fréquenté les structures artificielles peut par exemple avoir développé un niveau d'habileté lui permettant de franchir des difficultés élevées. Par contre, le contexte de sa pratique ne lui permet certainement pas de développer un ensemble de savoir-faire nécessaires à la réalisation de voies en milieu naturel (manœuvres de relais, de rappel, pose d'assurance supplémentaire, etc...). Un tel grimpeur peut être jugé compétent dans le cadre de sa pratique sur structure artificielle. Mais dans le cadre d'une escalade pratiquée dans un milieu moins aseptisé, il devient un véritable danger, pour lui et pour les autres, et peut

être qualifié d'incompétent notoire. Nous avons le souvenir d'un grimpeur, par ailleurs assez fort techniquement, qui en situation d'échec dans une voie avait tenté de redescendre en installant une moulinette sur un anneau de sangle (pour éviter de laisser un mousqueton dans la voie). Au bout de quelques mètres le frottement de la corde a évidemment sectionné la sangle, et l'aventure s'est terminée par une chute d'une dizaine de mètres et un bassin fracturé. C'est un exemple que nous utilisons fréquemment pour expliquer à nos étudiants comment un décalage dans le niveau de développement des ressources constitutives de la compétence peut mener à des situations gravissimes.

Nous donnons ici au concept de compétence une définition assez précise, fondée sur l'intégration de savoirs multiples. C'est une définition assez proche de celle qui était développée dans la Charte des Programmes de 1992. Dans ce texte fondateur, on parle des compétences en tant qu'acquisitions terminales, finalisant un cycle de formation (notons que dans l'esprit de la Charte, il s'agit des grands cycles qui ponctuent la scolarité). Les compétences décrivent les situations que les élèves sont capables de maîtriser au terme de leur formation et intègrent un ensemble de connaissances, définies comme les « *notions et concepts, ainsi que savoir-faire propres à la discipline* ». On retrouve dans ces définitions les principes des réflexions précédentes : d'un côté la détermination des connaissances, savoirs disciplinaires clairement délimités, formalisables, et de l'autre la finalisation de l'enseignement par l'intégration de ces connaissances dans des ensembles plus complexes, les compétences. Les programmes des Lycées de 2000 constituent un bel exercice de traduction de ces principes dans le domaine de l'Éducation Physique. Les « connaissances » sont définies en tant qu'acquisitions élémentaires. Le texte en distingue quatre types : (1) les informations (connaissances déclaratives), (2) les techniques et tactiques, (3) les connaissances sur soi, et (4) les savoir-faire sociaux (communication, entraide, respect de l'autre, etc.). Les « compétences » combinent l'ensemble des connaissances. Elles s'expriment au travers de la maîtrise de situations sportives, et doivent être significatives d'une période suffisamment longue d'apprentissage.

Certaines propositions récentes ont tenté d'opérationnaliser ce type de démarche. Ainsi Falco (2002) propose de finaliser un cycle de canoë par la compétence suivante : « *maîtriser les trajectoires de l'embarcation en établissant une communication avec l'autre élève du canoë, tout en traitant les événements susceptibles de se produire autour de l'embarcation (variation du débit de l'eau, rencontre d'obstacles, percussive d'une autre embarcation)* ». On voit comment cette compétence intègre un ensemble de connaissances plus locales, relative à la manœuvre de l'embarcation, mais aussi à la lecture du milieu, à la communication avec autrui, et plus généralement à la gestion d'un projet d'aventure sportive. Gilles Klein (2000) avait à titre d'exemple développé une illustration similaire : « *la compétence à organiser et réaliser collectivement une descente de rivière suppose tout à la fois de réaliser des « appels », de lire une ligne d'eau, de connaître les points difficiles de la rivière sur le topo guide, de savoir répartir son effort sur un temps long, de s'émouvoir, de se maîtriser, de participer à la construction de règles collectives, de se sensibiliser au respect de l'environnement* ». Dans le même ordre d'idées, Coston (2002) propose de finaliser un cycle de saut de cheval par la compétence suivante : « *construire à deux, apprécier et réaliser devant la classe deux sauts* ». Derrière cette formulation d'apparence simpliste, c'est en fait une situation extrêmement complexe qui est construite par l'auteur, au sein de laquelle les élèves devront tour à tour apprendre, se préparer, performer, juger, aider et parer, apprécier en tant que spectateur. On peut sans trop de problème lister les multiples savoir-faire et connaissances que les élèves devront s'approprier pour y parvenir.

Ce n'est cependant pas parce que l'on utilise le terme de compétence que l'on adhère à une définition de ce type. Les programmes des collèges de 1996, par exemple, déclinaient les acquisitions à réaliser en Éducation Physique sous trois rubriques : les « compétences spécifiques », permettant la maîtrise de tâches spécifiques à l'activité pratiquée, les « compétences propres », supposées transversales à plusieurs APS voisines, et enfin les « compétences générales », sensées traverser l'ensemble des activités enseignées. Nous ne reviendrons pas sur les détails de l'émergence de ce modèle, qui n'est guère que la transposition, en termes de compétences, du triptyque des « règles opérationnelles », « principes opérationnels », et « principes de gestion », issu des travaux des GAIP (Hébrard et Pineau, 1994). Ce qu'il faut retenir, c'est avant tout que dans la logique des programmes de collège de 1996, une situation d'apprentissage peut sans trop de problème être sous-tendue par trois compétences spécifiques, autant de compétences propres et une liste conséquente de compétences générales. Certains étudiants arrivent ainsi avec brio à sur-justifier une simple roulade avant par une théorie de compétences hiérarchisées, allant du placement du regard lors de la pose des mains à la gestion de sa sécurité tout au long de son existence. A l'opposé, les programmes de lycée suggèrent qu'un cycle entier d'enseignement puisse être finalisé par une unique compétence, attendue au terme de la formation.

On conçoit sans problème le malaise dans lequel peuvent se trouver à l'heure où nous écrivons ces lignes les candidats aux concours de recrutement, obligés de manier des concepts aux acceptions si contrastées dans deux textes officiels en cours de validité. Sans préjuger des autres acceptions que l'on peut trouver çà et là dans la littérature professionnelle. Qu'on en juge, par exemple, par cet extrait d'un article de la Revue *EPS* consacré à la natation (Auvray, 2002). L'auteur vise l'amélioration technique du crawl, notamment au niveau de la maîtrise du roulis. Il déclare viser l'acquisition des compétences suivantes :

- « - *Tourner en continu les épaules en position horizontale*
- *Maintenir au moment de la prise inspiratoire latérale un équilibre horizontal instable (roulis) afin de limiter les résistances à l'avancement*
- *Assurer la continuité des actions propulsives pendant les phases d'expiration et d'inspiration*
- *Fixer la tête durant l'inspiration*
- *Replacer la tête après l'inspiration (regard orienté vers le fond du bassin). »*

On voit que l'on est loin de la perspective globalisante et intégrative dont nous parlions plus haut. Les « compétences » visées par l'auteur ne sont d'ailleurs pas non plus sur le registre des habiletés, dans le sens où elles ne renvoient pas à la maîtrise d'une tâche clairement identifiée. Il s'agit plutôt de la déclinaison d'un certain nombre de consignes à caractère technique, supposées guider l'action de l'enseignant et l'activité du pratiquant.

Malgré l'émergence d'un consensus dans les publications les plus récentes (Delignières & Garsault, 1999 ; Klein, 2000a, 2000b; Famose, 2003), l'implantation du concept dans la profession semble encore fragile. Une analyse plus approfondie en paraît nécessaire, avant d'aller plus avant dans la définition d'une pédagogie des compétences en Éducation Physique.

Compétence et complexité

Le critère le plus évident pour caractériser d'une part les connaissances et habiletés, et d'autre part les compétences est la nature des situations dans lesquelles elles sont supposées s'exprimer et/ou s'acquérir. Connaissances et habiletés, que ce soit dans le contexte du

laboratoire de psychologie où ces concepts ont été forgés, ou dans celui de l'École qu'elles ont largement envahie, sont intimement liées au concept de tâche. Une tâche est souvent définie comme "*un but à atteindre dans des conditions déterminées*" (Leplat et Hoc, 1983). Définition trop superficielle, qui masque la véritable nature de la tâche. Nous en retiendrons trois caractéristiques fondamentales :

- *La tâche est épurée.* Qu'elle soit élaborée à fins scientifiques ou didactiques, sa construction repose sur l'éviction de tout ce qui pourrait nuire à l'expression du savoir qui la sous-tend. Cette épuration peut être lue au travers de deux versants complémentaires. Tout d'abord la tâche est décontextualisée : on tente le plus souvent de l'isoler des enjeux extérieurs, des distracteurs potentiels de l'environnement (Delignières, 1993a). Enfin la tâche est simplifiée : souvent dérivée d'une activité plus complexe, la tâche en présente une version réduite, où l'on a tenté de limiter les contraintes en présence.

- *La tâche est nettement circonscrite, délimitée.* Confronté à une tâche, l'individu sait clairement ce qu'il doit prendre en compte et ce qu'il n'est pas en droit de considérer. Les articles professionnels de la Revue EPS fourmillent d'exemples décrivant des tâches au travers de prescriptions, interdictions, délimitations.

- *La tâche possède une solution univoque.* Une tâche bien construite est celle qui canalise le comportement du sujet vers la seule solution acceptée. A ce titre, on oppose souvent, dans le domaine de la didactique, tâches et situations de résolution de problème (Amade-Escot, 1989). Nous ne sommes pas persuadés de la pertinence d'une telle distinction. Il est possible que certaines tâches présentent une canalisation moins marquée vers la solution sous-jacente. Mais fondamentalement les « situations de résolution de problème » satisfont aux caractéristiques d'épure, de délimitation et d'univocité que nous venons de définir.

Dans la lignée de De Montmollin (1984), liant la compétence à l'exercice d'un métier, on peut dire que les situations où s'expriment les compétences recouvrent l'ensemble des situations de la vie réelle, du moins celles où l'individu est engagé dans l'accomplissement de projets, que ceux-ci soient professionnels, utilitaires, sportifs, artistiques, ou de loisirs. Chacun est ainsi porteur de compétences, qui lui permettent de mener à bien les projets dont il a décidé de peupler sa vie, des plus anodins (aller faire ses courses le samedi après-midi) aux plus ambitieux (escalader les Grandes Jorasses).

Les situations de la vie réelle ne sont pas des tâches ou des situations de résolution de problème, clairement définies et possédant une solution univoque. Au contraire, elles apparaissent comme essentiellement complexes, chaotiques, évolutives, faiblement déterminées. Il existe toujours de multiples solutions pour s'y adapter, soit pour résoudre le problème, soit pour le transformer, soit pour le contourner. La figure 5.3., tirée de l'ouvrage de Varela (1989) tente d'illustrer cette opposition. La figure du haut représente une situation de résolution de problème type. Le problème est clairement délimité, dans le sens où l'ensemble des éléments pertinents est circonscrit de manière exhaustive (cette délimitation est représentée par le rectangle pointillé, les éléments situés à l'extérieur de ce rectangle pouvant donc être ignorés). Les relations entre ces éléments sont connues, le problème n'admet en général qu'une solution, qui peut être découverte sur un mode algorithmique. La figure du bas représente un archétype de situation réelle (il s'agit dans l'exemple de la conduite automobile). Quelques éléments saillants émergent (l'accélérateur, le feu rouge, le volant), d'un ensemble complexe d'éléments, aux frontières floues, et avec lequel les premiers entretiennent des relations mal

définies. Ce type de situation n'a pas de solution logique, mais peut accepter un ensemble de solutions, plus ou moins adaptées.

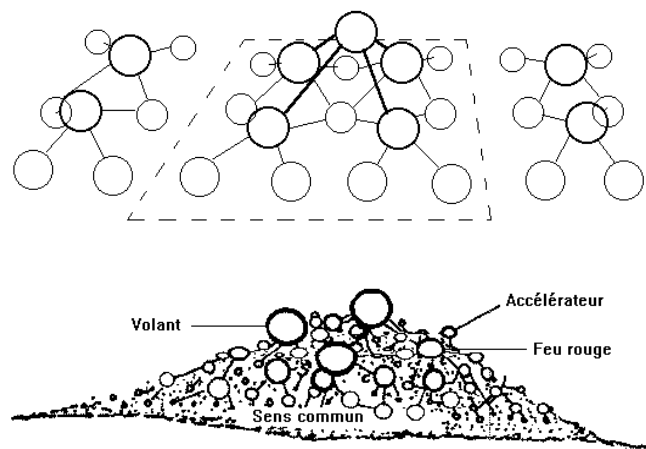


Figure 5.3.: Cette figure, proposée par Varela (1989) tente d'illustrer l'opposition entre les situations de résolution de problème (en haut) et les situations de la vie réelle (en bas). Voir commentaires dans le texte.

Il faut savoir que la plupart des théories de l'apprentissage, de la performance et de l'expertise ont été bâties en référence à des tâches similaires à celle décrite dans la partie haute de cette figure. Le souci de standardisation, de rigueur propre à la méthode expérimentale, la parcellisation des objets de recherche a longtemps détourné les psychologues de l'analyse des activités complexes. Le problème que pose Varela est le suivant : les modèles psychologiques rendant compte de la performance et de l'apprentissage dans le premier type de situation sont-ils pertinents pour rendre compte des mêmes processus dans le second ? On peut faire la même remarque au niveau des apprentissages scolaires : peut-on considérer que l'exercice des premières situations constitue une propédeutique à la maîtrise des secondes ? De fait, un certain nombre d'études ont mis en évidence le faible potentiel de réinvestissement des acquisitions scolaires dans les situations de la vie réelle. Lave (1988) montre par exemple que la réussite de problèmes d'arithmétique est peu prédictive de la maîtrise de situations analogues dans un contexte réel, comme effectuer des comparaisons qualité/prix dans un magasin. Toute connaissance est située, c'est-à-dire essentiellement liée au contexte qui a suscité son émergence. Les apprentissages scolaires notamment, avec leur contexte si particulier.

Compétence et jugement

On peut aller plus loin encore dans l'opposition de ces deux situations. L'habileté et la connaissance sont évaluées selon deux critères univoques : la connaissance est vraie, et l'habileté est efficace. Qu'on se rappelle par exemple la définition du concept d'habileté proposée par Durand (1987) : "*capacité [...] à élaborer et à réaliser une réponse efficace et économique pour atteindre un objectif précis*".

La compétence est de son côté affaire de jugement. Comme nous l'avons précédemment dit, les situations où s'exprime la compétence n'ont pas de solution unique. Les décisions opérées obéissent plutôt à une logique de compromis. La compétence est juste au sens où elle sert au mieux les intérêts des acteurs en présence : le locuteur compétent va trouver le mot juste pour faire passer son message, le magistrat compétent va prononcer un juste verdict, un juge en

gymnastique va apprécier justement une prestation, un sportif va réaliser le geste juste, au bon moment... La compétence, pour un joueur de sports collectifs, ne consiste pas à être capable de passer la balle avec précision à un partenaire, mais à la réalisation de choix judicieux, tenant compte du placement des adversaires et partenaires, des points forts et des points faibles de chacun, etc... Un grimpeur compétent n'applique pas de règles intangibles pour le placement de son assurage, mais adapte l'équipement (longueur des dégaines, nombre de points d'assurage, etc.) au fur et à mesure de sa progression, afin de minimiser les conséquences éventuelles d'une chute tout en favorisant sa progression (notamment en diminuant les frottements de la corde). La compétence va donc au-delà de l'application efficace des "connaissances", et se traduit par l'adaptation constante du comportement à un contexte dynamique. Pour Reboul, *"la compétence se distingue du savoir-faire, aptitude à agir, et du savoir pur, aptitude à comprendre, en ce qu'elle est une aptitude à juger"*. L'auteur précise aussitôt que la compétence *"ne va pas sans savoirs et savoir-faire. Mais elle les dépasse par le fait même qu'elle les intègre"* (Reboul, 1980, p. 186).

Fondamentalement, la compétence est une capacité à gérer la complexité. Prendre en compte une réalité multiforme, un environnement aux causalités enchevêtrées. Glergue (1997) voyait dans l'apprentissage de la complexité la clé de voûte de l'éducation à la citoyenneté. Devenir compétent face à une situation complexe, c'est apprendre à mesurer les conséquences d'un acte ou d'une décision, c'est prendre en compte les intérêts parfois contradictoires des acteurs en présence. Une entrée par les compétences en Éducation Physique, telle que nous tentons de la définir dans ce texte, est aussi une entrée par la formation citoyenne.

Compétence et imprévisibilité

Une autre caractéristique fondamentale de la compétence est le fait qu'elle produise les comportements de manière imprévisible. Ce qui a fait la fortune du concept de tâche, c'est justement le fait que le comportement de l'élève soit largement prévisible. Il était possible d'anticiper le comportement du débutant, d'envisager les aménagements et consignes destinés à le faire évoluer, de construire des grilles de niveaux d'habileté pour baliser sa progression, et surtout de l'évaluer avec précision et assurance. Une tâche, c'est avant tout un savoir réifié, inscrit dans un dispositif didactique. L'issue logique, du moins si la tâche est bien conçue et l'enseignant efficace, c'est l'adoption par l'élève du comportement attestant de l'appropriation de ce savoir encapsulé dans la tâche. A l'inverse, la compétence ne peut se résoudre à la somme des connaissances nécessaires pour agir. Reboul propose l'exemple de la compétence de l'expert en tableaux, qui *« n'est pas une somme de savoirs sur l'histoire de la peinture, mais l'aptitude à appliquer ces savoirs à des œuvres inconnues pour décider si elles sont authentiques ou non; si le verdict de l'expert était totalement prévisible, on n'aurait pas besoin de lui"* (Reboul, 1980, p. 185).

Cette caractéristique de la compétence pose évidemment le problème de l'évaluation. L'approche traditionnelle des tâches permet une évaluation précise, quantifiée, des performances des élèves. Il est possible de constituer des barèmes, grilles comportementales, nomogrammes, dans la mesure où le comportement attendu est absolument prévisible. Ce n'est plus le cas dans le cadre des situations où s'exprime la compétence. Dans ce cas on peut certes juger, souvent de manière binaire, de l'atteinte de l'objectif visé. Mais les moyens précisément mis en œuvre pour y parvenir sont par essence imprévisibles. La compétence ne s'évalue sans doute pas, du moins au sens que ce terme a pris dans l'École actuelle. Ce qui n'interdit pas de l'apprécier. Les spectateurs qui font varier leurs réactions des applaudissements de circonstance à la *standing ovation* ne font rien d'autre que d'évaluer la compétence de l'artiste.

Finaliser l'enseignement

Une pédagogie de la compétence en Éducation Physique repose fondamentalement sur la définition de la compétence qui devra être acquise à la fin d'un cycle, et de la situation terminale dans laquelle cette compétence sera mise à l'épreuve. Il s'agit en d'autres termes de finaliser l'enseignement, dans la double acception d'en préciser l'aboutissement, mais aussi l'utilité.

L'intérêt majeur de cette finalisation est d'apporter un supplément de sens à l'enseignement. Cette problématique du sens, et surtout de son absence, a été au centre de nombreuses réflexions ces dernières années, notamment au sujet de l'échec scolaire (Develay, 1992 ; Meirieu, 1992). On a souvent affirmé que la référence culturelle, le fait que l'Éducation Physique utilise des pratiques sportives reconnues, souvent appréciées, suffisait à régler ce problème. On a également abondamment disserté sur la nature des APS les plus porteuses de sens, pour tel ou tel public. Les travaux réalisés sur la distribution sociale des loisirs sportifs ont notamment montré comment les pratiques contribuaient à l'élaboration et à la préservation de l'identité sociale. Il est possible et concevable que l'APS, par sa proximité culturelle, puisse participer à cette construction de sens en Éducation Physique. Néanmoins l'engagement de l'élève ne prendra de signification, sur le long terme, qu'en fonction de ce qu'il pourra envisager d'apprendre, de ce qu'il pourra espérer maîtriser en fin d'apprentissage, de ce qu'il aura effectivement appris et des résonances affectives qui en découleront.

En d'autres termes, les cycles d'enseignement ne peuvent prendre de sens que s'ils sont finalisés par des apprentissages significatifs et ambitieux, dont l'élève pourra être fier. Cette finalisation doit passer par la définition de situations sportives authentiques, complexes, que les élèves devront maîtriser, individuellement et/ou collectivement, en fin de cycle. Nous avons déjà évoqué cette problématique au chapitre précédent. Ces situations seront authentiques si elles reproduisent les expressions des pratiques de références : compétitions sportives, aventures en pleine nature, spectacles artistiques,... Elles seront complexes si elles ne se limitent pas au caractère convenu des situations de résolution de problème, mais si au contraire elles véhiculent toute l'incertitude et la complexité des pratiques réelles. Enfin, elles doivent constituer pour l'élève une mise à l'épreuve de sa compétence.

La définition de telles situations terminales vise évidemment à mettre la classe en projet, à instaurer une dynamique individuelle et collective qui dépasse le fait de « suivre un cours d'EPS » pour s'engager dans la poursuite d'un objectif de progrès et de maîtrise sur le long terme. Ce sont ces projets sportifs ou artistiques, définis localement, dans chaque classe et pour chaque cycle, qui pourront donner du sens à l'activité de l'élève. Cette proposition est certainement pertinente quels que soient les élèves et les établissements. On peut la penser essentielle dans le cadre des Zones d'Éducation Prioritaire, à cause du déficit de sens qui caractérise le rapport de ces élèves à l'École.

Des projets à inscrire dans le quotidien

Un certain nombre de collègues ont rendu compte ces dernières années de pratiques pédagogiques proches des principes que nous venons d'évoquer. Il s'agissait le plus souvent de projets de longue durée, finalisés par la réalisation collective d'un projet sportif ou artistique. Par exemple Jouniaux (1999) présente un projet pédagogique, visant des objectifs de sécurité, responsabilité et solidarité, et finalisé par un raid trans-jurassien de six jours en VTT. Le projet

concerne une classe sportive d'un collège de Zone d'Éducation Prioritaire de banlieue parisienne. Ce projet est préparé en amont, tout au long de l'année, par un travail ciblé de préparation physique, un enseignement prolongé de VTT, incluant l'entretien et la réparation de vélos, et une préparation logistique de raid. Le projet est supporté par des entreprises et des collectivités locales, et par les médias régionaux.

Dans le même ordre d'idées, Failletaz, Mackowiak et Lassuye (1999) rendent compte d'un projet assez impressionnant, proposé tous les deux ans aux élèves de 5^{ème} et 4^{ème} dans un collège de Haute-Savoie. Il s'agit d'un plan de formation de 18 mois, finalisé par la réalisation d'une expédition en haute montagne. Les objectifs sportifs sont prestigieux : Népal, Maroc, ou encore Mexique. La formation inclut des stages mensuels de deux jours, avec nuits en refuge ou en bivouacs (par exemple 18 stages de ce type ont été réalisés dans le cadre du dernier projet mené à bien). Ces stages visent tant à la formation alpine des élèves, qu'à leur sensibilisation au respect de l'environnement et à l'installation de la cohésion du groupe. Les auteurs notent également que « *le défi sportif de fin de projet est un objectif à trop long terme pour soutenir en permanence l'attention et le sérieux de nos élèves. Les stages de préparation représentent des objectifs intermédiaires stimulants* ». Les élèves participant à l'expédition sont sélectionnés au mérite, sur la base de leurs performances dans les stages de formation. Le bilan tracé par les auteurs met en avant des progrès remarquables dans les attitudes des élèves.

On peut cependant être alerté, à la lecture des articles relatant ces expériences, par le caractère souvent exceptionnel des projets réalisés. Peut-on envisager de mener en permanence, pour l'ensemble des classes dont on a la charge, ce type de démarche ? Ne risque-t-on pas de cantonner ce travail à des classes privilégiées, classes sportives, options EPS, etc. ? Il est essentiel que la pédagogie de la compétence parvienne à s'inscrire dans le quotidien des classes. Il n'est évidemment pas envisageable de finir tous les cycles d'escalade par une ascension du Mont Blanc, ni tous les cycles de danse par un spectacle au théâtre municipal. La finalisation des cycles doit pouvoir prendre des formes purement scolaires, dans l'espace-temps de l'établissement et de son fonctionnement habituel. On peut évoquer un certain nombre de principes auxquels devraient satisfaire les projets de cycle.

La compétence doit rendre compte d'un long processus d'acquisition

Klein (2000a) précise que la compétence « *nécessite un temps d'apprentissage long. Elle ne peut se réduire à une habileté spécifique qui peut être acquise en quelques minutes* ». Ceci implique que les situations finalisant les cycles doivent représenter un véritable challenge pour les élèves, c'est-à-dire demander un investissement conséquent en termes d'apprentissage et de préparation. Cette idée simple interroge singulièrement la notion de « situation de référence », qui est devenue un standard dans la didactique de l'Éducation Physique depuis une dizaine d'années. La situation de référence, présentée aux élèves au début d'un cycle d'enseignement, est sensée apporter tant aux élèves qu'à l'enseignant une évaluation diagnostique des acquisitions antérieures, et donner du sens à la démarche d'apprentissage. Sa reprise périodique au cours du cycle et à son terme permet un suivi et une prise de conscience des progrès réalisés, et une réorientation éventuelle des objectifs d'apprentissage. Il semble cependant que si la compétence visée est pensée comme le produit d'un long processus d'acquisition, la situation à maîtriser au terme du cycle devrait être si complexe que les élèves ne devraient pas être capables de l'affronter dès la première séance. Dans l'exemple de compétence en escalade qui a été présentée précédemment, il est évident que l'on ne peut envisager de confronter des élèves débutants à la situation terminale, face à laquelle ils seraient complètement démunis, et par surcroît en grand danger.

Par ailleurs, on peut également envisager qu'une compétence ne soit pas le produit d'un cycle unique, mais que plusieurs cycles, simultanés ou successifs, participent à sa construction. Klein (2000a) évoque cette possibilité, qui « *suppose de programmer cette compétence sur une durée qui peut dépasser la durée moyenne des cycles actuels, et concerner une programmation sur deux années* ». Il s'agit d'une perspective tout à fait intéressante, susceptible de donner un fil directeur et un supplément de sens au projet d'Éducation Physique, tant pour l'élève que pour l'enseignant. Ceci ne signifie pas, cependant, que les compétences deviendraient « transversales », au sens où elles traverseraient plusieurs activités sans réellement prendre corps de manière spécifique dans l'une d'elles. Les compétences ne peuvent qu'être spécifiques à une APS, ou plutôt à une forme de pratique d'une APS. Plusieurs cas de figure peuvent être envisagés :

- une compétence pourrait être installée par plusieurs cycles successifs dans la même activité : souvent les projets pédagogiques préfèrent introduire de la variété dans leur programmation, plutôt que de jouer sur la répétition de l'enseignement d'une activité d'année en année. Un exemple de programmation répétée est proposé par Kugler (2001), qui ne propose volontairement que quatre activités dans son collège (badminton, escalade, course d'orientation, rugby), mais chacune des activités bénéficie de trois cycles de 12 séances au cours de la scolarité.

- plusieurs cycles d'activités différentes pourraient participer à la construction d'une même compétence, par exemple des cycles de course longue, vélo et natation finalisés par la réalisation d'une épreuve combinée de type triathlon. Les formules de raid pourraient de même fédérer plusieurs cycles d'activités de pleine nature.

- certains cycles pourraient constituer une propédeutique à la formation d'une compétence dans une autre activité, lors d'un cycle ultérieur. Klein (2000a) évoque par exemple les pratiques d'entretien et de mise en forme, qui pourraient être considérées comme préparatoires au développement de compétences dans d'autres APS.

Les situations de finalisation doivent être complexes

Pour l'enseignant, comme pour les élèves, la situation finalisant le cycle est l'occasion d'évaluer les apprentissages réalisés. Cette situation terminale doit être complexe au sens où elle doit nécessiter de la part de l'élève l'intégration d'un ensemble de connaissances, habiletés, savoir-faire, acquis lors du cycle d'enseignement (ou d'autres cycles antérieurs). Il ne peut donc a priori s'agir d'évaluer un geste technique isolé, même si la maîtrise de cette habileté a pu demander de longues séances de pratique, mais d'apprécier la capacité à agir efficacement, individuellement et collectivement, dans des environnements sportifs complexes.

- chaque élève doit être amené à réaliser de multiples prestations, dans des conditions différentes : en escalade, gravir plusieurs voies ; en gymnastique, passer sur plusieurs agrès ; en athlétisme, réaliser des épreuves multiples.

- les règlements doivent obliger l'élève à effectuer des choix stratégiques, montrant qu'il a une connaissance opérationnelle de ses propres possibilités, mais aussi des exigences de l'activité : contrats différenciés, choix d'ateliers, etc. Les situations terminales doivent laisser à l'élève une marge importante d'initiative, au niveau de la création, de la stratégie.

- les situations terminales doivent permettre l'évaluation des élèves sur le registre de l'accompagnement et de l'encadrement de la performance. Amarouche et Nouillot (1989) évoquent ainsi les différents rôles nécessaires au fonctionnement d'inter-classes en gymnastique : pareurs, juges, secrétaires, spectateurs, accompagnateurs du groupe classe. Les règlements doivent rendre ces rôles nécessaires, et le cycle doit permettre aux élèves de s'approprier les connaissances et savoir-faire requis pour les remplir. A ce niveau une dévolution progressive des responsabilités est essentielle.

- Enfin les situations terminales devraient dans la mesure du possible reposer sur une logique de performance collective. C'est ce qui peut permettre de donner du sens aux projets d'équipes tout au long du cycle, de constituer ces « communautés d'intérêt » dont parle Galichet (1998). Selon l'auteur, un groupe se constitue en communauté d'intérêt à partir du moment où chaque membre du collectif devient attentif à la performance de l'autre et solidaire de ces progrès. C'est à cette condition qu'une véritable éducation à la citoyenneté, débouchant sur une transformation profonde des attitudes des élèves, peut être réalisée. Une telle proposition milite évidemment en faveur de la constitution de groupes stables tout au long du cycle. Durand (2001, p. 163) relate un épisode renvoyant à cette dynamique des groupes stables : lors d'une leçon de basket-ball, une fille sort du terrain, au prétexte que les garçons de son équipe ne la font pas jouer. L'enseignant rappelle alors à la classe qu'ils sont constitués en équipes stables jusqu'au tournoi interclasse, et que chacun doit être concerné par les progrès des membres de son équipe. La suite de la leçon est caractérisée par un engagement important de chacun, et une coopération constructive entre élèves.

Des situations solennelles

Ponctuant de longues périodes de travail, certifiant l'appropriation de nouveaux pouvoirs sur son environnement, l'évaluation des compétences ne doit pas rester une procédure anodine et discrète. Afin de renforcer l'importance de ces épreuves aux yeux des élèves, il importe qu'elles soient empreintes d'une certaine solennité. Par exemple Garsault (2004) propose une démarche adaptée aux élèves des petites classes de collège, organisée autour de la passation de brevets sportifs. Il s'agit de délivrer aux élèves, au terme d'un cycle d'enseignement, des « diplômes » : les « acrobates » en gymnastique, les « dauphins » en natation, les « chaussons » en escalade, diplômes hiérarchisés en « or », « argent » ou « bronze ». Chacun de ces Brevets est constitué d'un ensemble de situations à maîtriser, représentant un niveau cohérent de compétence dans l'activité. Les trois niveaux sont hiérarchisés, le premier représentant une maîtrise minimale de l'activité accessible à tous, au prix d'un investissement raisonnable, et le plus difficile révélant un niveau de compétence déjà appréciable. Cette hiérarchie permet à chaque élève de choisir ses objectifs d'apprentissage et de ce fait de travailler au plus près de ses possibilités. Non pas pour se conforter de ce qu'il sait faire, mais pour se fixer un nouveau palier d'apprentissage, et se mobiliser pour atteindre ce qui lui manque pour obtenir le Brevet supérieur. Ils permettent à l'élève, au terme d'un cycle d'enseignement, d'avoir un retour concret sur ses acquis, d'être en mesure de les reconnaître et de les nommer, et plus généralement de se connaître dans l'activité pratiquée.

Le cycle d'enseignement de la gymnastique est par exemple finalisé par la passation des « acrobates ». Ces brevets correspondent à la réalisation d'un ensemble d'éléments acrobatiques, distribué sur les trois niveaux (voir Figure 5.4.). Ces éléments sont présentés aux élèves et les documents restent visibles tout au long du cycle. L'objectif de chaque élève est de parvenir à réaliser le maximum d'éléments, et de faire valider cette réalisation par l'enseignant.

Un Brevet est attribué lorsque tous les éléments et parades du niveau considéré ont été validés par l'élève.

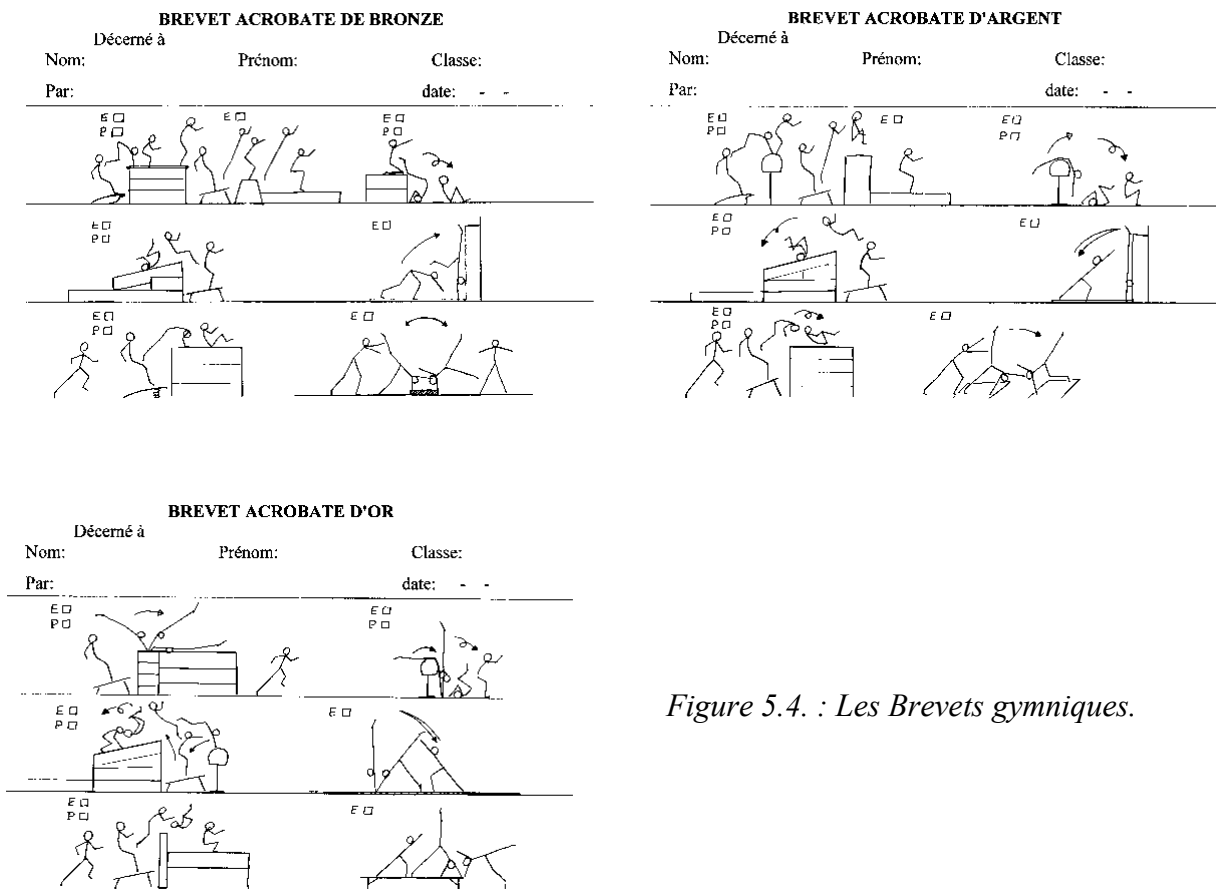


Figure 5.4. : Les Brevets gymniques.

L'objectif de cette innovation est évidemment de faire entrer les élèves en projet : déterminer les éléments qui leur manquent pour compléter un Brevet, focaliser leurs efforts sur ces éléments, négocier la collaboration de camarades ayant des objectifs similaires, pour se partager le matériel nécessaire, et échanger la parade. Au-delà des acquisitions techniques d'éléments gymniques, l'obtention d'un Brevet nécessite évidemment l'appropriation de connaissances d'accompagnement pertinentes : installer les ateliers, rectifier l'installation en cas de besoin (sécurité), aider et parer sur chaque atelier, être capable de communiquer efficacement (nommer les éléments et les matériels).

Un autre dispositif a été mis en place dans le même établissement, visant également à instaurer une certaine solennité dans l'évaluation des compétences : les « épreuves communes » (Garsault, 2002, 2004). Il s'agit d'épreuves de certification, concernant les élèves de 4^{ème} et de 3^{ème}. Cet événement clôture un parcours d'apprentissage qui commence dès l'entrée en collège. Une épreuve commune regroupe l'ensemble des élèves d'un niveau de classe, et l'ensemble de l'équipe pédagogique, sur une demi-journée banalisée pour l'occasion. Trois épreuves communes sont réalisées en 4^{ème} (biathlon, badminton et basket-ball) et trois en 3^{ème} (course longue, volley-ball et gymnastique).

L'originalité du dispositif est que les élèves soient amenés à réaliser leurs performances sous le regard d'autres élèves que ceux de leur classe, et que l'évaluation ne soit pas réalisée par l'enseignant habituellement responsable de la classe. Il y a en effet une grande perversité

de la double tâche d'accompagnement de l'apprentissage et de certification. Comme le dit Rochex (1996), « *certaines élèves pensent que l'évaluation de leur travail obéit plus à leur « cote d'amour » auprès des enseignants qu'à des normes et critères propres à la nature du travail [...] demandé* ». Dans ce cadre, l'évaluation devient rapidement le lieu de chantages, de négociations plus ou moins masquées, qui sont autant de stratégies d'évitement, de rejet du principe de réalité. Le découplage de l'enseignement et de l'évaluation permet d'assainir la relation entre l'enseignant et l'élève. L'enseignant devient celui qui aide à apprendre, celui qui peut faciliter l'atteinte des objectifs que l'on s'est fixé. Celui qui détient un savoir utile. Une connivence nouvelle peut alors s'installer entre des élèves désireux d'apprendre et des enseignants qui peuvent leur donner quelques clés essentielles. Comme l'exprime Davisse (1996), « *ce qui fondamentalement établit l'autorité du maître dans la classe, c'est la façon dont s'y jouent d'authentiques échanges de savoirs* ».

Le bilan réalisé par l'équipe pédagogique de ce collège particulièrement défavorisé avance quelques observations intéressantes : alors que les élèves avaient auparavant du mal à se projeter au-delà de la séance en cours, les enseignants n'ont plus de difficulté à les engager sur des cycles prolongés. Les élèves demandent même des séances supplémentaires de préparation aux épreuves communes. Certains proposent de retarder l'organisation des épreuves, car ils ne se sentent pas encore prêts. Ils semblent impliqués de manière délibérée, volontaire, dans leur projet de formation. Certains indicateurs, tels que la baisse de l'absentéisme, la diminution des « défections » stratégiques (certificats d'inaptitude, etc...), attestent de l'impact motivationnel de ce dispositif.

Des événements festifs

Dans les pratiques sportives, l'événement couronnant une saison baigne généralement dans une ambiance festive. C'est la finale du championnat, ou le gala de fin d'année. Souvent les classements ont déjà été établis lors des journées précédentes, et il ne reste plus guère que le plaisir de se retrouver, de communier dans une passion partagée. Si l'on envisage de faire vivre aux élèves, en cours d'Éducation Physique, le décours authentique des expériences sportives, il semble que dans la mesure du possible les situations finalisant les cycles devraient également revêtir un tel caractère festif. Cette idée constitue d'ailleurs l'un des principes de bases de la *sport Éducation* proposée par Siedentop (1994).

On retrouve dans de nombreux établissements scolaires de tels événements festifs. Souvent l'année est clôturée par une fête de l'association sportive, ou ponctuée par des tournois interclasses. Il est plus rare cependant que ces événements constituent la finalisation de cycles d'enseignement. Un peu comme s'il y avait deux logiques parallèles dans les établissements : d'une part l'Éducation Physique où l'on apprend, et où les cycles d'enseignement ne peuvent s'achever que sur une situation d'évaluation, sérieuse et appliquée, et d'autre part le sport où enfin on peut se livrer au jeu et à la fête. Bien des enseignants vivent ainsi leur métier sur un mode schizophrène, certains regrettant de devoir consacrer une partie de leur emploi du temps à une tâche d'animation sportive qu'ils sentent extérieure à leur mission principale, et d'autres trouvant à l'inverse dans l'association sportive la bouée d'oxygène qui les réconcilie avec leur métier.

Cette conjugaison de la performance et de la rencontre festive nous semble un aspect central de la compétence sportive. L'athlète compétent n'est pas celui qui réalise des performances de haut niveau dans son laboratoire d'entraînement. C'est celui qui peut exprimer ses potentialités dans le contexte tumultueux des grandes rencontres, chargées d'enjeux,

d'émotions, de communication. C'est aussi celui qui est capable de jouir de ces situations, d'y trouver de la satisfaction et du bien-être. A ce titre, la participation des élèves à des événements festifs, dans lesquels ils devront mettre en œuvre les acquisitions qu'ils ont pu réaliser durant les cours, nous semble constituer un complément essentiel de leur formation. Encore faut-il construire les liens entre les cours d'Éducation Physique et de telles manifestations.

Ainsi dans notre propre établissement, nous organisons voici quelques années des rencontres interclasses, se déroulant sur deux journées banalisées (Delignières & Noé, 1989). Toutes les classes du lycée se rencontraient sur neuf activités : football garçons, football filles, volley, basket, cross, course d'orientation, gymnastique, athlétisme, pétanque. Toutes ces activités, à part la pétanque, étaient enseignées dans les cours d'Éducation Physique. 90% des élèves participaient à ces rencontres, les autres s'impliquant en tant qu'organiseurs, arbitres, supporters. Chaque élève représentait sa classe et pouvait participer à quatre activités différentes. Le principe était que toute participation, si modeste soit-elle, rapportait des points à la classe. Dans le même ordre d'idées, Kugler (2001) évoque la *journée ovalienne* qui ponctue l'année rugbystique dans son établissement. Événement majeur, puisque l'ensemble du collège se retrouve sur le stade pour une compétition, organisée par les élèves de l'association sportive, et par les anciens élèves qui reviennent dans l'établissement à cette occasion. Cette journée oppose les classes de l'établissement dans une activité qu'elles ont pratiquées longuement en cours. Il y a là aussi une continuité évidente entre l'enseignement dispensé et cette journée de fête.

Enfin ces événements festifs sont des moments d'émotions intenses. Amarouche et Nouillot (1989) rendent ainsi compte de rencontres interclasses de gymnastique : « *La fête, outre le plaisir de vivre une même émotion, une même expérience, permet de s'identifier à un groupe. Elle est un moment privilégié qui reste fixé dans la mémoire collective* ». Vera et Duboz (2002) évoquent l'organisation de temps forts ou d'événements qui ponctuent l'année et qui concernent l'ensemble de l'établissement, et notamment un bal de danses folkloriques, qui rassemble plus de 1000 élèves sur trois demi-journées, pour danser en présence de musiciens. Ces événements contribuent à cette construction d'une relation de plaisir aux loisirs physiques et sportifs, que nous mettons au principe des finalités de la discipline.

La tâche, la leçon, le cycle

Nous n'avons jusqu'à présent évoqué que le problème de la conception des situations terminales, qui nous paraît constituer l'élément primordial dans une pédagogie des compétences. Comment concevoir maintenant la démarche qui pourra permettre aux élèves, au fil des séances, de progressivement construire la compétence finalisant le cycle ? Il nous semble nécessaire, dans un premier temps, de revenir sur le statut, dans l'Éducation Physique actuelle, de ces séquences essentielles de l'enseignement : la tâche, la leçon, et le cycle.

Depuis quelques décennies, l'Éducation Physique a clairement ambitionné de se constituer en « laboratoire de l'apprentissage ». On a tenté d'extraire des pratiques sociales des formalisations plus ou moins savantes des « savoirs » sous-tendant l'action efficace, puis de construire les tâches ou situations de résolution de problème permettant l'appropriation de ces savoirs par l'élève. On a ainsi succombé à une sorte de « magie de la tâche », supposée générer par l'intelligence de sa conception un apprentissage effectif. On a logiquement mis l'accent sur la « leçon », comme unité essentielle de l'Éducation Physique, et les candidats aux agrégations de la discipline doivent être en mesure de donner du sens à une suite de quatre ou cinq tâches coincées dans l'espace réduit d'une séance.

Nous pensons que la pertinence de l'Éducation Physique ne se situe pas à ce niveau déjà moléculaire de la leçon, mais davantage à celui des cycles d'enseignement, qui ne doivent plus être considérés comme un empilement de leçons et de tâches, mais comme des unités où les élèves pourront vivre des expériences sportives authentiques, finalisées par la réalisation de projets ambitieux. Des espaces où la démarche d'apprentissage prendra du sens pour l'élève, car elle vaudra la peine d'être entreprise (Davisse, 1996).

La mise en avant de la leçon comme unité essentielle nous semble représentative du fait qu'à l'heure actuelle l'Éducation Physique soit encore dominée par une approche de type « pédagogie du savoir », telle que l'a définie Reboul (1980). Elle peut être également caractérisée au travers de ce que Varela (1989) a appelé le « modèle de la commande », dans son analyse des sciences cognitives (voir également à ce sujet Durand & Arzel, 1997). Ce modèle suppose que le comportement est prescrit par un ensemble de règles, principes, explicites ou plus intériorisés, qui assurent une résolution rationnelle, intelligente, des tâches que le sujet doit réaliser. Ces connaissances sont supposées posséder un certain degré de généralité, permettant l'adaptabilité du sujet. Au niveau scientifique, les approches cognitivistes traditionnelles émanent également de ce modèle, et par exemple la théorie du schéma de Schmidt (1982) est l'archétype parfait d'une telle vision prescriptive de la motricité.

Cette conception entraîne deux conséquences majeures en didactique. Le premier est le primat des situations de résolution de problème, c'est-à-dire de tâches soigneusement organisées, délimitées, suffisamment simples pour être à la portée de l'apprenant, suffisamment complexes pour nécessiter un traitement cognitif de haut-niveau. Le second est l'idée d'une construction progressive, rationnelle, strictement programmée, des bases de connaissances. Les enseignants peuvent déterminer a priori la liste des connaissances et savoirs dont l'acquisition progressive, du simple au complexe, assurera la formation complète de l'élève. La lecture de la littérature didactique de ces dernières années peut donner une idée de la mainmise de ce modèle de la commande sur l'enseignement en général et l'Éducation Physique en particulier.

Des conceptions radicalement différentes traversent à l'heure actuelle le champ scientifique, qui considèrent l'action et la connaissance comme des propriétés émergentes de l'auto-organisation de systèmes complexes (voir par exemple Clergue, 1997). On sait notamment que dans le domaine du contrôle et de l'apprentissage moteur, le leadership historique de l'approche cognitive a été âprement disputé par les approches écologiques et dynamiques, fondées sur ce concept d'émergence (pour des présentations en langue française, voir Delignières, 1998 ; Temprado, 1999 ; Temprado & Montagne, 2001). Varela (1989) expose de manière claire le renouvellement des points de vue, dans le domaine des sciences de la cognition: dans le modèle de la commande, l'archétype du comportement intelligent est celui de l'expert qui résout un problème relatif à son champ d'expertise. Dans ce nouveau modèle, que l'auteur appelle « modèle de l'autonomie », il s'agit plutôt de l'enfant qui élabore une compétence linguistique à partir du désordre langagier de ses interactions sociales. On aura remarqué que ces deux modèles proposés par Varela correspondent respectivement aux deux situations que nous avons présentées en Figure 5.2.

L'apprentissage de la complexité

La pédagogie des compétences que nous proposons s'inscrit dans cette démarche. Une compétence n'est pas que la juxtaposition de connaissances isolées. Dans ce sens, enseigner des compétences ne peut se résumer à organiser une succession de tâches d'apprentissages, en

espérant que l'élève parvienne de lui-même à générer une entité d'ordre supérieur. Une telle approche est cependant loin d'être évidente à mettre en œuvre. Tout invite l'enseignant à fonctionner sur une atomisation du savoir. Le pédagogue, de toute bonne foi, considère que la meilleure manière de permettre l'accès à des savoirs qu'il juge difficiles est d'en présenter des visions simplifiées, voire simplificatrices. Dans le même temps, il regrette l'incapacité de l'élève à se confronter à des situations nouvelles, demandant initiative et créativité pour mettre en œuvre les connaissances acquises. Plus l'enseignant explique, didactise, décortique les savoirs, moins l'élève est capable de maîtriser la complexité de l'environnement qui l'entoure. C'est ce que Clergue (1997) appelle le paradoxe du « bon pédagogue ». D'un autre côté, l'élève en grande difficulté est également plus demandeur que les autres de pédagogie traditionnelle. Il recherche un savoir simple, procédant par certitudes, évitant l'incertitude, le questionnement et le doute.

Une pédagogie de la compétence tenterait de dépasser ces paradoxes en considérant que la complexité, qui est généralement vue comme un obstacle qu'il faut contourner en simplifiant les problèmes, peut à l'inverse constituer une ressource, un tremplin pour que les élèves réalisent des apprentissages plus signifiants, et plus utiles. Le point de départ est évidemment le projet dans lequel il convient d'engager l'élève, projet réifié par la situation finalisant le cycle d'enseignement. Cette situation doit être complexe, nécessiter de la part de l'élève des options stratégiques, mobiliser des divers registres de ressources. Elle doit également demeurer faiblement déterminée, dans la mesure où il doit exister toujours plusieurs manières d'y réussir. Clergue (1997) évoque l'idée de « *situations où les causes s'enchevêtrent comme dans la réalité, et par là renforcent la motivation du sujet en transformant les échecs momentanés en autant de raisons de raisons d'inventer des réponses nouvelles* ».

Cette situation ne doit cependant demeurer uniquement un objectif lointain, sans cesse repoussé au bénéfice de situations d'apprentissage plus simples. Elle doit toujours être présente et rappelée à l'esprit des élèves, et tous leurs efforts doivent être dirigés dans le but de la maîtriser. Cette situation finale possède un pouvoir structurant sur l'activité de l'élève et ses comportements d'apprentissage. La compétence émerge à partir des exigences de la situation que les élèves auront à maîtriser à la fin du cycle de formation. Le problème n'est pas de déterminer a priori la liste des connaissances que l'élève devra acquérir, pour en assurer ensuite un apprentissage progressif, hiérarchisé et raisonné, mais plutôt de laisser l'objectif terminal du cycle piloter l'émergence des besoins de formation, exprimés tant par l'enseignant que par les élèves. On peut dire que l'enseignant a davantage besoin d'intentions éducatives précises que de listings exhaustifs de connaissances à transmettre.

Cette pédagogie des compétences constitue une rupture fondamentale dans la conception de l'enseignement. On se satisfait souvent que les élèves parviennent à surmonter une tâche précise, apprennent un contenu particulier. Une situation d'apprentissage, des consignes claires, un comportement attendu, quelques essais, et la classe fonctionne en bon ordre. Les compétences reposent sur des apprentissages plus complexes, et sans doute moins facilement maîtrisables par l'enseignant. Il est difficile à ce niveau de décrire avec précision les formes que pourrait prendre cette approche dans le déroulement des séances, car chaque APS engendre des formats pédagogiques particuliers. On peut cependant proposer quelques principes généraux.

Le principal est sans doute celui de la différenciation. Le thème de la pédagogie différenciée a été abondamment discuté dans les années 80 lorsque l'objectif principal du système éducatif était la lutte contre l'échec scolaire. La pédagogie différenciée était alors vue

comme un dépassement de cette « indifférence aux différences » qui était pensée comme la cause principale de l'échec d'une large frange des élèves. L'idée centrale était de permettre que chacun atteigne les objectifs fixés, mais selon des cheminements particuliers, adaptés à ses capacités initiales, ses représentations, sa personnalité. Proposition un peu utopique, qui supposait que le professeur soit capable de proposer à chaque élève, sur la base d'une évaluation rigoureuse, le style d'enseignement qui lui convenait le mieux.

La différenciation pédagogique dont nous parlons ici ne consiste cependant pas à permettre à tous, par des parcours différenciés, d'atteindre un objectif commun. Au risque d'étonner certains, il nous semble que fondamentalement, dans une pédagogie des compétences, tous les élèves n'apprennent pas les mêmes choses et à terme développent des compétences qui pour être similaires ne sont pas superposables. Les groupes, les équipes peuvent déterminer des projets différents, même à l'intérieur d'une même activité. Ainsi certains pourront investir la gymnastique sur un ode acrobatique, alors que d'autres préféreront explorer une gymnastique plus axée sur la chorégraphie. A l'intérieur d'un même projet, les rôles peuvent se différencier, débouchant sur la construction de compétences individuelles différentes, qui toutes convergeront vers la maîtrise collective de la situation terminale. On peut évoquer à ce niveau la spécialisation des postes en sports collectifs, ou la répartition des rôles dans les productions artistiques collectives.

Chaque leçon doit être finalisée par rapport à la compétence terminale : « que va-t-on faire aujourd'hui, qui va nous permettre d'être plus performant, de maîtriser davantage la situation finale ? » Cette finalisation doit évidemment être différenciée, en fonction des projets de chaque élève, de chaque groupe ou équipe, et de son niveau d'avancement. Enfin une pédagogie des compétences requiert la dévolution systématique de responsabilités dans la conduite des projets. Les élèves, ou les équipes, doivent pouvoir déterminer de manière autonome leurs objectifs d'apprentissage, leurs choix stratégiques, en fonction de la manière dont ils entendent satisfaire à la situation terminale. Tout ceci milite en faveur de situations ouvertes, de consignes souples, et d'une attitude d'écoute vis-à-vis des démarches des élèves.

L'archétype des leçons d'Éducation Physique, telles qu'on peut notamment les voir relatées dans les revues professionnelles, ou présentées lors des épreuves d'agrégation, est toujours une succession de situations d'apprentissage, visant chacune l'acquisition d'une connaissance particulière. Au mieux assure-t-on une progression des difficultés, avec une intégration progressive des acquisitions antérieures. Il nous semble qu'une pédagogie des compétences doit reposer sur une logique plus complexe et moins linéaire. Bien sûr l'enseignant devra toujours, à certains moments, construire des situations fortement contraignantes, où l'objectif sera de faire émerger tel ou tel type de comportement. Mais ce type de travail doit perpétuellement alterner avec d'autres modes de mise en activité, où il s'agit de simuler tout ou partie de la situation terminale, afin de faire émerger les problèmes à résoudre, les voies de dépassement, les remédiations de stratégies. Ceci permet de revenir aux situations d'apprentissage, avec un projet clair, et des perspectives d'intégration des connaissances acquises dans la compétence terminale.

C'est un processus complexe que nous décrivons ainsi, fait d'allers et retours, de remises en question. La compétence émerge progressivement, non de l'association de connaissances acquises de manière isolée, mais de leur intégration progressive, face à des situations de plus en plus complexes, incertaines, indéterminées. Comme l'évoque Clergue (1997), « *le moment éducatif décisif dans l'apprentissage est celui qui va provoquer ce déclic amenant la rupture épistémologique qui fait qu'un magma indifférencié de savoirs prend brusquement du sens et*

donc de la cohésion. Les apprentissages prennent tout leur sens sur les bords du chaos, loin de la monotonie du rythme régulier d'exercices répétitifs et loin de l'impuissance devant les bribes éparses de connaissances éclatées ». C'est ce cheminement incertain, loin de la sérénité des progressions pédagogiques « prêt-à-porter », que l'enseignant devrait être en mesure de conduire avec ses élèves.

L'évaluation des compétences

Nous avons été fréquemment interpellés, lorsque nous présentions ces perspectives sur les compétences, à propos du problème de l'évaluation. Comment concilier une telle approche de l'Éducation Physique avec les exigences institutionnelles de l'évaluation ? Nous confessons que nous n'avons pas de réponse simple. Néanmoins, ce problème peut nous permettre de questionner en retour l'évaluation, et son importance actuelle dans la réflexion sur l'éducation.

Nous avons déjà évoqué plus haut dans ce texte l'idée que la compétence produisant les comportements de manière peu prédictible, il semblait difficile d'en envisager une évaluation classique. Il est vrai qu'il paraît difficile, face à des situations réellement complexes, de construire une grille de comportements attendus, ou de niveaux d'habileté, comme on a pris l'habitude de le faire dans des situations d'apprentissage bien délimitées.

On peut en outre s'interroger sur cette habitude qui a été prise en Éducation Physique d'attribuer une telle importance aux performances que les élèves réalisent lors de la « séance d'évaluation », généralement située en fin de cycle. Un certain nombre de travaux expérimentaux ont par exemple montré que si la performance mesurée à la fin d'une session de pratique pouvait constituer une mesure des progrès réalisés sur la tâche, cette mesure pouvait se révéler peu prédictive de la rétention à long terme de cet apprentissage, ou de ses potentialités de transfert. On peut à titre d'exemple évoquer un travail rapporté par Buekers (1995), au cours duquel on comparait les performances de deux groupes de sujets en tir au basket-ball. Le premier groupe bénéficiait d'une pratique variable (tirs à 3, 3.70, 4.70 et 7.30m), et le second d'une pratique fixe (3.70m). Les sujets réalisaient quel que soit leur groupe un nombre équivalent d'essais. Les deux groupes réalisaient ensuite un test de transfert à une distance nouvelle. Les résultats montrent que le groupe à pratique fixe obtient de meilleures performances durant les sessions d'apprentissage (Figure 5.5.). Néanmoins le groupe à pratique variable se montre supérieur lors du test de transfert.

Ce qu'il faut retenir de cette expérimentation, c'est que la performance mesurée en fin de cycle n'est pas nécessairement prédictive de l'utilité de l'apprentissage réalisé. Ici il paraît clair que les sujets du groupe « pratique fixe » obtiennent de meilleures performances et devraient donc avoir de meilleures notes. Néanmoins ils se trouvent bien démunis lorsqu'il s'agit de transférer leurs acquisitions dans une situation légèrement différente.

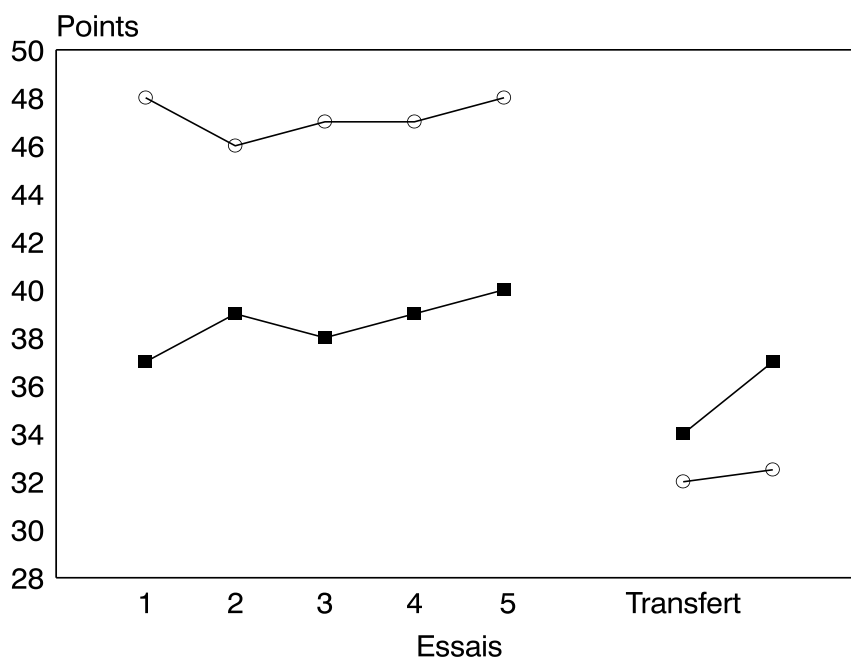


Figure 5.5 : Influence de la variabilité de la pratique sur l'apprentissage et le transfert d'une habileté de tir en basket-ball (d'après Buekers, 1995). Ronds: groupe à pratique fixe. Carrés noirs: groupe à pratique variable

Des résultats de même nature ont été obtenus lors d'expérimentations testant l'hypothèse dite d'interférence contextuelle (Shea & Morgan, 1979). Cette hypothèse peut être présentée de la manière suivante : lorsque l'on doit apprendre à des sujets plusieurs habiletés, doit-on proposer un apprentissage par blocs (par exemple, 10 essais sur la tâche 1, puis 10 essais sur la tâche 2, etc;..), ou une pratique distribuée, de manière systématique ou aléatoire, sur les différentes habiletés. Intuitivement, on suppose que la pratique massée doit être plus efficace. Cependant les travaux réalisés pour tester cette hypothèse montrent que si les sujets ayant pratiqué en pratique massée obtiennent de meilleures performances lors des sessions d'apprentissage, lors d'un test de rétention les sujets ayant pratiqué de manière aléatoire obtiennent de meilleurs résultats. Ce résultat est généralement expliqué par le fait qu'en condition aléatoire, les sujets sont obligés de reconstruire à chaque essai leur réponse (rappel du programme moteur, paramétrisation, etc...). Dans le cas d'une pratique par blocs, le sujet peut garder en mémoire d'un essai à l'autre les réglages du programme. Dans la mesure où ce qui est sollicité lors du post-test est la capacité à produire une réponse (et non à la reproduire), les sujets entraînés en pratique aléatoire démontrent une supériorité car ils ont été perpétuellement confrontés à ce problème. Ici encore, les performances obtenues au terme des sessions d'apprentissage se révèlent peu prédictives des performances à plus long terme. A un moment où l'Éducation Physique ambitionne de viser des apprentissages durables, généralisables, transférables, une réflexion sur ce qu'on évalue et la manière dont on s'y prend paraît nécessaire.

Par ailleurs, les objectifs de l'Éducation Physique ne renvoient pas de manière systématique à de tels comportements moteurs objectivables, mesurables. Lorsque l'on envisage de transformer les attitudes des élèves, de les rendre plus autonomes, plus responsables, peut-on espérer assurer une évaluation de ces acquisitions respectant les critères d'objectivité, de fidélité, a priori requis pour la notation certificative dans le cadre scolaire ? Nous sommes persuadés que les techniques d'évaluation peuvent encore largement progresser.

De nombreux travaux ont été réalisés en psychologie sociale, notamment sur la mesure des attitudes, qui laissent à penser que l'Éducation Physique n'a pas encore exploité toutes les possibilités des outils disponibles. Il faut également avoir conscience que l'on évalue à l'heure actuelle des dimensions qu'on n'envisageait pas accessibles voici une vingtaine d'année. Lorsque le baccalauréat a été réformé en 1983, de nouvelles activités ont pu accéder à la certification en Terminale, et notamment les sports collectifs. De nombreux enseignants étaient alors persuadés qu'il était impossible d'assurer une notation objective dans de telles activités. L'athlétisme et la natation offraient des solutions d'apparence rigoureuse, avec les barèmes dérivés des tables Letessier, et la gymnastique bénéficiait d'une longue pratique du jugement, assistée de codes de pointage. Mais l'évaluation quantitative des individus lors d'activités duelles ou collectives semblait pour beaucoup une gageure. Beaucoup de progrès ont été réalisés depuis, et la profession peut maintenant avancer des outils suffisamment élaborés pour permettre une évaluation satisfaisante.

Il n'en demeure pas moins que l'Éducation Physique possède cette particularité de revendiquer fortement certaines catégories d'objectifs qui ne se prêtent à l'heure actuelle que faiblement à une évaluation quantitative. Ces objectifs doivent-ils pour autant être marginalisés ? Ne doivent-ils constituer qu'un simple affichage politique, en tête de projets pédagogiques, sans recherche d'opérationnalisation sur le terrain ? Nous pensons que l'enseignement ne peut pas être piloté par les limites méthodologiques de l'évaluation. On ne peut pas enseigner uniquement ce que l'on est en mesure d'évaluer. On peut même ajouter que les acquisitions les plus essentielles, celles qui compteront le plus pour le futur de nos élèves, sont sans doute celles que l'on peut le moins objectiver à l'évaluation.

La réflexion sur l'évaluation en Éducation Physique est systématiquement gangrenée par une confusion entre évaluation et notation. Dans le système scolaire actuel, chaque discipline se doit de noter ses élèves. On peut le regretter, déplorer les comportements utilitaristes qu'un tel système développe chez les élèves, le fait est que pour l'instant c'est une réalité difficilement contournable, et une obligation institutionnelle. Chaque discipline y défend par ailleurs son « poids éducatif », par le biais des coefficients qu'elle représente aux différents examens. Il faut néanmoins garder à l'esprit que ce système n'est pas inéluctable, et qu'il existe de par le monde d'autres procédures d'évaluation et d'orientation.

Il nous semble que l'évaluation doit surtout remplir une fonction pédagogique vis-à-vis de l'élève. Elle doit le renseigner sur ces questions fondamentales : Qu'est-ce que j'ai appris ? Qu'est-ce que je suis capable de faire ? Est-ce que je peux être fier de mes progrès ? Nous ne sommes pas persuadés que la note soit la meilleure solution pour remplir cette fonction pédagogique. Les élèves ont d'ailleurs vite compris que la notation servait à bien autre chose qu'à évaluer leurs apprentissages. Goirand (1998) affirme par exemple qu'en gymnastique, « *on peut tout aussi bien évoquer le débutant de la 6^{ème} à la terminale et attribuer une moyenne de 13 ou 14 au baccalauréat !* ». L'enseignant gère sa moyenne, son écart-type, la lisibilité de sa discipline auprès des élèves, des parents, et des autres disciplines. L'évaluation des apprentissages ne semble en définitive que secondaire.

Nous pensons en fait que des situations terminales authentiques, complexes, telles que nous avons tenté de les définir, devraient posséder de manière intrinsèque tout ce qui est nécessaire pour renseigner l'élève sur son niveau de compétence. Une cordée qui a gravi durant sa séance d'escalade quatre voies de niveau 6a n'a pas réellement besoin de note pour savoir si cette performance constitue un résultat satisfaisant, une étape essentielle de sa progression, ou la confirmation d'un niveau antérieurement atteint. L'évaluation la plus utile renvoie au degré

de satisfaction que les élèves peuvent tirer de leur prestation. L'enseignant doit faire en sorte que les situations finalisant les cycles mettent clairement en scène les compétences des élèves.

Ceci n'invalide pas nécessairement l'organisation d'évaluations ponctuelles, dans des situations plus délimitées. De telles évaluations peuvent notamment être destinées à satisfaire l'obligation institutionnelle de fournir des notes. Il faut savoir cependant que ce type d'évaluation ne pourra jamais rendre compte de la compétence dans son ensemble, mais uniquement d'un comportement local, dans une tâche particulière.

Compétence et plaisir

Enfin, nous ne pouvons pas quitter ce chapitre sur la pédagogie des compétences sans dire qu'elle constitue pour nous l'hypothèse la plus satisfaisante pour espérer permettre aux élèves de construire une relation de plaisir à la pratique sportive. Comme nous l'avons dit précédemment, on ne peut inciter les élèves à investir tout au long de leur vie les activités sportives, que s'ils parviennent à entretenir une telle relation avec la pratique. On a aussi vu que le plaisir était avant tout lié au sentiment de compétence, de maîtrise qu'ils pouvaient éprouver dans des situations sportives, et aussi au sentiment d'auto-détermination, d'autonomie dans les choix et les décisions. La pédagogie de la compétence, qui mène l'élève à la maîtrise de situations complexes et à la réalisation de projets signifiants, vise évidemment un tel objectif. Dans une École où l'élève est volontiers décrit comme amotivé, manquant de confiance en soi, rétif à l'investissement d'effort, il s'agit de finaliser l'enseignement par rapport à des situations qui vont redonner du sens au travail et à l'effort, redonner une place à l'élève en tant qu'acteur et décideur, et à terme leur donner une image plus positive d'eux-mêmes, et l'envie de poursuivre leur investissement au-delà du temps scolaire.

APPRENDRE EN EPS ?

Les idées défendues dans cet ouvrage pourraient pratiquement être résumées de la manière suivante : l'Éducation Physique atteindra ses objectifs dans la mesure où les élèves réaliseront dans son cadre des apprentissages significatifs. C'est parce que l'École leur aura donné l'occasion de vivre des expériences sportives valorisantes, au cours desquelles ils auront eu la satisfaction de maîtriser des situations complexes, et difficiles, que les élèves pourront développer une attitude positive à l'égard des loisirs physiques et sportifs. Goirand (1998) évoque ainsi cette exigence d'apprentissage : « *L'enseignant se renie, si son activité ne débouche pas sur un progrès repérable, et l'adolescent ne s'épanouit pas s'il ne réalise pas ses projets, s'il n'en a pas, ou s'il fuit l'épreuve. La crise serait à la fois du côté de l'élève, qui par définition doit apprendre, et du côté de l'enseignant qui est responsable de cet apprentissage* ».

Cette exigence est sans doute encore plus prégnante dans le cas des établissements difficiles. Dans ce cas plus qu'ailleurs, l'École ne prend de sens aux yeux de l'élève que si elle lui permet d'acquérir de nouveaux pouvoirs sur le monde, d'engranger de nouvelles connaissances. Kugler (2001) évoque ainsi son expérience des élèves de zone d'éducation prioritaire : « *En rentrant en 6^{ème}, les élèves ont encore globalement confiance dans le système scolaire. On leur dit qu'ils sont là pour apprendre, ils le croient encore. On leur dit qu'ils vont apprendre à nager, qu'ils vont apprendre telle ou telle chose en maths, et ils constatent, à la fin de l'année qu'ils ne savent pas nager, qu'en maths ils ne savent pas ce qu'on leur avait annoncé, que leur moyenne est mauvaise mais qu'ils vont quand même passer en 5^{ème}* ». Une École qui n'enseigne pas perd toute crédibilité aux yeux des élèves.

Souvent nos étudiants ne se sentent guère interpellés, du moins en première lecture, par cette proposition. L'enseignant d'Éducation Physique n'est-il pas souvent présenté comme un « professionnel de l'apprentissage », le seul capable, grâce à sa formation à la fois scientifique et pratique, d'enseigner n'importe quelle activité sportive à n'importe quel élève ? La leçon d'Éducation Physique n'est-elle pas pensée comme le lieu où les élèves apprennent, en se confrontant à des situations didactiques savamment construites par l'enseignant ? Ce postulat mérite cependant d'être questionné : *les élèves apprennent-ils réellement en cours d'Éducation Physique ?*

L'éternel débutant

On ne dispose pas d'évaluation précise sur les acquisitions réalisées par un élève *lambda* au cours de sa scolarité. Les notes obtenues au baccalauréat dressent un tableau plutôt flatteur des résultats des élèves, mais renvoient sans doute davantage à un affichage politique de la discipline au sein du système éducatif qu'à une évaluation réelle des produits de l'apprentissage. Goirand (1998) estime par exemple que « *les notes obtenues aux diverses évaluations ne sont pas crédibles pour apprécier les véritables apprentissages et les progrès spécifiques dans l'activité. On peut tout aussi bien évoquer le débutant de la 6^{ème} à la terminale et attribuer une moyenne de 13 ou 14 au baccalauréat !* ». De même, les articles des revues professionnelles, relatant diverses expériences pédagogiques généralement couronnées de succès, offrent sans

doute également un tableau biaisé de la réalité quotidienne de l'Éducation Physique, et des apprentissages effectivement réalisés par les élèves.

Lorsque l'on évoque ce problème avec les enseignants, ils avouent fréquemment que l'image de « l'éternel débutant », évoquée notamment par Pineau (1992), correspond assez bien à leurs élèves. Les enseignants ont souvent l'impression de ne réaliser que des cycles d'initiation, quel que soit le niveau de scolarité, comme si l'expérience de cycles antérieurs n'avait laissé aucune trace durable dans le répertoire de réponse des élèves. Ces derniers semblent toujours (re)découvrir les activités, et devoir reprendre les apprentissages à zéro. Cette impression doit évidemment être relativisée. Elle peut émerger davantage de l'hétérogénéité des classes, que du constat d'un niveau généralement faible. Dans certaines activités, pour lesquelles le niveau de performance est fortement lié à la morphologie du pratiquant (athlétisme, gymnastique), une stagnation ou même une baisse des résultats au cours de la scolarité peut n'être que l'indice des transformations corporelles liées à la puberté.

Une évaluation réelle des produits de l'Éducation Physique reste évidemment extrêmement délicate à réaliser. Une telle démarche reposerait sur une méthodologie rigoureuse, quasi-expérimentale, et supposerait l'affichage préalable d'un curriculum unifié et précis, conditions hors de portée dans l'état actuel de la discipline. A titre anecdotique, on peut cependant évoquer une étude réalisée voici quelques années aux Etats-Unis (Rink, French & Tjeerdsma, 1996). Les auteurs tentaient dans ce travail de comparer l'efficacité relative de plusieurs méthodes d'enseignement en Éducation Physique. Les résultats ne montraient aucune différence d'efficacité entre les méthodes étudiées. Une analyse plus précise de ces résultats trace cependant un tableau plus pessimiste de la réalité : en fait, et quelle que soit la méthode employée, les élèves n'apprenaient absolument rien (Rink, 2000).

Faute d'évaluation à grande échelle des apprentissages réalisés en Éducation Physique, on peut prendre le problème différemment en se demandant si la discipline, dans son organisation actuelle, est réellement conçue pour favoriser l'apprentissage (Delignières, 2001a). L'analyse des projets pédagogiques révèle que généralement les enseignants essaient de proposer à leurs élèves une grande variété d'activités au cours de leur scolarité. Les motivations affichées renvoient le plus souvent aux injonctions des programmes de la discipline : confronter les élèves à la diversité des produits culturels sportifs, assurer un développement large et équilibré des ressources. Les enseignants justifient également la polyvalence de leur programmation par le souci de ne pas susciter d'ennui chez les élèves. Enfin ils évoquent l'intérêt de diversifier au maximum les pratiques, afin de permettre à chacun de rencontrer les APS qui lui conviennent. Nombre d'enseignants voient dans ces « rencontres heureuses » une des contributions essentielles de l'Éducation Physique à l'implication ultérieure des élèves dans les activités sportives, lorsqu'ils seront devenus adultes. Ce souci de variété dans l'enseignement de l'Éducation Physique se concrétise inéluctablement dans la multiplication de cycles d'enseignement, de durées courtes (généralement de vacances à vacances). Même si l'on peut noter, surtout au niveau des lycées, une tendance à la réduction du nombre des APS enseignées et à un allongement de la durée des cycles, l'Éducation Physique reste fondamentalement une pratique polyvalente, où l'on favorise davantage la diversité des expériences que leur approfondissement.

On peut ajouter que la durée des cycles ne constitue qu'un indice indirect du temps que les élèves consacrent à l'apprentissage. De la durée officielle de chaque séance doivent être retranchés les temps d'habillage, de déplacement sur les installations, de mise en place du matériel, d'organisation et d'explication. A ceci s'ajoutent les moments durant lesquels l'élève

est en inactivité relative, attendant son tour pour passer à un atelier, ou n'étant pas directement concerné par une action de jeu. En définitive, le temps que chaque élève consacre aux activités d'apprentissage ne représente qu'un faible pourcentage de son temps de présence en cours (Metzler, 1989). On peut critiquer ce concept de temps d'apprentissage, principalement évalué en Éducation Physique sur la durée d'engagement moteur, et notamment considérer qu'un élève qui n'est pas en activité motrice mais est en train d'écouter, d'observer, d'échanger est également dans une démarche d'apprentissage. Il n'en demeure pas moins qu'il semble exister une relation étroite entre le temps consacré effectivement à l'apprentissage et les progrès réalisés (Silverman, 1985).

Apprentissage et durée de pratique

On affirme souvent que l'apprentissage moteur demande du temps, et de la répétition (voir notamment Bertsch, 1995). Dans ce domaine également, les évidences scientifiques restent rares, et l'on ne sait que peu de chose de la durée requise pour l'apprentissage des habiletés sportives. Quelques expérimentations récentes nous ont cependant permis d'avancer quelque peu à ce niveau. Lors d'un premier travail, nous avons étudié l'apprentissage d'une habileté gymnique, les balancers en suspension mi-renversée aux barres parallèles (Delignières, Nourrit, Sioud, Leroyer, Zattara & Micaleff, 1998). La figure 6.1. indique de manière schématique la tâche utilisée : les sujets avaient pour consigne d'apprendre à contrôler la position renversée, à entretenir les balancers et à terme à amplifier leur amplitude.

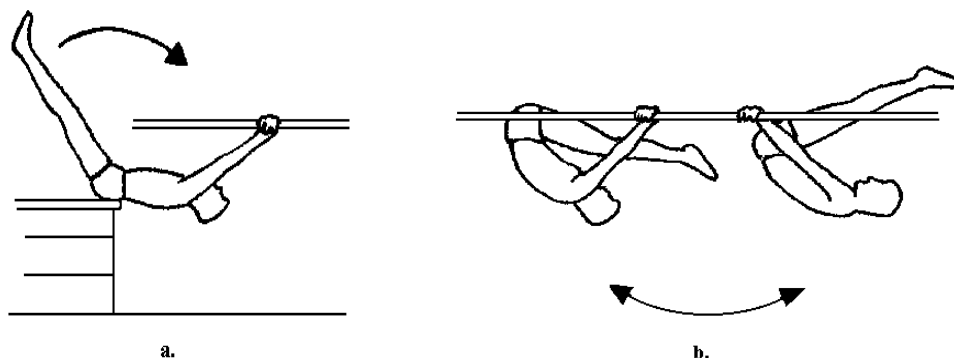


Figure 6.1.: Tâche d'apprentissage aux barres parallèles. a.: position de départ; b. : balancers en suspension mi-renversée (Delignières, Nourrit, Sioud, Leroyer, Zattara & Micaleff, 1998).

D'une manière générale, ces balancers en suspension mi-renversée sont entretenus par des mouvements d'ouverture/fermeture de la hanche, judicieusement placés au cours du balancer. Les gymnastes experts placent ainsi une première ouverture de la hanche lors du balancer avant, et une seconde lors du balancer arrière. Ces mouvements sont initiés lors du passage du centre de gravité à la verticale basse des mains. Ces mouvements d'ouverture correspondent aux « temps de piqué », que l'on retrouve par exemple dans la bascule faciale (ouverture au balancer arrière) ou sur la bascule progression (ouverture au balancer avant). Chez les sujets débutants, nous avons mis en évidence un comportement fort différent : on n'observait qu'un seul mouvement d'ouverture de la hanche par cycle de balancer, ce mouvement était initié au point mort avant et poursuivi tout au long du balancer vers l'arrière.

Ce qu'il est important de noter ici, c'est moins les différences de comportement entre experts et novices, que le fait qu'au terme de l'expérimentation, soit après 80 essais sur la tâche (8 séances de 10 essais), les débutants n'avaient absolument pas modifié leur comportement. Bien sûr, ils avaient gagné en assurance : ils étaient tous capables d'entretenir les oscillations

sans rompre l'équilibre mi-renversé, certains ont même été capables d'ébaucher des mouvements de bascule, ouvrant la voie à un possible rétablissement au-dessus des appuis. Cependant leur comportement demeurait inchangé, avec un seul mouvement de forçage initié au point mort du balancer avant. On peut relever que 80 essais sur une tâche représentent une quantité de répétitions de toutes façons supérieure à ce que l'on peut observer dans les cours d'Éducation Physique. Souvent le travail sur un atelier gymnique se limite à deux ou trois essais pour chaque élève, au terme desquels l'enseignant propose un changement d'atelier, afin d'éviter que les élèves s'ennuient. Dans l'expérimentation que nous avons menée, il n'y avait au bout de 80 essais toujours aucun apprentissage significatif. Bien sûr le niveau de performance avait évolué, mais le comportement restait fondamentalement un comportement de débutant, n'autorisant aucune évolution technique ultérieure.

Cette première expérimentation a démontré la résistance au changement du comportement des débutants, mais n'a pas permis de réellement décrire la manière dont se déroulait l'apprentissage. Un second travail nous a permis plus tard d'étudier le comportement de sujets tout au long du processus d'apprentissage : l'expérience a commencé alors que les sujets étaient complètement novices, et a continué jusqu'à ce qu'ils stabilisent un comportement expert (Nourrit, Delignières, Deschamps, Caillou & Lauriot, 2003). Cette expérimentation a été réalisée sur un simulateur de ski (Figure 6.2.). Elle a duré en tout 13 semaines, au cours desquels les sujets ont réalisé un total de 39 séances de 10 essais d'une minute.

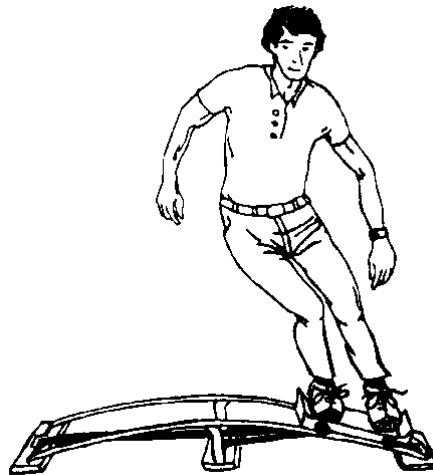


Figure 6.2. : Le simulateur de ski : le sujet est debout sur un chariot, qui se déplace latéralement sur deux rails. Des bandes élastiques ramènent systématiquement le chariot en position centrale, après un déplacement vers la droite ou la gauche. Ce simulateur permet de réaliser, après apprentissage, des mouvements de type slalom (d'après Nourrit, Delignières, Deschamps, Caillou & Lauriot, 2003)

Les résultats de cette expérience sont résumés par la figure 6.3., qui illustre l'évolution de trois variables mesurées au cours de l'apprentissage pour l'un des cinq sujets ayant participé à ce travail. Le graphique du haut montre l'évolution de l'amplitude du déplacement du chariot. Comme on peut le voir, le sujet atteint une amplitude maximale assez vite, aux alentours de la troisième séance (30 essais, soit une demi-heure de pratique cumulée). L'amplitude n'évoluera plus guère par la suite : il faut cependant noter qu'elle est sévèrement limitée par les

caractéristiques physiques du simulateur. Le graphique du milieu rend compte de l'évolution de la fréquence des mouvements du chariot. Comme on peut le voir, durant les cinq premières séances le sujet slalome selon une fréquence relativement faible (1 Hz, soit une godille par seconde). Lors de la sixième séance, soit entre les 50^{ème} et le 60^{ème} essais, on observe une brusque augmentation de la fréquence (jusqu'à 1,4 Hz). La fréquence demeurera à ce niveau élevé jusqu'à la fin de l'expérimentation.

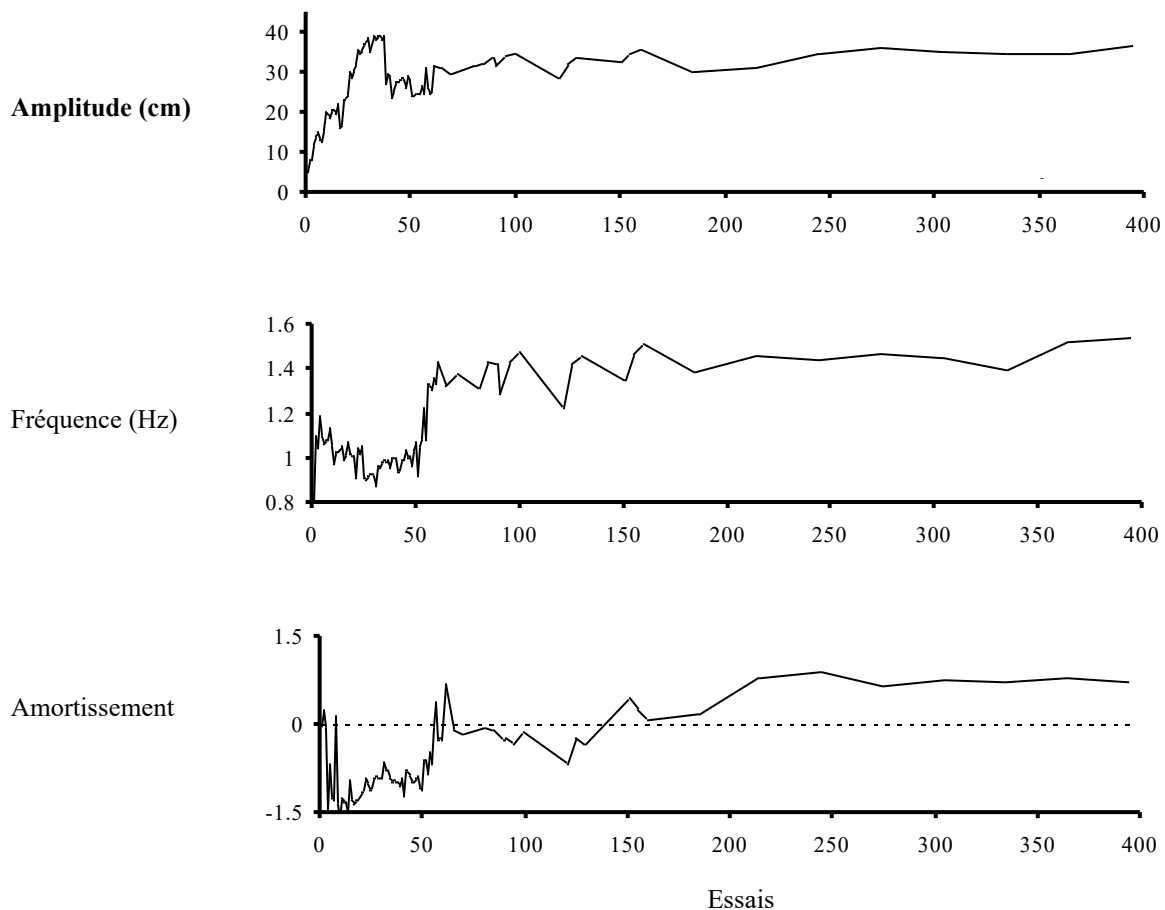


Figure 6.3. : L'apprentissage sur le simulateur de ski. Evolution de l'amplitude (en haut) et de la fréquence (au milieu) des mouvements du chariot. En bas, évolution du comportement d'amortissement. Les sujets réalisaient 390 essais de 1 minute (Nourrit, Delignières, Deschamps, Caillou & Lauriot, 2003)

Le graphique du bas rend compte de la manière dont le sujet force de simulateur pour entretenir ses oscillations latérales. Le calcul de cette « variable d'amortissement » est réalisé par une modélisation mathématique un peu complexe à expliquer dans le cadre de cet ouvrage. Disons pour simplifier que la ligne horizontale tracée à la graduation zéro des ordonnées divise qualitativement le graphique : lorsque la courbe est en dessous de cette ligne, le sujet adopte un comportement de débutant, et lorsque la courbe est située au-dessus de cette ligne, le sujet adopte un comportement d'expert. Enfin le comportement adopté est d'autant plus stable que la courbe est éloignée de cette frontière qualitative. On voit que le comportement débutant est exploité de manière consistante au début de la pratique durant cinq à six séances : après une première séance un peu chaotique, le sujet installe ce comportement de débutant de manière très stable (comme l'attestent les valeurs fortement négatives). On assiste lors de la 6^{ème} séance à une déstabilisation assez brutale de ce comportement, contemporaine de l'accroissement de

la fréquence évoquée précédemment. Puis, durant une longue période de près de 150 essais (c'est-à-dire 15 séances successives), le sujet présente un comportement peu stable, hésitant entre la coordination du débutant et celle de l'expert. Ce n'est qu'aux alentours du 200^{ème} essai que le comportement expert se stabilise de manière nette et surtout durable. On a retrouvé des évolutions similaires, quoique selon des échelles de temps parfois différentes, pour l'ensemble des sujets ayant participé à cette expérimentation.

Ce qu'il semble important de pointer ici, c'est la durée de pratique qui a été nécessaire pour qu'une évolution significative du comportement puisse apparaître. D'un sujet à l'autre, la stabilisation du comportement expert est apparue entre les 100^{ème} et 200^{ème} essais, soit entre les 10^{ème} et 20^{ème} séances. On se situe largement au-delà de la quantité de pratique réalisée lors d'un cycle d'Éducation Physique. Ajoutons encore que cette expérience a porté sur l'apprentissage d'une seule habileté, alors que la pratique dans les leçons d'Éducation Physique est le plus souvent distribuée sur des tâches, ou des ateliers, de natures différentes.

On pourrait aussi objecter que lors de ces deux expérimentations et dans beaucoup d'autres, on observe dès les premiers essais sur la tâche une rapide amélioration des performances (notamment dans le cas présent en termes d'amplitude). Il est clair cependant que cette amélioration ne renvoie qu'à une première adaptation, exploitant au mieux le comportement débutant, et que le véritable apprentissage ne viendra qu'après. Dans ce type d'expérimentation, une simple évaluation de la performance n'est pas suffisante pour attester des apprentissages réalisés : une évaluation qualitative des coordinations motrices est nécessaire, pour révéler les réelles modifications comportementales.

Ce qu'il faut retenir de ces travaux, c'est que l'apprentissage moteur ne constitue pas un *insight*, une brusque illumination apparaissant après quelques confrontations à la tâche. L'apprentissage repose sur la répétition des essais, et la durée de la pratique. Bien sûr, la durée requise dépend de la difficulté de la tâche. Nous avons ainsi montré qu'avec des tâches moins exigeantes, des modifications comportementales significatives pouvaient apparaître plus précocement (Caillou, Nourrit, Deschamps, Lauriot & Delignières, 2002 ; Nourrit, 2000). Il n'en reste pas moins qu'un nombre conséquent d'essais demeure nécessaire pour que l'apprentissage ait lieu. On peut à ce niveau être étonné, lorsque l'on observe des séances d'Éducation Physique, du faible nombre de répétitions réalisées par les élèves dans les situations d'apprentissage. Le plus souvent ils consentent à « essayer » une fois ou deux. Pour certains la réussite est immédiate, ce qui laisse à penser que la tâche était dans leur cas trop facile. Pour d'autres c'est l'échec, induisant souvent un comportement ultérieur d'évitement. L'enseignant n'a pas toujours la disponibilité nécessaire pour relancer le processus. In fine, l'élève est « sauvé » par la rotation d'atelier ou le changement de situation. On peut en outre se demander si cette nécessité de la répétition est bien intégrée par les enseignants. Brouillet (1991), dans une analyse des représentations des enseignants à propos de l'apprentissage moteur, avait ainsi montré que la répétition n'était en général pas conçue comme un facteur déterminant de l'apprentissage.

Qu'est-ce qu'apprendre ?

L'apprentissage que nous évoquons ici, c'est la maîtrise et la réussite dans des situations sportives, permettant l'atteinte de niveaux de performance dont l'élève puisse être fier, et tirer de la satisfaction. Nous ne sommes pas persuadés que tous les enseignants se situent sur ce registre, lorsqu'ils évoquent l'apprentissage en Éducation Physique. Souvent, et depuis de longues années, on évoque ici et là l'idée que la réussite, en Éducation Physique, ne sert à rien

si elle n'est pas complétée, parachevée par la compréhension des mécanismes la sous-tendant. Delaunay et Pineau (1989) vont ainsi affirmer qu'« *on n'enseigne pas des faits, des fragments d'habiletés, des automatismes, on enseigne des structures, des relations, des principes, des règles...* ». Au-delà de la réussite effective, l'élève doit donc accéder à l'univers plus abstrait des règles et des principes d'action, et cette intellectualisation des apprentissages est pensée comme un gage de stabilisation, et de transférabilité des acquis. Cette conception est devenue une telle orthodoxie qu'il devient rare, dans les épreuves des concours de recrutement, que les candidats n'évoquent pas ces fameuses phases de verbalisation, d'explicitation, de débat d'idées (Deriaz, Poussin & Gréhaigne, 1998), destinées à permettre ce passage de l'agi au conçu. Voici quelques années, nous avons parlé d'« inflation cognitive », face à cette déferlante des représentations, connaissances, règles et principes, dans les contenus de l'Éducation Physique (Delignières, 1991b).

Cette intellectualisation de la discipline n'est cependant pas un fait nouveau. Dès les années 60, le courant psychomoteur a largement insisté sur les rapports entre motricité, conscience et intelligence. D'une part, l'adaptation sensori-motrice était conçue comme l'origine de l'intelligence formelle, sur la base des travaux de Piaget. Par ailleurs, la motricité est vue comme l'expression manifeste des intentions et planifications de l'individu. Parlebas (1981) parlera respectivement d'*intelligence motricisée*, pour « souligner le fait que, pour une part importante, l'intelligence est issue des expériences motrices du jeune enfant », et d'*intelligence motricisante*, pour « souligner le fait que l'intelligence [...] peut à son tour être la source des principes organisateurs de l'action motrice ». Cette vision du comportement moteur va diffuser au-delà des frontières du courant psychomoteur, et à la même époque les partisans d'une Éducation Physique sportive en appelleront également aux théories piagésiennes, et verront dans l'apprentissage une « *synthèse entre assimilation et accommodation ; coordination entre fonction tonique et fonction émétique, l'une et l'autre opérées par l'intelligence aussi bien pratique [...] que conceptuelle* » (Mérand, 1975). Plus récemment, Gréhaigne, Billard, Guillon et Roche (1989), ont introduit les concepts de règles et principes d'action, qui ont connu un succès certain. Citant Mialaret, ces auteurs énoncent que ces règles d'action sont « *clairement représentées à la pensée [...] et le moyen d'expliquer rationnellement cette action* ». Ces idées vont être repris par au début des années 90 par un certain nombre d'acteurs suffisamment influents pour que dans le schéma directeur destiné à encadrer l'écriture des premiers programmes de la discipline (Hébrard & Pineau, 1994), les acquisitions attendues de l'élèves soient déclinées en termes de règles et de principes. Claude Pineau, doyen de l'Inspection Générale, fait paraître en 1992 un article dans lequel il explique qu'une tâche, dans le domaine des activités physiques et sportives, peut être représentée par un algorithme, c'est-à-dire une chaîne d'opérations logiques, de processus hypothético-déductifs susceptibles d'en permettre la résolution. Les principes opérationnels, c'est-à-dire ce qu'en définitive l'élève devra apprendre pour réussir, sont définis comme les données essentielles de cet algorithme.

Ces propositions sont généralement étayées par des références scientifiques prestigieuses. Dans les années 60-70, les travaux de Piaget sur la genèse de l'intelligence sont évidemment à l'honneur, ainsi que ceux de Wallon, qui mettent l'accent sur l'importance du mouvement dans le développement de l'enfant, et notamment vis-à-vis de toutes les fonctions mentales : intelligence, langage, affectivité, conscience. C'est à nouveau sur Piaget que Gréhaigne et Guillon (1991) s'appuieront pour légitimer leur modèle didactique des règles et principes d'action. Piaget et Wallon n'ont cependant pas le monopole de ces emprunts théoriques. Dans les années 80, des auteurs tels que Boutier (1986, 1988) et Piard (1990) se sont référés à la théorie de Galpérine (1980), qui met également en avant le rôle de la pensée dans la planification de l'action motrice, et insiste sur l'importance des informations,

représentations, connaissances dont dispose le sujet pour exécuter l'action. Piard (1990), à propos de l'enseignement de la gymnastique, insiste sur la nécessité de présenter aux apprenants des bases d'orientation rationnelles, contenant tous les repères théoriques nécessaires, « *pour une construction cohérente de l'activité gymnique dans le psychisme de nos élèves* ». On peut citer également l'intérêt qu'a suscité le modèle allostérique de Giordan (1993, 1999), évoquant la prise en compte des conceptions initiales de l'élève dans la conduite de l'apprentissage.

Il ne s'agit pas ici de critiquer les modèles offerts par ces chercheurs prestigieux, mais l'utilisation outrancière qui en a été faite en Éducation Physique. Il faut noter cependant qu'aucun de ces auteurs n'avait spécifiquement travaillé sur l'apprentissage des techniques sportives. Nous pensons que leurs théories ont été retenues parce qu'elles permettaient de donner une image valorisante de l'élève apprenant en Éducation Physique : il importait de montrer que cette discipline, comme les autres, mobilisait l'intelligence des élèves, voire participait à sa structuration. L'élève devait être présenté comme un « individu rationnel », susceptible de piloter avec intelligence sa motricité, ses apprentissages, et sa vie physique en général (Delignières, 1991b). De temps à autre, quelques auteurs ont tenté de réfréner les ardeurs des théoriciens de l'Éducation Physique vis-à-vis d'une utilisation abusive de telles références (Arnaud, 1977; Azémar, 1975, Delignières, 1991b; Gréco, 1976; Temprado, 1992; Vigarello, 1978). Mais ces mises en garde n'auront que peu d'effets, preuve que la confortation de cette représentation de « l'élève rationnel » représentait une utilité essentielle pour la discipline. L'essentiel était que la théorie conforte l'image utile d'une Éducation Physique mobilisant, à l'occasion d'apprentissages moteurs, l'intelligence des élèves. Ainsi cette discipline retrouvait une place légitime au sein de l'École. Quand il est question de théorie en éducation physique, la pertinence scientifique importe moins que la légitimité idéologique (Delignières & Garsault, 2001).

Un certain nombre de travaux ont pourtant assez tôt montré les limites de la prise de conscience dans le cadre des tâches sportives (Ripoll, Papin & Simonet, 1983; Hébrard, 1974; Famose, Hebrard, Simonet & Vivès, 1979; Keller, Henneman & Alegria, 1979 ; Arnaud, 1977). Plus récemment, un certain nombre de chercheurs ont émis de sérieux doutes sur l'intérêt de chercher à conscientiser ces processus lors de l'apprentissage (Masters, 1992, 2000; Singer, Lidor & Cauraugh, 1993; Vereijken & Whiting, 1990; Wulf & Weigelt, 1997). D'une manière générale, ces auteurs montrent que l'apprentissage moteur sollicite des processus spécifiques, souvent automatiques et infra-conscients, en tout cas irréductibles au raisonnement conscient. Wulf et Weigelt (1997) ont notamment réalisé récemment une expérience fréquemment citée, sur le simulateur de ski. Ces auteurs comparent l'évolution des performances dans un groupe réalisant un apprentissage par découverte et un groupe recevant des instructions détaillées sur les stratégies de forçage à mettre en oeuvre. Les résultats obtenus indiquent que le groupe recevant les instructions apprend moins vite que le groupe qui n'en reçoit pas (Figure 6.4.). Les auteurs suggèrent que les instructions obligent les sujets à réguler leur comportement sur un mode réflexif, alors que la tâche ne le justifie pas.

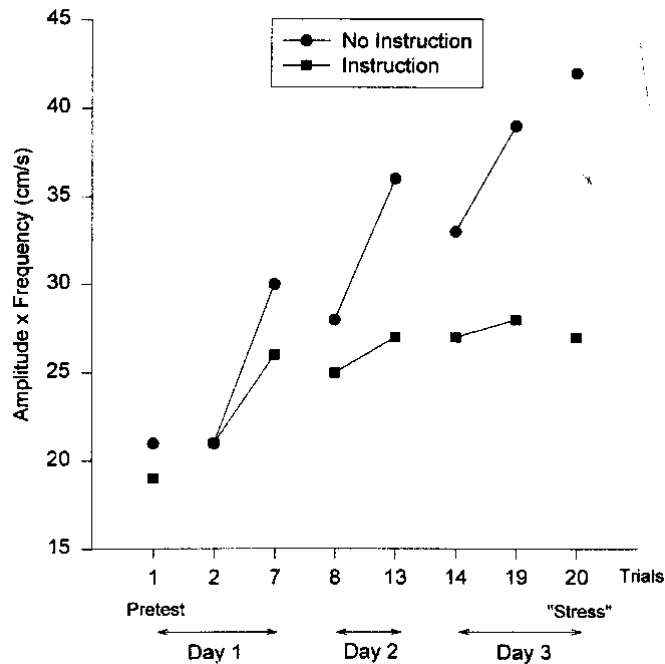


Figure 6.4. : Influence des instructions techniques sur l'apprentissage sur simulateur de ski (Wulf & Weigelt, 1997).

Un certain nombre d'auteurs ont proposé d'appeler *apprentissage implicite* ces acquisitions qui se réalisent sans instructions ni explications poussées, simplement par l'exercice de la tâche (Reber, 1976 ; Green & Flowers, 1991). Ces travaux ont montré que de nombreux apprentissages pouvaient avoir lieu sans que les sujets aient conscience des régularités des situations dans lesquelles ils étaient plongés. L'apprentissage moteur, et particulièrement en ce qui concerne les tâches complexes, se déroulerait naturellement sur un tel registre implicite, et tout effort pour contrarier ce caractère implicite en amenant à la conscience des informations qui ne devraient pas l'être dégrade les performances d'apprentissage (Green & Flowers, 1991). Une autre hypothèse, introduite par Masters (1992) suggère qu'une habileté apprise implicitement résiste mieux en cas d'exercice dans des conditions stressantes qu'une habileté apprise de manière explicite. L'apprentissage implicite réduisant la part des processus contrôlés consciemment, le sujet serait mieux à même de gérer une surcharge d'information liée au stress. Afin de tester cette hypothèse, Wulf et Weigelt (1997) introduisent au terme de leur expérimentation un stress, par le biais de la présence d'un évaluateur expert en ski. Les résultats montrent que les performances régressent dans le groupe ayant reçu les instructions, mais tendent à s'améliorer encore dans le groupe ayant appris de manière implicite (voir Figure 6.4, essai 20). Enfin, dans une seconde expérimentation, les auteurs analysent l'influence des instructions sur une habileté en voie d'acquisition. Après quatre jours de pratique sans consignes particulières, ils introduisent des instructions détaillées sur les stratégies de forçage. Les résultats montrent que cette introduction génère une détérioration des performances, qui régressent au niveau atteint le premier jour.

Nous ne voulons pas ici dire que la verbalisation, ou l'expression de connaissances déclaratives à propos des tâches sportives est dans l'absolu inutile. Des instructions détaillées, un effort de prise de conscience et d'analyse des stratégies employées peuvent également dans certains cas se révéler efficaces. Il semble notamment qu'un tel effort de conscientisation soit pertinent à propos des aspects tactiques et stratégiques, notamment dans les sports collectifs (French & Thomas, 1987; Abernethy, Thomas & Thomas, 1993; Delignières, 1991b). Par

contre, lorsque les situations demandent l'acquisition de techniques motrices complexes, ou lorsque la pression temporelle est trop forte, le recours à des modes d'apprentissage explicites paraît peu efficace, voire néfaste aux progrès de l'élève. Ces remarques visent à remettre en question l'utilisation systématique de la verbalisation et de la prise de conscience lors de l'apprentissage. Ceci ne veut pas dire qu'il convient de bannir toute connaissance déclarative en Éducation Physique. Comme nous l'avons indiqué dans le chapitre précédent, une compétence ne se limite pas à la somme des habiletés que le sujet possède dans l'activité. L'individu compétent est aussi capable de parler à propos de son activité, de communiquer avec ses partenaires, de partager des analyses et de convaincre. Ceci suppose la construction d'une base de connaissances déclaratives qui fait partie intégrante de la compétence.

Les compétences de l'enseignant

L'apprentissage n'est pas qu'une question de temps. Encore faut-il que l'activité demandée à l'élève, les tâches auxquelles il est confronté, les instructions, conseils et feedbacks qu'il reçoit soient de qualité satisfaisante. On touche ici au problème délicat des rapports entre l'efficacité de l'enseignant et sa connaissance de l'activité qu'il enseigne. On a longtemps minoré l'importance des compétences techniques de l'enseignant, estimant qu'il était plus essentiel pour lui d'être un bon pédagogue. Parlebas et Dugas (1998), au terme d'une étude sur le transfert d'apprentissage, relativisent l'importance des interventions didactiques de l'enseignant : « *un apprentissage moteur de qualité peut être acquis sans encadrement didactique particulier* ». Les auteurs estiment que « *ce sont les principes d'action sociomoteurs suscités par la logique du jeu, les communications que celle-ci induit, les décisions et stratégies qu'elle incite, les exaltations corporelles qu'elle provoque, qui vont marquer le joueur de leur empreinte* » (Parlebas & Dugas, 1998). En d'autres termes, l'enseignant ne sert pas à grand-chose, si ce n'est à favoriser un bon climat relationnel et à laisser jouer les élèves. Les auteurs ne sont hélas pas très diserts sur ce qu'ils appellent un « *apprentissage moteur de qualité* ». On n'a heureusement jamais montré que la pratique entravait l'apprentissage, et le problème est de savoir si l'enseignant peut apporter un plus à cette adaptation spontanée, à savoir plus d'apprentissage, et plus rapidement.

On peut toujours arguer qu'un bon technicien n'est pas nécessairement un bon pédagogue. Il n'en demeure pas moins que sans une connaissance technique approfondie de l'activité, un enseignant peut difficilement lire le comportement de ses élèves, leur donner les conseils appropriés, aménager les situations en conséquence, ou envisager les étapes plus avancées de l'apprentissage. Nous avons par exemple rapporté les résultats d'une observation réalisée lors de cycles de gymnastique de durées comparables, concernant des classes similaires (Delignières, 1989a). Le travail réalisé portait sur trois familles d'éléments gymniques : les enchaînements au grand trampoline, les lignes acrobatiques, et les rétablissements et tours d'appui aux barres. Les élèves disposaient pour chacune de ces familles d'un tableau synoptique, hiérarchisant les éléments par niveaux de difficulté et indiquant les filières techniques leur permettant de déterminer leurs objectifs d'apprentissage en fonction de leurs acquis antérieurs (voir aussi Delignières, 1989b). L'étude a porté sur le rôle de l'expertise en gymnastique et de l'expérience professionnelle sur l'efficacité de l'enseignement, mesurée par la quantité d'apprentissage réalisée par les élèves. Les résultats montrent qu'un enseignant expert dans l'APS parvient à générer davantage d'apprentissage que des enseignants non-experts, et que l'expérience pédagogique ne suffit pas à combler ce handicap (Figure 6.4.). La supériorité de l'expert apparaît surtout dans la famille « barres », souvent délaissée dans la formation initiale des enseignants et porteuse d'une technique plus subtile.

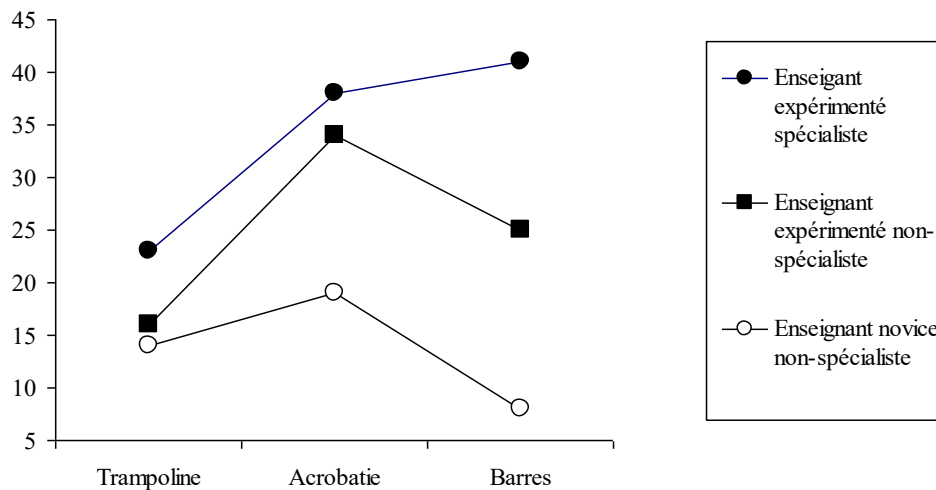


Figure 6.4. : Influence de l'expérience et de l'expertise de l'enseignant sur la quantité d'apprentissage des élèves dans un cycle de gymnastique (Delignières, 1989a).

Ce problème a été clairement identifié par nos collègues du C.E.D.R.E. : « *Comment l'enseignant va-t-il pouvoir mobiliser dans une quinzaine d'APSA, une capacité à lire l'activité adaptative des élèves du groupe/classe hétérogène, pour interagir avec les réponses les plus significatives et modifier le milieu didactique en respectant la composante culturelle de l'adaptation recherchée ?* » (Badreau, Bonnefoy, Delhemmes, Metzler & Portes, 2001). Il faut reconnaître que souvent les enseignants d'Éducation Physique enseignent des activités auxquelles ils ne connaissent pas grand-chose. On peut évoquer à ce sujet le travail de Soler (1994b), qui a tenté d'identifier les connaissances que des enseignants possédaient à propos d'une activité couramment enseignée : le saut en hauteur. Cette étude montre que seuls les enseignants experts en athlétisme sont capables d'une analyse pertinente des situations d'apprentissage. Les enseignants non experts ne semblent mobiliser que des connaissances très superficielles, et ce quelle que soit leur expérience professionnelle. Ce déficit de connaissance des contenus enseignés est d'ailleurs fréquemment relevé dans les rapports des concours de recrutement tels que l'agrégation interne. Il est évident qu'au-delà de leur(s) activité(s) de prédilection, l'expérience des enseignants dans les activités qu'ils proposent à leurs élèves se limite fréquemment au mieux à un semestre en formation initiale, plus quelques stages de formation continue le cas échéant. Peut-on imaginer un principal de collège présentant à un parent d'élève le nouveau professeur de mathématique de son enfant, en lui affirmant : « vous verrez, il est très bien : il a fait un cycle de dix semaines de mathématiques lorsqu'il était en licence... ». C'est pourtant ce qui arrive tous les jours en Éducation Physique.

Comme on ne demande pas à un professeur de physique d'être prix Nobel ou à un professeur de français d'avoir obtenu le Goncourt, le problème n'est évidemment pas que les professeurs d'Éducation Physique soient des sportifs de haut-niveau. Cependant les travaux réalisés sur l'accès à ces hauts niveaux d'expertise ont permis d'éclairer, d'une manière plus globale, le processus de formation des compétences. Les travaux d'Ericsson, Krampe et Tesch-Römer (1993) ont montré que l'accès aux plus hauts niveaux d'expertise, que ce soit dans le domaine du sport, de la science ou de la musique, reposait principalement sur une pratique prolongée de l'activité considérée, et focalisée sur l'amélioration des performances. Selon les auteurs, cette *pratique délibérée* doit être poursuivie pendant au moins dix années pour déboucher sur la production de performances exceptionnelles. Même si un tel niveau

d'expertise n'est pas requis pour l'enseignement, ces travaux suggèrent cependant que la maîtrise d'une discipline scolaire ne peut être acquise que par une pratique prolongée. On peut noter à ce niveau que les concours de recrutement des professeurs des établissements secondaires sont soumis au pré-requis de trois ou quatre années universitaires, que l'on peut considérer, du moins dans l'esprit des textes, comme des années de pratique délibérée de la discipline qui sera plus tard enseignée.

Dans ce contexte, les enseignants d'Éducation Physique se positionnent de manière tout à fait originale. D'une manière générale, ils ont développé depuis l'adolescence un bon niveau d'expertise dans une activité sportive. Mais il ne faut guère compter sur leur passage à l'université pour élargir la palette de leurs compétences sportives. Depuis la levée des concours d'entrée dans les UFR STAPS et l'afflux d'étudiants qui s'en est suivi, la part réservée aux pratiques physiques a sévèrement diminué. Le plus souvent leur connaissance des activités se limite au cadre restreint d'un enseignement semestriel d'une vingtaine d'heures. Il n'est pas rare que les étudiants préparant le CAPEPS nous avouent n'avoir jamais pratiqué certaines activités telles que la gymnastique, la danse ou l'escalade, pourtant régulièrement enseignées dans les établissements scolaires. On tente alors de leur donner un vernis de surface, quelques semaines avant le concours, en souhaitant qu'ils puissent faire illusion devant le jury si d'aventure ils étaient interrogés sur ces activités négligées... Un vernis de surface pour des activités qu'ils pourraient être amenés à enseigner dans les collèges et les lycées l'année suivante !

Il est probable que la situation se soit récemment dégradée, et que le tableau fort pessimiste que nous traçons ne corresponde pas aux conditions de formation et de recrutement d'il y a quelques années. Les enseignants cependant reconnaissent volontiers leur faible niveau de compétence dans un certain nombre d'activités qu'ils enseignent pourtant de manière courante. Les causes de ces lacunes peuvent être diverses. Parfois les conditions de pratique ont tellement évolué que l'activité a complètement changé de nature depuis l'époque où l'enseignant a été formé. C'est le cas par exemple de la gymnastique, qui bénéficie maintenant d'agrès plus performants et de matériels de protection permettant une activité acrobatique peu en rapport avec la gymnastique « simple mais correcte » à laquelle ont été initiés nombre d'enseignants. C'est aussi le cas de l'escalade, maintenant praticable dans beaucoup de gymnases équipés de structures artificielles, alors que la pratique voici vingt années était beaucoup plus confidentielle et se déroulait systématiquement en milieu naturel. Enfin certaines activités apparaissent et s'imposent pour des raisons diverses comme incontournables dans les établissements : c'est le cas par exemple du badminton ou de la danse. Les enseignants doivent alors parfaire leur formation, soit par le biais de la littérature professionnelle, soit par les stages de formation continue. Il n'est pas évident qu'un stage de formation continue, si performant soit-il, puisse donner à un enseignant la compétence requise pour enseigner une activité sportive.

Il n'est guère surprenant dès lors que les enseignants s'accommodent de cycles d'activité de courte durée : ils sont tout bonnement incapables d'aller au-delà des quelques séances d'initiation qui épuisent les quelques recettes qu'ils ont pu glaner ça et là. On peut à ce niveau citer également les résultats obtenus par Pérez (1998), qui montrent que des enseignants sont complètement perturbés lorsqu'ils doivent travailler avec des effectifs très réduits (5 élèves). Les élèves apprennent trop vite et les enseignants arrivent rapidement à la limite de leurs compétences dans l'activité.

Éducation Physique polyvalente et zapping pédagogique

Mettons-nous bien d'accord : ce que nous mettons ici en avant, ce n'est pas une prétendue incompétence des enseignants, mais plutôt la difficulté de la mission qui leur est confiée. On leur demande, notamment au niveau du collège, d'enseigner efficacement une large palette d'activités, renvoyant à des logiques de pratique complètement différentes. Quoi de commun entre les pratiques artistiques, destinées à générer une émotion esthétique chez les spectateurs, les sports de pleine nature, où il s'agit de gérer une prise de risque grâce à la maîtrise de techniques hautement spécifiques, ou encore les sports collectifs ? Les activités enseignées au cours de la scolarité doivent être représentatives des huit groupements inscrits dans les programmes de la discipline, et c'est en tout une bonne dizaine d'activités que l'enseignant doit être en mesure d'encadrer. On peut considérer que l'on assigne plus ou moins aux professeurs d'Éducation Physique, au niveau de l'enseignement secondaire, une mission analogue à celle des maîtres polyvalents du primaire.

Cette idée mérite qu'on s'y attarde quelque peu. Historiquement, les enseignements primaire et secondaire reposent sur des logiques différentes. L'enseignement primaire s'est avant tout organisé autour des apprentissages fondamentaux : lire, écrire, compter (Prost, 1968). Les activités d'éveil y occupent également une place importante, quoique variable en fonction des contextes politiques. On conçoit qu'à ce niveau les « disciplines » (lecture, écriture, calcul) ne constituent que les supports d'un enseignement transversal, visant à donner aux enfants les outils fondamentaux de l'accès au savoir. Les contenus disciplinaires importent dès lors moins que les opérations qu'ils mobilisent. L'enseignement secondaire est de son côté finalisé par l'accès à la culture. A ce niveau les contenus prennent une importance de premier plan, et les enseignants deviennent logiquement des spécialistes disciplinaires.

Il semble que les éducations physiques naturalistes, qui ont dominé la discipline des gymnastiques construites du début du XX^{ème} siècle aux diverses psychomotricités (Le Boulch, Parlebas, Famose), se situent davantage dans la ligne de l'enseignement primaire : il s'agit de développer une motricité fondamentale, transversale, et si l'on fait appel à certaines activités culturelles (sportives), celles-ci ne sont convoquées qu'à titre de support pédagogique. Dans ce cadre, l'enseignant doit surtout être un « généraliste » de la motricité, capable d'exploiter les activités sportives pour construire les tâches susceptibles de solliciter de manière optimale les ressources des élèves. Comme nous l'avons suggéré dans le second chapitre de cet ouvrage, la sportivisation de l'Éducation Physique, opérée au cours des années 60, peut être considérée comme l'entrée de la discipline dans la logique d'un enseignement culturaliste, typique de l'enseignement secondaire. Les activités sportives constituent un savoir culturel, de nature essentiellement technique, dont l'appropriation est jugée essentielle à la formation des futurs adultes. Il semblerait logique que dans ce cadre les contenus techniques prennent une importance de premier plan, et que l'Éducation Physique au niveau secondaire soit davantage l'affaire de spécialistes des activités enseignées que de généralistes de la motricité.

L'Éducation Physique reste cependant majoritairement sur la logique de la polyvalence. Au niveau institutionnel, si les programmes de lycée commencent à envisager une possible spécialisation des élèves, allongeant la durée des cycles et réduisant le nombre des activités pratiquées, ceux du collège restent sur le principe d'une polyvalence équilibrée. Dans leur grande majorité les enseignants revendiquent cette polyvalence, tant au niveau de leurs compétences qu'à celui de l'enseignement qu'ils dispensent. Ils y voient un axe fort de leur identité professionnelle, et c'est souvent là que se joue de manière subjective la démarcation d'avec les « entraîneurs », éternels concurrents sur la scène de l'éducation de la motricité. Faire

pratiquer à leurs élèves un grand nombre d'activités leur semble par ailleurs essentiel, et l'argument le plus souvent évoqué est qu'ainsi on accroît les chances que chacun, à un moment donné, rencontre l'activité qui lui convient et qu'il pourra continuer à pratiquer plus tard. La multiplication des activités pratiquées est également justifiée par le souci d'éviter l'ennui, tant d'ailleurs au niveau des élèves que des enseignants, qui paraissent eux aussi apprécier la variété dans leurs pratiques pédagogiques.

Toutes les conditions sont ainsi réunies pour que l'Éducation Physique fonctionne dans un « zapping » permanent, enchaînant des cycles courts et des activités multiples. Trop de choses à enseigner, trop peu de temps pour le faire : Rink (2000) arrive à des conclusions similaires en analysant la situation aux Etats-Unis, estimant que les programmes de la discipline sont beaucoup trop chargés, en regard du temps dont les enseignants disposent. Encore doit-on peut ajouter encore que les objectifs d'apprentissage sont loin de constituer la seule préoccupation des enseignants. On sait que leur souci principal est souvent de maintenir l'ordre dans la classe (Carver & Scheier, 1982), et que la mise en avant des objectifs d'apprentissage suppose qu'au préalable certains problèmes plus basiques aient été réglés au sein de la classe. Placek (1984) montre que lorsque les enseignants préparent leurs cours, leur objectif principal n'est pas vraiment de provoquer des apprentissages, mais surtout de maintenir les élèves « occupés, satisfaits et obéissants ».

Variation des expériences pour permettre le choix ?

En définitive, on peut donc se demander si dans les faits, l'Éducation Physique est réellement une discipline où l'on apprend. Elle a été durant de longues décennies, avec les gymnastiques construites, une discipline d'exercice, au service du développement corporel. Depuis les années 60, il nous semble qu'elle est devenue une discipline où l'on tente de faire vivre aux élèves des expériences corporelles les plus variées possibles, dans l'espoir de développer une sorte d'adaptabilité motrice. Cette idée traverse toute l'Éducation Physique de la seconde moitié du XX^{ème} siècle, et est particulièrement bien illustrée par des auteurs tels que Le Boulch (1966) ou Azémar (1975). Elle semble encore profondément ancrée dans les discours des enseignants, avec un refus de la spécialisation, une défiance vis-à-vis de la technique, une quête éperdue de transversalité. Ceci ressort aussi du vécu des élèves, qui évoquent davantage le cours d'Éducation Physique sur le mode expérientiel (« on a fait » du foot, du basket) que dans une optique de maîtrise et d'apprentissage (Rochex, 1996).

L'Éducation Physique bénéficie sans doute du caractère attractif des activités support de son enseignement, mais ne véhicule peut-être pas au même titre que les autres disciplines cette nécessité de l'apprentissage. Selon Rochex (1996), cette tendance est parfois exacerbée dans les établissements difficiles, où on considère qu'il est nécessaire d'installer les conditions d'une « scolarité normale » par la socialisation préalable des élèves. Une Éducation Physique expérientielle, compensatrice, défouloir des énergies et des conflits, est alors fréquemment revendiquée comme propédeutique aux véritables apprentissages. A terme, l'objectif de socialisation peut se substituer aux apprentissages disciplinaires, dont la prise en compte est perpétuellement retardée. Comme l'évoque l'auteur, il est sans doute nécessaire de renverser le problème, et de « travailler à créer les conditions et à mettre en œuvre les activités pertinentes pour que les apprentissages participent de la socialisation et du développement personnel pour tous » (Rochex, 1996).

Il est étonnant de constater qu'en effet les élèves sont souvent incapables de nommer les apprentissages qu'ils ont pu réaliser. Kugler (2001) adopte à ce niveau des mesures drastiques :

« Pour que les élèves se rendent compte qu'ils ont acquis à un moment donné une compétence on leur fait signer : « je ne savais pas faire ça, maintenant je sais le faire ». Il faut qu'ils se rendent compte qu'ils ont appris ». Précaution encore exceptionnelle. L'Éducation Physique reste le plus souvent une discipline où l'on multiplie les expériences, sans prendre le temps d'approfondir et de stabiliser les acquisitions.

Ce fonctionnement de l'Éducation Physique repose sur un certain nombre de postulats qui méritent réflexion. L'un de ces postulats énonce que la confrontation des élèves à de multiples activités leur permettrait de découvrir celles pour lesquelles ils ont des facilités et de l'intérêt et ainsi de trouver leur voie pour une pratique ultérieure. Il s'agit là d'une croyance profondément ancrée chez les enseignants. Lorsqu'on les interroge à propos d'une éventuelle spécialisation des élèves en Éducation Physique, leur réticence est principalement étayée par l'idée qu'une telle option restreindrait l'éventail de pratique de l'élève, et donc ses possibilités de choix pour ses futures activités. C'est une image assez étrange de la discipline qui est ainsi véhiculée, une Éducation Physique qui jouerait un rôle d'entremetteur entre les élèves et les activités sportives ; entremetteur par ailleurs assez passif, puisque jouant davantage sur une multiplication des rencontres que sur un profilage sélectif. Amade-Escot (1997) note cependant que ce postulat n'est supporté par aucun fait de recherche. La multiplication des pratiques à l'âge scolaire ne semble pas préjuger d'un choix plus aisé, ou d'une pratique plus conséquente arrivé à l'âge adulte. « *Au contraire les résultats [de la recherche] tendent à valider que c'est la durée et la qualité de la pratique délibérément choisie qui est la variable clé de l'apprentissage scolaire ayant des effets sur le choix de pratiques à l'âge adulte* » (Amade-Escot, 1997).

La durée des cycles

On a déjà évoqué plus haut dans ce chapitre le problème de la durée des cycles. L'Éducation Physique est actuellement organisée sur un mode de pratique polyvalente, et la recherche de variété dans activités proposées débouche de manière inexorable sur des cycles d'enseignement relativement courts. Depuis quelques années, on assiste cependant à un mouvement à ce niveau, de nombreux collègues militant pour un allongement des cycles, et les récents textes officiels incitant les enseignants, notamment au niveau des lycées, à respecter des durées suffisantes pour que les compétences puissent être installées. Les enseignants se retrouvent souvent face à un dilemme, devant satisfaire de manière simultanée cette double injonction : travailler dans la durée, et traiter une large palette d'activités. Cependant nous pensons que le problème ne se résume pas à cette injonction contradictoire : comme nous l'évoquions précédemment, les enseignants ne sont pas trop mécontents de pouvoir justifier de cycles courts, dans les activités où leur niveau de compétence ne leur permettrait que difficilement de dépasser l'encadrement de quelques séances d'initiation. Goirand (1998) développe des analyses assez clairvoyantes à ce sujet, à propos de la gymnastique, sans doute une des activités demandant le plus de compétences techniques de la part de l'enseignant pour engager réellement les élèves dans un processus poussé d'apprentissage : « *la durée des cycles n'excède pas 10 à 12 heures de pratique pour un niveau scolaire [...]. Quelle que soit la pression de l'inspection pour allonger la durée des cycles, les enseignants pratiqueraient plus volontiers le « zapping pédagogique » dans la programmation* ».

Combien de temps un cycle doit-il durer ? Il n'y a sans doute pas de réponse absolue. Un cycle doit se prolonger suffisamment pour que les apprentissages qui étaient visés soient effectivement atteints. Kugler (2001) fait à ce niveau des propositions assez étonnantes : l'auteur considère qu'il y a en Éducation Physique des apprentissages fondamentaux, pré-requis

à l'accès aux loisirs physiques et sportifs : savoir nager, savoir courir, savoir faire du vélo. Pour chacun de ces apprentissages, l'équipe a déterminé un niveau de compétence, validé par un test spécifique (par exemple en natation, enchaîner sans limite de temps ni exigence de style : entrer dans l'eau, nager 50 mètres, aller chercher un objet à 1m 80 de profondeur, puis flotter sur place durant 5 secondes). Ces tests sont passés par les élèves à l'entrée en 6^{ème}, et pour ceux qui n'y satisfont pas, l'Éducation Physique est entièrement consacrée à l'installation de ces compétences fondamentales. Un cycle d'enseignement ne cessera que lorsque l'élève aura passé le test correspondant avec succès. Cette proposition a été mise en œuvre au prix d'un montage institutionnel et pédagogique qui pourrait choquer un inspecteur par trop pointilleux sur le respect des textes. Il n'en demeure pas moins qu'il s'agit d'une des plus belles mises en œuvre du principe énoncé par Pineau et Delaunay (1989) : « *le cycle doit être une unité d'appropriation avant d'être une unité de temps* ».

Dans l'optique que nous avons tenté de défendre dans cet ouvrage, il est clair que l'installation de compétences significatives dans les activités enseignées demande du temps, et suppose un allongement de la durée des cycles. Siedentop (1994), dans ses propositions de *sport Éducation*, développe un argumentaire similaire et préconise un nombre minimal de 18 séances. On ne peut évidemment comparer les systèmes américains et français, et cette durée ne peut être prise au pied de la lettre. Elle dénote cependant, dans l'esprit de l'auteur, l'exigence d'inscrire dans la durée la pratique, si l'on veut permettre aux élèves de vivre d'authentiques expériences sportives.

Les arguments que nous avons développés précédemment sur la durée de pratique nécessaire à l'apprentissage sont évidemment à prendre en compte. Quelle que soit l'activité, l'installation des compétences repose sur l'acquisition et le perfectionnement de techniques spécifiques, soit sur le registre des habiletés motrices, soit sur celui de la maîtrise de matériels et d'instruments. Cette maîtrise technique ne peut être acquise qu'au terme d'une pratique répétée, et l'atteinte de hauts niveaux d'habileté suppose une progression pédagogique qui doit s'inscrire dans la durée. Par ailleurs, il nous semble qu'au-delà de l'apprentissage, il est nécessaire que les élèves disposent de temps pour jouir de leurs acquisitions. On a souvent l'impression, lorsque l'on consulte la littérature professionnelle ou que l'on assiste à des oraux d'agrégation, que les cycles d'Éducation Physique ne sont qu'un chapelet de situations d'apprentissage, où les élèves sont en permanence confrontés à des problèmes nouveaux. L'élève a peut-être aussi le droit de disposer de séquences au cours desquelles il n'aura d'autres perspectives que de profiter des acquis de son travail, que de tirer du plaisir de sa maîtrise des situations.

L'allongement de la durée des cycles n'est par ailleurs pas uniquement justifiée par le problème de l'apprentissage moteur. Nous pensons que les compétences à développer en Éducation Physique sont essentiellement collectives, et reposent quelle que soit l'activité sur le fonctionnement de groupes. La mise en projet de collectifs stables, sur le modèle de l'équipe sportive, permet l'émergence d'une véritable dynamique de groupe, fondée sur la cohésion, la solidarité, la communauté d'intérêts (Rey, 2000). Ces processus essentiels ne peuvent apparaître que si l'on laisse au groupe suffisamment de temps et de stabilité (Gréhaigne, 1997). La solution qui consiste à faire perdurer les groupes sur plusieurs cycles consécutifs est rarement exploitée, mais semble à ce niveau digne d'intérêt.

Enfin la durée des cycles permet d'installer un cadre de travail, de structurer un système de repères essentiels pour les élèves en difficulté. Ubaldi et Philippon (2003), évoquant l'enseignement en zone d'éducation prioritaire, affirment que « *la nature même de la majorité*

de nos classes nous conduit de plus en plus à prendre le temps de mettre en place notre enseignement. Il en va de l'efficacité des apprentissages en EPS, du plaisir de nos élèves et de la santé des enseignants. [...] La continuité et la permanence de l'enseignement rassurent nos élèves, facilitent la gestion d'une séance ». Ces remarques peuvent surprendre ceux qui décrivent volontiers les élèves des établissements difficiles comme incapables de s'inscrire dans la durée. Encore faut-il que cette inscription prenne du sens pour ces élèves, c'est-à-dire débouche sur l'acquisition de nouveaux pouvoirs.

Le niveau d'exigence

Nous avons déjà largement évoqué le problème de la qualité de la pratique. L'Éducation Physique doit être l'occasion pour les élèves de réalisations individuelles et collectives ambitieuses. Chacun doit avoir l'impression d'avoir participé à quelque chose d'important, et d'y avoir apporté une contribution significative. Les élèves doivent quitter un cycle d'activité avec un sentiment d'accomplissement, avec la fierté d'avoir acquis des compétences nouvelles, et de les avoir mis à l'épreuve des faits. Kugler (2001) a joliment exprimé cette idée dans le titre de son article : « *des contenus ambitieux pour des élèves exigeants* ». On est pourtant souvent étonné de la modestie des objectifs d'apprentissage et de performance que fixent les enseignants. Nous ne parlons pas ici des articles des revues professionnelles, qui sont souvent le fait de spécialistes, et qui font généralement apparaître des niveaux d'exigence conséquents. Par contre, lorsque l'on s'intéresse à l'Éducation Physique réelle, on se rend compte que les exigences des enseignants sont souvent limitées. L'ensemble des éléments que nous avons évoqué plus haut y contribue sans doute : une connaissance toute relative de l'activité enseignée, une durée limitée des cycles d'enseignement. Comment envisager d'enseigner à ses élèves la bascule faciale, le salto arrière, quand on n'a pas dépassé soi-même le niveau de la roue ? Les limites sont encore plus nettes en ce qui concerne les activités à risque : comment viser l'apprentissage de l'escalade en tête, si l'on n'a pas soi-même vécu cette situation ? Comment envisager de lancer des élèves en solitaire en course d'orientation, si l'on n'a pas confiance dans ses propres capacités d'orienteur ? Ces exemples sont tous issus d'échanges que nous avons pu avoir avec des enseignants. Cette auto-limitation peut aller jusqu'à une censure de l'activité. Goirand (1998) note ainsi que « *de plus en plus, les enseignants hésiteraient à programmer la gymnastique. Ils sont confrontés à des situations où l'animation demande une compétence et un tour demain parfois exceptionnels, pressé (à juste titre) par les parents, par l'inspecteur, par l'Administration, de limiter les risques d'accident* ».

On affirme souvent que l'École n'est pas le club, et qu'on ne peut exiger en Éducation Physique, avec des élèves tout-venant, les mêmes niveaux de performance que dans le sport fédéral. C'est évident, mais l'argument reste facile et évite de se poser la question fondamentale : jusqu'où doit-on pousser les apprentissages pour que l'Éducation Physique serve à quelque chose ? Il faut savoir qu'on ne risque pas grand-chose à proposer des objectifs ambitieux à ses élèves. Les travaux réalisés dans le domaine de la fixation de but (*goal setting*) ont clairement montré, notamment dans le cadre des activités sportives, que le niveau d'engagement et le niveau de performance atteint est directement lié au niveau des objectifs fixés par l'enseignant ou l'entraîneur (Weinberg, Garland, Bruya, Jackson, Bagnall, 1990; Weinberg, Fowler, Jackson, Bagnall, Bruya, 1991). L'élève fournit d'autant plus d'effort et progresse d'autant plus que l'enseignant a au préalable fixé à haut niveau la barre de ses objectifs. On a cru à un moment, suite à un ensemble de résultats obtenus par les psychologues du travail, que des buts trop difficiles pourraient générer du découragement chez les élèves, et un désinvestissement des tâches d'apprentissage (Locke & Latham, 1985). Weinberg et ses collaborateurs ont montré que dans le domaine des activités sportives, l'assignation de buts trop

difficiles n'avait en fait pas d'effet néfaste : le sujet est mobilisé non par les buts fixés par son entraîneur ou son enseignant, mais par les buts qu'il s'auto-assigne sur la base de ceux que lui ont été assignés. Ainsi un but extrêmement difficile est généralement redéfini à la baisse par le sujet, de manière à demeurer envisageable. En revanche l'assignation de buts difficiles tend à tirer vers le haut la redéfinition des buts. Enfin, afficher de hauts niveaux d'exigence constitue une marque de respect nécessaire vis-à-vis des élèves. C'est reconnaître qu'ils sont capables, a priori, de rentrer dans un processus d'apprentissage et de le mener à terme avec succès. C'est aussi affirmer que l'on va passer du temps avec eux, pour les accompagner le plus loin possible dans leur apprentissage, et que cela vaut la peine que l'on va se donner. Comme nous le disions en introduction à ce chapitre, l'École ne prend de sens aux yeux des élèves que dans la mesure où elle leur permet d'acquérir de nouveaux pouvoirs sur le monde. Qu'on ne s'imagine pas que les enseignants puissent acheter la paix sociale en diminuant leur niveau d'exigence ! Ce n'est pas en demandant peu aux élèves que l'on évite la confrontation, ou qu'on limite les conflits. L'enseignant impose le respect lorsqu'il parvient à fixer à haut niveau la barre des apprentissages, et qu'il permet aux élèves de l'atteindre.

Quelle programmation d'activités ?

Combien d'activités sportives doit-on enseigner à un élève au cours de sa scolarité ? En général les instructions et programmes imposent la solution, par l'intermédiaire des classifications. Ainsi les programmes de collège suggèrent qu'au moins huit activités, représentatives de chacun des groupements retenus, soient enseignées. Les projets pédagogiques en font néanmoins apparaître souvent bien davantage.

Kugler (2001) a une approche assez abrupte du problème. Toutes les classes, dans son collège, ont deux heures d'Éducation Physique. Rappelons que les autres heures ont été « réquisitionnées » pour les apprentissages fondamentaux (savoir nager, savoir courir, savoir faire du vélo), pour les élèves en difficulté. Le projet pédagogique du collège ne fait apparaître que quatre activités (badminton, escalade, course d'orientation et rugby), pratiquées chacune pendant trois cycles de douze séances chacun, au cours de la scolarité. Il ne s'agit pas gérer la pénurie d'installation ou une palette trop restreinte de compétences chez les enseignants : le choix de l'approfondissement dans un nombre limité d'activités est délibéré : *« L'essentiel n'est pas au niveau du nombre d'APS pratiquées mais au niveau de la compréhension par les élèves du processus de transformation qu'ils vivent, au travers des apprentissages et des compétences qu'ils acquièrent. Cette compréhension, quand elle est réelle, est transposable, et il n'y a pas besoin de 36 activités pour y arriver »* (Kugler ; 2001).

Nous avons souvent dû ferrailer avec des collègues, lors de stages de formation, sur ces questions liées à la programmation : Ne risque-t-on pas ainsi de spécialiser les élèves ? Ne risque-t-on pas une Éducation Physique incomplète, laissant de côté des pans essentiels de la culture sportive ? Il est question ici de choix politiques essentiels. La pertinence de l'Éducation Physique se mesure-t-elle à l'éventail des activités pratiquées ? Nous pensons qu'au-delà de certaines compétences qui demeurent essentielles pour un accès de tous au loisirs physiques et sportifs, comme le savoir nager, aucune activité sportive ne peut être réellement considérée comme incontournable. On a pu penser un temps qu'il existait certains « sports de base », propédeutique nécessaire à la pratique des autres activités. Nous avons le souvenir d'avoir sévèrement contrarié un collègue, voici quelques années, en envisageant une Éducation Physique qui pourrait s'affranchir de l'enseignement de l'athlétisme.

Le pire est sans doute que les élèves se contentent de survoler une kyrielle d'activités, en ne faisant que répéter dans chacune l'expérience de l'échec ou de l'inachevé. Dans ce sens, le choix d'un nombre restreint d'activités, programmées de manière prolongée et répétée au long de la scolarité, pour lesquelles l'équipe a à sa disposition des installations de qualité et les compétences techniques nécessaires, nous semble l'option la plus raisonnable. Au-delà de ces critères qui reposent sur un système de contingences locales (mais sur lesquelles une équipe peut agir sur la durée, en acquérant les matériels et les compétences requises), il est sans doute possible de définir certaines priorités.

Nous pensons en effet que certaines catégories de compétences peuvent se révéler plus intéressantes, tant au niveau des besoins de la société, que des besoins des adolescents en développement que l'École a en charge. Ainsi l'éducation à la sécurité constitue un axe essentiel, fortement légitimé par les accidents qui gangrènent la pratique de certaines activités, notamment dans le domaine du plein air. Ces accidents relèvent le plus souvent d'un comportement inconséquent des pratiquants, recherchant des sensations fortes sans auparavant se préoccuper des conséquences possibles de leurs actes, vis-à-vis de leur propre sécurité et de celle d'autrui (Delignières, 1991a ; 1993b). Les déterminants de ce type de conduite sont divers, mêlant orientation personnelle et incitation environnementale. Il semble surtout que ces déterminants restent peu accessibles à la rationalité consciente des individus, et reposent sur une logique cognitive plus souterraine (Wilde, 1988) : en d'autres termes, ce n'est pas en assénant des discours raisonnables, en édictant des règles de conduite, que l'on peut espérer mener une action salutaire dans le domaine de la sécurité.

Une alternative plus efficace consisterait à faire vivre, dans le cadre d'un enseignement organisé, le plaisir de la prise de risque et de sa maîtrise par une technicité éprouvée. Il nous semble essentiel que nos élèves, au cours de leur scolarité, soient amenés à maîtriser de manière autonome des environnements dangereux, et qu'ils y exercent des responsabilités effectives, notamment vis-à-vis de la sécurité des autres. En d'autres termes, nous pensons que l'éducation à la sécurité passe par l'acquisition de compétences reconnues dans des activités à risque (Delignières, 1993b). Cette option pose évidemment de gros problèmes, dans un système où la prise de risque objective est bannie par l'institution, et la sécurité sévèrement encadrée⁶. Il importe néanmoins de se convaincre qu'on ne peut envisager une éducation réelle à la sécurité sans que l'élève ne soit à certains moments confronté à des situations où la prise de risque, bien que contrôlée, reste effective. Tout alors est affaire d'adaptation des difficultés aux compétences actuelles de l'élève. Tout comme on construit des progressions didactiques pour l'apprentissage des habiletés, une didactique de la sécurité est à mettre en place, maîtrisant le décalage entre les capacités d'action et de réaction de l'élève, et le niveau de risque auquel il est confronté.

Nous avons été surpris, voici quelques années, de voir des enseignants bannir a priori l'escalade en tête dans le cadre scolaire, au prétexte que dans ce cas la chute était possible. Certes, mais c'est oublier que l'éventualité de la chute fait partie intégrante de la logique de l'activité, du moins dans sa définition moderne, et que l'évolution du matériel et de l'équipement des sites a su prendre en compte cet aspect. Supprimer a priori l'escalade en tête, c'est un peu comme interdire l'eau dans les piscines, sous prétexte d'éradiquer le risque de noyade. Encore faut-il que l'enseignant soit capable de maîtriser lui-même l'évolution de ses élèves dans ces milieux dangereux, de les doter progressivement des compétences requises pour y faire face en toute sécurité. On retrouve ici le problème central de la compétence du

⁶ Note de service n° 94-116 du 9 mars 1994 (B.O. n° 11 du 17 mars 1994).

professeur. Soyons clair: si un enseignant est compétent dans une activité à risque, il serait dommage qu'il ne mette pas à profit cette expertise pour construire les conditions d'une véritable éducation à la sécurité pour ses élèves. Mais s'il n'a pas cette compétence, mieux vaudrait qu'il s'abstienne.

Un autre registre de compétence qui mérite une attention particulière est celui des sports collectifs. Nous avons beaucoup insisté dans les pages qui précèdent sur ce qui à nos yeux faisait des activités sportives des pratiques essentiellement citoyennes : l'association d'individus au sein de groupes, de clubs, d'équipes, et l'inscription de ce collectif dans un projet commun. Les sports collectifs sont sans doute les activités qui permettent le mieux, au sein d'un établissement scolaire, de reproduire et de faire fonctionner de telles dynamiques. Nous avons suffisamment développé précédemment ces aspects pour ne pas y revenir.

Enfin, il nous semble intéressant que les élèves puissent pratiquer au moins une activité permettant de multiplier les apprentissages techniques, comme la gymnastique. L'intérêt de telles activités est qu'elles permettent l'individualisation des objectifs (tout en demeurant si on le désire dans un projet collectif), et une identification claire et sans conteste des apprentissages réalisés. Dans de nombreuses activités, les élèves peuvent progresser sans pouvoir de manière évidente nommer leurs acquisitions. Dans une activité telle que la gymnastique, les apprentissages peuvent au contraire être déclinés séances après séances, cycles après cycles. Comme le dit Rochex (1996), l'Éducation Physique peut être traversée par les élèves sur un mode purement expérientiel (« on a fait du foot »). Un tel ressenti est plus rare en gymnastique, dans la mesure l'on vise systématiquement la maîtrise d'éléments clairement identifiés, hiérarchisés, évalués.

Ces axes que nous retenons comme prioritaires sont évidemment le reflet de nos propres conceptions et préoccupations, et nous concevons sans problème que d'autres en identifient de différents. Encore une fois, il ne nous semble pas qu'il existe de pratiques incontournables en Éducation Physique. Par contre, il nous paraît essentiel que tous les élèves vivent au cours de leur scolarité cette expérience fondamentale qu'est l'accès à la compétence : le plaisir de maîtriser l'activité, de peser de manière autonome sur le devenir des situations, d'exister en tant qu'acteur, nécessairement pris en compte par les autres. Peu importe l'activité ou les activités où cette expérience essentielle soit vécue.

Enfin, il nous semble pertinent de fonder la programmation d'un établissement sur un nombre restreint d'activités, reprises d'années en années, plutôt que sur une diversification systématique. Un établissement a tout avantage à construire une culture locale, autour d'un noyau d'activités judicieusement choisies, en fonction des compétences de l'équipe, des installations disponibles, de son environnement sportif et culturel. Une telle organisation permet un véritable travail d'homogénéisation des compétences de l'équipe des enseignants, et la construction d'un projet pédagogique cohérent.

L'essentiel est de choisir des activités dans lesquelles, localement, il est possible de disposer des compétences enseignantes et des installations nécessaires pour permettre aux élèves de construire des compétences qui aient du sens pour eux et dont ils puissent être fiers. Hélas les programmations d'établissement sont souvent faites sur d'autres types de critères. Combien d'équipes pédagogiques ont ainsi ces dernières années inclus le badminton dans leur programmation, pour « servir » le groupement des sports de raquette, alors que manifestement le badminton ne possède aucune assise culturelle dans notre pays ? S'il existe un sport de raquette de référence, c'est bien le tennis, et dans une moindre mesure le tennis de table. Ce

sont ces activités que les élèves connaissent et reconnaissent, qu'ils voient à la télévision, dont ils peuvent identifier les champions et les grands événements. Ce sont enfin ces activités qui sont pratiquées dans les clubs qui entourent les établissements. Mais le badminton présente d'autres avantages : bien sûr, il permet de faire « fonctionner » une classe dans un gymnase classique, ce qui semble difficile en tennis. Par ailleurs, il permet aux élèves de rentrer très vite en activité, sans nécessiter d'apprentissages techniques poussés, et sans demander à l'enseignant d'expertise particulière. En d'autres termes, il permet d'« occuper » une classe de manière confortable. On conçoit que ce tableau provocateur est à l'opposé de nos conceptions de l'Éducation Physique.

Faut-il encore des enseignants d'Éducation Physique ?

Enseigner moins d'activités, privilégier celles dans lesquelles on a pu soi-même développer un niveau de maîtrise suffisant, pousser les apprentissages spécifiques le plus loin possible : on nous reproche souvent, lorsque nous faisons ces propositions, de faire le lit des Brevets d'État et des entraîneurs à l'École. Si l'enseignant se borne à n'enseigner que les activités où il est lui-même spécialiste, s'il se donne pour objectif premier de faire progresser les élèves le plus loin possible dans ces activités, qu'est-ce qui le différencie encore des entraîneurs du mouvement sportif ? Un politique soucieux d'économies budgétaires ne pourrait-il pas alors être tenté de faire appel à des brevetés d'État, au statut plus flexible et aux rémunérations moins élevées, pour assurer les cours d'Éducation Physique ? On pourrait sans doute conserver dans ce cas quelques enseignants pour définir le projet pédagogique de l'établissement et assurer la coordination. Mieux encore, on pourrait décider de déléguer totalement la discipline au secteur privé : comme il a été dit précédemment, l'Éducation Physique est quand même la seule discipline scolaire à bénéficier (ou à souffrir), à l'extérieur de l'École, d'une concurrence aussi organisée. Le mouvement sportif a des installations, des cadres compétents et bien formés, des relations étroites avec les collectivités locales : rien ne s'opposerait à ce qu'il devienne un partenaire privilégié du système éducatif, voire même récupère certaines de ses missions historiques.

Cette concurrence potentielle du mouvement sportif est indéniable. La réponse, pour l'Éducation Physique, est-elle cependant nécessairement de se « différencier » ? On peut évidemment affirmer que l'Éducation Physique est ailleurs, au-delà des disciplines sportives particulières. On retrouve par exemple dans un document du GAIP de Nantes (1991) la réflexion suivante : « *En se situant au carrefour des sports existants, l'enseignant d'EPS ne peut se définir comme un agrégat d'entraîneurs de disciplines sportives. Il est un comparateur, un combinateur de pratiques en fonction des savoirs et des modes d'action fondamentaux qu'il enseigne. C'est en ceci qu'aucune juxtaposition d'entraîneurs ne pourra lui être substituée* ». Nous sommes évidemment en désaccord avec cette proposition. C'est bien à un entraînement polyvalent que l'enseignant d'Éducation Physique se livre avec ses classes. Nous n'évoquons pas ici l'Éducation Physique dont on parle dans les revues professionnelles, mais celles que l'on pratique tous les jours dans les établissements.

Lorsque l'on envisage un éventuel remplacement des enseignants par des cadres fédéraux, il semble que l'on résume de manière caricaturale la mission du professeur d'Éducation Physique à l'enseignement des APS. Les missions des professeurs, quelle que soit leur discipline, ont été rappelées dans une circulaire de 1997⁷. Il est évidemment indiqué dans ce texte que l'enseignant doit connaître sa discipline, et être capable de mener tous ses élèves à

⁷ Circulaire n°97-123 du 23-5-1997, B.O. n°22, 29 mai 1997

l'acquisition de compétences. Mais ses missions ne se limitent pas à cette pertinence disciplinaire : l'enseignant est un acteur de la communauté éducative. Il doit être capable de dialoguer avec toutes les instances de l'établissement, avec les familles et les partenaires extérieurs, pour participer à l'élaboration collective d'un projet de formation, d'éducation, et d'orientation. C'est aussi un adulte de référence, qui doit donner aux élèves repères et valeurs. Plus largement, c'est un acteur du système éducatif, conscient de ses missions, de ses contraintes et de son évolution. Tout ceci légitime l'idée que tout enseignant, quelle que soit sa discipline, ne peut être recruté sur la base de simples compétences techniques dans sa discipline, mais plus largement sur un fond de culture générale, d'ouverture d'esprit, de capacités de dialogue et d'adhésion à des valeurs essentielles. Ce qui protège l'enseignant d'Éducation Physique face aux entraîneurs et aux brevetés d'État, ce n'est pas sa polyvalence : c'est l'étendue, la richesse et la complexité de ses missions.

CONCLUSION

Cet ouvrage avait pour but d'argumenter en faveur d'une conception de l'enseignement de l'Éducation Physique que l'on peut résumer de façon lapidaire autour des trois points suivants :

(1) La finalité de l'Éducation Physique est de préparer les élèves à investir de manière positive, régulière et durable les loisirs physiques et sportifs. Il s'agit d'une éducation citoyenne, considérant les loisirs sportifs comme un lieu essentiel de communication, de solidarité, et d'échange dans nos sociétés.

(2) Cette incitation à la pratique passe par la construction d'une relation de plaisir à la pratique sportive. Une telle relation peut s'instaurer si l'on permet aux élèves de vivre l'expérience de la maîtrise, de la compétence, dans des activités sportives et/ou artistiques culturellement significatives.

(3) Il est essentiel que les élèves puissent vivre, au cours de leur scolarité en Éducation Physique, des expériences sportives authentiques, exigeantes, nécessitant l'acquisition de compétences solides dans les activités pratiquées. Une telle démarche ne semble possible que dans le cadre d'une pratique prolongée, bénéficiant de l'accompagnement d'un enseignant expert dans l'activité.

Nous avons tenté d'étayer de manière systématique nos prises de positions, tant au niveau de l'insertion de l'Éducation Physique dans l'évolution historique du système éducatif et de la société, qu'à celui des contraintes de l'enseignement dans la réalité des établissements scolaires. Cette conception repose sur certaines options fondamentales. La principale est sans doute l'abandon d'une Éducation Physique pensée comme une éducation de la motricité. On peut concevoir que cette prise de position surprenne, voire choque un certain nombre de collègues, qui ont été formés dans l'optique d'une éducation motrice, pouvant utiliser les activités sportives mais ne s'y confondant certainement pas. Cette éducation physique naturaliste a tellement dominé la discipline qu'il est très difficile de s'en affranchir, pour parvenir à penser autrement. Or c'est bien le problème qui se pose : la société a évolué, l'École a subi de profonds bouleversements, et si l'on veut maintenir en son sein une Éducation Physique, il faut sans doute la concevoir différemment, réformer ses finalités, reconsidérer sa place dans la globalité du système éducatif. Les évolutions institutionnelles de ces dernières années ont clairement engagé ce processus de rénovation. Il nous semble que ce qui proposé dans cet ouvrage est assez proche des propositions contenues dans les récents programmes des lycées, et que beaucoup de collègues professent ponctuellement des idées similaires. Nos propositions sont loin d'être révolutionnaires. Nous avons simplement le sentiment d'aller un tout petit peu plus loin, en faisant sauter quelques barrières épistémologiques qui empêchent de penser librement.

Il est vrai que ce faisant nous invitons nos collègues à faire le deuil de certains modes de fonctionnement qui sont ancrés dans la discipline depuis des décennies. La profession est notamment très attachée à la pratique polyvalente, et réticente à toute idée de spécialisation. Nous avons essayé de montrer que cette polyvalence était le produit d'une histoire, qu'elle avait sans doute constitué une réponse logique à un certain moment de l'évolution de la discipline,

dans des conditions d'exercice et de formation des enseignants qui ne sont plus celles d'aujourd'hui. Une discipline scolaire doit être capable d'analyser ses dysfonctionnements, d'en rechercher les causes sans exclure a priori aucune hypothèse, et d'évoluer en conséquence. C'est cette réflexion que nous avons tenté d'engager dans ce texte.

Nous n'avons pas toujours été très tendre dans les pages qui précèdent avec nos collègues enseignants d'Éducation Physique. Nous espérons qu'ils ne nous en tiendront pas trop rigueur. Qu'ils sachent que ce que nous dénonçons, c'est avant tout l'extrême difficulté de leur mission. Quand on connaît les exigences de ce métier, on est stupéfait de constater que l'on considère toujours les enseignants comme parfaitement interchangeables, tous capables d'enseigner avec aisance et pertinence une quinzaine d'activités sportives, quels que soient les publics et les lieux d'exercice. L'Éducation Physique ne se résume pas à la vitrine des articles des revues professionnelles, où l'on expose surtout ses réussites. Il faut écouter la souffrance des enseignants, qui souvent se posent avant tout le problème d'occuper le temps, avec une activité qu'ils ne maîtrisent que modérément et des élèves qui le sentent bien. C'est aussi en pensant à cela que nous avons tenté de réfléchir à une Éducation Physique plus réaliste.

Enfin on aura remarqué que si nous nous sommes appliqués tout au long de cet ouvrage à utiliser le terme consacré d'Éducation Physique, c'est en fait clairement une Éducation Sportive que nous appelons de nos vœux. C'est sans doute la formule qui résume le mieux nos positions. Il nous a fallu quelques temps pour en prendre conscience et l'accepter. Preuve que nous avons nous aussi quelques tabous dans notre démarche réflexive, que nous avons dû apprendre à dépasser.

Bibliographie

- Abadie, B.R. (1988a). Construction and validation of a perceived physical fitness scale. *Perceptual and Motor Skills*, 67, 887-892.
- Abadie, B.R. (1988b). Relating trait anxiety to perceived physical fitness. *Perceptual and Motor Skills*, 67, 539-543.
- 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).
- Abernethy, B., Thomas, K.T. & Thomas, J.T. (1993). Strategies for improving understanding of motor expertise (or mistakes we have made and things we have learned!!). In J.L. Starkes & F. Allard (Eds.), *Cognitive Issues in Motor Expertise* (pp. 317-356). Amsterdam: North-Holland.
- Adam, Y. (1966). Quelques problèmes d'orientation et de pédagogie des activités sportives. *Les Cahiers du Centre d'Etudes et de Recherches Marxistes*, 43.
- Amade-Escot, C. (1989). Stratégies d'enseignement en EPS: Contenus proposés, conception de l'apprentissage et perspectives de différenciation. In G. Bui-Xuan, *Méthodologie et Didactique de l'EPS* (pp. 119-130). Clermond-Ferrand: Editions AFRAPS.
- Amade-Escot, C. (1997). "Sport Éducation": une orientation curriculaire nord-américaine. *Contre Pied*, 1, 35-39.
- Amarouche, P. & Nouillot, P. (1989). Objectif Gym: Vivre à l'heure des interclasses. In *L'Éducation Physique et Sportive: Aujourd'hui ce qui s'enseigne* (pp. 101-104). Paris: SNEP.
- Andréassian, E. (2000). Respect des règles et socialisation. *Revue EPS*, 282, 80-83.
- Arnaud, P. (1977). La connaissance du principe d'Archimède et sa généralisation au corps propre. *Travaux et Recherches en EPS*, 1, 63-96.
- Arnaud, P. (1985). La didactique de l'éducation physique. In P. Arnaud et G. Broyer (Eds.), *Psychopédagogie des APS* (pp. 241-277). Toulouse: Privat.
- Arnaud, P. (1986). La revue EPS et l'innovation didactique (3ème partie). *Revue EPS*, 198, 25-27.
- Aubry, H. (1989). Un brevet en gymnastique. In *L'Éducation Physique et Sportive: Aujourd'hui ce qui s'enseigne* (pp. 71-83). Paris: SNEP.
- Audier, C. (1998). Enseigner la boxe à une classe de 6^e. In *Enseigner l'EPS en milieu difficile* (pp. 85-88). Paris : Editions Revue EPS.
- Auvray, E. (2002). Le roulis : apprendre à se déséquilibrer. *Revue EPS*, 295, 45-47.
- Azémar, G. (1975). Plaidoyer pour l'aventure motrice. *Esprit*, 5, 769-783.
- 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.
- Bahrke, M.S., & Morgan, W.P. (1978). Anxiety reduction following exercise and meditation. *Cognitive Therapy and Research*, 3, 323-334.
- Ballion, R. (1998). *La démocratie au lycée*. Paris : ESF.

- Balogun, J.A. (1986). Muscular strength as a predictor of personality in adult females. *Journal of Sports Medicine*, 26, 377-383.
- Bartolomé, D. & Bartolomé, Y. (2000). Citoyenneté en acte: une expérience de terrain. *Revue EPS*, 286, 2000.
- Becker, A. (2003). Echanges et Controverses... *Contre pied*, 12, 63-64.
- Bellin du Coteau, D^r M. (1920). *L'Éducation Physique, obligation nationale*. Nancy; Paris; Strasbourg: Berger-Levrault.
- Bellin du Coteau, D^r M. (1930). La méthode sportive. In Labbé et Bellin du Coteau, *Traité d'Éducation physique*. Paris: Doin.
- Bertsch, J. (1995). Les vertus de la répétition. In J. Bertsch & C. Le Scanff (Eds.), *Apprentissages moteurs et conditions d'apprentissage* (pp. 51-66). Paris: PUF.
- Beunard, P. (1998). L'École et la citoyenneté. *Cahiers EPS de l'Académie de Nantes*, 18, 4-8.
- Biddle, S. & Goudas, M; (1994). Sport, activité physique et santé chez l'enfant. *Enfance*, 2-3, 135-144.
- Boigey, D^r M. (1917). *L'élevage humain*. Paris: Payot.
- Boigey, D^r M. (1923). *Manuel scientifique d'éducation physique*. Paris: Payot.
- Bonange, J.B. (1977). Expression corporelle et institution. *Le Chrono Enrayé*, 17, 21-35.
- Bonnefoy, G. (2001). Introduction. *Les Cahiers du C.E.D.R.E.*, 2, 5-10.
- Bordes, P. (2002). Les regroupements d'élèves en classe d'éducation physique. *EPS*, 298, 39-42.
- Boujon, J.L. (2000). Animer c'est former. *Revue EPS*, 285, 60-61
- Boujon, J.L. (2001). De l'A.S. dans l'École... à l'École de la vie associative. *Revue EPS*, 292, 19-21.
- 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.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction, critique sociale du jugement*. Paris: Minuit.
- Bousquet, M. (1997). *Analyse des représentations et des locus de causalité dans les domaines du sport et de la santé des adolescents de l'Hérault*. Thèse de Doctorat en Sciences, Université Montpellier I.
- Bouthier, D. (1986). Comparaison expérimentale des effets de différents modèles didactiques des sports collectifs. In *E.P.S. Contenus et Didactique* (pp. 85-89). Paris: SNEP.
- Bouthier, D. (1988). *Les conditions cognitives de la formation d'action sportives collectives*. Thèse de Doctorat EPHE, Université Paris V.
- Brohm, J.M. (1976). *Critiques du Sport*. Paris: Bourgois.
- Brohm, J.M. (1978). Une pratique pédagogique: ce que je fais concrètement. In *Quelles pratiques corporelles maintenant ?* (pp. 125-142). Paris : Delarge.
- Brouillet, D. (1991). L'analyse des représentations: une méthode d'évaluation automatisée pour élaborer un projet pédagogique basé sur les représentations initiales des personnes en formation. In J.P. Famose, P. Fleurance et Y. Touchard (Eds.), *L'apprentissage moteur: rôle des représentations* (pp. 201-218). Paris: Editions Revue EPS.

- Brouillet, D., Domalain, G., Guimelli, C. & Eisenbeis, J. (1990). Éducation à la sécurité dans les pratiques physiques et sportives. *Bulletin de Psychologie*, 44, 209-214.
- Burton, D. (1989). Winning isn't everything: examining the impact of performance goals on collegiate swimmers' cognitions and performance. *The Sport Psychologist*, 3, 105-132.
- Busset-Esmaelipour, S., Dinh, M., Houssin, B. Jeannin, P. & Quiniou, Y. (1998). De la règle et du sens pour une éthique commune à tous. *Revue EPS*, 273, 23-27.
- Caillou, N., Nourrit, D., Deschamps, T., Lauriot, B. & Delignières, D. (2002). Overcoming spontaneous patterns of coordination during the acquisition of a complex balancing task. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 56, 284-294.
- Canguilhem, C. (1966). *Le normal et le pathologique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- 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.
- Carver, C.S., Scheier, M.F. (1982). Control theory: A useful conceptual framework for personality-social, clinical and health psychology. *Psychological Bulletin*, 92, 111-135.
- Chailley-Bert, P. (1948). Éducation intellectuelle et éducation corporelle. *Éducation nationale*, 23, 1-3.
- Chailley-Bert, P. , Fabre, R., Merkel, L. (1943). *Biologie de l'éducation physique et contrôle médical*. Paris: J.B. Baillière.
- Chaouat, Y. (1980). L'impréparation physique, facteur de risque professionnel. In *Activités physiques, sport et santé* (pp. 28-33). Paris: La Documentation Française.
- Chateau, J. (1960). *La culture générale*. Paris : Nathan.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Paris: La Pensée Sauvage.
- Chomsky, N. (1973). *Le langage et la pensée*. Paris: Payot.
- Clergue, G. (1997). *L'apprentissage de la complexité*. Paris : Hermès.
- Clot, Y. (1989). Quelques remarques sur la crise de l'École. In *L'Éducation Physique et Sportive: Aujourd'hui ce qui s'enseigne* (pp. 319-322). Paris: SNEP.
- Écoleman, D. & Iso-Ahola, S.E. (1993). Leisure and health: The role of social support and self-determination. *Journal of Leisure Research*, 25, 111-128.
- Colin, P. (2000). Association sportive et éducation à la citoyenneté. *Hyper*, 211, 9-12.
- Coopersmith, S. (1984) *Manuel de l'inventaire d'estime de soi*. Paris: Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Coquoz, R. (2001). Esprit sportif : Arbitrage et éducation. *Revue EPS*, 292, 60.
- Coston, A. (2002). Etre compétent. Un exemple en saut de cheval. *Revue EPS*, 297, 63-67.
- Coupeau, A. (2000). La citoyenneté en EPS. *Revue EPS*, 281, 80-82.
- Crémieux, C. (1998). *La citoyenneté à l'École*. Paris : Syros.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. Jossey Bass. San Fransisco.
- Cury, F. & Sarrazin, P. (2001). *Théories de la motivation et pratiques sportives: Etat des recherches*. Paris : PUF.

- Davisse, A. & Louveau, C. (1991). *Sports, École, société: la part des femmes*. Actio. Joinville.
- Davisse, A. (1996). La règle et le sens: le dur métier d'élève. In P. Duret & A. Guy (Eds.), *Les jeunes en difficulté* (pp. 103-108). Paris : Arléa – Corlet.
- De La Garanderie, A (1980). *Les profils pédagogiques*. Paris: Le Centurion.
- De Montmollin, M. (1984). *L'intelligence de la tâche. Eléments d'ergonomie cognitive*. Berne: Peter Lang.
- De Rette, J. (1962). La gymnastique de grand-père est morte. *EPS*, 61, 20-23.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum. London.
- Delas, P., Harmand, M., Méchinaud, J.L., Ollier, B. & Robuchon, J.M. (1998). Les rapports que l'élève entretient avec la règle dans les pratiques motrices. *Les Cahiers EPS de l'Académie de Nantes*, 18, 22-26.
- Delaunay, M., & Pineau, C. (1989). Un programme, la leçon, le cycle en EPS. *Revue EPS*, 217, 49-52.
- Delignières, D. (1989a). A propos d'un cycle de gymnastique: Réflexions sur la production didactique à destination du public scolaire. *Echanges et controverses*, 1, 6-52.
- Delignières, D. (1989b). Projet pédagogique et didactique: l'exemple de la gymnastique en seconde et première. *Revue E.P.S.*, 217, 17-19.
- Delignières, D. (1991a). *Risque préférentiel, risque perçu et prise de risque: propositions pour l'élaboration d'une didactique de la sécurité en EPS*. Conférence présentée à l'Université d'Automne "l'Éducation à la Sécurité en et par l'EPS", Saint-Jean-de-Braye, 27-31 Octobre 1991.
- Delignières, D. (1991b). Apprentissage moteur et verbalisation. *Echanges et Controverses*, 4, 29-42.
- Delignières, D. (1993a). La perception de l'effort et de la difficulté. In J.P. Famose (Ed.), *Cognition et performance* (pp. 183-218). Paris: INSEP.
- Delignières, D. (1993b). Risque préférentiel, risque perçu et prise de risque. In J.P. Famose (Ed.), *Cognition et performance* (pp. 79-102). Paris: Publications INSEP.
- Delignières, D. (1998). Apprentissage moteur: Quelques idées neuves. *Revue EPS.*, 274, 61-66.
- 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'AIÉSEP. Besançon: IUFM de Franche-Comté.
- Delignières, D. (2001a). Performance et démocratisation. In *Éducation Physique et Sportive: Quelle activité professionnelle pour la réussite de tous?* (pp. 89-94). Paris: SNEP.
- Delignières, D. (2001b). Sport et santé. In *Actes du Colloque Sport-Santé* (pp. 10-11), Fédération National du Sport en Milieu Rural/Comité Départemental du Sport en Milieu Rural.
- Delignières, D. (2001c). Éducation à la sécurité et formation du citoyen. In *Actes des Journées d'Etude de l'AEEPS* (pp. 9-12). Poitiers : AEEPS.
- Delignières, D. (2003). Une approche culturelle de la citoyenneté. *Contre Pied*, 12, 65-66.
- Delignières, D., & Duret, P. (1989). Valeur physique et grandeur morale. *Echanges et Controverses*, 2, 155-200.

- Delignières, D., & Fleurance, P. (1991). *Compétences transversales et compétences spécifiques en EPS*. Cours d'agrégation externe EPS, Ecrit 2, Centre National d'Enseignement à Distance.
- Delignières, D., & Garsault, C. (1993). Objectifs et contenus de l'EPS: Transversalité, utilité sociale et compétence. *EPS*, 242, 9-13.
- Delignières, D., & Garsault, C. (1995). Finalités et contenus en éducation physique. In R. Joannisse (Ed.), *Une expérience de formation didactique en éducation physique* (pp. 67-85). Genève: CRPP.
- Delignières, D., & Garsault, C. (1996). Apprentissages et utilité sociale: que pourrait-on apprendre en EPS? In B.X. René (Ed.), *A quoi sert l'Éducation Physique et Sportive?* (pp. 155-162). Paris: Edition Revue EPS.
- Delignières, D., & Garsault, C. (1997). Doit-on réellement enseigner une culture corporelle? In J. Gleize & G. Bui-Xuan (Eds.), *Comment peut-on enseigner une culture corporelle?*, CD-Rom des Actes du Colloque de Montpellier. Marseille: Asther Multimédia SA.
- Delignières, D., & Garsault, C. (1999). Connaissance et compétences en EPS. *Revue EPS*, 280, 43-47.
- 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.
- Delignières, D., & Noé, N. (1989). Projet pédagogique d'E.P.S. *Revue E.P.S.*, 217, 14-16.
- Delignières, D., & Perez, S. (1998) Le plaisir perçu dans la pratique des APS: Elaboration d'un outil d'évaluation. *Revue S.T.A.P.S.* , 45, 7-18.
- Delignières, D., Duret, P., Fleurance, P., Lapierre, A., Piard, C. & Pouillart, G. (1989). Eléments, enchaînement et autres variations. *Echanges et Controverses*, 1, 53-60.
- Delignières, D., Marcellini, A., Legros, P., & Brisswalter, J. (1994). Self-perception of fitness and personality traits. *Perceptual and Motor Skills*, 78, 843-851.
- Delignières, D., Nourrit, D., Sioud, R., Leroyer, P., Zattara, M. & Micaleff, J.P. (1998). Preferred coordination modes in the first steps of the learning of a complex gymnastics skill. *Human Movement Science*, 17, 221-241.
- Demeny, G. (1924). *Mécanisme et éducation des mouvements*. Paris : Alcan.
- Denis, D. (1974). *Le corps enseigné*. Paris : Editions Universitaires.
- Deriaz, D., Poussin, B., & Gréhaigne, J.F. (1998). Le débat d'idées. *Revue EPS*, 273, 80-82.
- Develay, M. (1992). *Pour une pédagogie du sens*. Spirales, 4, 45-50.
- Dishman, R.K. (1984). Qu'est-ce qui motive les gens à être actifs? In F. Lagarde (Ed.), *Santé et Activité Physique* (pp. 83-96). Québec: Service d'Édition du Collège Edouard-Montpetit.
- Doulat, P.J. & Né, R. (1999). Former à la citoyenneté. *Revue EPS*, 275, 9-12.
- Duboz, S. (2001). Un code simple en gymnastique. *Contre Pied*, 8, 46-47.
- Duda, J.L., Fox, K.R., Biddle, S.J.H. & Armstrong, N. (1992). Children's achievement goals and beliefs about success in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 309-319.
- Dufour, Y. & Mancy-Dannay, A. (2002). Les comportements hors-tâches comme indicateurs de besoins. *Hyper*, 218, 15-18.
- Dugal, J. (1991). Analyse et traitement didactique des APS. *EPS*, 230, 25-28.

- Dumazedier, J. (1962). *Vers une civilisation des loisirs ?* Paris : Seuil.
- Durand, M. (1983). Les exigences bio-énergétiques des tâches motrices. In J.P. Famose, J. Bertsch, E. Champion & M. Durand, *Tâches motrices et stratégies pédagogiques en Éducation Physique et Sportive* (pp. 23-31). Paris: Editions Revue EPS.
- Durand, M. (1987). *L'enfant et le sport*. Paris: PUF.
- Durand, M. (1993). Entretien avec Marc Durand. In *Actes de l'Université d'Été 1993 EPS* (pp. 101-104). Marseille: AEEPS/Université Aix-Marseille II.
- Durand, M. (2001). *Chronomètre et survêtement*. Paris : Edition Revue EPS.
- Durand, M., & Arzel, G. (1997). "Commande" et "autonomie" dans la conception des apprentissages scolaires, de l'enseignement et de la formation des enseignants. In M. Carbonneau, M. Tardiff, M. Altet & P. Perrenoud (Eds.), *Réforme scolaire et formation des maîtres*. Bruxelles: De Boeck.
- Durand, M., Famose, J.P. & Bertsch, J. (1985). *Complexité de la tâche et acquisition des habiletés motrices*. Actes des Journées d'Automne de l'ACAPS (pp. 101-102).
- Durand, M., Famose, J.P., & Bertsch, J. (1986). Motor skill acquisition and complexity of the task. In *Trends and Development in Physical Education, Proceedings of the Conference 86* (pp. 24-28). Glasgow: Spon.
- 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.
- Dutilh, C. (1999). Éducation à la citoyenneté et élèves difficiles: propositions de mise en œuvre en EPS à travers l'acrosport et le tennis de table. *Hyper*, 205, 33-48.
- Edholm, O.G. (1970). The changing pattern of human activity. *Ergonomics*, 13, 625-643.
- Eisenbeis, J. & Touchard, Y. (1995). *L'éducation à la sécurité*. Paris: Edition Revue EPS.
- Encausse, Ph. (1951). *Sport et santé*. Paris: Legrand.
- Equipe des enseignants (1965). L'EP au lycée de Corbeil-Essonnes. *Revue EPS*, 75, 13-26.
- Equipe EPS du Bas Rhin (2001). Rencontres citoyenneté et athlétisme au cycle 2. *Revue EPSI*, 103, 27-29.
- Ericsson, K.A., Krampe, R.T. & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological review*, 100, 363-406.
- Failletaz, M.P., Mackowiak, J.P. & Lassuye, F. (1999). Former un citoyen. *Revue EPS*, 276, 61-65.
- Falco, A. (2002). Enseignement et sécurité. *Revue EPS*, 297, 59-61.
- Famose, J.P. & Durand, M. (1988). *Aptitude et performance motrice*. Paris: Revue EPS.
- Famose, J.P. (1982a). Apprentissage moteur et tâches motrices. In R. Thomas (Ed.), *Sport et Science* (pp. 67-80). Paris: Vigot.
- Famose, J.P. (1982b). Pédagogie de situation. *Revue EPSI*, 10, 2-4.
- Famose, J.P. (1983a). Pédagogie de situation. *Revue EPSI*, 11, 10-12.

- Famose, J.P. (1983b). Stratégies pédagogiques, tâches motrices et traitement de l'information. In J.P. Famose, J. Bertsch, E. Champion & M. Durand, *Tâches motrices et stratégies pédagogiques en Éducation Physique et Sportive* (pp. 9-21). Paris: EPS.
- Famose, J.P. (1985). L'habileté motrice: théorie et enseignement. *STAPS*, 12, 31-48.
- Famose, J.P. (1987). Fonctions requises, complexité de la tâche et apprentissage moteur. In A. Vom Hofe et R. Simonnet, *Recherches en Psychologie du Sport* (pp. 127-149). Paris: EAP.
- Famose, J.P. (1990). *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*. Paris: INSEP.
- Famose, J.P. (2003). L'apprentissage auto-régulé. *Revue EPS*, 300, 13-20.
- Famose, J.P., Hébrard, A., Simonet, P., & Vivès, J. (1979). *Contribution de l'aménagement matériel du milieu à la pédagogie des gestes sportifs individuels*. Compte rendu de fin d'étude d'une recherche financée par la DGRST. Paris: INSEP.
- Fasting, K. (1984). L'activité physique et la santé chez les chômeurs. In F. Lagarde (Ed.), *Santé et Activité Physique* (pp. 119-127). Québec: Service d'Édition du Collège Édouard-Montpetit.
- Fasting, K., & Gronningsaeter, H. (1986). Unemployment, trait anxiety and physical exercise. *Scandinavian Journal of Sports Science*, 8, 99-103.
- Fox, K.H., & Corbin, C.B. (1989). The Physical Self-Perception Profile: Development and preliminary validation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11, 408-430.
- French, K.E., & Thomas, J.R. (1987). The relation of knowledge development to children's basketball performance. *Journal of Sport Psychology*, 9, 15-32.
- Friedmann, G. (1967). *Sept études sur l'homme et la technique*. Paris: Gonthier-Denoël.
- GAIP de Lyon (1991). Projet d'Innovation Pédagogique. In *Didactique de l'EPS*, Doc. Ronéo, Ministère de l'Éducation Nationale.
- GAIP de Nantes (1991). Projet d'Innovation Pédagogique. In *Didactique de l'EPS*, Doc. Ronéo, Ministère de l'Éducation Nationale.
- Gal, N. (1996). Approche épistémologique des savoirs techniques: Contribution à une culture motrice des jeunes en Éducation Physique et Sportive. In B.X. René (Ed.), *A quoi sert l'EPS ?* (pp. 390-399). Paris : Editions Revue EPS.
- Galichet, F (1998). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris : Anthropos.
- Galpérine, P.I. (1980). Essai sur la formation par étapes des actions et des concepts. In N.F. Talyzina (Ed.), *De l'enseignement programmé à la programmation de la connaissance* (pp. 167-183) Lille: PUL.
- Garassino, R. (1980). La technique maudite. *Revue EPS*, 164, 49-53.
- Garsault, C. (2002). *Donner du sens à l'EPS : les épreuves communes*. Communication présentée aux 2èmes Rencontres de l'EPS, « L'EPS dans l'École d'aujourd'hui : obstacles et innovations ». AEEPS/Sport et Éducation, Montpellier, 24-27 octobre 2002.
- Garsault, C. (2004, Ed.). *L'EPS en Zone d'Éducation Prioritaire*. Document académique n°9, Académie de Montpellier.
- Giordan, A. (1993). De l'usage des conceptions dans les apprentissages. In G. Bui-Xuan & J. Gleyse (Eds.), *Enseigner l'Éducation Physique et Sportive* (pp. 241-240). Clermont-Ferrand: AFRAPS.
- Giordan, A. (1999). André Giordan, un didacticien. *Revue EPS*, 279, 13-18.

- Goirand, P. & Marin, J.C. (1994). La gymnastique dans le second cycle : réalité et perspectives ? *Spirales*, 7, 141-176.
- Goirand, P. (1986a). Apprendre en EPS en faisant de la gymnastique. *Revue Spirales*, 1, 11-46.
- Goirand, P. (1989). Culture–Sport–Éducation Physique. In *L'Éducation Physique et Sportive: Aujourd'hui ce qui s'enseigne* (pp. 325-327). Paris: SNEP.
- Goirand, P. (1990a). Pour une conception unitaire de l'éducation physique: pratique polyvalente des APS. *Spirales*, 3, 7-15.
- Goirand, P. (1990b). Didactique de la gymnastique et Éducation Physique. In *EP et Didactique des APS* (pp. 74-89). Paris : AEEPS.
- Goirand, P. (1998). Enseignement de la gymnastique dans le second degré: crise et perspectives. In J.F. Robin & D. Hauw (Eds.), *Actualité de la recherche en activités gymniques et acrobatiques* (pp. 15-20). Paris : Editions Revue EPS.
- Goirand, P. (2003). « Qui suis-je ? ». *Contre-pied*, 12, 64-65.
- Goudas, M. & Biddle, S.J.H. (1993). Pupil perception of enjoyment in physical Éducation. *Physical Éducation Review*, 16, 145-150.
- Goudas, M. & Biddle, S.J.H. (1994). Perceived motivational climate and intrinsic motivation in scholl physical Éducation classes. *European Journal of Psychology of Éducation*, 9, 241-250.
- Goudas, M., Biddle, S.J.H. & Fox, K.R. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations and perceived competence in school Éducation classes. *British Journal of Éducational Psychology*, 64, 453-463.
- Gould, S.J. (1983). *La mal-mesure de l'homme*. Paris: Ramsay.
- Gréco, P. (1976). Autour de la pensée de Piaget. *Revue EPS*, 138, 13-17.
- Green, T.D. & Flowers, J.H. (1991). Implicit versus explicit learning processes in a probabilistic, continuous fine-motor catching task. *Journal of Motor Behavior*, 23, 293-300.
- Gréhaigne, J.F. (1997). Les formes de groupement en sports collectifs : des aspects contradictoires. *Revue EPS*, 265, 71-73.
- Gréhaigne, J.F., & Guillon, R. (1991). Du bon usage des règles d'actions. *Echanges et Controverses*, 4, 43-66.
- Gréhaigne, J.F., Billard, M., Guillon, R., & Roche, J. (1989). Vers une autre conception de l'enseignement des sports collectifs. In G. Bui-Xuan, *Méthodologie et Didactique de l'EPS* (pp.201-216). Clermond-Ferrand: Editions AFRAPS.
- Halbwachs, M. (1936). La politique de la population. *Encyclopédie Française*, 7-92, 1-8.
- Hamborg, B. (1982). Obesity and physical activity. *Scandinavian Journal of Social Medicine*, supplementum 29, 217-220.
- Harter, S. (1978). Pleasure derived from optimal challenge and the effects of receiving grades on children's difficulty level choices. *Child Development*, 49, 788-799.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children*. Denver CO: University of Denver, Department of Developmental Psychology.
- Hastie, P.A. (1996). Student role involvement during a unit of sport Éducation. *Journal of Teaching in Physical Éducation*, 16, 88-103.

- Haut Comité de la Jeunesse et des Sports (1965). *Essai de doctrine du sport*. Paris : Institut Pédagogique National.
- Havage, A.M. & Béquillon, J.L. (1999). Pour une contribution de l'EPS à l'éducation à la citoyenneté. *Revue EPS*, 278, 13-20.
- Hayden, R.A. & Allen, G.J. (1984). Relationship between aerobic exercise, anxiety, and depression: convergent validation by knowledgeable informants. *Journal of Sports Medicine*, 24, 69-74.
- Hayden, R.A., Allen, G.J., & Camaione, D.N. (1986). Some psychological benefits resulting from involvement in an aerobic fitness program from the perspective of participants and knowledgeable informants. *Journal of Sports Medicine*, 26, 67-76.
- Haye, G. (1995). Introduction à l'étude du plaisir des pratiquants. *Corps et Culture*, 1, 45-55.
- Heaps, R.A. (1978). Relating physical and psychological fitness: a psychological point of view. *Journal of Sports Medicine*, 18, 399-408.
- Hébert, G. (1925). *Le sport contre l'éducation physique*. Paris: Vuibert.
- Hébrard, A. (1974). Contribution à la pédagogie du geste sportif: Les limites de la "démonstration". *Annales de l'ENSEPS*, 5, 27-39.
- Hébrard, A. (1986). *L'éducation physique et sportive, réflexions et perspectives* (pp. 199-201). Paris: STAPS/EPS.
- Hébrard, A., & Pineau, C. (1994). Schéma directeur du programme d'éducation physique et sportive. *Revue EPS*, 247, 49-51.
- Helvig, M.M. (1992). GRS. Et si l'élève construisait ses progrès? *Revue EPS*, 237, 35-37.
- Herrera Cazenave, S. & Bessy, O. (1991). *Une démarche d'enseignement de la course en durée*. Paris: Editions Revue EPS.
- Herrera Cazenave, S. & Bessy, O. (1993). Le développement des ressources aérobies en EPS: illusion ou réalité? In G. Bui-Xuân & J. Gleyse (Eds.), *Enseigner l'Éducation Physique et Sportive* (pp. 265-273), Clermond-Ferrand: AFRAPS.
- Hitler, A. (1939). *Mein Kampf*. Paris: Les Belles Editions.
- Hotsmark, A.T. (1982). Physical activity and plasma lipids. *Scandinavian Journal of Social Medicine*, supplementum 29, 83-91.
- Hull, R.B. (1990). Mood as a product of leisure: Causes and consequences. *Journal of Leisure Research*, 22, 99-111.
- INSERM (2000). *Obésité, dépistage et prévention chez l'enfant*. Paris: Editions INSERM.
- Iso-Ahola S.E., LaVerde, D., & Graefe, A.R. (1988). Perceived Competence as a Mediator of the Relationship Between High Risk Sports Participation and Self-Esteem. *Journal of Leisure Research*, 21, 32-39.
- Jeu, B. (1972). *Le sport, la mort, la violence*. Paris : Editions Universitaires.
- Jeudon, D^r (1930). Les gymnastiques féminines. In Labbé et Bellin du Coteau, *Traité d'Éducation Physique*. Paris: Doin.
- Joos, E. (1991). L'activité physique comme facteur de prévention des maladies. In N. Midol (Ed.), *Performance & Santé* (pp. 113-116). Nice: AFRAPS-LANTAPS.
- Jouniaux, H. (1999). La transjurassienne en VTT. *Revue EPS*, 280, 30-31.

- Jourden, F.J., Bandura, A. et Banfield, J.T. (1991). The impact of conception of ability on self-regulatory factors and motor skill acquisition. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 8, 213-226.
- Keller, D., Henneman, M.C., & Alegria, J. (1979). Analyse des ajustements préparatoires spécifiques à l'exécution d'un geste sportif. *Revue EPS*, 155, 6-9.
- 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.
- Klein, G. (1993). EPS: contenus et programmes. *Revue EPS*, 242, 53-56.
- Klein, G. (2000a). Les programmes de seconde au lycée. Déjà clos? Encore en débat? *Revue EPS*, 281, 19-22.
- Klein, G. (2000b). La grenouille, le boeuf et le mille-pattes. *Revue EPS*, 285, 9-13.
- Klein, G. (2001). Science et réseau dans la construction des savoirs disciplinaires: l'éducation physique française de 1983 à 1995. In C. Collinet (Ed.), *EPS et Sciences* (pp. 93-112). Paris : PUF.
- Koralsztein, J.P. (1986). *La santé à l'épreuve du sport*. Grenoble: P.U.G.
- Kugler, M.H. (2001). Des contenus ambitieux pour des élèves exigeants. *Contre Pied*, 8, 44-45.
- 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.
- Labarrière, G. (1999). Éducation à la citoyenneté par l'EPS. *Revue EPS*, 280, 25.
- Labbé, D^r et Bellin du Coteau, D^r (1930). *Traité d'éducation physique*. Paris: Doin.
- Lagarde, F. (1984). A qui revient-il de définir les besoins en activité physique? In F. Lagarde (Ed.), *Santé et Activité Physique* (pp. 7-12). Québec: Service d'Édition du Collège Edouard-Montpetit.
- Lange-Andersen, K. & Hermansen, L. (1965). Aerobic work capacity in middle-aged Norwegian men. *Journal of Applied Physiology*, 20, 432-436.
- Larouche, R. (1996). L'éducation physique: un investissement plutôt qu'une dépense sur le plan de la comptabilité sociale. In B.X. René (Ed.), *A quoi sert l'éducation physique et sportive* (pp. 225-250). Paris: Edition Revue EPS.
- Latarjet, D^r (1934). L'éducation physique, son rôle dans la formation de l'individu et l'amélioration de la race. *Le Mouvement Sanitaire*, 127.
- Latarjet, D^r (1939). L'éducation physique. In *Encyclopédie Française*, tome *Instruction et Éducation*.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. New York: Cambridge University Press.

- Le Boulch, J. (1961). Esquisse d'une méthode rationnelle et expérimentale. *Éducation Physique et Sport*, 57, 27-37.
- Le Boulch, J. (1966). *L'éducation par le mouvement*. Paris : ESF.
- Le Boulch, J. (1978). *Vers une science du mouvement humain*. Paris : ESF.
- Le Camus, J. (1979). La crise de la psychomotricité en France. *Enfance*, 1, XX-XX.
- Legrand, L. (1995). *Une École pour la justice et la démocratie*. Paris : PUF.
- Leif, J. (1967). Philosophie de l'éducation : inspirations et tendances nouvelles. Paris : Delagrave.
- Leleux, C. (1997). *Repenser l'éducation civique : autonomie, coopération, participation*. Paris: Le Cerf.
- Leplat, J.(1997). A propos des compétences. *Revue EPS*, 267, 9-12.
- Leplat, J., & Hoc, J-M. (1983) Tâches et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 3, 50-63.
- Leplat, J., & Pailhous, J. (1976). Conditions cognitives de l'exercice et de l'acquisition des habiletés sensori-motrices. *Bulletin de Psychologie*, 29, 205-211.
- Leselbaum, N. (1989). Plaidoyer pour une éducation à la santé à l'École. *Cahiers Pédagogiques*, 273, 39-40.
- Leyens, J.P. (1979). *Psychologie sociale*. Bruxelles: Mardaga.
- Liotard, P. (1997). "L'EP n'est pas jouer". La maîtrise pédagogique du plaisir en éducation physique. *Corps et Culture*, 2, 63-88.
- Loarer, E., Chartier, D., Huteau, M. & Lautrey, J. (1995). *Peut-on éduquer l'intelligence ? L'évaluation des effets d'une méthode de remédiation cognitive*. Berne : Peter Lang.
- Locke, E.A. & Latham, G.P. (1985). The application of goal setting to sports. *Journal of Sport Psychology*, 7, 205-222.
- Lund-Johansen, P. (1982). Physical activity and hypertension. *Scandinavian Journal of Social Medicine*, supplementum 29, 185-194.
- Margueritat, C.(1980). Gymnastique sportive : proposition d'un programme d'établissement. *Revue EPS*, 162, 66-70.
- Marie, J.F. (1997). Plaisir imaginaire et imaginaire du plaisir. Approche sociologique du plaisir en Éducation Physique et Sportive. *Corps et Culture*, 2, 89-104.
- Marsenach, J. & Druenne, F. (1974). *L'enfant et l'activité physique et sportive: Volley-ball*. Paris : Armand Colin-Bourrelier.
- Marsh, H.W. (1994). The importance of being important: theoretical models of relations between specific and global components of physical self-concept. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 306-325.
- Marsh, H.W., Richards, G. & Barnes, J. (1986). Muldimensional self-concepts: the effect of participation in an Outward Bound program. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 173-187.
- Masters, R.S.W. (1992). Knowledge, Knerves and know-how: the role of explicit versus implicit knowledge in the breakdown of a complex motor skill under pressure. *British Journal of Psychology*, 83, 343-358.

- Masters, R.S.W. (2000). Theoretical aspects of implicit learning in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 31, 530-541.
- McGlynn, G.H., Franklin, B., Lauro, G., & McGlynn, I. (1983). The effects of aerobic conditioning and induced stress on state-trait anxiety, blood pressure, and muscle tension. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 23, 341-350.
- Méard, J.A. & Bertone, S. (1996). L'élève qui ne veut pas apprendre en EPS. *Revue EPS*, 259, 61-64.
- Méard, J.A. & Bertone, S. (1998). *L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en éducation physique*. Paris : PUF.
- Méard, J.A. & Bertone, S. (2001). Citoyenneté et apprentissage : rendre les règles signifiantes. *Revue EPS*, 288, 25-28.
- Méard, J.A. (2000). En quoi l'Éducation Physique et Sportive dans l'École contribue-t-elle à la formation du citoyen ? *Hyper*, 212, 2.
- Méard, J.A., Bertone, S. & Euzet, J.P. (1998). Quand on débute en EPS. *Les Cahiers Pédagogiques*, 367-368, 44-46.
- Meirieu, P. (1992). Echec scolaire et pédagogie du sens. *Spirales*, 4, 52-56.
- Ménard, C. (2002). L'évaluation en milieu scolaire : le passage des grades. *Revue EPS*, 293, 59-62.
- Mérand, R. (1972). Mais quelle est donc la spécificité de l'éducation physique ? *Sport et Plein Air*, 152, XX-XX. .
- Mérand, R. (1975). La problématique du jeu et de l'activité sportive. *Mouvement*, 10, 39-43.
- Mérand, R., & Dhellemmes, R. (1988). *Éducation à la santé, endurance aérobie, contribution de l'EPS*. Paris: INRP.
- Merzbacher, C. (1979). A diet and exercise program regimen: its effects upon mental acuity and personality. *Perceptual and Motor Skills*, 45, 361-371.
- Messner, R. (2001). Ainsi parlait Reinhold Messner. *Sport et Vie*, 67, 4-7.
- Metzler, J. (1986). Essai de caractérisation de la pratique scolaire du volley-ball au collège. *Spirales*, 1, 103-135.
- Metzler, M. (1989). A review of research on time in sport pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 87-103.
- Michael, E.D. (1957). Stress adaptation through exercise. *Research Quarterly*, 28, 50-54.
- Michot, C. & Levasseur, E. (2001). L'esprit d'équipe. *Revue EPS*, 289, 74-75.
- Ministère de l'Éducation Nationale (1985). *Collèges: Programmes et instructions*. Paris: CNDP/Livre de Poche.
- Montigny, D. (2000). Citoyen en lycée professionnel. *Revue EPS*, 283, 26-27.
- Morissette, D. et Gingras, M. (1989). *Enseigner des attitudes?* Bruxelles: De Boeck.
- Mougniotte, A. (1999). *Pour une éducation au politique : en collège et au lycée*. Paris : L'Harmattan.
- Ninot, G., Fortes, M. & Delignières, D. (2001). A psychometric tool for the assessment of the dynamics of the physical self. *European Journal of Applied Psychology*, 51, 205-216.

- Nourrit, D. (2000). *L'étude de l'évolution des coordinations dans l'acquisition des habiletés complexes*. Thèse de Doctorat en STAPS, Université Montpellier I.
- Nourrit, D., Delignières, D., Caillou, N., Deschamps, T., & Lauriot, B. (2003) On discontinuities in motor learning: A longitudinal study of complex skill acquisition on a ski-simulator. *Journal of Motor Behavior*, 35, 151-170.
- Olinger, J.P. (1998). L'association sportive. In *Enseigner l'EPS en milieu difficile* (pp. 125-127). Paris : Editions Revue EPS.
- Parlebas, P. (1976). *Activités physiques et éducation motrice*. Paris : Editions Revue EPS.
- Parlebas, P. (1978). La multiplicité des techniques enseignées en EPS va-t-elle à l'encontre de l'unité de la discipline ?. In *Questions/réponses sur l'éducation physique et sportive* (pp. 41-46). Paris : ESF.
- Parlebas, P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. Paris : INSEP.
- Parlebas, P. (1991). Didactique et logique interne des APS. *Revue EPS*, 228, 9-14.
- Parlebas, P., & Dugas, E. (1998). Transfert d'apprentissage et domaines d'action motrice. *Revue EPS*, 270, 41-47.
- Péquignot, H. (1989). Eugénique et eugénisme. *Encyclopaedia Universalis*, Corpus 7, 520-522.
- Pérez, S. (1998). *Etude du cours d'action de professeurs d'EPS expérimentés spécialistes et non spécialistes de gymnastique face à une classe de 24, 12 et 5 élèves : Contribution à une approche ergonomique de l'enseignement*. Thèse de Doctorat STAPS, Université Montpellier I.
- Perrin, C. (1993). Analyse des relations entre le rapport aux APS et les conceptions de la santé. *STAPS*, 31, 21-30.
- Perrin, E. (1991). Sport et médecine ou les mille définitions de la santé. In N. Midol (Ed.), *Performance & Santé* (pp. 25-28). Nice: AFRAPS-LANTAPS.
- Peter, J.P. (1975/76). Le grand rêve de l'ordre médical, en 1770 et aujourd'hui. *Autrement*, 4, 183-192.
- Piard, C. (1990). *Gymnastique et enseignement programmé*. Paris: Vigot.
- Pineau, C. (1991). *Introduction à une didactique de l'EPS*. Paris: Editions Revue EPS.
- Pineau, C. (1992). Les épreuves d'EPS aux examens de l'Éducation Nationale. *Revue EPS*, 237, 43-47.
- Placek, J.H. (1984). A multi-case study of teacher planning in physical Éducation. *Journal of Teaching in Physical Éducation*, 4, 39-49.
- Pociello, C. (1971). *Une tentative de rationalisation scientifique de l'éducation physique*. Mémoire pour l'obtention du diplôme de l'INSEP.
- 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: Editions Revue EPS.
- Pradet, M. (1996). *La préparation physique*. Paris: Publications INSEP.
- Prentice, A.M., & Jebb, S.A (1995). Obesity in Britain: gluttony or sloth? *British Medical Journal*, 311, 437-439.

- Prost, A. (1968). *Histoire de l'enseignement en France*. Paris : Armand Colin.
- Proult, J. & Piednoir, J.P. (1998). EPS, citoyenneté et polyvalence. *Les Cahiers EPS de l'Académie de Nantes*, 18, 47-49.
- Provine, W.B. (1973). Geneticists and the Biology of Race Crossing. *Science*, 182, 790-796.
- Pujade-Renaud, C. (1974). *Expression corporelle – Langage du silence*. Paris : ESF.
- Railo, W.S. (1984). La relation entre le sport et la santé menale et sociale chez les enfants et les adolescents. In F. Lagarde (Ed.), *Santé et Activité Physique* (pp. 67-82). Québec: Service d'Édition du Collège Edouard-Montpetit.
- Rauch, A. (1982). *Le corps en éducation physique*. Paris: PUF.
- Rauch, A. (1986). La santé. In A. Hébrard, *L'éducation physique et sportive, réflexions et perspectives* (pp. 199-201). Paris: STAPS/EPS.
- Reber, A.S. (1976). Implicit learning of synthetic languages: The role of instructional set. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 6, 492-502.
- Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre?* Paris: PUF.
- Rejeski, W.J., & Kenney, E.A. (1987). *Fitness Motivation: Preventing Participant Dropout*. Champaign, Illinois: Life Enhancement Publications.
- Renault, A. (1990). *Santé et activités physiques*. Paris: Amphora.
- Rey, J.P. (2000). *Le groupe*. Paris : Editions Revue EPS.
- Rey-Golliet (1930). Demeny. In Labbé et Bellin du Coteau, *Traité d'Éducation Physique*. Paris: Doin.
- Rieu, M. (1991). Sport et santé. In N. Midol (Ed.), *Performance & Santé* (pp. 109-112). Nice: AFRAPS-LANTAPS.
- Rink, J. (2000). What Do Students Learn in Physical Activity and how they do learn ? 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.
- Rink, J., French, K., & Tjeerdsma, B. (1996). Foundations for the learning and instruction of sport and games. *Journal of Teaching Physical Education*, 15, 397-417.
- Ripoll, H., Papin, J.P., & Simonet, P. (1983). Approche de la fonction visuelle en sport. *Le Travail Humain*, 46, 163-173.
- Roche, G. (1998). *Quelle École pour quelle citoyenneté ? : les chemins de l'École*. Paris: ESF.
- Rochex, J.Y. (1996). Rapport des jeunes au système éducatif aujourd'hui. *Revue EPS*, 262, 9-12.
- Rouyer, J. (1975). Recherches sur la signification humaine du sport. In *Sport et développement humain* (pp. 167-207). Paris: Editions sociales.
- Rovegno, I. (2000) What is Taught and Learned in Physical Activity Programs: The Role of Content. 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.
- Schmidt, R.A. (1982). *Motor control and learning: a behavioral emphasis*. Champaign, IL: Human Kinetics.

- Seifriz, J.J., Duda, J.L. & Chi, L. (1992). The relation of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 375-391.
- Seurin, P., Haure-Placé, L., Sère, M. & Marchand, R. (1949). *Vers une éducation physique méthodique*. Bordeaux: Bière.
- Siedentop, D. (1994). *Sport Éducation*. Human Kinetics. Champaign.
- Silverman, S. (1985). Relationship of engagement and practice trials to student achievement. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 13-21.
- Singer, R.N., Lidor, R. & Cauraugh, J.H. (1993). To be aware or not aware? What to think about while learning and performing a motor skill? *The Sport Psychologist*, 7, 19-30.
- Snyders, G. (1965). *La pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles*. Paris : PUF.
- Snyders, G. (1973). *Où vont les pédagogies non-directives ?* Paris : PUF.
- Snyders, G. (1999). *Des élèves heureux : réflexion sur la joie à l'École à partir de quelques textes littéraires*. Paris : L'Harmattan.
- Soler, A. (1994a). De la conception d la technique sportive dans quelques propositions d'enseignement des techniques athlétiques en EPS. In *Techniques sportives et éducation physique* (pp. 65-75). Paris : Editions Revue EPS.
- Soler, A. (1994b). *Contribution à l'étude des connaissances du contenu chez les enseignants d'éducation physique et sportive*. Mémoire de DEA, Université Montpellier I.
- Sonstroem, R.J., Harlow, L.L. & Josephs, L. (1994). Exercise and self-esteem: validity of model expansion and exercise associations. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 29-42.
- Staff, P.H. (1982). The effects of physical activity on joints, cartilage, tendons and ligaments. *Scandinavian Journal of Social Medicine*, supplementum 29, 59-63.
- Stromme, S.B., Frey, H., Harlem, O.K., Stokke, O., Vellar, O.D., Aaro, L.E. & Johnsen, J.E. (1984). Santé et activité physique. In F. Lagarde (Ed.), *Santé et Activité Physique* (pp. 15-33). Québec: Service d'Édition du Collège Édouard-Montpetit.
- Temprado, J.J. & Montagne, G. (2001). *Les coordinations perceptivo-motrices*. Paris: Armand Colin.
- Temprado, J.J. (1992). Principes et acquisition des habiletés motrices. *Revue EPS*, 246, 32-35.
- Temprado, J.J. (1999). L'approche dynamique: une autre façon de concevoir l'apprentissage moteur en EPS. *Revue EPS*, 277, 74-75
- Thibault, J. (1972). *Sports et Éducation Physique*. Paris: Vrin.
- Thomas, R., & Alaphilippe, D. (1983). *Les attitudes*. Paris: PUF.
- Thuillier (1984). La tentation de l'eugénisme. *La Recherche*, 15, 155, 734-748.
- Ubaldi, J.L. & Philippon, S. (2003). Quelle EPS ? Une illustration en basket-ball. *Revue EPS*, 299, 67-72.
- Ulmann, J. (1965a). *De la gymnastique aux sports modernes*. Paris: PUF.
- Ulmann, J. (1965b). *La nature et l'éducation*. Paris: Vrin.
- Ulmann, J. (1967). Sur quelques problèmes concernant l'éducation physique. *Revue EPS*, 81, 7-11.

- Ulmann, J. (1980). Y a-t-il une vérité en Éducation Physique? *Revue Staps*, 2, 1-10.
- Van Praagh, E., & Léger, L. (1996). À propos du “développement organique et foncier à l'École”: hier et aujourd'hui. In B.X. René (Ed.), *A quoi sert l'Éducation Physique et Sportive ?* (pp. 141-149). Paris : Editions Revue EPS. .
- Varela, F. (1989). *Connaître les sciences cognitives*. Paris: Seuil.
- Vasseur, C. (1974). *L'enfant et l'activité physique et sportive: Athlétisme*. Paris : Armand Colin-Bourrellier.
- 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.
- Vera, E., & Duboz, S. (2002). *De la diversité à la communauté*. Communication présentée aux 2èmes Rencontres de l'EPS, « L'EPS dans l'École d'aujourd'hui : obstacles et innovations ». AEEPS/Sport et Éducation, Montpellier, 24-27 octobre 2002.
- Vereijken, B. & Whiting, H.T.A. (1990). In defence of discovery learning. *Canadian Journal of Sport Psychology*, 15, 99-106.
- Vigarello, G. (1978). *Le corps redressé*. Paris: Delarge.
- Vigarello, G. (1983). Changement et objet de changement en EPS. *Revue STAPS*, 8, 5-11.
- Vigarello, G. et Métoudi, M. (1980). La nature et l'air du temps. *Travaux et Recherches en EPS*, 6, 20-28.
- Vives, J. (1996a). De la gymnastique utilitaire de Pierre de Coubertin à une gymnastique pour la vie. *Revue EPS*, 258, 24.
- Vives, J. (1996b). Le professeur d'EPS, un entraîneur polyvalent? *Revue EPS*, 261, 24.
- Volondat, M.. (2000). En quoi l'Éducation Physique et Sportive dans l'École contribue-t-elle à la formation du citoyen ? *Hyper*, 212, 1-2.
- Waerhaug, O. (1982). The effects of regular physical activity on the nervous system. *Scandinavian Journal of Social Medicine*, supplementum 29, 65-68.
- Wall, A.E. (1986). A knowledge-based approach to motor skill acquisition. In M.G. Wade & H.T.A. Whiting (Eds.), *Motor development in children: Aspects of coordination and control* (pp. 33-49). Dordrecht: Martinus Nijhoff.
- Wallon, H. (1959). Sociologie et Éducation. *Enfance*, 3-4, 324-333.
- Weinberg, R., Fowler, C., Jackson, A., Bagnall, J., Bruya, L. (1991). Effect of goal difficulty on motor performance: a replication across tasks and subjects. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 13, 160-173.
- Weinberg, R., Garland, H. Bruya, L., Jackson, A., Bagnall, J. (1990). Effect of goal difficulty and positive reinforcement on endurance performance. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 12, 144-156.
- Wilde, G.J.S. (1988). Risk homeostasis theory and traffic accidents: propositions, deductions and discussion of dissension in recent reactions. *Ergonomics*, 31, 441-468.
- Wulf, G. & Weigelt, C. (1997). Instructions about physical principles in learning a complex motor skill: to tell or not to tell... *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68, 362-367.