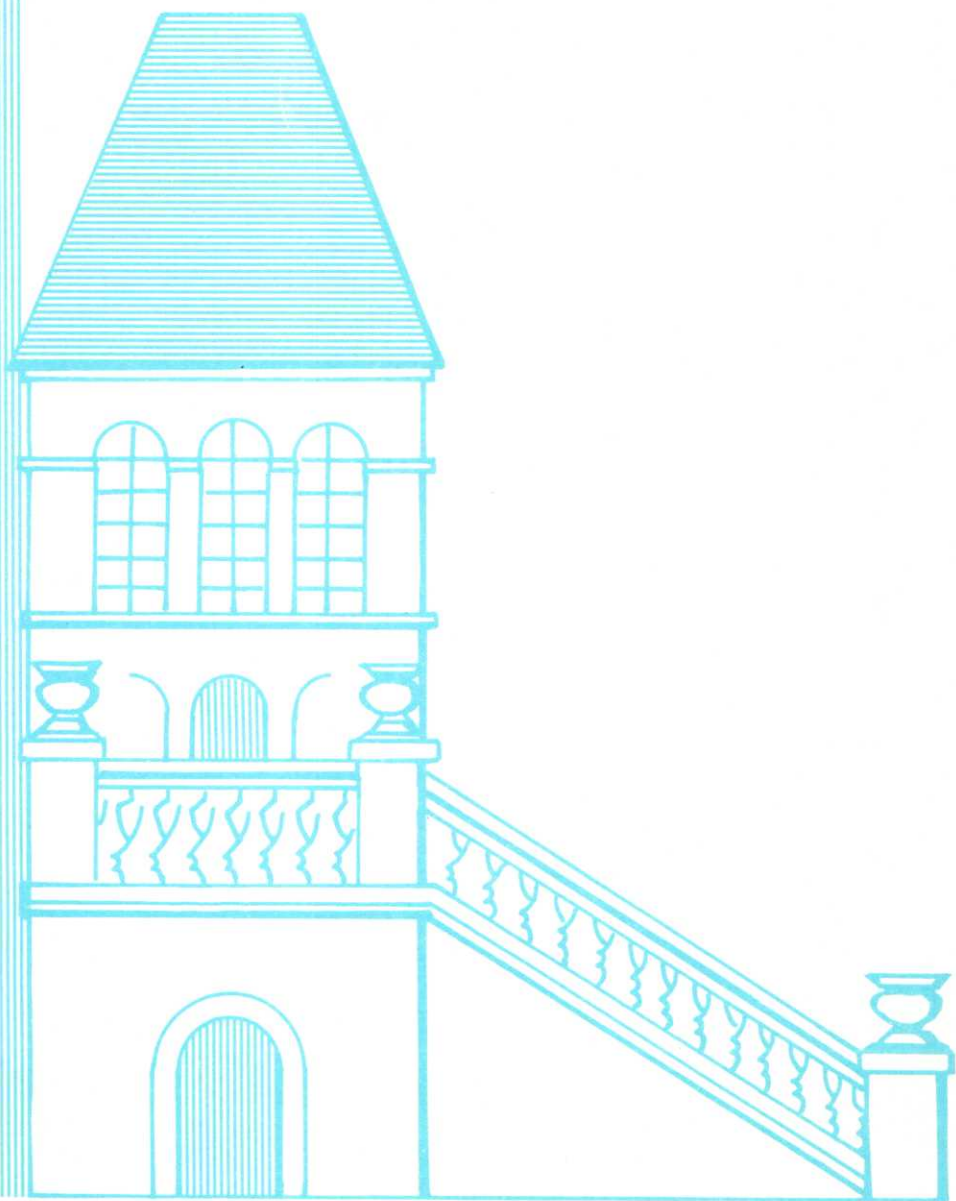


LES ACTIVITES
PHYSIQUES ET SPORTIVES



LES AMIS DE SEVRES

*ET LES CHEVAUX TREMPAIENT LEUR COU DANS L'AVENIR
POUR DEMEURER VIVANTS ET TOUJOURS AVANCER.*

————— *JULES SUPERVIELLE* —————

ASSOCIATION DES AMIS DE SÈVRES

CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES



FONDATRICE

Edmée HATINGUAIS

BUREAU DE L' ASSOCIATION

PRÉSIDENT : **Jean AUBA**

VICE-PRÉSIDENT : **Pierre ALEXANDRE**

SECRÉTAIRES : **Paule ARMIER**
Marcel HIGNETTE

TRÉSORIER : **Jacques POUJOL**

TRESORIÈRE ADJOINTE : **Jacqueline LEPEU**

MEMBRES DU BUREAU : **Lucette CHAMBARD**
Michéline DUCRAY - Françoise MUSY
Renée LESCALIE - René FERMONT
Francis DOL

1, AVENUE LÉON - JOURNAULT 92310 SÈVRES - TÉL. 534. 75. 27

MEMBRES BIENFAITEURS 60 F MEMBRES ADHÉRENTS 40 F C.C.P. PARIS 6959-99 B - LES AMIS DE SÈVRES

LES ACTIVITES PHYSIQUES ET SPORTIVES

★

- Sommaire

- AVANT - PROPOS	3
- L'indécision terminologique, par Georges VIGARELLO, professeur à l'Université Paris VIII.	5
UN MILIEU :	
- Le professorat d'éducation physique (note de recherche sociologique), par Jacques DEFRANCE, sociologue, chargé de cours à l'U.E.R. d'E.P.S. de Paris V.	18
- La formation des enseignants d'éducation physique et sportive. Trajectoires et interrogations actuelles, par Alain HEBBRARD, professeur à l'U.E.R. d'E.P.S. de Montpellier.	31
DES PRATIQUES :	
- Quelles pratiques ? par Georges VIGARELLO.	44
- Les trois types de pratiques sportives, par Raymond THOMAS, Université de Tours.	46
- Jouer (jouir) avec la vague, le vent et le soleil, par Christian POCIELLO, professeur à l'I.N.S.E.P.	49
- Aérer, respirer, souffler. Eléments pour une histoire de l'air pédagogique, par André RAUCH, professeur à l'U.E.R. d'E.P.S. de Strasbourg II.	59
- Pratiques corporelles à l'école élémentaire, par Marthe HARDY-MUCCHIELI, U.E.R. d'E.P.S. de Paris.	73
- L'expression corporelle : de l'espace scénique à la méditation transcendante, par Jacqueline BLOUIN-LE BARON, professeur d'E.P.S. à l'Ecole Normale d'Evry.	82
- Le yoga à l'école, ou du bon usage de l'énergie nerveuse, par Micheline FLAK, professeur d'anglais au collège Condorcet.	92
- L'éducation physique en milieu spécialisé : le corps et le handicap, par Gérard BRUANT, professeur à l'U.E.R. d'E.P.S. de Paris V.	103

CONFLITS OU DEPASSEMENTS ?

- Education physique ou sport : affrontement ou convergence ? par Jacques THIBAULT, professeur à l'Université de Bordeaux II, Président de l'U.E.R. d'E.P.S. 118
 - Mixité et éducation physique, du cheminement d'une idée à l'apparition d'une pratique, par Michel VOLONDAT, professeur d'E.P.S. 123
 - Autour de l'absentéisme en éducation physique et sportive, par Jean-Pierre MALAMAS, professeur d'E.P.S. au lycée Fesch d'Ajaccio, 136
 - L'éducation physique à l'école : épanouissement d'une personnalité ou contrôle du corps, par Bernard MACCARIO, professeur d'E.P.S., docteur en sciences de l'éducation. 148
- LA VIE DE SEVRES 166



Ce numéro est le premier que «*Les Amis de Sèvres*» consacrent entièrement aux activités physiques et sportives. Non que leur importance nous ait échappé : la globalité de l'éducation est une tradition chez nous et, dès le premier stage des Classes Nouvelles, on entendait affirmer à Sèvres que «*l'éducation physique est une formation qui doit être comptée au nombre des disciplines de base car elle contribue, au même titre que les autres, à former une personne*».

Mais cette conviction, qui inspirait, dans bien des cas, nos études sur les différents aspects de la pédagogie, est trop souvent restée implicite. Il était temps que ceux qui se chargent de l'Education physique et sportive aient la parole et éclairent pour nous ce grand mouvement qui, nous le savons bien, a profondément transformé, en quelques années, leurs méthodes et leur inspiration.

Cette «*entreprise de clarification*» est animée ici par G. VIGARELLO, professeur à Paris VIII, qui étudie pour nous l'indécision terminologique et l'ambiguïté de la pédagogie, témoignages d'incertitude, mais aussi de renouvellement.

Les enseignants d'E.P.S. sont-ils différents des autres ? Si l'on examine leur recrutement ou leur formation, on rencontre l'image d'un milieu très vivant, comparable à celui des autres enseignants par son niveau universitaire, mais rendu peut-être plus attachant par les interrogations qui le travaillent.

Dans le champ des pratiques, c'est une extrême richesse de possibilités qui se découvre. Il serait vain de vouloir les ranger dans une classification formelle. Plus instructif est le panorama des activités corporelles les plus neuves, de leurs enjeux, de leur évolution. Certaines paraîtront imprévues, toutes ont en commun une exploration raisonnée des significations humanistes de l'activité physique et sportive.

A ce niveau, les problèmes spécifiques, les conflits et les critiques trouvent leur solution dans un dépassement, une dynamique qui entraîne bien au-delà de la diversité des contextes et des méthodes.

Explorateurs d'une pédagogie en pleine recherche, les professeurs d'Education physique et sportive ont beaucoup à nous dire.

Jean Auba

L' INDECISION TERMINOLOGIQUE



Les textes qui tentent aujourd'hui de gérer les concepts et les pratiques pédagogiques des activités physiques (*), semblent refuser le terme qui a désigné ceux-ci durant plusieurs décennies, et qui les désigne encore dans leur institutionnalisation scolaire : celui d'éducation physique (1). Leur démarche n'aboutit pas à des formulations indiscutées, encore moins est-elle ostensible ou marquante. Mais, à reprendre les publications récentes concernant cette discipline, il est facile de constater que se sont multipliées les expressions sanctionnant, de fait un «ancien» et un «nouvel» usage. Gagnent en succès, par exemple, les termes de **pédagogie corporelle, d'éducation corporelle, de pédagogie de l'action motrice**, ou même, de **pédagogie des actions du corps** (2). Il ne saurait être question de s'engager ici dans un conflit sur la légitimité de chacune de ces formulations, d'autant plus qu'elles renvoient d'abord à un accord de convention, et que leur projet semble surtout celui d'échapper aux terminologies traditionnelles. Il s'agirait plutôt de considérer ces «*hésitations*» de langage comme des preuves indirectes de renouvellement autant que de malaise : redistribution d'un champ, certes, mais aussi incertitudes sur ses limites et ses contenus ; volonté manifeste de rupture, certes, mais aussi approximations sur l'étendue et la configuration de celle-ci. Comme si planaient inachèvement et ambiguïté sur des transformations pourtant nécessaires.

1 - L'éducation physique traditionnelle : des modèles simples.

Il faut, pour mieux cerner les «*flottements*» présents, reprendre l'analyse de l'éducation physique que le XIXème siècle avait, pour longtemps, systématisée. A l'évidence, ce n'est pas une décision clairement scientifique ou même philosophique qui a fondé ses contenus, ses frontières, ses articulations avec d'autres pratiques. C'est plutôt un ensemble de glissements où participent autant la culture que les mécanismes économiques, les imaginaires sociaux que les dispositifs institutionnels. Montage de repérages variés, faits, tout à la fois, de savoirs et de sensibilités. Attention aux santés des populations, tout d'abord, renforcée par la gestion de masses bientôt scolarisées, mais aussi organisations pédagogiques visant aux planifications et aux progrès, images de corps, enfin, où dominent brusquement, et largement, les normes des mécaniques et des consommations énergétiques. L'éducation physique, telle qu'elle a été comprise depuis le XIXème siècle, et durant plusieurs décennies, traverse les motricités pour promouvoir des exercices organisés et modélisés. Il fallait, pour cela, que soit largement dépassé le simple dressage des apparences, de l'éducation classique, la préparation

(*) Ce texte ne prend pas pour central le passage du terme d'éducation physique à celui d'activité physique et sportive. Il s'attarde par contre aux termes qui explicitent aujourd'hui la notion de corps.

quasi professionnelle aux activités de gentilhomme, ou le cantonnement aux seuls délassements compensateurs. Il fallait qu'émergent d'autres intérêts, d'autres attentes, que se pensent des critères de perfectibilité privilégiant la systématisation interne du mouvement sur sa plate effectuation, que soient imaginés aussi des calculs d'effet et comparés des résultats. Il fallait surtout que le corps apparaisse susceptible de gestes clairement décomposables et articulables selon des standardisations séquentielles, que se définissent des gains en robustesse et en énergie, à la fois réparables et prévisibles. A partir du moment, par exemple, où l'exercice répété de la course pouvait devenir une entreprise modifiant les échanges entre l'organisme et le milieu, à partir du moment où ses effets ne se limitaient plus à quelque vague épuration d'humeurs, mais modifiaient, au contraire, les ressources en oxygène et la rentabilisation de leur consommation, ce même exercice s'imposait comme une action physiologiquement quantifiable et programmable, tout en ouvrant sur une visée nouvelle des hygiènes et des résistances. Calcul d'autant plus arrêté, enfin, que devait s'y associer un imaginaire de décomposition et de morcellement des agencements moteurs. C'est un arsenal répertorié de mouvements, jouant sur des équilibres organiques qui pouvait se constituer ; c'est un réseau d'actions sériees et très graduelles qui pouvait être pensé. Double dynamique dont l'aboutissement n'était autre que la création d'une **nouvelle «culture physique»**.

Il ne saurait être question de reprendre ici le paysage culturel, scientifique, social, sur lequel se sont découpées de telles pratiques corporelles. Que soit seulement soulignée la systématisation durable des discours qui les ont décrites et légitimées. Finalités, références savantes, style d'exercices, s'articulent ensemble, sans dissonance majeure. Les commentaires s'accompagnent, en général, de références ascétiques, volontaristes, méritocratiques, correspondant assez bien aux normes d'un capitalisme autoritaire, de même que les repères techniques ne sont pas sans analogie avec les technologies du temps. Indications scientifiques homogènes aussi, issues essentiellement des physiologies, et illustrant, dans leurs courbes ou leurs schémas, l'inscription possible des progrès. Exercices aisément transmissibles, enfin, parce que «simples» et rigoureusement classés. Demeny est de ceux qui, pour longtemps, ont délimité l'univers épistémologique de cette discipline : «*La doctrine de l'éducation physique doit reposer sur les résultats des sciences mécanique, physique, chimique et biologique*» (3). Les conditions de ce qui devient le «*perfectionnement humain*» s'expriment en termes de «*travail utile*» et de «*méthode physiologique*» (4). De telles convergences sont l'objet d'un assentiment dominant à la fin du XIXème siècle. L'éducation physique, qui voisine depuis le siècle précédent avec l'éducation intellectuelle, affiche un registre de tâches recensées et, à la limite, «*vérifiées*». Les représentations du corps qui la

sous-tendent sont celles des technicisations fonctionnelles et des dépenses calculées. Le règlement de l'école de Joinville devient alors plus profond que ne le laisse paraître sa formulation paradoxale : *«Faire exécuter à la machine humaine beaucoup de travail sans lui demander beaucoup d'effort»* (5). De tels repérages, enfin, ne se limitant pas à la seule science, détermineront un mode de production et de fonctionnement des pratiques, que ne remettront jamais fondamentalement en cause, ni les conflits de méthode, ni les conflits d'intérêt (6).

II - Les sciences humaines : complexité et risques d'illusion.

C'est avec les publications de ces deux dernières décennies, par contre, qu'un tel champ apparaîtra comme largement troublé, perdant en frontières précises, perdant aussi en homogénéité, tout en gagnant en promesses et en variété. A lire ces textes récents, ce sont les sciences humaines qui seraient à l'origine d'un tel bouleversement ; ce qu'une première approche pourrait, d'ailleurs, tout banalement confirmer. Les illustrations ne manquent pas.

La psychologie génétique peut donner, par exemple, au mouvement un sens qu'il était loin d'avoir jusque là, puisqu'elle en fait un jalon dans l'élaboration de l'espace mental. Les pratiques psychomotrices se sont articulées autour de telles déterminations. Elles ont travaillé sur ce passage, fait aussi de continuité, entre ce que Piaget appelle la *«logique de l'action et la logique conceptuelle»* (7). Introduction du mouvement dans une systématique qui le dépasse toujours, mais où son importance psychologique est devenue centrale. Impossible, dès lors, de l'envisager, à ce niveau du moins, selon la seule position *«exécutive»* qu'il avait auparavant. Il *«revient»* sur le sujet pour mieux aider à sa construction. C'est un autre commencement. **Ce n'est plus seulement l'agencement de ses physiologies qui sert l'éducation mais l'intelligence de ses opérations.** De telles finalités ne manqueront pas d'être affirmées avec une insistance quelque peu conquérante : *«Le corps est aussi la condition du savoir de l'être transcendant et, avec lui, s'acquièrent les catégories essentielles de la pensée»* (8). Nouvelles orientations donc que les pratiques psychomotrices ont largement exploitées.

Avec les conceptualisations du schéma corporel sont revendiquées, par ailleurs, de nouveaux modes de perfectibilité : accès aux prises de conscience, intériorisation des sensations, repérage de topologies internes. La visée n'est plus celle d'une exécution de tâches toujours plus visibles, mais celle d'une évaluation d'impressions toutes subjectives. Elle n'est plus celle de la technique gestuelle, mais celle de **l'affinement sensoriel** : approfondissement de ce qui est éprouvé, plutôt que perfectionnement de ce qui est réalisé : *«Non plus apprendre à l'enfant à placer ses bras, son tronc, sa tête,*

dans des positions codifiées... mais plutôt l'entraîner à «sentir» son corps pour plus tard lui en donner la «disponibilité» (9). Ce qui perce, ici, c'est bien une efficacité nouvelle faite surtout d'explicitation perceptive et moins d'intégrations directement motrices. A ce niveau du projet, le corps ne «fait» plus, il se creuse selon un enchaînement de contrôles intériorisés.

De même, c'est à une révision complète des techniques expressives que conviendraient certaines exploitations de la psychanalyse. L'expression corporelle a pu tirer son inspiration d'une rencontre travaillée entre l'affect et le mouvement. La visée devient celle **d'une prise de conscience de contenus latents**, exploitant la dynamique «*élucidatrice*» prêtée à la motion gestuelle elle-même. Le geste, comme la parole dans la psychanalyse, se fait très spécifiquement un lieu de dépistage et d'interprétation de données inconscientes : *«Si l'on admet, par exemple, que, selon Freud, l'éducation consiste dans une conciliation des principes de plaisir et de réalité, l'expression corporelle peut apporter au freudisme un mode éducatif et aussi un procédé auquel il n'avait pas songé» (10).*

Incontestablement, les modèles des mécaniques et des énergétiques trouvent, dans de tels cas, des alternatives ou des complémentarités. D'autres représentations émergent qui échappent aux techniques mises en jeu jusque-là : imaginaire d'un corps cultivant des repères sensoriels totalement intériorisés, imaginaire d'un mouvement que sa signification même fait participer à une libération inédite de tensions, ou que ses articulations logiques font participer à une pédagogie des intelligences. Ce sont des contrôles et des usages originaux de la motricité qui sont en jeu. Les constructions traditionnelles de l'éducation physique sont ici «*débordées*», autant qu'elles sont, sur bien des points, déjouées. Leur conception exclusivement anatomo-physiologique du mouvement, les rend, le plus souvent, étrangères aux propositions nouvelles. C'est sans doute la conscience de telles distances qui explique l'hésitation à utiliser dans les textes théoriques, ou plus largement pédagogiques, consacrés à cette discipline, le terme même d'éducation physique. Comme si celui-ci ne devait évoquer que des démarches fixées ou vieilles. Alors même que viendrait le temps des ruptures. Alors même que devraient naître des terrains et des projets redistribuant, en profondeur, pratiques et discours.

Il faudrait aussi, et c'est quelquefois dit, abandonner le mot de «*physique*», trop directement évocateur de mécaniques ou de biologies, et donc insuffisamment adapté aux attentes nouvelles. Cet adjectif ne serait-il pas la survivance de distinctions «*dépassées*», celles jadis faites entre éducation physique, éducation intellectuelle, éducation morale ? Il enferme le sujet dans des catégories d'un autre temps. Il entretient de l'archaïque dans ce qui, précisément, bouge

sous nos yeux. Il déçoit par sa platitude, sa pâleur. Le projet serait de créer un champ où viendraient à être concernés les langages, les affects, les ébauches conceptuelles ; terrain composite, dessinant, à terme, un profil totalement différent de cette éducation centrée sur les mouvements corporels, dessinant un rôle totalement différent aussi pour celui qui la prend en charge.

Où commencent les problèmes, c'est toutefois dans l'élaboration très précise de ce champ, comme dans celle de ce nouveau rôle. La prise de conscience est dénuée de toute ambiguïté : le sens de la motricité ne saurait en rien demeurer celui qui, il y a peu encore, était le sien. Il s'agit, sans aucun doute, de **travailler dans une perspective multidimensionnelle**. Mais, après tout, cela a toujours été le cas : la discipline elle-même visait, à l'évidence, bien au-delà de l'organisme qu'elle touchait et qu'elle manœuvrait.

Ce qu'il faut cerner maintenant, c'est plutôt un flottement dans la formulation de ces nouveaux possibles, autant que des imprécisions dans leur légitimation. L'impression, à lire ces textes, est bien que le «physique» trouve des déterminations toujours plus nombreuses, mais elle est aussi que les propositions manquent quelquefois de transparence. Où s'arrêtent et où commencent ces orientations inédites ? Reprendre le terme d'«*éducation globale*» (11) ne répond pas à cet égard, sinon à entretenir quelque confusion. Explorer les définitions toutes conventionnelles de «*pédagogie corporelle*» ou de «*pédagogie de l'action motrice*» (12), n'ajoute pas également, sinon à réitérer les attentes déjà évoquées. Mais surtout, quelle est la valeur et la portée de ces discours en rupture ? C'est leur origine et leur cohérence interne qu'il faut rapidement explorer.

Les problèmes les plus importants ne sont pas, malgré les apparences, ceux que pose le bouleversement possible des exercices, même si l'univers de ces derniers comporte maintenant des blancs : une place plus large semble promise aux «*initiatives*» et aux «*indéterminations*». Ce qui, en soi, n'est ni inconcevable, ni original. Les problèmes les plus urgents ne sont pas, également, ceux des disparités théoriques, elles-mêmes nouvelles : des approches de la motricité aussi éloignée que celles du physiologiste, du psychologue, et du sociologue, toujours tentés d'imposer leur regard, comme leur explication, ne peuvent aisément se concilier, ou même se conjuguer. Le nier serait se contenter d'affirmations lénifiantes et creuses. **Le champ épistémologique de l'éducation physique s'est, à la fois, compliqué avec le recours aux sciences humaines, et en partie morcelé.** Mais, ici encore, la situation par rapport aux autres champs pédagogiques n'est en rien originale. Les sciences de l'éducation sont le meilleur exemple d'une telle hétérogénéité. Tout au plus cette même situation est-elle très différente pour l'éducation physique, comparée à celle qui était la sienne lorsque la physiologie

imposait, quasiment seule, ses résultats.

Beaucoup plus sûrement, par contre, des difficultés inaperçues, et plus singulières cette fois, peuvent naître de l'origine et de l'usage des concepts eux-mêmes. La procédure souvent suivie a été, tout simplement, celle d'une application au versant corporel de théorisations qui, en fait, l'«*ignoraient*», ou plus encore, ne le concernaient pas nécessairement. «*Imposition*» à la motricité de notions nées dans d'autres champs, ou conclusions immédiatement pratiques tirées de démonstrations qui n'étaient pas faites pour elle. Un peu comme si le discours, déjà largement constitué, sur les affects, le langage, l'intelligence, ne demandait qu'à être directement administré au comportement moteur, ou comme si des affirmations limitées pouvaient implicitement se généraliser ; comme si, à partir d'une linguistique structurale, pouvait, sans grand dommage, se conclure une systématique elle-même structurale du langage gestuel ; ou comme si, à partir des affirmations piagétienne sur la sensori-motricité, pouvait se conclure, sans grand dommage, une pédagogie globale de la motricité. Il va sans dire, pour s'en tenir à la linguistique, que l'absence de double articulation, dans le cas de l'expression motrice, interdit toute assimilation hâtive avec le langage verbal, rend flottante une recherche des unités minimales de signification, et flottante aussi celle de lire, à tout coup, des codes systématisés. Il va sans dire encore, pour passer aux interrogations sur l'inconscient, que le statut particulier du mouvement, par rapport à la parole, interdit, par ailleurs, les rapprochements hâtifs entre la psychanalyse et l'expression corporelle : la parole joue un rôle de prise de conscience de l'affect, puisqu'elle en est aussi son infime mise à distance, dispositif qui est très loin d'être celui du mouvement.

De telles remarques peuvent s'étendre. Très subtiles sont, par exemple, dans un livre récent de pédagogie, les allusions aux désordres graves que l'absence d'un contact corporel, fréquent dans le premier âge, est susceptible d'entraîner. Elles exploitent des thèmes depuis longtemps précieux à la médecine psychosomatique ou à la psychologie clinique. Mais plus contestables, déjà, sont les conclusions pédagogiques que l'éducation physique est conviée à en retirer : «*On peut penser que le retrait corporel de certains enfants dans la relation à autrui est lié à l'existence d'un vide créé par une carence d'échanges affectifs et corporels avec le milieu. Pour cette raison, nous pensons également que ces enfants ont beaucoup de bénéfice à retirer d'actions corporelles qui créent des échanges quelquefois intenses*» (13). La transposition de la théorie à un champ pour lequel elle n'est pas nécessairement faite devient claire lorsque l'on sait, tout d'abord, que le contact, même répété, peut n'être en rien déblocage de sens, lorsque l'on sait, surtout, que, dans les conditions de l'enseignement, la multiplication de ces mêmes contacts peut

n'avoir qu'une dimension relativement superficielle, impuissante, en tout cas, à atteindre les zones profondes dans lesquelles la carence a pu naître et se développer.

Resterait maintenant à interpréter ces exploitations quelque peu simplificatrices. Ce qui s'impose, au premier abord, serait comme **une jeunesse des entreprises**, une verueur faite encore de précipitation et d'impatience, faite de dépendance aussi. C'est dans un stock de problématiques toutes constituées, ou de concepts travaillés «*ailleurs*», que cette éducation physique est venue puiser ses ressources ; alors même qu'elle se dispensait d'interroger les complexités redoutables des motricités, et surtout les risques inhérents à toute transposition théorique. Manquent, et ont manqué, des travaux prenant directement et concrètement pour objet les comportements moteurs et mettant, objectivement et sur le «*terrain*» lui-même, en question une pédagogie des pratiques. Il y aurait, pour mieux éclairer ces dérapages ou ces absences, à **refaire l'histoire de cette discipline**. Montrer à la fois, comment son statut institutionnel et son statut de «*technique*», ont barré durablement certaines recherches, tout en créant aussi des attentes à l'égard des discours «*étrangers*» ; comment se sont opérées des réductions de modèles, comment le prestige de certaines théories a accéléré aussi les tentatives d'applications toutes mécaniques. Le fait que l'éducation physique soit un champ culturellement dominé ne saurait en rien faciliter une théorisation relativement indépendante, alors même que pèse avec force l'attraction des voies anoblissantes. Une analyse historique d'une profession devrait donc rendre compte d'une exploitation quelque peu singulière de la science.

Mais il faut, plus largement, prendre en compte divers éléments de la culture elle-même, pour mieux comprendre ce qui demeure flottant dans les propositions d'aujourd'hui, de même que pour mieux élucider certains de leurs cheminements possibles.

III - Les séductions de la culture nouvelle.

Le premier mouvement serait de confronter ces orientations nouvelles au sport de compétition et de spectacle, occupé, quant à lui, par les images traditionnelles des mécaniques et des énergétiques. Très vite se dessinerait un constat de distances, de dénominations mutuelles, d'incompréhensions. Les affirmations d'une pédagogie novatrice de la motricité seraient alors d'autant plus pressantes, et peut-être même passionnées, qu'elles viendraient s'opposer à une pratique motrice dont le succès semble aller croissant. D'où, peut-être, leurs insinuations hâtives, et parfois aussi, leurs approximations. **Le conflit n'est pas toujours clarificateur.**

En fait, si de tels schémas d'antagonisme ont pu servir quel-

que temps, ils négligent totalement que c'est le sport lui-même qui est en train de changer aujourd'hui. Apparaissent toujours plus nombreux des jeux sportifs systématiquement centrés sur les habiletés, sur les maîtrises faites de feed-back, sur les guidages souples d'engins divers. Ces renversements nécessitent beaucoup plus **un affinement des sensations** qu'une accumulation des forces ou des énergies. Ils promeuvent davantage le flux d'informations reçues par le sujet, que les vigueurs dont celui-ci est censé disposer. Non plus exploitation cardio-pulmonaire ou rentabilisation des résistances, mais travail sur les coordinations, les ajustages et les repérages spatiaux. Non plus centration sur la dépense, mais tension sur le réseau global des perceptions. Les sports californiens (14) illustrent très bien de tels profils moteurs, où se conjuguent relâchement et attention, extériorisation des sûretés et attitude «*cool*».

Or les sciences humaines ne sont en rien à l'origine de ces nouvelles normes et images du corps. Ce ne sont pas elles qui dicent ici les perfectibilités. Au mieux peut-on dire qu'elles sont amenées à les servir. Ces sports encore récents dévoilent qu'apparaissent **un mode inédit de mise en jeu du corps** et une nouvelle façon d'en désigner les canons et les modèles. Ici dominent intériorisation des repères et rétroaction, comme se promeuvent relaxations et maîtrises affichées. Le gestuel est d'abord celui du contrôle, celui des concentrations, mêlé à un idéal vague d'attitude «*relax*».

Le constat est, à lui seul, considérable : c'est en profondeur, sans doute, qu'ont bougé les références et les visées, ce qui conduit à une conclusion et à une interprétation dépassant nécessairement celles proposées précédemment. Mais il déplace aussi les interrogations : une fois ces normes et ces codes suffisamment soulignés, le rôle des sciences humaines peut être l'objet de questions renouvelées. Leur application quelquefois sommaire trouverait d'autres mobiles encore. La dynamique culturelle qui les déborde et les enveloppe ne les pousse-t-elle pas aussi à **dire plus qu'elles ne le peuvent** ? Croyance à un réseau de sensations totalement maîtrisables et très consciemment dominées, par exemple, pour mieux coller aux modèles attendus ? Discours sur un schéma corporel voulu «*image*» d'autant plus précise et claire qu'il sert une représentation des contrôles supposés sûrs parce qu'intériorisés ? La simplification théorique n'aurait plus sa seule source dans quelques affirmations pédagogiques en mal de reconnaissance, mais rencontrerait des complicités avec le renouvellement des normes lui-même.

Le processus devient beaucoup plus sensible une fois choisis les indices concernant l'ensemble des pratiques. C'est qu'aujourd'hui, dans un large public débordant en particulier la classe moyenne, ce sont des attentes qui se formulent, des certitudes qui s'énoncent, dont la tonalité n'est pas totalement étrangère à

celles rencontrées précédemment dans le champ pédagogique. Terminologies nettement psychologiques pour caractériser des activités physiques faites d'abord de maîtrises souples et de travail perceptif. Langage des libérations et des prises de conscience. Traitement totalement inédit de pratiques traditionnelles comme celles de la course ou de la gymnastique. Sans doute faudrait-il méditer le rôle que vient à jouer le corps dans ce vaste spectre de techniques à filiation reichienne qu'est le Mouvement du Potentiel Humain. Mais, à suivre les objectifs explicites accompagnant le renouveau des méthodes orientales, à lire l'interprétation des danses modernes, ou les simples annonces de « *mises en forme* » toujours plus étonnantes et variées, il ne fait plus de doute, cette fois, que **les modèles ont très largement basculé**. Lorsque Vital, magazine spécialisé dans le « *mieux vivre* », renvoie les activités les plus diverses, à un identique « *plaisir émerveillé de retrouver son corps* » (15), où s'imposent essentiellement les mots de « *Détente... Découverte... Stimulation...* » (16), et où prime sur toute physiologie, « *l'animal plaisir égoïste du retour vers soi* » (17) ; lorsque le Taï-chi ne fait que symboliser la visée prêtée à toute préparation physique : « *Remède contre le stress qui donne confiance en soi et assure l'équilibre psychologique. Vous prenez connaissance et conscience de vous, dans l'espace* » ; il devient possible de mesurer la force de ce qui n'est plus tout à fait simple stéréotype. Concentration sur les maîtrises, en même temps que sur les libérations, association immédiate entre la « *connaissance* » du corps et la « *connaissance* » de soi, mais encore quête individuelle quasi incantatoire où les efforts de jadis sont renversés : c'est la course devenue expérience intime, c'est la gymnastique « *qui n'est plus uniquement corporelle mais nouvel art de vivre* » (18), c'est aussi cette interprétation uniformisante qui rassemble dans la même « *vogue du corps* » les poids et haltères, le « *bio feed back* », la relaxation ou l'art du contact (19). Non plus ascétisme crispé du coureur, mais **expérience paradoxale d'écoute et de fusion**, où voisinent les trotteurs « *outillés* » de Walkman et les esthètes à l'affût de quelque bouleversement perceptif, participant « *désormais directement de l'élan vital en foulant les tapis de feuilles d'une forêt où il trouvera la souplesse de l'herbe. Sa réalité devient plus vaste au fur et à mesure qu'il s'entraîne* » (20).

Comme si le corps avait perdu son état d'altérité. Participant à la fois à une personnalisation et à un mouvement de conscience, sa « *redécouverte* » ne serait autre que découverte de soi. Moins affranchissement de ce qui jusque là était gommé ou caché, d'ailleurs, que travail sur le Moi et affirmation de puissances objectives. Ce qui traverse toutes ces propositions et sensibilités nouvelles, c'est l'assimilation entre une stimulation de l'autoréflexivité et la reconquête de l'intériorité du corps, c'est, plus sourdement encore, **l'assurance d'une équivalence entre corps et conscience**. Avec l'eutonie, les pratiques expressives, avec le yoga, avec ces légitimations origina-

les des pratiques les plus diverses, où commence et où finit le corps ? Ses frontières ont reculé, en même temps, d'ailleurs, qu'elles sont devenues plus floues.

Il ne saurait s'agir ici d'expliquer historiquement de telles sensibilités, même si l'envahissement des sollicitations et comportements consommatoires, la bascule d'un capitalisme autoritaire vers des formules exploitant hédonisme et management (autorisant aussi le passage d'une personnalité disciplinaire - volontaire à une personnalité narcissique (21)) ne leur sont en rien étrangères. Il faut seulement noter que c'est dans la culture elle-même que se sont fait jour des attentes confuses jointes à des modèles transformés. Affirmer que le discours pédagogique, auparavant critiqué, ne ferait que les reprendre, serait évidemment simplifier, voire schématiser celui-ci. Il a une autre consistance théorique. Au moins peut-on dire qu'il ne saurait manquer de partiellement les subir. Et si, en toute logique, il n'échappe pas aux représentations qui donnent au corps un nouvel espace, de nouveaux profils, et même, une nouvelle sensibilité, il ne trouverait à coup sûr pas dans leurs légitimations culturelles, la clarification de ses démarches et de ses finalités.

C'est bien ce dernier constat qui est important : la société occidentale promeut le corps selon un réseau nouveau d'attentions, elle l'agence aussi selon des repères nouveaux de codification, mais très floues sont les «*justifications*» attribuées à ces récentes visées. Une idéologie n'est évidemment pas prête, d'elle même, à quelque explication.

De la pédagogie pourrait, quoi qu'il en soit, être attendue une entreprise de clarification.

Georges Vigarello

N O T E S



- (1) Notons seulement que l'importance croissante du sport a fait appeler «*éducation physique et sportive*» cette discipline pratiquée dans les établissements scolaires.
- (2) Les titres seuls de quelques ouvrages récents peuvent, à cet égard, servir d'exemples :
 - Rioux (G.), Chappuis (R.), Les bases psycho-pédagogiques de l'éducation corporelle, Paris, Vrin, 1968.
 - Missoum (G.), Psycho-pédagogie des activités du corps, Paris, Vigot, 1979.
 - Parlebas (P.), Lexique commenté en sciences de l'action motrice, Paris, I.N.S.E.P., 1981.
 - During (B.), La crise des pédagogies corporelles, Paris, Scarabée, 1981.
- (3) Demeny (G.), Les bases scientifiques de l'éducation physique, Paris, Alcan, 1902, p. 21.
- (4) *Id.*, p. 11 et p. 321.
- (5) Règlement général d'éducation physique, Paris, 1930, Tome 1, p. 12.
- (6) Il va sans dire que les propositions n'ont pas toujours été rigoureusement superposables et quelquefois même les conflits ont pu paraître comme extrêmes. Ce sont les ruptures d'aujourd'hui qui révèlent combien ces derniers ne remettaient en fait pas en cause des modèles fondamentaux de motricité.
- (7) Piaget (J.), Schèmes d'action et apprentissage du langage, in : Théories du langage, Théories de l'apprentissage (Colloque de Royaumont, 1975), Paris, Seuil, 1979, p. 248.
- (8) Rioux (G.) et Chappuis (R.), Les bases psycho-pédagogiques, op. cit., p. 15.
- (9) Le Boulch (J.), L'éducation par le mouvement, Paris, E.S.F., p. 81.
- (10) Ulmann (J.), De la gymnastique aux sports modernes, Paris, Vrin, (3ème édit. revue et augmentée), 1977, p. 475.
- (11) Cf. : Lagrange (G.), L'éducation globale, Paris, Castermann, 1974.
- (12) Cf. note 2, ci-dessus.
- (13) Missoum (G.), op. cit., p. 25.
- (14) Cf. ci-dessous l'article de C. Pociello.
- (15) Poux (M.), Vacances made in forme, in : Vital, Paris, Octobre 1981, p. 50.
- (16) *Id.*
- (17) *Id.* p. 48.
- (18) Cf. : Zentdch (U.), La vogue du corps, in : Le Point, N° 459, juillet 1981, p. 60.
- (19) *Id.*
- (20) Crossman (S.), O corps, Mon amour, in : Autrement, N° 31, Avril 81, p. 94.
- (21) Les ouvrages de Sennett (R.), Les tyrannies de l'intimité, Paris, Seuil, 1980 et de Lasch (C.), Le complexe de narcissisme, la nouvelle sensibilité américaine, Paris, Trad., Laffont, 1981, sont à cet égard très éclairants.

LE PROFESSORAT D' EDUCATION PHYSIQUE (Note de recherche sociologique) (*)



Pour comprendre certains aspects du rôle des professeurs d'Éducation Physique dans l'enseignement, de leurs relations aux autres enseignants et au monde de la culture «*intellectuelle*» en général, la connaissance de leurs caractéristiques sociologiques s'avère utile. On peut se demander quelle place occupent les professeurs d'éducation physique dans la structure des groupes professionnels en France ? Comment peut-on caractériser leur position sociale ? Que sait-on du recrutement social des écoles qui forment les diverses catégories d'enseignants ?

Lorsqu'on essaie de situer et d'identifier ce groupe, on rencontre très vite la crise d'identité qui l'affecte, et qui a pris un caractère aigu avec la politique de l'éducation physique menée par l'Etat dans les années 1975 - 1980.

Identité de l'éducation physique et phénomène sportif :

Les éléments de la crise d'identité remontent cependant bien en amont des mesures politiques récentes hostiles à la profession. En France, celle-ci est grandement implantée dans le système scolaire (alors qu'ailleurs, elle peut s'exercer dans le cadre du quartier, de l'entreprise, etc...), mais son histoire récente ne se comprend qu'à travers les rapports la liant au mouvement sportif. La nature même de l'activité des professeurs a été de plus en plus affectée par le développement des activités physiques compétitives (sports) : et la série d'exercices «*construits*» qui faisaient l'essentiel de la leçon en 1945, «*se transforme progressivement en une simple mise en train dont la forme va se trouver déterminée par les activités sportives qui la suivent, alors que primitivement celles-ci étaient choisies pour prolonger et illustrer les exercices construits*» (1). Un tel glissement tend à faire de l'éducation physique une initiation sportive et pourrait aboutir à la constitution d'une identité claire et uniforme du groupe professionnel, si des courants contraires n'apparaissaient.

Le premier se manifeste à travers le développement même du courant sportif : à mesure que les pratiques sportives entrent dans

(*) Je remercie M. Hamot et M. Laurent de l'U.E.R.-E.P.S. de Paris, M. François et Mme F. Oeuvarard, du Service Statistique de l'Éducation Nationale, et Mme F. Muel-Dreyfus, du Centre de Sociologie Européenne, sans qui ce travail n'aurait pu être réalisé.

(1) B. Duřing, *La crise des pédagogies corporelles*, Paris, éd. du Scarabée - C.E.M.E.A, 1981, p. 140.

les mœurs de certaines classes sociales, et que la formation d'une disposition sportive s'effectue de mieux en mieux dans la famille et le club civil, la fonction d'initiation et d'incitation à la pratique d'activités physiques qui revenait au professeur dans l'école secondaire s'avère de moins en moins nécessaire. Nous avons montré dans un travail sur l'histoire de l'éducation physique comment celle-ci s'établit dans un premier temps sous forme d'obligation, dans des institutions étatiques (ou privées), afin d'imposer une pratique dont la demande est inexistante (2). La progression récente de la demande sportive tend à marquer la fin de cette première étape, et à poser la question de la redéfinition du rôle de la pratique d'exercice dans l'école. Cependant, cette autonomisation de la reproduction de la demande sportive est surtout accomplie dans les classes dominantes et moyennes, qui sont par ailleurs les principales utilisatrices de l'enseignement secondaire général : ce n'est qu'en négligeant la fonction du professeur d'E.P. auprès des enfants des classes dominées où la pratique sportive reste plus rare, et en appliquant à tout le public de l'enseignement secondaire l'idéal libéral propre aux classes dominantes, que des politiques ont pu envisager de supprimer l'exercice corporel scolaire et de fermer progressivement la filière de recrutement des professeurs (3).

Le second courant allant à l'encontre d'une identification du professeur au personnage de l'initiateur sportif est un courant pédagogique qui vise une éducation corporelle «*alternative*» permettant d'échapper à la domination du modèle sportif. Cette tendance est très composite ; elle va de la défense d'une éducation physique traditionnelle («*construite*», «*suédoise*») à la revendication de pratiques corporelles ludiques, en passant par des courants d'inspiration psychothérapeutique ou politique. Un objectif assez répandu dans ce courant, et tout à fait exceptionnel au sein d'un corps d'enseignants du secondaire, est de pouvoir intervenir auprès des enfants du primaire au nom de la nécessité d'engager une éducation des pratiques motrices avant l'âge de 11-12 ans auquel on quitte le premier degré. Cette revendication d'une fonction qui placerait le professeur d'éducation physique à l'égal d'un instituteur, semblerait traduire une affinité entre les deux professions : le capésien en éducation physique tendrait donc à se rapprocher des enseignants du primaire, en s'éloignant de ses collègues du secondaire chargés des disciplines plus légitimes que la sienne. On voit que sous l'effet du courant pédagogique, l'identité du professeur d'éducation physique devient doublement problématique, puisqu'à la fonction d'initiateur sportif devrait s'opposer celle de pédagogue, et qu'à la position de professeur du secondaire pourrait être préférée celle d'enseignant du primaire.

(2) J. DeFrance, «*Esquisse d'une histoire sociale de la gymnastique (1760-1870)*», Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 1976, 6, pp. 22-46.

(3) Les postes de professeurs dans l'enseignement secondaire public mis au concours annuellement passent de 1050 en 1971-72 à 400 en 1978-79.

Position sociale :

L'objectivation de la position sociale de ce groupe réalisée par les techniques sociologiques connaît des hésitations comparables à celles que les agents ressentent quand ils tentent de donner une définition (inter-)subjective de leur identité. Où classer ces enseignants? La solution adoptée dans le code des catégories socio-professionnelles par l'INSEE - cet instrument de classement employé par la plupart des sociologues - est tout à fait exemplaire : en tant que professeurs, passés par l'enseignement supérieur, ne doivent-ils pas se rattacher aux autres professeurs (Catégorie 32) ? La réponse est non : les professeurs d'E.P. sont agrégés aux «*instituteurs et professions intellectuelles diverses*» (Catégorie 41) s'ils enseignent dans le public, et aux «*artistes*» (Catégorie 80) s'ils exercent dans le privé. Pourquoi cette double séparation d'avec les autres professeurs du secondaire ?

Le classement séparé des enseignants suivant leur affectation dans le public ou le privé reflète une différence de formation des deux corps : jusqu'à une date récente, le cycle supérieur d'études d'éducation physique fournissait des enseignants pour le secteur public, tandis que le privé recrutait du personnel aux formations courtes (situation modifiée ces dernières années avec la baisse de l'embauche dans le secteur public, des diplômés de la formation supérieure devenant susceptibles de passer dans le privé). Des différences existent aussi parmi les professeurs d'autres disciplines, mais elles n'ont pas la même ampleur, les diverses catégories ayant des diplômes supérieurs (certifiés, capésiens, agrégés).

A ceci, il faut ajouter que, même dans le public, le secondaire a accueilli jusque récemment des enseignants n'ayant pas de formation supérieure ; les maîtres d'éducation physique préparaient un diplôme avec le B.E.P.C., plus deux ans d'études spécialisées dans un C.R.E.P.S. (4). Bien que les flux passant par cette filière soient déjà bien moindres au début des années 1970, il est certain que le stock des enseignants ainsi formés demeure important (tout en décroissant relativement) (5).

A partir de 1976, les moniteurs sont assimilés aux professeurs-adjoints, le titre de «*professeur*» revenant ainsi à des

(4) Centre Régional du B.U.S de l'Académie de Paris, **Personnels enseignants de l'éducation physique et sportive**, Paris, ronéo, oct. 1969, p. 12.

(5) Dans l'enquête de la Jeunesse et des Sports de novembre 1970, on recense 611 étudiants pour le monitorat, contre 4 172 étudiants préparant la 2ème partie du C.A.P.E.S. (professorat), auxquels il faut ajouter 1 915 étudiants préparant la 1ère partie (P1) dans des classes spéciales de lycées. Au niveau des «*stocks*», on a 6 988 professeurs contre 4 130 moniteurs inscrits au budget de l'Etat en 1967 et 12 563 professeurs contre 6 256 moniteurs en 1975 : le rapport passe de 1,7 pour 1, à 2 pour 1 - Cf. I.N.S.E.E., **Annuaire statistique de la France**, 1968 et 1980.

enseignants sans formation supérieure. Les classifications admises dans le groupe professionnel lui-même, en marge de l'Education Nationale (puisqu'il relève d'un autre Ministère), tendent à entretenir le flou et à participer à l'inflation des titres professionnels.

Les professeurs d'E.P. se situent donc, dans la plupart des cas, entre l'instituteur passé par l'ancienne formation courte et le professeur passé par le C.A.P.E.S. : mais ils ne sont pas répartis par l'INSEE selon leur type de formation, comme le sont les infirmiers par exemple (diplômés / non diplômés) (6) et se retrouvent assimilés à des catégories professionnelles inférieures à celles de leurs homologues enseignants de matières nobles. Est-ce parce qu'ils s'occupent du corps, ou parce qu'ils initient à des loisirs sportifs que les professeurs d'E.P. du secteur privé se retrouvent avec d'autres professions demandant un capital et une compétence corporels, mannequin, jongleur, comédien, maîtres d'armes ? (Professions formant la catégorie «artistes», et reposant sur une qualification souvent acquise hors de l'école).

Parmi les facteurs qui contribuent à faire percevoir les professeurs d'E.P. comme une catégorie peu qualifiée, il y a le chevauchement de leur fonction avec celle des entraîneurs sportifs, dont la compétence est indépendante des diplômes scolaires (ils ont des diplômes des Fédérations sportives). Mais la raison essentielle d'une perception négative et d'un classement «bas» de la profession est la légitimité faible de leur fonction, qui les fait se retrouver avec les manuels - les professeurs techniques et d'agriculture - tandis que les professeurs d'une matière secondaire au regard de l'école, mais dotée d'un prestige artistique (de «qualités d'âme») comme le dessin, se retrouvent avec les professeurs des matières intellectuelles (catégorie 32). On le voit, la perception savante n'est pas plus claire que celle du sens commun.

Recrutement social :

Un moyen d'objectiver la position du groupe est de comparer l'origine sociale de ses membres à celle des membres d'autres groupes professionnels. En l'absence d'enquête ad hoc, ceci n'est pas possible : faute de saisir tout le groupe, on peut étudier les nouvelles générations qui viennent s'y agréger, en utilisant les données statistiques relatives aux étudiants en éducation physique et sportive fournies par le Ministère de l'Education Nationale (7). Ce sont des géné-

(6) Diplômés, ils se retrouvent avec d'autres catégories de techniciens de la santé (catégorie 42) : non-diplômés, ils sont assimilés aux garde-malades et aux personnels de service non-qualifiés (catégorie 72 de l'INSEE).

(7) En attendant les résultats de l'enquête approfondie menée par B. Michon, professeur d'E.P.S., sessionnaire à l'INSEP, auprès des étudiants des U.E.R. d'E.P.S.

rations plus diplômées et plus uniformément formées que les anciennes, donc des fractions particulières à l'intérieur du groupe. Elles représentent davantage ce que sera la profession dans quelques années si le système de formation se maintient tel qu'il est, plutôt que ce qu'elle est actuellement.

Quelle est l'origine sociale des étudiants en E.P., et à quelle population étudiante peut-on les comparer ? Etant assimilés parfois à des techniciens, parfois à des instituteurs, ou encore à des professeurs, nous les avons confrontés aux étudiants des I.U.T., des Ecoles Normales Primaires et des Facultés de Lettres. Les U.E.R. d'E.P.S. étant intégrées (relativement) à des Facultés à dominante médicale on peut aussi faire une comparaison avec les étudiants en médecine.

La comparaison avec les techniciens, les littéraires qui sont pour une part de futurs professeurs, et les médecins, montre que seuls les seconds se rapprochent des étudiants en éducation physique.

A peu de chose près, la proportion des fils de cadres supérieurs ou moyens est la même en 1979-80 (Tableau IV) : on peut en dire autant des fils d'ouvriers, d'employés et d'artisans-commerçants. Les autres catégories, plus faibles présentent, des différences dont une partie peut résulter d'une différence dans la manière de compter les professions «autres».

S'ils se rapprochent des étudiants qui enseigneront plus tard les lettres, la philosophie, l'histoire et la géographie, ils apparaissent par contre d'origine plus favorisée que les étudiants des I.U.T., et moins favorisée que les étudiants en médecine. La comparaison avec les élèves-instituteurs est malaisée, car nous ne disposons que de données succinctes pour la seule année 1977 (Tableau III) : leur recrutement est plus faible que celui des littéraires dans les fils de cadres supérieurs, mais plus fort chez les cadres moyens-instituteurs et les employés, et pour le reste assez semblable.

Le recrutement social des étudiants en E.P.S. semble proche de celui des étudiants des Facultés de Lettres : il est même légèrement plus fort dans la catégorie «*Cadre moyen-technicien*». Il serait aussi légèrement plus sélectif que celui des élèves-instituteurs, l'E.P.S. recrutant davantage que les Ecoles Normales Primaires parmi les fils de «*Cadres supérieurs - professions libérales*». Ce recrutement se différencie par contre de celui des Facultés de Médecine, Pharmacie ou Droit, des grandes écoles, et des établissements récents comme les I.U.T. (8).

(8) Une fois rapproché du recrutement des études de Lettres, le recrutement des études d'E.P.S. est situé dans l'univers des filières d'études supérieures. Pour une comparaison chiffrée de celles-ci, voir G. Vincent, *Les Français, 1945-1975 - Chronologie et structures d'une société*, Paris Masson, 1977, pp. 294-295.

1966 - 1967

I	I.R.E.P. Paris 1966	Lacretelle (sorties) 1967	Fac Lettres Sc Hum. déc. 1966
Indust. gros com.	7	-	4
Prof. lib, cadre sup.	23 30	32 32	28 32
Cadre M, instit.	31	30	19
Artis-comm.	12	11	12
Employés	10	9	9
Armée, police	7	4	6
Ouvriers	6	9	13
Agriculteurs	4	1	8
P.S.	-	3	1
Total	100	100	100
Effectif calcul	(90)	(90)	
Effectif total	(105)	(102)	

Tableau 1 - Origines sociales d'étudiants des diverses filières

1971 - 1972

II	I.U.T.		Monitorat E.P.S. 1971-72 Ens.	Professorat E.P.S. France 1971-72			Fac de Lettres déc 1971 H + F
	1971-72 H	1971-72 F		H	F	Ens	
Indust, gros com.	4	4	2	3	4	4	3
Prof. lib, cadre sup.	14	17	17	22	28	25	26
Cadre moyen	16	15	12	21	23	22	17
Artis-comm.	10	10	11	12	8	10	10
Employés	12	11	17	12	13	13	13
Armée, police	3	2	8	4	3	4	3
Ouvriers	26	22	25	19	13	16	18
Agriculteurs	13	17	7	6	7	6	9
P.S.	2	2	1	1	1	1	1
Total	100	100	100	100	100	100	100
Effectifs calcul	(19 725)	(6 762)	(287)	(1 748)	(1 467)	(3 215)	
Effectif global	(21 857)	(7 460)	(310)	(2 021)	(1 695)	(3 716)	

Tableau 2 - Origine sociales d'étudiants des diverses filières

1977 - 1978

III	Ecoles Normales d'Instituteurs 1977	Fac. Lettres S. Hum. 1977-78
Ind. gros comm.	1.5	
Prof. lib, cadre sup.	17.0	
Professeurs	6.8	30.2
Cadre moyen	19.3	
Instituteur	5.7	18.0
Artis. comm.	10.1	11.9 (*)
Employés	16.8	11.4
Ouvrier		
Pers. Serv.	17.3	17.7
Salar. agric.		
Empl. Agricoles	5.4	5.4
	<u>100.0</u>	
Effectif calcul		
Effectif total		(195 292)

(*) y compris industriel gros commerçant.

Tableau 3 - Origines sociales d'étudiants de diverses filières

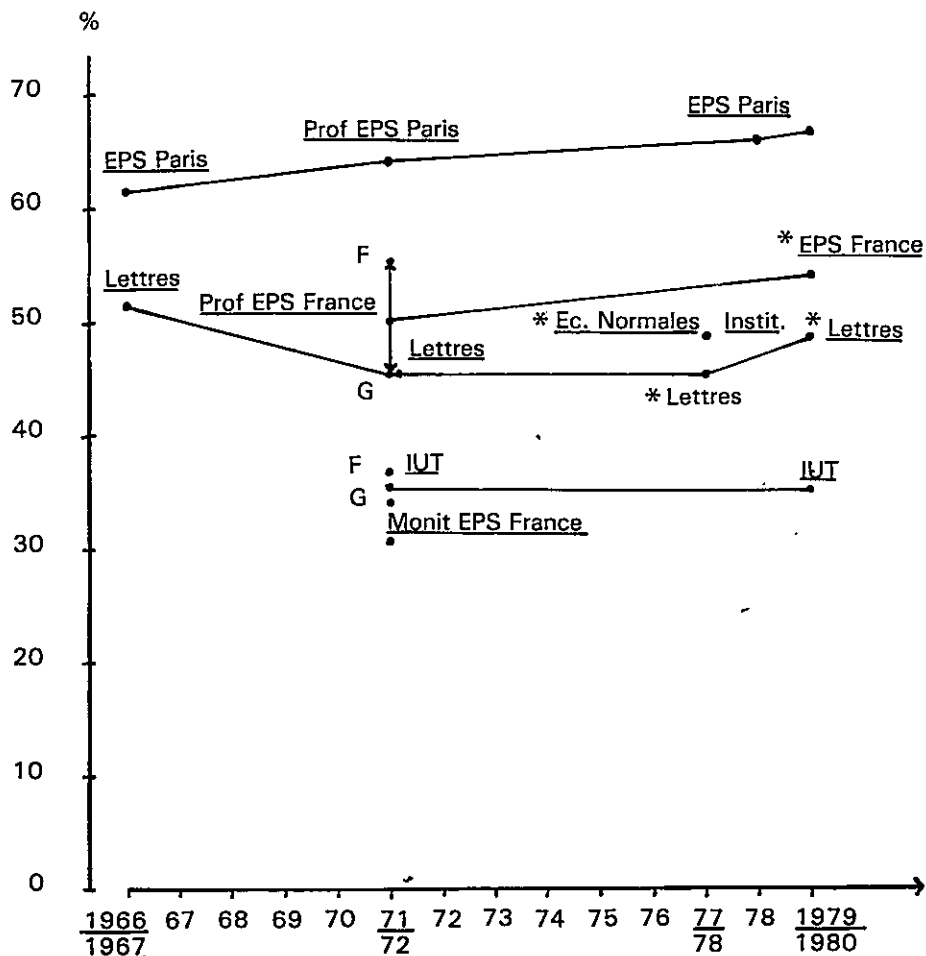
1979 - 1980

IV	I.U.T. 1979-80	E.P.S. 1979-80	Fac. Lettres 1979-80
Prof. lib, cadre sup.	16.4	30.5	29.9
Cadre M, instit.	18.1	22.9	19.0
Artis., comm, Patron.	11.5	10.9	10.6
Employés	10.6	11.0	10.4
Autres (Armée, police)	5.7	5.2	8.2
Ouvriers	25.7	15.0	15.3
Agriculteurs	10.3	3.7	5.4
Pers. Serv.	1.8	0.8	1.2
	<u>100.0</u>	<u>100.0</u>	<u>100.0</u>
Effectif calcul	(46 501)	(6 424)	(190 510)
Effectif total	(49 118)	(6 827)	(218 284)

Nota : Le regroupement des C.S.P. varie d'un tableau à l'autre. Pour les sources, voir le schéma 1, infra.

Tableau 4 - Origines sociales d'étudiants de diverses filières

Proportion d'enfants de «cadres supérieurs-professions libérales», «cadres moyens techniciens» et «d'industries - gros commerçants» (les «industriels - gros commerçants» ne sont pas comptés dans les populations marquées d'un astérisque) dans quelques types d'études supérieures.



Dans tous les calculs, les non-précisés (quant à la C.S.P. du Père) sont éliminés :
le calcul se fait sur les réponses précisées (N).

Sources :

- 1 E.P.S. Paris : en 1966-67, étudiants de l'I.R.E.P. de Paris, fichier administratif de l'établissement. Ne sont comptés que les étudiants sortis en 1966 et 1967, soit reçus au C.A.P.E.S., soit non reçus, soit éliminés pour diverses raisons (ou mutés dans une autre U.E.R.) (N = 180)

E.P.S. Paris 1971-72 - cf. E.P.S. France 1971-72. Toutes années. Professeurs (N = 331).

E.P.S. Paris 1978-79 : étudiants en année de Licence - Fichier administratif de l'établissement (N = 126).
- 2 E.P.S. France 1971-72 : Ministère de l'Education Nationale, Service Statistique (Vanves). Les résultats détaillés par établissements m'ont été communiqués d'après les documents bruts (vers 1973). Professeurs (N = 3 215) et Moniteurs (N = 287).

E.P.S. France 1979-80 : Ministère de l'Education Nationale, Service Statistique. Résultats globaux communiqués sur notre demande.
- 3 Lettres déc. 1966, et déc. 1971, in G. Vincent **Les Français 1945-1975. Chronologie et structures d'une société**, Paris, Masson, 1977, pp. 294-295.

Lettres 1977-78 : (étudiants français + étrangers) Min. Educ. Nat., **Statistiques des enseignements. Tableaux et Informations**, 1979, n° 18, p. 55.

Lettres 1979-80 : Min. Educ. Nat., Service Statistique, **Document n° 5061**.
- 5 I.U.T. 1971-72 : Min. Educ. Nat., Service Statistique. **Document n° 4 222 «Tableaux Statistiques»**, mars 1972.

I.U.T. 1979-80 : cf. Lettres 1979-80.
- 6 Ecoles Normales d'Instituteurs 1977 : cf. F. Muel.

Evolution historique :

L'évolution des établissements d'enseignement supérieur depuis les années 1960 a été assez variée, puisque pendant que certains accueillent une part de plus en plus large d'étudiants d'origine populaire - telles les Facultés de Lettres -, d'autres maintenaient ou renforçaient leur sélectivité sociale - les Ecoles Normales Supérieures, les Ecoles d'Ingénieur, etc... -. Qu'en est-il des écoles d'E.P. ? La série chronologique la plus longue que nous puissions présenter actuellement concerne l'Institut Régional d'Education Physique de Paris (devenu U.E.R. d'E.P.S. de Paris V), qui remonte à 1966-67 (9). Dans le secteur de l'E.P. comme dans les autres, les étudiants parisiens sont d'origine plus bourgeoise et tertiaire que ceux du reste de la France. En E.P.S., à Paris, la part des enfants de cadres supérieurs, moyens et d'industriels (graphique 1) augmente régulièrement, alors qu'elle fléchit en Faculté de Lettres autour de 1968.

A un niveau plus bas que l'I.R.E.P. de Paris, les I.R.E.P. de France suivaient-ils une même trajectoire régulière et légèrement ascendante ? Si cela était, la courbe des I.R.E.P. croiserait celle des Facultés de Lettres : et elle présenterait une allure comparable à celle des établissements qui, résistants à la «*démocratisation*» des Facultés de Lettres et de Sciences, reçoivent une proportion toujours croissante d'enfants de cadres et d'industriels (tels les Ecoles Normales Supérieures d'Ulm et de Saint-Cloud).

A côté d'une filière qui reste (ou resterait) sélective, que représente l'autre filière, celle du monitorat ? Celle-ci semble avoir eu un recrutement beaucoup plus populaire que le professorat (le monitorat recrute à partir du B.E.P.C.), mais cette possibilité d'accès est progressivement réduite pour finir par être supprimée (Tableau 2) (la proportion d'enfants de cadres supérieurs, moyens et d'industriels y était assez faible, et même inférieure à celle des I.U.T. - Cf. graphique 1).

Culture intellectuelle et culture bourgeoise :

En dépit de ces similitudes sociologiques, les établissements formant des professeurs d'E.P.S. ont, du moins jusqu'à présent, des rapports moins étroits avec les Facultés formant des professeurs qu'avec celles formant des médecins. Il y a des raisons historiques à

(9) Série qui doit être prolongée dans le passé à l'aide d'état-civil des étudiants des générations antérieures : reste le problème du décalage existant entre la profession du père à la naissance de l'enfant (indiquée par l'état-civil) et celle qu'il a lorsque son enfant fait des études d'E.P.S. (indiquée dans les dossiers d'étudiants).

ce rattachement, les anciens I.R.E.P. ayant été créés auprès des Facultés de Médecine. Il y a aussi des raisons «*techniques*», éducation physique et médecine s'adressant au corps humain, et pouvant s'enchaîner avec des études secondaires de Mathématiques et Sciences Naturelles (baccalauréat série D).

On peut faire l'hypothèse qu'il existe aussi une sorte d'affinité sociale entre les deux domaines, qui va au-delà des ressemblances techniques entre leurs objets de savoir. En effet, si les enseignants spécialistes du corps et de la motricité sont démarqués par rapport aux enseignants intellectuels, s'ils sont dominés par ces derniers sur le terrain proprement intellectuel de l'école, s'ils développent certains signes d'anti-intellectualisme, ils ne sont pas les seuls : les fractions non-intellectuelles de la bourgeoisie, celles qui réalisent des affaires ou des services ne demandant que du capital économique (ou surtout ce type de capital), présentent à l'égard des intellectuels et des enseignants intellectuels tout particulièrement, des comportements de distanciation, voire d'hostilité, assez homologues. Et il y a une possibilité, pour des spécialistes de l'action motrice affirmant que la formation de l'individu passe par autre chose que l'exercice intellectuel, de se retrouver en affinité éthique avec des groupes professionnels qui valorisent surtout le sens des décisions, la rapidité, le pragmatisme, plutôt que le sens de l'analyse et la fidélité à des principes théoriques (soit les hommes d'affaires, avec leur «*sens des affaires*», soit les professions libérales, avec leur «*sens clinique*», leur valorisation du cas par cas).

Cette affinité relative entre culture corporelle et culture de la «*bourgeoisie d'action*» (par opposition à la «*bourgeoisie de réflexion*») apparaît très nettement à l'époque où le sport compétitif s'installe en France : on peut montrer en effet qu'il sert à fonder une nouvelle pédagogie plus activiste, où les capacités d'entreprendre, d'organiser et de prendre des responsabilités sont valorisées et donnent l'avantage aux fils d'une bourgeoisie d'affaires sur ceux de la bourgeoisie intellectuelle qui réussissait le mieux jusque là (10). Même si cette nouvelle pédagogie de la «*débrouillardise*» (un concept cher à P. de Coubertin) ne s'impose pas réellement dans l'école publique (elle est adoptée par quelques écoles privées), le fait n'en est pas moins significatif.

Dire que les bourgeois non-intellectuels (ou semi-intellectuels, comme les médecins) ont en commun avec les professeurs d'E.P., une certaine distance vis-à-vis des intellectuels bourgeois, ne veut

(10) J. Defrance, *La Fortification des corps. Essai d'histoire sociale des pratiques d'exercice corporel*, Paris, thèse EHESS (Paris VI), 1978, pp. 284-303.

pas dire que les deux catégories peuvent attaquer l'intellectualisme de manière identique : les professeurs d'E.P. restent respectueux du savoir idéal, tandis que les représentants de la bourgeoisie non-intellectuelle ont une attitude beaucoup plus offensive et corrosive, et à l'occasion, ils se permettent d'enrôler les sportifs dans leur combat contre les intellectuels : ils se font alors les propagateurs du stéréotype de l'antagonisme entre les intellectuels et le sport, entre l'esprit et le corps (11), qui est en grande partie le produit de leur propre préjugé.

Comment devient-on professeur d'E.P. ?

Un recrutement social aussi fortement bourgeois que dans certaines facultés, mais un statut professionnel qui montre des faiblesses, et paraît par certains aspects assez moyen. Est-ce suffisant pour dire que nous sommes en face d'une filière de rattrapage pour enfants des classes aisées ayant fait des études médiocres ?

Les établissements de formation des professeurs d'E.P. semblent bien remplir cette fonction, mais pour une partie seulement de leur public, et dans des conjonctures particulières. Nous n'avons ni la place, ni les moyens de traiter tous les aspects de cette question, mais nous pouvons donner quelques indications. En période d'expansion des études supérieures et de plein emploi, la répartition des étudiants d'une même origine sociale entre diverses filières inégalement valorisées peut se faire suivant le critère de la réussite scolaire, et le choix d'une filière moyenne pour des étudiants d'origine sociale supérieure, refléter la médiocrité scolaire dans le secondaire (12).

Les conditions d'*«ouverture»* des études et de l'emploi sont assez bonnes avant 1968 (en 1966 par exemple). On observe alors, à l'I.R.E.P. de Paris (Tableau 5) que les étudiants sont d'autant moins souvent issus de section *«sciences expérimentales»* - qui prépare normalement aux études d'E.P. -, et sont d'autant moins souvent reçus au C.A.P.E.P.S. que leur origine sociale est élevée (le phénomène est plus accentué pour les filles que pour les garçons). On aurait donc un exemple de trajectoires scolaires d'enfants originaires des catégories favorisées qui par-

(11) Voir E. Seidler, fils d'industriel, qui en tant que journaliste à *L'Equipe*, s'autorise à parler au nom des sportifs, contre l'ingérence de la politique dans le sport : répondant à une attaque de P. Tesson du *Quotidien de Paris* il écrit : *«Faut-il donc que vous soyez marqués par les milieux que vous fréquentez habituellement, ceux de la politique et de l'intelligence»* pour ne voir dans le sport qu'argent...etc», *L'Equipe*, 13 février 1980. L'intelligentsia est nécessairement une mauvaise inspiratrice.

(12) Voir le cas plus prononcé encore des écoles de photographie : L. Boltanski, J.C. Chamboredon, *«Hommes de métier ou hommes de qualité»*, in P. Bourdieu et al., *Un art moyen - Essai sur les usages sociaux de la photographie*, Paris, éd. Minuit, 1965, pp. 245 et sq.

I.R.E.P. de Paris 1966.
 Etudiants ayant quitté l'établissement à la fin de l'année 1965-66,
 reçus, refusés ou mutés. Garçons et Filles.

Profession du père	% ayant eu un Bac. « <i>Sciences Ex</i> »	% ayant été reçu au C.A.P.E.P.S.	Effectifs
Industriels, Cadre Sup, Prof. lib.	26	44	(27)
Cadres moyens Techniciens	36	46	(28)
Commerçants Artisans	45	73	(11)
Employés Armée, police	53	93	(15)
Ouvrier contremaître	100	60	(5)
Agric. expl. ou salariés	25	50	(4)
Non précisé	67	67	(15)
Ensemble	44	59	(105)

Tableau 5 - Types de baccalauréat et réussite au C.A.P.E.S. des étudiants en E.P, suivant l'origine sociale (Paris, 1966).

tent en direction d'un objectif «classique» durant le secondaire - les filles préparant souvent un baccalauréat «*Philosophie*», les garçons choisissant aussi souvent «*Mathématiques*» que «*Philosophie*» - et qui aboutissent à des études d'E.P. au prix d'un changement de cap (qui semble d'ailleurs difficile puisque le taux de réussite est finalement faible).

Ce qu'on observe à Paris s'observe-t-il ailleurs ? Et qu'advient-il de ce genre de processus, lorsque les filières d'études se multiplient, que certaines d'entre elles établissent une sélection plus forte dès le départ (la sélection sportive à l'entrée des études d'E.P. va se renforçant) et que le marché de l'emploi se modifie ? Voilà quelques unes des interrogations qui peuvent servir de conclusion, et qui montrent l'intérêt qu'il y aurait à prolonger ce genre d'analyse.

Jacques Defrance

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS D'EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE TRAJECTOIRES ET INTERROGATIONS ACTUELLES



S'il est difficile de faire l'économie d'une analyse socio-historique des rapports existants entre l'histoire des A.P.S. et celle de la formation des enseignants d'E.P.S., pour l'heure nous nous contenterons d'affirmer que cette formation n'est pas seulement un reflet de l'évolution des A.P.S. dans notre société mais qu'elle en est aussi un facteur essentiel.

L'intégration récente à l'Université des structures et des moyens de cette formation lui offre des possibilités nouvelles d'évolution. Les problèmes qu'elle a jusqu'ici rencontrés ont-ils quelques chances de s'y trouver dépassés ?

D'UNE UNITE SANS FORMATION A UNE FORMATION DANS LA DIVERSITE

Une unité sans formation.

Dans la deuxième partie du XIX^{ème} siècle, formation militaire et préparation physique sont pratiquement confondues, l'école normale de Joinville (1852) élabore la *«méthode Française»* de gymnastique. Le Ministère de la guerre régent la gymnastique, le Ministère de l'instruction publique prend conscience (1) de la nécessité d'une Education Physique (le terme apparaît en 1920) correspondant aux missions de l'école, et étudie la possibilité d'une formation des enseignants.

Dès 1887, un degré élémentaire du certificat d'aptitude à l'enseignement de la gymnastique est créé. La seule préparation proposée prend la forme d'un cours donné par DEMENY à Paris.

A partir de 1909, seuls peuvent être nommés professeurs de gymnastique dans les lycées et collèges les titulaires du certificat d'aptitude à l'enseignement de la gymnastique (degré supérieur). *«Les cours de préparation durent un mois pendant les grandes vacances et sanctionnent plutôt la valeur d'un enseignant déjà formé à partir d'une pratique empirique, qu'une véritable formation»*. (2).

(1) La loi de 1880 rend la gymnastique et les exercices militaires obligatoires dans toutes les écoles publiques de garçons.

(2) MEUNIER R. : *«Histoire d'une profession : du moniteur militaire au professeur de gymnastique»* in VII congrès national HISPA - Publication I.N.S.E.P. Paris 1978 - p. 217-279.

L'absence de formation s'accompagne d'une unité de conception de l'enseignement de la gymnastique. Les instructions officielles du moment ne font que reprendre les principes de la méthode qui a su s'imposer.

Une formation relativement unitaire.

Une véritable formation naît avec la création entre 1927 et 1929 de onze instituts d'Education Physique (qui deviendront Instituts Régionaux, les I.R.E.P.) rattachés aux facultés de médecine.

En 1933 le certificat d'aptitude au professorat d'E.P. comporte deux parties. La première partie se prépare en un an, la seconde en trois ans. Les I.R.E.P. préparent ce nouveau certificat d'aptitude en même temps qu'est créée l'Ecole Normale Supérieure d'Education Physique. Celle-ci reçoit sur concours les meilleurs reçus aux épreuves de la première partie ; en les faisant bénéficier d'un statut d'élèves professeurs fonctionnaires, elle les prépare à la deuxième partie.

Le gouvernement de Vichy ajoutera à ces deux structures de formation, des Centres Régionaux d'Education Générale qui deviendront les C.R.E.P. puis les C.R.E.P.S.

De 1945 à 1970 la formation est à la recherche permanente de son unité face à une diversité qui s'impose à tous moments.

Remarquons la diversité des structures de formation (E.N.S.E.P., C.R.E.P.S., I.R.E.P.S.), la diversité des pratiques physiques et sportives compétitives ou de loisirs qui se développent, la diversité des «*éclairages scientifiques*» portés sur ces pratiques. «*L'Education Physique cherche aussi bien ses fondements dans la science, qu'elle cherche à imiter dans ses méthodes les méthodes scientifiques*» (ULMANN J.).

Notons également la diversité des autorités de tutelle qui ont successivement la charge de l'E.P.S. : Direction Générale, Haut commissariat, Ministère, Secrétariat d'Etat à la Jeunesse aux Sports et progressivement aux Loisirs, rattachés à l'Education Nationale ou à un autre ministère. Cette dépendance institutionnelle particulière (double tutelle) souligne, en même temps qu'elle le crée, l'isolement de la formation par rapport à celle des autres enseignants de l'école secondaire.

Cette diversité pose de nombreux problèmes dont les liens sont peu ou mal perçus, elle devient adversité lorsqu'il s'agit de déterminer au travers des contenus la caractéristique, la «*ligne*» de cette formation à part.

Si nous prenons pour exemple l'année 1964, la formation y est sanctionnée par trois examens : 1ère partie du C.A.P.E.S. en fin de première année, examen probatoire en fin de 3ème année, 2ème partie de C.A.P.E.S. à l'issue de la 4ème année.

Le programme des examens (3) fait apparaître l'importance accordée à la pratique personnelle des activités sportives, comme à la pratique et à la réflexion pédagogique. Ces deux activités se développent de façon inverse et complémentaire dans le temps.

Si la performance physique est quantitativement importante à l'examen elle reste soumise à l'admissibilité donnée par la partie intellectuelle.

L'analyse et la réflexion sur ces pratiques passent par des disciplines dites «*fondamentales*» (anatomie, physiologie, psychologie). Seul le vocable «*Technique des exercices physiques et sportifs*», nous renvoie à une réflexion qui serait spécifique. Pour l'essentiel cette réflexion propose une connaissance de l'histoire, des règlements, des méthodes propres aux A.P.S., assortie de la description des conduites des pratiquants analysées le plus souvent sommairement sous l'angle de la bio-mécanique.

La bibliothèque des centres de préparation peut donner une image caricaturale de la formation.

Le rayon E.P. et Sport se limite à quelques ouvrages méthodologiques ou didactiques. L'étudiant peut facilement «*absorber*» l'ensemble de la production spécifique au domaine des A.P.S. Si les ouvrages de physiologie, d'anatomie, de traumatologie peuvent être plus nombreux, ils restent d'une utilisation limitée aux seules nécessités des examens. Les volumes consacrés aux sciences humaines et à la pédagogie envahissent progressivement la place. S'il n'est pas surprenant de voir une distance de rangement soigneusement entretenue entre ces ensembles d'ouvrages qui se côtoient, il est plus inquiétant de constater que leurs contenus restent juxtaposés dans l'enseignement.

(3) Programme des épreuves du C.A.P.E.S. 1964 :

1ère partie : des épreuves écrites et orales relatives à l'Anatomie, la Physiologie et la Psychopédagogie (coef. 7) qui constituent une admissibilité aux épreuves physiques (coef. 18).

Examen probatoire : des épreuves de sciences appliquées (anatomie physiologie psychologie (coef. 3). Des épreuves de «*techniques des exercices physiques*» (coef. 3) qui constituent une admissibilité aux épreuves physiques (coef. 11,5).

2ème partie : pédagogie générale et appliquée et histoire des méthodes (coef. 8). Des épreuves physiques (coef 3). Quatre épreuves de pédagogie pratique (coef. 11).

De ce rapide tableau émergent quelques problèmes :

- La pauvreté des productions écrites dans le domaine des A.P.S., permet une communauté de référence (unité) entre les centres de formation, elle reste toutefois un grave facteur d'immobilisme voire de dogmatisme.
- Le phénomène moteur constitue un système complexe relevant d'une multiplicité de variables inter-corréllées. Les références simultanées aux sciences de l'homme et aux sciences de la nature ne donnent pas les moyens de prendre en compte la réalité physique des premières et la réalité sociale des secondes, toutes deux nécessaires cependant, à l'analyse d'un individu engagé en totalité dans une pratique physique.
- L'E.P.S. reste écartelée entre des champs théoriques différents, trop rarement questionnés par les problèmes concrets qui se développent sur son terrain.
- La nécessaire confrontation entre les théories diverses mais aussi le délicat problème du rapport entre la théorie et la pratique ne sont jamais véritablement abordés.

A propos de ce contexte, on a pu parler de «*vassalisation*» de l'E.P.S. aux sciences «*fondamentales*». Acceptant ce statut d'assisté, l'enseignant d'E.P.S. (étudiant comme formateur) se condamne à introduire dans le champ de sa réflexion l'analogie et le déductionisme comme seule méthode d'investigation. La conviction l'emporte sur la raison, seul l'empirisme dégage progressivement des voies d'évolution. L'absence de structure et de formation pour la recherche dans les centres de formation maintient cet état de fait. L'inadéquation cruellement perçue entre les informations théoriques et les exigences pratiques d'un métier s'installe presque comme une fatalité.

La diversité des discours qui se développent en E.P.S., trouvent leurs origines dans des modèles scientifiques variés, et lorsque se pose la question de savoir ce qui fait la spécificité de l'E.P.S., de tels discours sont revendiqués par les sciences dont ils sont issus. A parler le langage d'autrui, il est difficile de faire la preuve de la singularité, voire de l'originalité des propos tenus.

La diversité l'emporte.

Isolé, privé de parole, le professeur d'E.P.S. est-il rejeté dans un ghetto, comme on a pu également l'écrire ?

C'est pour le moins un ghetto traversé de multiples influences et sans limites ni barrières. En effet, à cause ou malgré une absence d'identité, on rencontre des enseignants d'E.P.S. dans de nombreux secteurs de la vie sociale. Ils seront tout aussi bien à l'origine de la formation des kinésithérapeutes et des psychomotriciens, ou intervenant dans les centres de rééducation, ou bien encore cadres dans les fédérations sportives.

Du reste, il faut constater que nombreux sont, à cette période, ceux qui poursuivent des études médicales ou de psychologie. Si les premiers quittent souvent la profession, les seconds contribuent à diffuser l'influence grandissante des sciences humaines dans la formation.

La nécessité de préciser et de valoriser le statut de l'enseignant d'E.P.S., entraîne les centres de formation à prendre simultanément en compte des influences, une fois encore, diverses.

Ainsi on cherche à former un spécialiste d'une activité sportive capable d'entraîner et de sélectionner les enfants les plus aptes à la pratique sportive de haut niveau, mais aussi un individu capable de répondre aux aspirations d'une population en matière d'activités de loisirs, et encore une personne susceptible de prendre en compte les revendications de pratiques corporelles libérées des pesanteurs culturelles.

DE LA DIVERSITE A L'UNIVERSITE

Le rattachement de l'Education Physique à l'Education Nationale et l'intégration de la formation à l'université ont été depuis plus de vingt ans, deux revendications permanentes des professeurs d'E.P.S. On peut y voir, outre les problèmes corporatifs du statut professionnel, le désir de se voir préciser sinon donner définitivement, le lieu de leurs interventions en même temps que l'objet et les méthodes de leurs réflexions, bref le souhait de voir l'E.P.S. obtenir le statut d'une discipline à part entière et devenir objet d'études «scientifiques». Comme si l'écartellement théorique et la multiplicité des discours tenus sur le corps en E.P.S. faisaient courir le risque de la désintégration d'un corps (professorat) qui n'aurait su fonder sa légitimité.

La revendication d'une approche scientifique de l'E.P.S.

Pour qu'une formation puisse permettre l'adaptation aux situations nouvelles, il nous paraît nécessaire qu'entre la pratique des activités physiques et la pratique pédagogique de ces activités s'intercale ce qu'on pourra appeler la compréhension de ces pratiques. Il s'agit par exemple de dépasser la simple description des

tâches, des conduites et des procédés pédagogiques pour aller à l'analyse de ces tâches en liaison avec les conduites motrices qui permettent de les observer, pour proposer une analyse des processus d'acquisition, de transformation et de progrès, qui se développent sur le terrain des activités physiques. Les hypothèses et les choix pédagogiques (donc des possibilités d'une recherche pédagogique) dépendent de ces deux types d'analyse.

Ces analyses impliquent-elles la constitution d'une nouvelle discipline scientifique ? (4)

La distinction faite par DAVAL entre *«la science de l'acteur et la science pour l'acteur»*, entre la science de l'action et la science pour l'action, nous semble s'imposer. Mais il s'agit ici de prendre en compte ce double point de vue si on ne veut pas se voir contester le désir de développer l'un sans prendre en compte les exigences du second.

Une science de l'action, spécifique au domaine des A.P.S., Pierre PARLEBAS (5) la définit comme la *«praxéologie motrice»* qui envisage d'étudier l'action spécifiquement motrice, *«celle qui prend son sens et sa réalité dans une mise en jeu corporelle, dans l'actualisation des conduites motrices»* dont il précise qu'il s'agit de *«l'organisation signifiante des actions et réactions d'une personne agissant, dont la pertinence d'expression est alors de nature motrice»*.

Ce qui, selon cet auteur, crée un objet spécifique d'étude, car si les comportements moteurs sont présents dans de multiples actions, ils ne sont pas toujours essentiels et pertinents. C'est appeler de ses vœux une science de l'action motrice étudiant les phénomènes de l'extérieur. Adoptant la distinction de DAVAL, PARLEBAS souligne la nécessité d'une science au service de l'individu agissant, aux prises avec les exigences d'une tâche concrète. Pratique d'influence visant à modifier les conduites motrices des participants dans un sens jugé souhaitable, la pédagogie de l'E.P. impose cette deuxième perspective.

Devant cette proposition nous devons remarquer avec Georges VIGARELLO (6) que si la revendication impatiente d'une spécificité scientifique apparaît ici légitime *«on ne peut laisser croire qu'existerait enfin un nouveau secteur du savoir ayant constitué son objet et ses méthodes»*, on ne peut exhiber d'un seul coup *«des*

(4) Au Canada ce type de discipline a pris le nom de *«Kinanthropologie»*.

(5) PARLEBAS : Lexique commenté en science de l'action motrice - Publication I.N.S.E.P. - Paris 1981.

(6) VIGARELLO G. *«Une épistémologie, c'est-à-dire»*, in Revue - E.P.S., supplément au n° 151, mai-juin 1978.

savoirs dotés de particularités théoriques et méthodologiques à la fois tranchées et exclusives... L'E.P. a pour originalité d'utiliser les disciplines scientifiques existantes tout en pouvant bien sûr en enrichir les discours, ce qui n'est ni facile ni dérisoire».

Dès lors il est important d'affirmer qu'il est urgent que les praticiens fassent la théorie de leur pratique (et pas seulement aux théoriciens venus d'horizons divers à offrir des principes de solution aux problèmes que le praticien révèle).

Car à quoi peut servir, dans le cadre d'une formation, un savoir-faire patiemment accumulé au cours des années, s'il n'est pas transmissible, donc formalisable à partir de concepts clarifiés ?

Le praticien doit avoir l'initiative et la charge d'organiser ses savoirs, d'inventorier les zones d'ombre qui ne manqueront pas de surgir, de faire des hypothèses et de mettre en œuvre des stratégies d'élucidation et de mise à l'épreuve des faits. Dans cet effort il reste ouvert à tous concours.

L'enjeu n'est point dans l'immédiat de savoir si nous assistons à la naissance d'une science nouvelle, c'est la pertinence des interrogations des praticiens, *«c'est l'autonomie de leurs investigations... c'est la liberté avec laquelle ils peuvent formuler leurs questions, la reconnaissance de leur statut, l'aide éventuelle qu'ils peuvent recevoir».*

On peut penser qu'en proposant cet effort scientifique pour l'action, on crée les conditions d'émergence (d'irruption) d'une science de l'action. La biologie ne se dégage-t-elle pas au XIXème siècle après six siècles de pratiques et de réflexions médicales ?

L'intégration progressive à l'université.

Dans la ligne de la loi d'orientation de l'enseignement supérieur de 1968, qui donne à l'Université pour mission de former *«des cadres dans tous les domaines»* en même temps que *«tous les maîtres de l'Education Nationale»*, 14 unités d'enseignement et de recherche en E.P.S. sont créées en remplacement des I.R.E.P.S. (17 en 1980). On assiste progressivement à la mise en place d'une filière en *«Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives»*, par la création d'un D.E.U.G. S.T.A.P.S. en 1975, d'une licence en 1977, enfin d'une maîtrise en 1981. Un 3ème cycle est aujourd'hui envisagé, qui complètera cette filière.

Le statut dérogatoire accordé à ces U.E.R. rattachées à l'université n'a permis dans un premier temps qu'une intégration formelle. En effet, le contenu de la formation reste pour l'essentiel orga-

nisé en fonction d'un seul débouché professionnel possible, le C.A.P.E.S., qui offre de moins en moins de postes (moins de 500 postes en 1980 pour plus de 2 500 candidats).

Il est quelque peu surprenant de voir s'installer à l'université, une filière d'études qui n'a dans les faits qu'une finalité professionnelle, alors que traditionnellement l'université avait quelque réticence à privilégier cette perspective. C'est sans doute une façon singulière de lui rappeler qu'elle doit s'ouvrir sur la vie.

Les enseignements restent partagés entre les «*hommes de terrain*», professeurs d'E.P.S. certifiés, titulaires d'un poste dans les U.E.R.E.P.S., et les fondamentalistes, enseignants titulaires d'un poste dans une autre U.E.R.

L'organisation du D.E.U.G., puis celle de la licence, s'effectuent non sans tâtonnements au sein de chaque université, les contenus sont plus disparates qu'originaux. Si les candidats au C.A.P.E.S. (7) présentent des épreuves communes, ils ont reçu toutefois une formation générale qui a perdu momentanément toute unité.

Parallèlement à la création des U.E.R. E.P.S., l'E.N.S.E.P.S. disparaît et se transforme en une E.N.S.E.P.S. dite supérieure dont les premières missions ont été pour très peu de temps la formation des professeurs enseignant dans les U.E.R. Il reste une formation supérieure qui est proposée à des enseignants titulaires depuis plus de cinq ans ; recrutés sur concours, une dizaine d'entre eux reçoivent une formation sur deux ans qui débouche sur un diplôme et la possibilité de présenter, par convention avec une université, un doctorat de 3ème cycle.

Les ambiguïtés institutionnelles qui ont entouré cette transformation ainsi que l'incohérence des pouvoirs publics en ce domaine ont fait que cette formation n'a été qu'incidemment utilisée dans le cadre des U.E.R. E.P.S.

Cependant cette période confuse voit le développement de travaux de recherche sur les A.P.S. en même temps qu'apparaissent des laboratoires de recherche tant à l'I.N.S.E.P. que dans les U.E.R.

(7) Malgré des modifications incessantes, les concours successifs du C.A.P.E.S. s'effectuent selon le même type d'épreuves. Par exemple en 1980 :

- une épreuve générale A.P.S. et société (coeff. 1)
- des épreuves de pédagogie générale et appliquée (coeff. 5)
- des épreuves physiques (coeff. 2)
- une épreuve de pédagogie pratique (coeff. 2)

Une étude comparative des différentes modalités de ce concours reste à faire. Car en fait les coefficients, les modes de notation, imposent un profil trop mal perçu, tant par les formateurs que par la profession. Or il faut souligner que c'est d'abord à cette dernière qu'il incombe de définir la qualification souhaitée.

Des publications comme «*Travaux et Recherches*» de l'I.N.S.E.P. et la revue «*S.T.A.P.S.*» créée par les U.E.R. attestent de cette vitalité.

Les U.E.R. E.P.S s'organisent autour de maquettes communes, elles diversifient leurs contenus d'études en 4ème année pour viser des débouchés professionnels autres que ceux de l'enseignement.

En 1981, le Ministère de l'Éducation Nationale est chargé de l'Éducation Physique et sept U.E.R. E.P.S. sont habilitées à titre expérimental à délivrer une maîtrise en «*S.T.A.P.S.*».

Une formation diversifiée à l'Université.

Trois fonctions essentielles sont susceptibles d'être assurées dans le cadre des U.E.R.

La première fonction est celle de la Diffusion des acquis et savoirs sans laquelle la deuxième fonction de Formation serait sans contenu. La troisième fonction est relative à la Production des connaissances à transmettre, elle est induite par les questions qui se posent sur les différents terrains où se développent les pratiques.

La fonction de Diffusion - Transmission.

Transmettre les connaissances progressivement constituées, c'est une modalité «*classique*» mais néanmoins nécessaire de la formation.

Cette fonction pose trois problèmes. Le premier, celui de la conservation des savoirs élaborés ; nombreux sont les discours qui ne trouvent aucune formalisation théorique. Le centre de documentation d'une U.E.R. E.P.S. n'est que très rarement le reflet des contenus des enseignements qui s'y dispensent.

Un deuxième problème est posé par la sélection des connaissances à proposer dans un cursus d'étude ou d'un programme de formation proposé à différents publics.

La pédagogie de cette transmission représente la troisième difficulté. Elle doit envisager les relations entre les différentes connaissances enseignées (qu'elles soient pratiques ou théoriques). Elle doit s'appuyer sur une analyse des objectifs des formations proposées. Elle doit exercer une vigilance critique sur les connaissances recueillies.

Il n'est pas suffisant d'offrir à nos étudiants une simple initiation à plusieurs disciplines, il nous faut proposer la confrontation des

enseignements pour en dégager la spécificité, les analogies, utiliser des modèles explicatifs dans des domaines différents, développer la capacité à formuler les problèmes de manière critique, faire acquérir des outils généraux.

La fonction de Formation - Adaptation.

Le D.E.U.G. S.T.A.P.S. sanctionne une formation pluridisciplinaire, il est préparé sur deux ans (8).

Les études du deuxième cycle visent l'obtention d'un haut niveau de pratique et de connaissance des A.P.S. L'étudiant doit atteindre une maîtrise des phénomènes rencontrés dans la pratique, l'animation, l'enseignement, l'organisation et l'analyse des A.P.S. dans un milieu d'intervention particulier (Ecole, Entreprise, associations, fédérations sportives, centres de réadaptation etc.).

La licence peut être présentée sous la forme de deux certificats. Le premier correspond aux connaissances pratiques et théoriques relatives aux A.P.S. Le deuxième certificat se partage en deux :

- le «C2A», commun à tous les étudiants ; il envisage la connaissance des A.P.S. en relation avec le développement de l'enfant et de l'homme.

- le «C2B», partie optionnelle, vise à la connaissance d'un ou de plusieurs (selon les U.E.R.) milieux où se développent les A.P.S.

La maîtrise, quant à elle, a pour objectif essentiel l'obtention de la capacité à intervenir avec un haut niveau de compétence dans un des milieux où se développent les A.P.S., et/ou la capacité à amorcer des travaux de recherche dans le domaine des A.P.S. Elle est organisée également en deux parties, la partie commune correspondant à l'approfondissement scientifique des A.P.S., la partie spécialisée correspondant à l'étude des A.P.S. dans un milieu d'application particulier (le stage en situation occupe la moitié de l'investissement horaire dans cette partie). Si la maîtrise en S.T.A.P.S. ne comporte pas de mention, son caractère professionnel reste indéterminé; lorsque figure une mention telle que «*rééducation*» ou «*Haut niveau*», la perspective professionnelle est soulignée.

Au cours de cette 4^{ème} année d'études, un étudiant peut également s'inscrire à la préparation au C.A.P.E.S. qui est organisée parallèlement à la maîtrise.

(8) A titre d'exemple dans une U.E.R. E.P.S. comme celle de Montpellier le contenu et le «*poids*» des disciplines s'établit ainsi : Pratiques physiques (coef. 7), Histoire et technologie des activités (coef. 2), Réflexion pédagogique à partir d'observations et/ou d'interventions (coef. 2), Sciences Humaines (coef. 2), Sciences biologiques (coef. 3), Sciences de l'Education (coef. 1), Expression écrite et orale (coef. 1), Mathématiques et statistiques (coef. 1), Etudes des institutions (coef. 1), Langue vivante (coef. 1). Deux U.V. restent au choix de l'étudiant.

Par cette diversification en fin de deuxième cycle les U.E.R. E.P.S. tentent de s'adapter aux besoins exprimés dans les secteurs où se développent les pratiques des A.P.S.

La formation initiale doit s'accompagner aujourd'hui d'une possibilité de formation continue. Elle gagne à être «*garantie*» par la possibilité de trouver en permanence un lieu où tenter de résoudre de nouvelles questions posées par le terrain, par l'accès aux nouvelles connaissances et par la participation à des formes de travail adaptées.

La fonction de Production - Recherche.

On retrouve ici le problème de la création et de l'évolution des connaissances propres aux A.P.S. Sans la recherche «*fondamentale*», «*opérationnelle*» ou «*appliquée*», une U.E.R. se condamne à la «*pétrification théorique*» (formalisation de savoirs qui ne seraient jamais passés à l'épreuve des faits ou qui n'auraient pas été confrontés à d'autres cadres théoriques). Du même coup, elle se mettrait dans l'impossibilité d'assurer les deux fonctions précédemment évoquées.

Ces trois fonctions sont indissociables : en effet nous remarquerons avec J.M. LEVY-LEBLOND (9) que ce qui importe aujourd'hui, c'est moins la création de connaissances nouvelles que leur diffusion... pas de chercheur qui ne soit un diffuseur de connaissance». D'autre part, nous pensons que l'initiation à la recherche et la participation à des travaux de recherche est un moyen irremplaçable de formation ; en particulier, elle peut être ici le lieu privilégié de la liaison concrète de la théorie et de la pratique.

La nécessité d'une recherche en A.P.S. s'impose d'autant plus facilement qu'on comprend l'intérêt pour une politique de sa pratique physique à s'appuyer sur une meilleure compréhension de son enseignement et des conditions institutionnelles de son fonctionnement, à utiliser des indicateurs biologiques, psychologiques, socio-économiques progressivement dégagés et affinés par la recherche. L'université peut jouer le rôle d'un laboratoire qui analyse le passé, vérifie le présent et, en liaison avec les «*décideurs*», prépare les «*avenirs possibles*» en offrant une base solide aux décisions à prendre.

Cette fonction de la Recherche nous renvoie aux deux questions difficiles déjà rencontrées : la recherche sur quel objet et par qui? L'intégration progressive à l'Université, loin d'apporter une réponse, souligne son acuité.

(9) Le Matin, le 7 Novembre 1981 - p. 9.

Pour notre part, nous répondons qu'il est d'une urgente nécessité de laisser aux praticiens le temps de théoriser leurs pratiques en les incitant à cheminer simultanément vers une science de l'action motrice et vers une science pour l'action motrice. Les U.E.R. E.P.S seront naturellement le chantier de leurs constructions pour peu qu'elles ne soient l'objet d'aucune colonisation. Le champ clos des affrontements corporels pourrait devenir aussi un champ ouvert à la confrontation des idées.

Répondre à la fois aux deux questions, c'est montrer leur caractère indissociable et souligner qu'ici est en jeu, à la fois, le statut des activités physiques et sportives et celui des personnels qui ont pour mission de les promouvoir et de les analyser.

En guise de CONCLUSION

Apprécier les formations actuelles en «*Sciences et Techniques des A.P.S.*», dont celle des professeurs d'E.P.S, nous renvoie à l'étudiant, seul indicateur pertinent par ce qu'il est aujourd'hui, par ce qu'il sera demain.

Celui qui entre aujourd'hui à l'Université en franchissant la porte d'une U.E.R.E.P.S., trouvera-t-il la méthode qu'Edgar MORIN (10) tente de dégager, celle qui lui permettra d'accorder ce qui jusqu'ici était séparé ou opposé, de relier ce qui était disjoint, tels la théorie et la pratique, le corps et l'esprit, le savoir et l'action ? Trouvera-t-il le «*paradigme qui associe l'un et le divers dans une conception fondamentale de l'unitas multiplex*» ?

Alain Hebrard

(10) MORIN E. *L'individualité de l'homme* in *Philosopher - Fayard* 1980 - p. 41 à 49.

DES PRATIQUES



QUELLES PRATIQUES ?



Les activités Physiques et Sportives peuvent être inventoriées comme un simple répertoire de pratiques. Leur nombre et leur diversité risquent alors de se juxtaposer sans limite. C'est pour éviter les voisinages incohérents et les collections disparates que se sont multipliées, depuis longtemps, les tentatives d'élaborer des classifications à partir d'interprétations rationnelles de la motricité. Une définition scientifique de cette dernière, de ses fonctionnements et de ses intersections, ambitionnait, dans chaque cas, de dresser une catégorisation «cohérente» des activités et une indication de leurs interrelations possibles ; la visée étant toujours de rendre l'acte pédagogique plus précis et plus pertinent. L'histoire de l'éducation physique et sportive ne manque pas de ces grandes architectures décrétant, comme dans l'absolu, les catégories essentielles du comportement moteur, pour laisser implicitement affleurer des programmes impeccables. Elles ont néanmoins, le plus souvent, privilégié un seul point de vue sur d'autres, et elles n'ont eu que peu d'effet sur l'agencement des pratiques. Certaines n'ont exploité qu'une physiologie, d'autres qu'une psychologie, d'autres encore qu'une philosophie du mouvement. En dehors peut-être de celle d'Hébert, aujourd'hui périmée, distinguant dix «familles» d'activités supposées recouvrir la motricité de l'«homme naturel», les classifications «a prioristes» n'ont, et n'ont eu, qu'un écho très modeste.

Les activités physiques se laissent difficilement prendre au filet des classements invoqués. Elles recoupent toujours divers niveaux de la motricité. Celle-ci enfin est traversée par de trop nombreux facteurs, eux-mêmes corrélés. Mais surtout, à une logique toute kantienne qui classerait a priori et définitivement des pratiques distinctes, répondant elles-mêmes au spectre des «valeurs physiques», s'oppose une logique plus pragmatique et plus ouverte où sont pris en compte le culturel et le social, au même titre que sont prises en compte les représentations de la motricité dans leur évolution historique. Que des activités s'imposent parce que triomphent des goûts, ou que d'autres s'effacent parce que s'éloignent les sensibilités qu'elles traduisent, ne saurait être négligeable. Que la vision de la motricité, de ses polarités et de ses «qualités», soit nécessairement soumise au temps, fait par ailleurs partie intégrante du fonctionnement pédagogique. Celui-ci est même mis au défi d'une interrogation préalable sur ses propres évolutions ou sur les «influences» diverses qu'il subit. Le simple fait que les critères de «bonnes motricités» changent, pour des raisons qui ne se limitent évidemment en rien à la mode, rend dérisoire toute entreprise absolutiste. Il impose une investigation sur les logiques internes des transformations ainsi que

sur leurs dynamiques.

Les textes qui suivent ne présentent donc pas l'exhaustive des pratiques (1) en E.P.S., encore moins leur articulation systématisée. La plupart d'entre eux privilégient néanmoins un recensement des modifications récentes, une exploration de leurs causes, une évaluation de leurs enjeux. Démarche plus «modeste» que celle des classifications «scientifiques» et définitives, mais à la fois plus réaliste et mieux armée pour élucider le présent. Elle mérite enfin d'autant plus d'attention qu'elle n'est pas étrangère, pour qui sait lire, à toute formalisation.

Les activités Physiques et Sportives recouvrent a priori l'ensemble des exercices physiques. Une convention implicite limite généralement ce terme au seul champ pédagogique. C'est ainsi que les U.E.R. d'éducation physique et sportive décernent tous leurs examens dans les «sciences et techniques des activités physiques et sportives».

Sont donc visés :

- les pratiques sportives
- l'ensemble des exercices «préparatoires»,
- les jeux et les pratiques de réhabilitation.

Enumération évidemment non exhaustive des «activités», mais seulement indicative...

C'est la pédagogie scolaire qui a été privilégiée dans l'ensemble des textes ici proposés. Certains articles qui peuvent lui paraître étrangers en balisent néanmoins les contextes, et parfois les conditions nouvelles.

Georges Vigarello

(1) Leur statut est même différent puisque certains sont critiques alors que d'autres ne le sont pas.

LES TROIS TYPES DE PRATIQUES SPORTIVES



Il est désormais nécessaire de distinguer différents types de pratique. Entre le champion qui consacre 5 à 6 heures par jour à l'entraînement, sous la direction d'un spécialiste de sa discipline, en suivant un plan rigoureux, très précis, fondé sur les acquisitions scientifiques les plus récentes, en utilisant des techniques très sophistiquées, et la personne qui court quelques heures tous les week-end pour entretenir sa condition physique, ou celui qui dispute un match de tennis de temps à autre avec un ami, il existe un large fossé. Ce sont des activités totalement hétérogènes que l'on qualifie cependant toutes de sport.

Il convient donc, à mon sens, de distinguer au minimum trois sortes de pratiques, le sport de haut niveau, le sport de masse et le sport loisir. Le sport de haut niveau est celui pratiqué par les champions, par ceux qui disputent les Jeux Olympiques ou les grandes compétitions internationales, c'est le sport d'élite. Les fédérations le définissent précisément. Elles y sont obligées car des crédits et des avantages particuliers sont accordés à ceux qui en font partie. Dans certaines disciplines qui fournissent une mesure, comme l'athlétisme ou la natation par exemple, ce sont des performances qui délimitent le sport de haut niveau, dans les autres qui aboutissent à une simple hiérarchie, les sports collectifs par exemple, c'est un niveau dans le classement qui détermine l'appartenance à l'élite.

Le sport de masse est constitué par ceux qui, licenciés dans des clubs, sont affiliés à des fédérations et qui cherchent à s'élever dans la hiérarchie établie par la fédération, en passant par exemple du niveau départemental au niveau régional. Il se distingue du sport d'élite, non seulement du point de vue du niveau, mais aussi par un recrutement différent qui rend les deux pratiques totalement hétérogènes, ainsi que nous le verrons plus loin.

Le sport loisir regroupe ceux qui pratiquent des activités physiques afin de maintenir leur condition physique ou de se détendre.

Ces activités physiques peuvent éventuellement présenter un caractère compétitif mais alors cette motivation est secondaire.

Les rapports entre ces trois types de pratiques sportives se sont modifiés et cela risque de transformer le paysage sportif. La

figure n° 1 symbolise cette évolution.

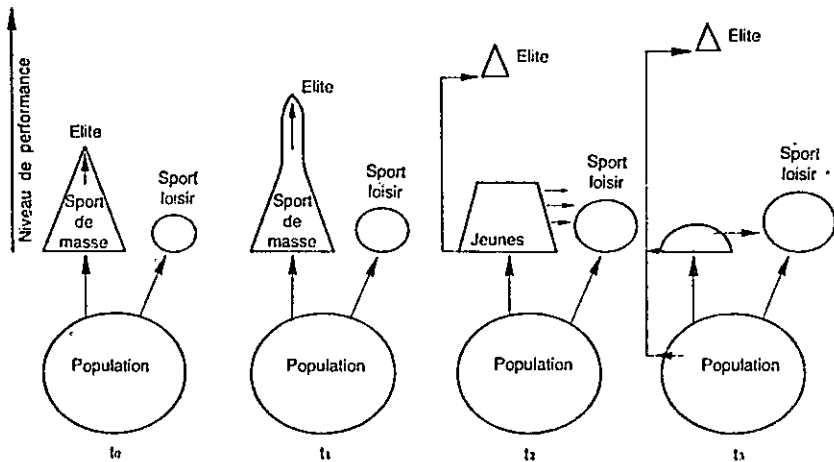


Figure n° 1 - Evolution des pratiques sportives

Dans une première période, qui se termine aux alentours de la deuxième guerre mondiale, le sport de masse et le sport de haut niveau entretiennent des rapports de cohésion qui peuvent être schématisés sous la forme d'une pyramide. Une large base de pratiquants du sport de masse engendrait une élite au sommet. A côté de ce système existait un sport loisir peu développé.

Sous la pression de la concurrence entre les pays qui ont utilisé le sport pour affirmer la supériorité de leur système social, les résultats de l'élite se sont élevés et, peu à peu, le sport de haut niveau est devenu un aspect indépendant du sport de masse. En effet, les pays soucieux de prestige ont tout d'abord cherché à améliorer les procédés d'entraînement, puis à placer les athlètes dans des conditions de vie particulières pour leur permettre de se livrer à un entraînement très soutenu. Ensuite, les responsables ont réfléchi au moyen d'élever encore le niveau de l'élite et ils ont élaboré un système de détection des jeunes talents. Les responsables ont cherché à repérer parmi les tout jeunes enfants ceux qui présentaient la probabilité la plus grande de devenir champions. Ce système a d'abord fonctionné au sein des fédérations, puis a concerné la population toute entière. A partir de ce moment, on a créé un ensemble

indépendant du sport de masse. Les sujets détectés au sein de la population ont été placés dans des filières spécialisées, où ils trouvaient une structure leur permettant de poursuivre leurs études suivant des horaires aménagés, ce qui leur donnait la possibilité de suivre un entraînement soutenu et cohérent.

Mais, désormais, les sujets qui pénètrent dans le sport de masse, c'est-à-dire l'ensemble fédéral classique, ne peuvent plus prétendre aux mêmes résultats que ceux qui sont dans les filières spécialisées, puisque, d'une part, ils présentent en principe des capacités moindres, ils n'ont, en effet, pas été choisis au cours du plan de détection, et puisque, d'autre part, ils ne bénéficient pas des mêmes avantages. Ceci amène petit à petit les pratiquants du sport de masse à abandonner une compétition perdue d'avance. Ils effectuent une reconversion vers le sport loisir. Ce modèle doit logiquement aboutir à un effondrement du sport de masse. Ce phénomène est surtout valable pour les sports qui se mesurent, tels que l'athlétisme ou la natation, par exemple. Dans ces disciplines, le sportif apprécie en effet très précisément l'écart qui le sépare des meilleurs. Il perçoit également clairement la distance qui existe entre lui et le jeune du même âge qui est placé dans les filières spécialisées. Il voit l'écart grandir et sa motivation pour le sport considéré diminue.

En France, l'évolution des effectifs des fédérations confirme l'hypothèse que j'avance. Le nombre des licenciés de la Fédération française d'athlétisme et de natation, par exemple, stagne ou diminue. Ces sports, qui présentent une dimension ascétique marquée, n'offrent guère d'aspects ludiques et se prêtent mal à une reconversion en sport loisir. Je pense donc que cette évolution des rapports entre types de pratiques joue un rôle important dans les choix des individus et que des enquêtes précises devraient être réalisées rapidement, afin de mieux apprécier les forces psychosociologiques en présence. Malheureusement, les pouvoirs publics ne semblent guère avoir pris conscience de cette nécessité. Lorsque l'on analyse l'évolution des effectifs des fédérations, il convient de tenir compte de la composition des licenciés et de ne pas se limiter à la considération des chiffres bruts. Ainsi, pour la Fédération française d'athlétisme, ces dernières années, les effectifs sont restés stationnaires, mais le rapport entre le nombre d'adhérents de sexe masculin et celui de sexe féminin a varié. On observe une élévation du pourcentage d'athlètes féminines, donc une diminution des licenciés de sexe masculin, qui confirme l'hypothèse que nous avons proposée quant à l'influence néfaste des nouvelles structures du sport de haut niveau sur le sport de masse.

Raymond Thomas

JOUER (JOUIR) AVEC LA VAGUE, LE VENT ET LE SOLEIL

*«Je porte dans mon corps tout le déséquilibre du monde»
Guy Hocquengheim*



Le désir d'octroyer à leur «*discipline*» un statut scientifique valorisant (désir qui n'est pas sans relations avec la volonté de voir socialement reconnues les activités professionnelles - culturellement dominées - qui y sont attachées) a sans doute fortement incité les professeurs d'éducation physique à privilégier la mise en rapport de leur pratique éducative avec les sciences qui pouvaient lui servir de supports prestigieux. Les sciences humaines (et particulièrement la psychologie) se sont substituées aux sciences biologiques dans la succession des modèles théoriques propres à légitimer l'éducation physique des enfants et des adolescents (1).

Curieusement on s'est moins préoccupé de souligner les rapports que celle-ci entretenait avec les autres sphères des pratiques (qu'elles soient du domaine du travail, de l'art ou du jeu) avec lesquelles elle interfère si visiblement.

Gérard BRUANT a tenté, en son temps, (2) d'expliquer ce refus quasi «*culturel*» qu'un corps professionnel (pourtant socialement proche des techniciens) opposait aux modèles ergonomiques (et plus généralement à ceux fournis par le monde culturel du travail) si manifestement appropriés pour décrire les gestuels sportifs et pour expliquer leurs techniques traditionnelles d'acquisition et de transmission.

On pourrait trouver là un domaine très intéressant de réflexions - de portée plus générale - relatif au poids que le statut social et la prétention culturelle d'un corps professionnel (3) fait

(1) Jeune professeur, je me souviens avoir secrètement ressenti quelque vaine fierté à me voir sortir par la grande porte de la Sorbonne où je suivais les cours de la licence de psychologie. Ces études supérieures m'apparaissaient alors comme un complément «*naturel*» et en quelque sorte obligé à ma formation.

(2) BRUANT Gérard - *Rôle des attitudes affectives dans la formation aux habiletés sensori-motrices*, in *Enfance*, n° 2-3, 1970.

(3) Situé entre un monde de pratiques spécifiques (mais culturellement dominées) et un univers prestigieux de théories, le champ professionnel de l'éducation physique et du sport s'est socialement structuré selon cette bi-polarité. En effet ce champ semble aujourd'hui dominé par la dynamique oppositionnelle de deux corps professionnels concurrents :

- les **professeurs d'éducation physique** (dont le recrutement est plus élevé - surtout chez les femmes) qui sont portés à «*intellectualisation*», de leur pratique, à réhabiliter les «*jeux libres*» et à promouvoir des activités nouvelles, non-compétitives, hédoniques, de plein air, d'expression etc...

- les **maîtres d'éducation physique** et les **moniteurs sportifs** (dont le recrutement social est généralement plus bas) qui sont portés à s'investir massivement dans les sports traditionnels compétitifs (et dans le mouvement associatif qui les défendent), culturellement enclins à la rationalisation technique des pratiques et appliqués à la transmission des savoir-faire sportifs. Si la réalité est sans doute beaucoup plus complexe (dû à du fait de la diversité des trajectoires sociales individuelles) il serait intéressant de l'explorer à l'aide de ce modèle définissant les deux axes que les deux corps professionnels tentent de contrôler contradictoirement.

subir à la pratique, à ses usages et à ses rationalisations.

Quoiqu'il en soit, force nous est de reconnaître le lien privilégié - et aujourd'hui institutionnellement fondé - que ce secteur particulier de l'éducation établit avec la pratique sportive dans ses divers avatars.

Avec le recul du temps, on voit bien par exemple que l'évolution de l'éducation physique au début du siècle est beaucoup plus guidée par la substitution d'un modèle de pratiques à un autre (substitution aux ***gymnastiques traditionnelles des «nouvelles» pratiques sportives (anglo-saxonnes)***) que par les progrès de la physiologie (ou des techniques de décomposition du mouvement) qui leur sont pourtant corrélatifs.

Plus récemment, on a pu apprécier l'influence tout à fait déterminante que les sports de plein air ont exercée sur la pratique de maints éducateurs physiques (4).

Il apparaît donc intéressant de déplacer quelques instants les projecteurs focalisés sur l'histoire des idées ou des sciences, pour les porter sur l'histoire des pratiques ludiques, sportives et de loisirs. Les relations que l'éducation physique entretient avec ***ces pratiques sociales*** prendraient ainsi un tout autre relief. Cette démarche paraît d'autant plus justifiée qu'elle coïncide avec les transformations fondamentales que les jeux et les sports connaissent aujourd'hui ; transformations qui traduisent l'évolution de la demande sociale dans ce registre particulier des pratiques et des consommations.

En effet, nous avons assisté en France, dans les années 75-78, à l'importation et à la diffusion d'un ensemble de jeux et de pratiques sportives nouvelles que nous avons désigné sous le terme générique de ***«sports californiens»***, (5) pour signifier une origine géographique et culturelle commune (6) (qui donne aux activités une structure motrice et un *«style»* particulier), et pour les distinguer ou mieux les ***opposer*** aux sports de la tradition anglo-saxonne. Ce phénomène semble reproduire avec cent ans de décalage le bouleversement, que nous avons indiqué, affectant l'histoire des pratiques, lorsqu'en cette fin du XIX^{ème} siècle, les sports athlétiques ont proposé une alternative aux pratiques gymnastiques déjà largement diffusées et popularisées dans notre pays.

(4) Le mur d'escalade, avec difficultés techniques, assurances et prises standardisées, équipera sans doute bientôt nos gymnases les plus modernes.

(5) Cf. POCIELLO (Christian et Collaborateurs). - Sports et Société, Paris, VIGOT, 1981.

(6) Nous avons décrit ailleurs cette *«généalogie»* des sports californiens qui trouvent leurs origines sur la côte Ouest des Etats-Unis (Sports et Société, déjà cité, p. 173).

1978 - 80 : LA VAGUE DES SPORTS DE GLISSE...

La planche à roulettes (**«skate-board»**), la planche à voile (**«wind-surf»**), le vol libre (**«delta-plane»**), le surf, les skis acrobatiques ou de **«free-style»** sont des activités qui connaissent aujourd'hui un spectaculaire développement. Ces pratiques ont en commun d'utiliser des engins véhiculants, roulants, planants ou glissants, qui procurent aux pilotes qui s'en sont dotés l'expérience de la mobilité acrobatique au moindre effort, en même temps que les plaisirs vertigineux puisés dans la vitesse et le risque. Les machines écologiques des nouveaux sportifs, (qui réprouvent carénages et motorisations) permettent d'exploiter, avec économie, les **«énergies «douces»**, subtilement extraites des **«éléments naturels»**. La déclivité d'une pente bitumée ou enneigée, la vague, le vent, ou le soleil, fournissent des énergies extérieures aux corps et aux engins qui ont précisément pour effet de soustraire le corps aux contraintes inhérentes à l'engagement énergétique qu'il connaît (ou subit) dans les sports traditionnels (7). Ainsi est libérée (au sens de LEROI-GOURHAN) une nouvelle gestualité sportive qui se déploie dans une motricité acrobatique, à laquelle les pratiquants accordent une valeur artistique et esthétique particulière.

La liberté, la **«spontanéité»**, l'imagination, la créativité gestuelles, autant que les attitudes **«folkloriques»** et **«cool»** (qui pourraient paraître inspirées du **«feeling»** des surfers californiens), semblent se propager à l'ensemble des pratiques individuelles de plein air, qui s'en trouvent ainsi transformées.

Tout se passe comme si cet **«éclatement»** et ce renouvellement de l'ensemble des pratiques étaient guidés par une sorte de **«réinvestissement ludique et hédonique des sports»**, consacrant les transformations de leur **«usage social»** traditionnel.

Les nouvelles activités sont indifféremment appelées **«éco-sports»**, (pour souligner leur poussée conquérante vers les **«grands»** espaces naturels) ou **«sports de glisse»** pour qualifier cette motricité caractéristique, faite de souplesse et de fluidité, épousant les **«éléments»** eux-mêmes fluides, lisses ou laminaires, avec lesquels elle doit inéluctablement composer. Par cette appellation, on insiste, en outre sur la **«facilité»** et **«l'aisance»**, que confère aux experts la maîtrise technique des appareillages. Cette nouvelle gestualité, qui se développe grâce à la médiation d'engins légers et instables, procure aux pratiques un sentiment aigu d'adéquation parfaite et d'insertion harmonieuse dans les milieux naturels d'évolution. En

(7) Dans le vélo ou le ski de fond, l'organisme du sportif (faut-il le rappeler) reste source d'énergie pour le dispositif de déplacement, quel que soit le rythme que l'on lui impose.

outre, la «*glisse*» et le *lisse* vont de pair dans l'investissement esthétique dont cette gestualité fait l'objet de la part du public cultivé (8).

PRESTIGE ET DIVULGATION DU «*SKATE*»

Hormis le surf, dont il procède d'ailleurs techniquement et culturellement, le «*skate-board*» est le premier «*sport californien*» introduit en France. Cette activité est intéressante en raison de son antériorité, du fait de son développement spécifique dans le monde de l'enfance, et par la rapidité même du reflux qui a succédé à sa spectaculaire ascension (9). Son intérêt réside en outre dans le fait qu'elle rassemble l'ensemble des dimensions constitutives des autres sports «*de glisse*».

Malgré sa brusque décline qui la fait considérer a posteriori comme une mode éphémère (et donc insignifiante), on peut s'attacher à décrire la diffusion de la planche à roulettes, car elle concentre, tant dans ses caractéristiques motrices que dans les dispositions culturelles de ses pratiquants, l'essentiel des propriétés des «*sports californiens*».

Le «*surf à roulettes*» est une activité qui concerne essentiellement les jeunes de 11 à 17 ans (10). A dix-huit ans, on est déjà «*un vieux*» lorsqu'en 1976-77 l'activité commence à se développer dans les quartiers chics de la capitale. Elle possède, certes, la coloration culturelle qu'elle tire de ses origines, mais elle se complaît, de surcroît, dans «*l'américanisation*» ostensible de ses signes.

L'équipement, l'habillement et le langage renforcent le style résolument «*américain*» de la pratique (11). La nouveauté et la rareté de l'activité confèrent déjà distinction et prestige à ses premiers pratiquants. Mais, au-delà de l'envie, suscitée par simple mimétisme chez les pairs, c'est l'intérêt, la curiosité et *l'admiration des adultes*, attroupés sur les lieux immédiatement consacrés de la pratique parisienne, qui assurent à l'activité cette extraordinaire attraction

(8) Roland TOPOR a souligné avec humour le développement de ce «*style lisse*» dans le monde du Dimanche du 9.12.79.

(9) La recherche des «*causes*» multiples de ce déclin qui n'est pas ici de notre propos, se révèle riche d'enseignements pour l'analyse des relations multiformes qu'entretiennent dans le domaine des sports le monde de l'enfance et celui de l'adulte et, plus généralement, pour la compréhension du destin parfois surprenant des pratiques.

(10) Même si l'activité a été importée et promue par des «*surfers*» adultes (Biarritz, puis Paris) il n'est pas sans intérêt de remarquer que l'activité s'est trouvée massivement imposée par la même tranche d'âge que celle qui avait inventé les sports individuels et collectifs dans les collèges anglais, au milieu du XIX^{ème} siècle (élèves internes des «*publics-schools*»).

(11) Les quatre revues spécialisées qui se partageront bientôt le marché journalistique représentent un vecteur de choix pour l'américanisation du style de vie des jeunes.

auprès des enfants. Un monde d'enfants se donne ainsi à voir, à travers des activités ludiques spécifiques, **à l'admiration des adultes** : ceci, n'est somme toute, pas si courant !

L'activité - onéreuse - va connaître un développement fulgurant. En 1975, un des premiers constructeurs français déclare avoir fabriqué 650 planches. Il en vend 8 500 l'année suivante. Certaines sources font état de la fabrication et de la vente de 500 000 planches en 1977. Lors de sa naissance, en 1976, la **fédération française de surf et skate** compte 30 000 adhérents intéressés par les compétitions qu'elle contrôle. Si l'on connaît l'importance de la pratique « libre » ou « sauvage » (qui semble être une autre propriété caractéristique de ces nouvelles pratiques), on peut apprécier à près d'un million le nombre d'enfants intéressés par cette pratique en 1978. Par la suite, il semble que plus d'un million cinq cent mille jeunes se soient faufileés, avec la virtuosité que l'on sait, sur les trottoirs des grandes villes.

Il serait banal d'insister sur l'extraordinaire marché commercial qui s'est ainsi trouvé ouvert à la convoitise des fabricants, des commerçants, des publicitaires et des journalistes. Mais il reste d'un certain intérêt de souligner un fait d'importance, (même s'il n'est pas totalement nouveau dans le monde des sports) : ici, la pratique s'inaugure, et doit s'inaugurer en quelque sorte, par un comportement d'achat (12).

Ce qui frappe d'abord dans le développement de la planche à roulettes, au sein du monde enfantin, c'est son mode original d'acquisition des savoir-faire spécifiques. En effet, une des caractéristiques de l'activité reste le développement d'une gestualité extrêmement riche (correspondant à un prodigieux contrôle acrobatique de l'engin), sur la base d'une simple imitation des autres pratiquants.

Les enfants déploient des trésors d'ingéniosité gestuelle à partir de l'observation, de « l'espionnage » (13) et de l'imitation pragmatique de leurs pairs. L'enfance démontre ainsi qu'elle peut acquérir une maîtrise technique très sophistiquée, en dehors de toute intervention de l'adulte.

Les « démonstrations », les « essais et erreurs » suffisent. Ici nulle « progression pédagogique »..., très peu de conseils techniques..., mais une commune et constante délectation verbale

(12) Un équipement complet, « exigé » tout autant par les risques de blessures que par le désir d'appropriation des attributs consacrés de la pratique, coûte de 500 à 1 500 F à la famille.

(13) Thierry DUPIN, 18 ans, démonstrateur professionnel, déclare qu'il ne va plus au Trocadéro parce que dit-il - « Tu ne peux (plus) y essayer une figure nouvelle : la semaine suivante tous les gamins sont en train de la faire... ». (Nouvel Observateur, 27 Février 1978).

et artistique... En effet, les jeunes gens sont très sensibilisés à l'**originalité** de leurs prouesses acrobatiques, et à la **beauté** de leurs mouvements. Les différentes spécialités du skate-board (slalom, free-style, «banks» etc...) sont essentiellement données à voir, à un cortège grandissant d'admirateurs (pairs et adultes). C'est là, d'emblée, un sport de démonstrations où excellent les «cakes» qui tiennent beaucoup à l'aspect spectaculaire et esthétique de leur spécialité.

Le côté provocant et provocateur que va bientôt revêtir cette activité trouve sa source dans son autonomisation même par rapport au monde des adultes. La «**provocation**» ne se manifeste-t-elle pas déjà dans la conquête d'un «**espace sportif**» au détriment d'un espace usuel ? Par la pratique du skate, les enfants «**ponctionnent**» en quelque sorte des espaces de jeux sur des espaces urbains déjà attribués. Cette transformation que l'on va juger intempestive des trottoirs en espaces de jeu devait finalement déplaire à leurs utilisateurs habituels affairés, pressés ou effarouchés. Ceci ne va pas sans rappeler la situation du motard qui, en slalomant entre les voitures, «**métamorphose**» l'espace routier en espace de jeu, et livre, par là-même, sa «**lutte de classe quotidienne**» contre le «**caisseux**», c'est à-dire l'automobiliste honni.

DES PRATIQUES CATASTROPHIQUES...

Pratique infantine réservée (du fait de sa cherté), mais autonome (par rapport aux adultes), le «**skate**» est une activité esthétique qui utilise une curieuse prothèse mécanique auto-guidée et qui, fondamentalement, se donne à voir. Par ces caractéristiques techniques même, on peut dire que le «**skate**» (comme les autres pratiques californiennes) a **inauguré un nouvel usage sportif du corps**.

Par rapport aux sports anglais traditionnels : (sports «**ascétiques**», dans lesquels l'engagement énergétique du corps se double - particulièrement, dans l'entraînement - d'une morale exigeante de l'effort) les nouvelles activités vont se distinguer selon un système d'oppositions repérables. Leur **hédonisme** apparent et leur **esthétisme** accusé représentent les aspects moraux et culturels les plus marqués de ces oppositions. En outre, la facilité relative d'acquisition des savoir-faire spécifiques, correspond à une implicite revendication pour s'assurer une accession rapide aux satisfactions et aux plaisirs inhérents à la pratique (14).

(14) C'est sur ce point notamment qu'achoppent les tenants des sports traditionnels. On le perçoit à travers cette remarque d'un animateur U.C.P.A. à propos de la planche à voile : «*Le côté négatif (en) est la rapidité même de la progression. Après cinq à six heures d'apprentissage, on parvient très vite à de bons résultats. Ceci fait oublier que l'effort doit être une constante des sports de compétition et ces activités détournent des sports les plus exigeants*». Commentaires du film «*Vacances Sportives*», Antenne 2, 30 Avril 1978.

On pourrait avancer que les sports californiens, (à l'instar du surf et du «*surf à roulettes*» qui leur servent de modèle) représentent un investissement «*cybernétique*» et «*catastrophique*» du corps sportif.

- **Cybernétique** au sens où le corps - lest mobile et intelligent - assure essentiellement, à travers la capture et le traitement d'informations pertinentes, le pilotage d'un dispositif machinique sans gouvernes. Un tel investissement «*informationnel*» du corps permet d'entretenir le déplacement acrobatique et de contrôler toutes ses modifications directionnelles.

- **catastrophique** : au sens où, à travers une science des déséquilibres rattrapés, le corps oscille sans cesse entre des limites extrêmes, au-delà desquelles c'est la chute ou le plongeon rédhibitoires.

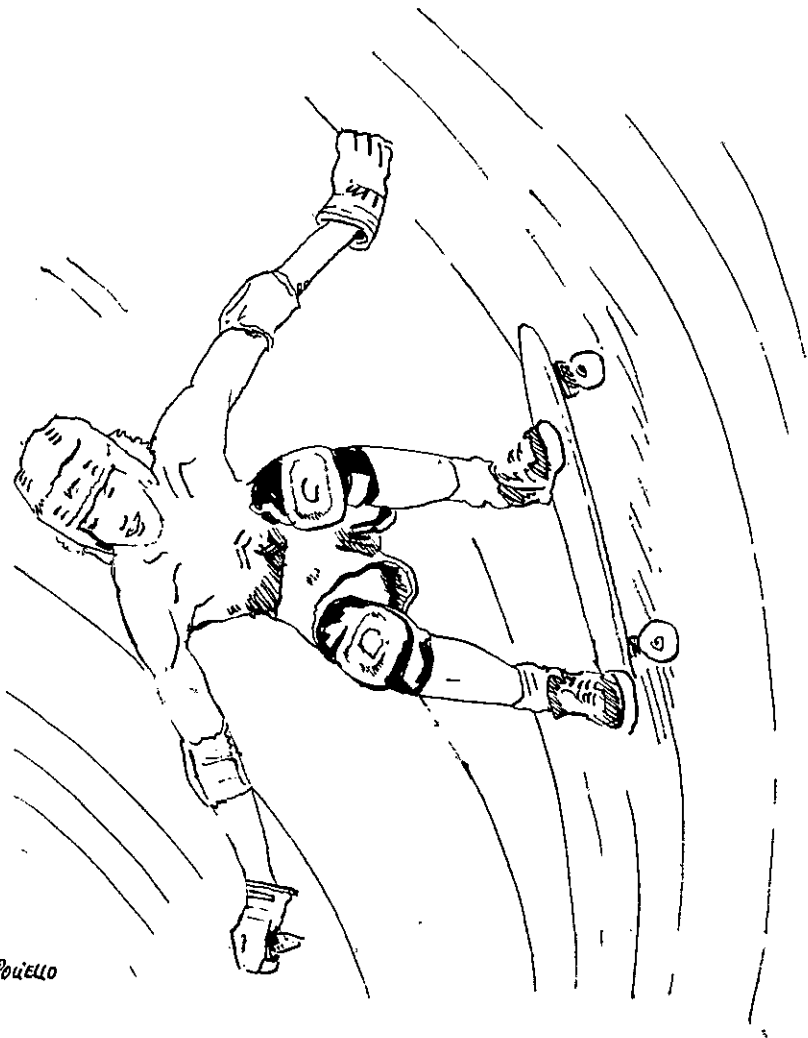
Cet investissement «*cybernétique*» et «*catastrophique*» du corps qui caractérise le sport californien prend, dans le skate, des formes paradigmatiques.

Ici, en effet, le pratiquant fait véritablement **corps** avec son engin qui, constitué en prolongement machinique, fournit des informations et transmet de l'énergie. Le corps «*s'assujettit*» véritablement le dispositif, sans intermédiaires et sans protections. Il le constitue en prothèse organique qui développe une sensori-motricité nouvelle. Chaque vibration, chaque pulsation de l'élément est immédiatement transmise et intégrée par le corps. Le pratiquant se trouve ainsi entièrement absorbé par le traitement des informations kinesthésiques qu'il puise dans un réseau de plus en plus serré de sensibilités. Chaque modification de la source énergétique appelle compensations et régulations immédiates. Cette motricité **auto-entretenu** et **auto-réglée (15)**, à laquelle les pratiquants sont très attachés, correspond à ce goût maintes fois revendiqué dans leur discours pour «*le perfectionnement des REFLEXES*», conçus comme rapidité de la réaction motrice et comme qualité et adéquation des choix décisionnels.

DES SPORTS CULTIVES...

Les autres «*sports californiens*» possèdent point par point les caractéristiques objectives que nous avons, par commodité d'exposé, attribuées au «*skate*». La planche à voile (qui connaît en

(15) Dans le mouvement de va et vient sans fin (et apparemment sans efforts) du skate pratiqué dans les «*buses*» ou sur les «*banks*» (qui sont des vagues de ressac figées dans le béton ou le contre-plaqué et placées face à face) on trouve tous les éléments décrits. Là le mouvement est parfaitement **auto-entretenu**, **auto-guidé**, **auto-réglé** et «*catastrophique*» (puisque le skater joue à aller aux limites matérielles et motrices de la situation (Voir croquis).



Ch. Pouello

Une pratique catastrophique ...
(Un skater dans une boîte (atuber))

France un développement considérable) (16) et le vol libre, (qui concerne aujourd'hui près de cinq mille pratiquants) obéissent à la même logique, à savoir : celle de l'investissement informationnel dominant propre aux sports de pilotage «catastrophiques». Mais, dans ces deux dernières activités, on ne se contente plus seulement d'exploiter l'énergie potentielle des dénivelés, mais celles plus complexes, plus variables et plus incertaines, du vent et du soleil.

L'usage de machines écologiques spécialement conçues (17) permet l'exploitation des énergies de la vague, du vent et celle, plus abstraite, résultant des mouvements thermo-dynamiques de l'air (effets du soleil).

Là aussi, les «*déséquilibres rattrapés*» (où domine le travail musculaire en contractions isométriques) et les simples déplacements du poids du corps assurent tout à la fois captation des énergies nécessaires au déplacement et changements directionnels.

La maîtrise proprement technique du pilotage de ces engins, dans lequel - nous l'avons vu - se trouve nécessairement privilégiée l'activité **informationnelle** et **décisionnelle** (en fonction de l'incertitude ou de la variabilité plus ou moins importante des milieux d'évolution) se double précisément des investissements culturels relatifs à la connaissance des principes de fonctionnement optimal des appareillages et relatifs à la connaissance des milieux complexes et mouvants dans lesquels ils évoluent (géographique, climatique, météorologique, aérologique, etc...).

Ce sont là des investissements auxquels les publics cultivés sont les plus enclins à attacher du prix, d'autant qu'ils s'inscrivent au cœur du prestige social qui reste associé, dans nos sociétés, au statut du pilote.

On peut justifier ainsi la **proximité socio-culturelle** des activités que nous avons analysées. Cependant, il tombe sous le sens que le skate, la planche à voile et le vol libre (pris comme pratiques exemplaires des changements advenus dans le système des sports) se distinguent entre eux par une série de dimensions pertinentes.

Tant au niveau des espaces sportifs (pratique urbaine, littorale aérienne) qu'au niveau de la prise de risque (risques de blessures, de

(16) Avec plus de 80 000 planches vendues en 1980, et un taux de croissance annuel de 80 %, la France est aujourd'hui le premier marché mondial de planche à voile. On ne peut plus guère apprécier aujourd'hui le nombre de pratiquants, mais on sait que chaque planche vendue est susceptible de susciter des essais de pratique par les amis ou les autres membres de la famille.

(17) On remarquera que, contrairement aux autres sports machinisés (automobilisme, motonautisme, voile de croisière, skis, etc...) qui correspondent à la «*sportivisation*» d'engins utilitaires (ou de transport), la planche à voile, et le «*delta-plane*» sont des appareillages conçus par les pratiquants eux-mêmes et pour un usage spécifiquement ludique.

plongeon ou de chute mortelle), les trois activités s'ordonnent selon une sensible gradation. Il n'est pas étonnant, dès lors, de repérer des différences significatives au niveau du recrutement de leurs publics respectifs, et d'abord selon trois tranches d'âges nettement hiérarchisées (18).

Le risque, qui représente une dimension constitutive du vol libre (18), prend son sens véritable dans l'enjeu - ici mortel - que peut comporter la «catastrophe».

On comprend que la pratique concerne une sur-représentation d'ingénieurs et de techniciens (19), une assez forte frange de marginaux et de «déclassés».

En tous les cas, on perçoit que les jeux sportifs ne sont pas socialement neutres, mais révèlent, à travers leur distribution selon les groupes, des rapports d'affinités systématiques que l'on peut décrier et expliquer (20).

On considère l'opposition **des sports «anglais»** et **des sports «américains»**, qui recouvre (au moins partiellement) l'opposition entre sports de compétition «dure» à gestuels stéréotypés et sports machinisés libres d'exploits (et d'exploration); comme un axe paradigmatique qui revêt des différences culturellement pertinentes.

Ainsi, les sports à dominante énergétique (endurance, résistance, dépense physique intense) et les sports à dominante informationnelle (gestuels de maîtrise et de contrôle dans des milieux à forte incertitude) renvoient à des différences sociales très significatives de leur recrutement respectif.

A la stéréotypie de certains gestuels sportifs s'oppose la variabilité d'autres situations motrices où se trouve impliquée une importante activité décisionnelle du pratiquant. On peut donc expliquer l'engouement pour les nouvelles pratiques comme le résultat de transformations d'ensemble de la société française (élévation du niveau culturel, accroissement de capital scolaire, déclassement social etc...). Mais l'investissement différentiel dont ces nouvelles

(18) Skate : 15 - 18 ans, planche à voile 25 - 30 ans, vol libre 30 - 40 ans.

(18) Par rapport à la planche à voile, au yachting ou du vol à voile.

(19) Compte rendu de notre enquête sur le vol libre français en 1978, à paraître dans la revue Vol Libre Magazine. 3, rue Ampère, Ivry-sur-Seine (Hiver 81 - 82).

(20) Voir notre enquête : pratiques sportives et demandes sociales ; compte rendu d'une recherche financée par le CORDES n° 4233/78 - 160.

pratiques sportives font l'objet de la part des publics cultivés pose un certain nombre de questions concernant les inégalités face à la culture corporelle. Ensemble de questions auxquelles chaque éducateur physique est aujourd'hui pratiquement confronté.

Christian Pociello
Paris, le 19 Novembre 1981



AERER, RESPIRER, SOUFFLER,
Eléments pour une histoire de l'air pédagogique



Quel volume l'air occupe-t-il dans les propos consacrés à l'éducation ? Que signifient les temps forts d'une évolution comprise entre le XVIIIème et le XXème siècle ? *«Saisir l'air du temps»* épuise la chronologie : ainsi s'essoufle une histoire purement exhaustive et se dessinent pauses et ruptures. L'énoncé des objectifs successifs invite aussi à examiner les efficacités attendues. Ces temps restent des jalons qui permettent la formulation d'hypothèses pour expliquer l'évolution des activités physiques dans la pédagogie contemporaine.

Ce propos se limitera à illustrer ponctuellement la résonance de certaines références aux bienfaits de l'air, à indiquer des voies, quitte à préparer leur exposé ultérieur. Cette tentative de circonscrire les propos savants qui ont légitimé des pratiques pédagogiques vise donc à faire ressortir un paysage éducatif susceptible de remaniements, à la lumière des bouleversements dont notre actualité la plus récente est porteuse.



Au XVIIIème siècle, les privilèges de l'air deviennent évidents dans des propos dominés par le souci de considérer le vivant et son milieu naturel : *«l'air est l'agent qui contribue le plus puissamment au développement, à la perfection et à la correction de la constitution*

humaine par sa pesanteur et sa légèreté ; par sa pureté ou son impureté ; par son humidité ou sa sécheresse ; par sa chaleur ou sa froideur ; par les vents ; par les qualités qu'il prend dans les différentes saisons» (Verdier, 1977, p. 58). L'action de l'air s'explique par les propriétés qu'une sensibilité, à la fois médicale et pédagogique, permet de recenser et de capter : essentiellement qualitative, l'appréciation de la légèreté, de la pureté, de l'humidité ou de la chaleur répond aux besoins de la constitution de l'enfant, selon un ordre qu'une éducation bien conçue emprunte à la nature. L'élève, c'est l'enfant et les circonstances de son éducation : confiné dans des lieux jamais aérés, il est condamné à végéter dans une atmosphère viciée, où l'air est «*sans ressort*», «*irréguliers*» et inactif. La digestion devient malaisée et lente, le travail du chyle est empêché, les vaisseaux, ramollis, perdent leur force : le corps s'étiole et se dépouille de ses éléments fluides ; lorsque les enfants «*sont toujours enfermés au milieu du même air, et d'un air fort dilaté, sans ressort et sans activité, il est impossible que leurs digestions se fassent avec aisance et promptitude, et il est impossible encore que le chyle soit travaillé, comme il le doit être, dans les poumons et dans le cours de la circulation. Les vaisseaux ramollis par la chaleur perdent toute la force nécessaire pour cette élaboration essentielle*» (Desessartz, 1760, p. 32). Les qualités de l'air s'altèrent à l'usage, mais se renouvellent au changement. Autrement dit, au mouvement des liquides et des solides qui anime le corps de l'enfant doit répondre la combinaison heureuse des qualités de l'air ambiant où le mouvement s'associe à la fraîcheur (Brouzet, 1754, T. I, pp. 290-293).

Voilà pourquoi l'air blafard, bouffi et débile des villes est la cause de la constitution chétive et malsaine des jeunes citadins, qui vivent dans des cours sales et jouent dans des rues boueuses (Brouzet, T.I., p. 290, Raulin, 1768, T. II, p. 139). Ce mode d'existence est cause du relâchement, de l'humidité générale et de la mollesse de tout l'organisme, si nocifs à la santé et à la croissance des enfants. Par contre, la vie à la campagne tient précisément ses privilèges de la qualité de l'air sec et labile qu'on y respire ; Coyer le proclame : «*c'est l'air libre, c'est le grand air qui nous apporte les principes de santé et de vitalité, surtout lorsqu'il arrive chargé des parfums végétaux*» (Brouzet, T. I, pp. 292-294).

S'il est vrai que ces qualités sont naturelles, il reste à déterminer quelle idée de la nature dicte ces propos. L'air, sa fraîcheur, sa variation selon le climat, bref, tout cet en-deçà de la vie citadine paraît, par définition, formateur ; l'air froid devient une épreuve robotique qui instruit l'enfant : «*l'unique moyen d'endurcir les enfants contre ces maux, c'est de les y exposer de bonne heure : 1) ayant toujours égard à leur complexion plus ou moins vigoureuse, 2) selon le genre de vie que demande leur sexe, leur condition, l'état auquel on les destine, 3) selon la rigueur du climat qu'ils doivent habiter*»

(Brouzet, T. I, p. 29). Comme si l'enfant, être naturel, devait s'initier à sa propre nature ! Ce privilège des vertus éducatives de l'air retentit sur l'art du vêtement : pères et mères aguerriront leurs enfants s'ils ne les couvrent pas trop en hiver. Cette consigne se trouve généralisée chez Ballexserd qui prescrit même pour les enfants d'être toujours tête et poitrine découvertes et de ne jamais porter ni gants ni manchons (Ballexserd ; 1762, pp. 176-177). Bien plus, l'air entre dans un régime : *«si l'enfant vient à prendre froid et qu'il s'enrhume, il faut continuer le même régime sans faire aucuns remèdes qu'un peu de diète»* (ibid. p. 177). La qualification de l'air retrouve ses homologues dans les autres constituants de la vie et du régime : complémentaires, tous sont à considérer selon leur homologues humorales.

Fidèles à l'héritage hippocratique et encore tributaires de la théorie des humeurs, ces propos sur les vertus pédagogiques de l'air participent néanmoins à un nouveau procès de l'éducation, qu'entament les orthopédistes au XVIIIème siècle ; à leurs yeux, il existe un ordre naturel du corps qui ne peut s'isoler de la vie de la nature et de ses éléments - l'air, mais aussi l'eau, la terre, le chaud et le froid. La nécessité de l'aération s'inspire d'une idée de l'harmonie du monde : le contact permanent et immédiat avec les éléments naturels se présente comme le positif de ce négatif que symbolisent la fétidité des chambres constamment closes, la tiédeur douteuse du vêtement qu'on n'aère pas, l'ambiance nidoreuse des lieux non ventilés.

Mais cette position de la pédagogie recèle une ambiguïté : si les forces d'un jeune organisme se tendent pour faire face aux agressions du froid, pour supporter les chaleurs estivales auxquelles on l'expose, par ailleurs l'idée que la vivacité de l'air puisse activer les résistances du corps entraîne l'intuition d'une force liée à l'exploitation des qualités physiques attendues. La résistance à l'air froid, au vent, permet d'opérer selon une grille de qualités organiques qui représente le corps comme un tableau - vigueur, résistance, élasticité, ressort, robustesse, etc... - qui, dans sa généralité encore confuse, peut aussi être caractérisée, voire récapitulée, en vue d'apprécier la valeur physique d'un sujet et d'en maîtriser l'usage.



Au XIXème siècle, ces références se transforment ; le souci de ne pas entraver le dynamisme de la nature demeure explicite, mais les nouvelles perspectives de l'hygiène traduisent la recherche d'un ordre positif, dans lequel se profile le rêve d'une société purement, publiquement hygiénique, où des mécanismes sanitaires toujours en activité auraient pour objet *«de diriger les organes dans l'exercice de leurs fonctions»* (Londe, 1827, p. XVI).

La respiration retient l'attention ; les expériences de Lavoisier n'y sont pas étrangères. L'air n'a pas les mêmes effets, répète-t-on, dans des conditions de vie différentes ; selon Tourtelle *«l'air très oxygéné ne peut convenir aux personnes sanguines, bilieuses ou atrabillaires»* (1802, p. 2171). A un air de mouvement, d'odeur, de fragrance, de fraîcheur, on cherche à substituer une oxygénation fondée sur la *«raison chimique»* ; sans plus se fier aux apparences sensibles, il faut donc démasquer de prétendues complexités à la faveur de l'analyse des composants de l'atmosphère. Bref, mesurer les proportions d'ingrédients afin d'apprécier les effets occasionnés au sein de l'organisme et d'exploiter l'énergie produite. L'attention pour les constituants de l'air déclenche sans doute le déclin des appréciations sensibles retenues précédemment, mais il avive par ailleurs l'attention sur les dépenses et les recettes de l'organisme au cours de la respiration. Tout l'effort des hygiénistes consiste à instaurer un état d'équilibre des proportions. On rêve d'un traité dans lequel, *«après avoir montré comment, sous l'influence de leurs modificateurs naturels, les organes passent de l'état sain à l'état morbide, on indiquerait la mesure de ces modificateurs les plus propres à prévenir les maladies»* (Broussais C., cité par Londe, 1827, p. XIV). On veut donc s'en tenir à des mesures qui, seules, permettent d'évaluer les quantités utiles : principe positif d'ordre et de régularité, l'hygiène de la respiration procède à l'élaboration de règles issues d'un savoir positif : la respiration ne se fonde-t-elle pas sur la physique de la combustion ? *«Comme celle-ci, elle décompose et altère l'atmosphère, et ne peut se faire qu'à la faveur du gaz oxygène»* (Tourtelle, p. 262).

Pour plus de rigueur, consommation d'oxygène et altération de l'air sont traitées séparément. Dans les débats sur les besoins en oxygène, des expériences s'opposent : s'il résulte du calcul de Casini *«qu'aucun animal ne peut vivre à la hauteur de 2 400 toises»* parce que l'oxygène serait trop rare, Tourtelle rappelle, lui, le cas de ces Espagnols qui, au Pérou, ont monté *«jusqu'au sommet d'une montagne élevée de 2 935 toises»* (p. 233), ou celui de ces observateurs qui ont vécu sur la crête du Mont Pichincha *«qui a 2 471 toises 1/2 de hauteur au-dessus du niveau de la mer»* (Ibid). Quelles que soient ces polémiques, leur contestation ne porte le plus souvent que sur les modalités du calcul ou sur l'interprétation des résultats, non sur le principe d'une quantification nécessaire. Mais comment respecter ces seuils ?

a) A priori, la difficulté ne semble pas insurmontable : on peut évaluer les besoins en comptabilisant les dépenses. Les études vont s'organiser autour des règles de ventilation des établissements publics. En ce domaine, les enquêtes médicales se distinguent ; Tenon, dans ses **Mémoires sur les hôpitaux de Paris**, s'efforce de déterminer les volumes d'air nécessaires à un malade séjournant

dans une chambre d'hôpital parisien. Voici les éléments de l'enquête: *«Je pris dans chaque maison le nombre total des malades, celui des malades par classe de maladie et même par salle, les dimensions de chacune d'elles et les rapports des dimensions de ces salles avec la quantité de personnes qu'elles renferment»* (1788, p. X). Cette perception, non plus de la nature, mais de l'institution hospitalière brille d'une incontestable nouveauté ; rien jusqu'alors n'a jamais été déterminé sur la longueur, la largeur et la hauteur des salles ; leurs dimensions varient sans qu'aucune règle hygiénique ait prévu les impératifs de leur ventilation.

Restent à déterminer certaines données : la quantité des respirations, la nature de la maladie : les fébricitants nécessitent des volumes d'air plus amples que les convalescents dont le pouls est faible et la respiration plus rare. Une physique du fonctionnement organique et de celui de la maladie sert ainsi de support à la conception de l'hygiène respiratoire. L'ascendant croissant des sciences biochimiques s'explique aisément : non seulement elles servent à l'hygiène d'auxiliaires techniques de choix, mais surtout elles présentent des modèles théoriques irrécusables. On prélève sur la respiration un savoir qui doit servir de principe régulateur à l'architecture de l'hôpital.

Parmi d'autres, Pavet de Courteille annonce des mesures semblables pour les collèges. A propos des dortoirs, il estime que *«chaque dortoir d'un collège de trois à quatre cents élèves, ne doit pas contenir plus de 20 couchettes, dix de chaque côté, chaque enfant ayant besoin pour une respiration libre et salubre, pendant son sommeil, d'un certain nombre de pieds-cubes d'air atmosphérique»* (1827, pp. 29-30). Comme la maladie, l'état d'enfance impose ses exigences à la conception des lieux de séjour du collégien. Simon de Metz se montre encore plus précis : *«on a calculé, écrit-il, que dans l'espace de 24 heures, un adulte respirait dix neuf mètres cubes d'air atmosphérique, et qu'il consommait 750 Litres de gaz oxygène»* (1827, p. 37) ; l'auteur propose d'aménager les dortoirs de telle sorte que *«chaque élève ait au moins 10 à 15 mètres cubes d'air à respirer»* (Ibid. p. 64) ; la distribution des élèves dans les salles de classe obéira bien sûr à des principes similaires (Ibid. p. 49). Bref, le collège ne reproduit pas seulement un certain modèle de la vie corporelle, il fait peser sur celle-ci l'organisation dont témoigne la conception de son édifice. Construit pour obéir à la loi, il réussit à opérer en l'enfant des modifications utiles à la société. Aussi la maison d'éducation, régie par les lois de l'hygiène (cette prévoyance savante), rentabilise-t-elle le capital investi dans le système éducatif et la construction des écoles.

Le régime oxygéné des élèves trouve là un statut à la fois d'ordre biologique et administratif : il n'est considéré ni comme le

résultat d'une estimation empirique, ni comme la nécessité d'un pur besoin de l'organisme, mais découle d'une gestion complexe - financière, médico physiologique et administrative - avec la mise en place de procédures de contrôle et de responsabilités patentées.

b) Ces évaluations sont porteuses d'une rupture aussi décisive lorsqu'on cherche à effleurer le rapport entre l'air vital consommé et le volume du thorax. Les modifications du thorax, de ses amplitudes différentielles en inspiration et en expiration, si elles peuvent être pensées selon un rigoureux parallélisme avec les volumes des espaces de vie, retiennent pour principe le rapport du volume de l'organe avec la faculté respiratoire. «*La transformation du sang veineux en sang artériel, qui est le principe essentiel d'une bonne nutrition, peut être activée par une expansion plus grande dans les mouvements respiratoires*» (Pravaz, 1842, p. 30). La conséquence pédagogique est donc, avec l'aménagement des espaces et de leurs systèmes aérifères, d'accroître toujours les volumes d'air circulant dans les poumons.

On voit l'écueil : tout en cherchant à fonder une science exacte, les premiers biochimistes se départent difficilement des attitudes du XVIIème siècle ; une comptabilité sévère des mécanismes respiratoires récepteurs-donateurs n'est pas forcément le signe d'un changement. En effet, hors la traduction chimique du bilan des consommations, qu'a-t-on changé ? A lui seul, le calcul des entrées et des sorties est censé rendre compte du déroulement interne de la vie organique ; l'hygiène de la respiration se résume à reverser dans le corps ce qui a été perdu et altéré par l'usage.

Il faudra du temps pour reconnaître que la physique des entrées n'équivaut pas à la biologie des besoins et que la seule analyse comptable des composants risque de donner de la fonction respiratoire l'image de la passivité, voire de la maintenir sous la dépendance totale de facteurs extérieurs, d'en faire le simple lieu de passage des énergies, alors que le physiologiste et a fortiori l'éducateur veulent activer des fonctions organiques, majorer leurs pouvoirs et reculer leurs limites.

★

Ce n'est que dans la seconde moitié du XIXème siècle, lorsque s'ébauchent les études sur la dépense énergétique, que la consommation d'oxygène se calcule sous l'angle de l'utilisation optimale. Les travaux sur «*l'entraînement*» sont à cet égard très significatifs. Dans ce domaine, une sémiologie, née de l'interprétation des rythmes vitaux, autorise le diagnostic respiratoire. La respiration, ses accélérations ou ses ralentissements, sa «*profondeur*» expriment d'autant mieux ce qui se passe dans l'organisme que la respiration

n'accumule rien, qu'en elle tout est mouvement, qu'elle définit une sorte de laboratoire actif des échanges et des transformations biochimiques : l'état de nutrition du muscle, sa vitalité, son épuisement : *«le potentiel est en rapport avec l'activité des réactions et des échanges nutritifs, c'est-à-dire avec le travail physiologique»* (Démeny, 1904, p. 449). Le développement des échanges respiratoires et circulatoires constitue donc une éducation de base. L'exercice physique, en l'occurrence, n'est pas simple distribution d'énergie ; il devient organisation d'une dépense, planification de l'activité organique : *«Dans tous les gymnases, on a introduit depuis quelques années la course et le saut. Ces deux exercices mettent en jeu des masses musculaires considérables des membres inférieurs et associent (...) au travail des jambes, tous les muscles du bassin et du tronc. Aussi agissent-ils beaucoup plus sur les grandes fonctions vitales que sur les muscles»* (Lagrange, 1890, p. 62). Une éducation physique qui répand l'abondance des échanges organiques, transforme les régulations internes et favorise l'activation des appareils nourriciers, ouvre la pédagogie sur le fonctionnement optimal de l'organisme et met l'accent sur la nécessité de dégager l'enfance scolarisée d'un carcan spatio-temporel : *«L'enfant a besoin de se donner du mouvement plutôt que de faire des efforts. Et nos méthodes actuelles de gymnastique sont entachées d'hérésie au point de vue de l'hygiène quand elles prétendent racheter la rareté de l'exercice musculaire par son intensité»* (Ibid. p. 24).

Jusqu'ici la gymnastique visait à concentrer sur de courtes durées, grâce à des mouvements perfectionnés, l'essentiel des gestes humains. Il apparaît à présent qu'une mobilité fermée sur elle-même, rétractée sur l'ordonnance des mouvements segmentaires, concentrée sur certaines parties du corps, évite difficilement le fractionnement et l'involution : *«Il semble que nos méthodes gymnastiques aient été choisies pour leur commodité d'application plutôt que pour leur mérite hygiénique. Elles sont adaptées, non aux besoins de l'enfant, mais bien aux installations et habitudes scolaires»* (Ibid. p. 23). De larges espaces, par contre, débarrassés de tous ces mobiliers artificiels, inondés de soleil et de grand air fouettent l'essor des fonctions vitales : *«au point de vue de l'hygiène, il faut placer en première ligne les exercices qui se pratiquent au grand air»* (Dupuy, 1893, p. 316). Vieille exigence, sans doute, mais qui joue maintenant moins pour la qualité de l'air absorbé que parce que la fonction respiratoire permet une activation des autres fonctions de l'organisme (Cf. Barbazanges, 1972, pp. 83 sqq.).

La nouveauté de ces objectifs montre que ce n'est pas en cherchant l'utilité de tel constituant de l'air qu'on peut en calculer les effets, mais en suivant les divers états et aspects de telle fonction qu'on découvre les aptitudes des appareils respiratoires et circulatoires. L'entraînement devient créateur de régulations originales, qui ne

procèdent pas d'une intensification pure et simple de l'absorption oxygénée mais de la création d'autres rythmes marquant bien le passage d'un régime à un autre. Avec l'entraînement, le corps parvient à modifier ses propres besoins en oxygène et peu à peu à façonner son propre régime.

L'entraînement, ce qu'on appelle aussi «*le plein air*» doivent faire jouer des équilibres internes, développer des possibilités de régulation propres à l'organisme, et préserver ainsi des constantes. Si auparavant on cherchait à élever des niveaux d'activités respiratoires pour augmenter l'absorption d'oxygène, on tente maintenant de maintenir à des niveaux travaillés et contrôlés les écarts entre les rythmes de repos et de travail : entraîner les fonctions de la respiration, c'est développer leur capacité à réduire les écarts de leur régimes de fonctionnement, autrement dit, «*ne pas subir l'influence des mauvaises conditions extérieures et (...) réagir constamment contre son milieu pour conserver son équilibre normal*» (Démeny, 1904, p. 450). Le corps ne transforme plus seulement les énergies, il règle aussi les conditions même de ces transformations. Bref, sonder les conditions d'autonomie de la fonction respiratoire, en exploiter les latitudes, scruter la variété des improvisations pour effectuer un travail, conduit à déterminer les conditions rendant le corps de moins en moins passivement dépendant de facteurs extérieurs et donc à limiter les stress de l'effort.

Subordonnée jusqu'ici aux estimations chiffrées qui réglaient la respiration, la consommation d'air dépendait des contextes externes, abstraction faite de toutes les régulations qui, dans l'organisme, peuvent agir. Il apparaît à présent fondamental de susciter ces actions, d'en faire l'objet d'une éducation : «*pour acquérir la santé, il faut régulariser les fonctions de l'économie et rendre les organes plus capables de résister à tous les agents qui pourraient troubler leur jeu*» (Lagrange, 1890, p. 30). Une autonomie accrue, mieux conçue pour affronter les aléas et les violences de l'environnement, s'appuie sur ces systèmes régulateurs que doit développer l'entraînement en «*plein air*».



Au XXème siècle, le développement de ce qui s'appelle les «*sports de plein air*» est sans doute lié à des facteurs sociaux, comme l'avènement des colonies de vacances, des «*séjours verts*», des mouvements de jeunesse scout, des formes variées d'excursion, mais il évoque de plus en plus souvent, selon un dynamisme aérien, des activités recensées, tels l'alpinisme, le ski, les jeux d'eau, la navigation à voile, l'aéronautique... (Cf. Le Roux P., Juillet 1970, pp. 30-34). Le plein air met le sujet au centre d'un univers et non plus au centre d'une fonction hygiénique. Paradoxe -si l'on prend

l'expression «*plein air*» à la lettre - il désigne aussi la spéléologie ou la plongée sous-marine (Cf. circulaire E.P.S. /2 / n°1928, 23 mai 1958). Entre les visées de la physiologie respiratoire et les doctrines qui président à ces pratiques s'est creusé un écart que reflètent, entre autres, les textes administratifs : «*beaucoup d'enfants ne jouissent pas de conditions de vie pleinement favorables, aussi bien dans les campagnes que dans les villes, quels que soient les soins qu'y apportent les familles. Ils ont besoin non seulement de grand air, mais aussi d'activité physique bien conduite, de règles d'existence adaptées à leur âge*» (circulaire E.P.S. 9/1/1973). Une appréciation sur l'amélioration de la fonction respiratoire et son exercice n'est que le signe d'une hygiène sans profondeur, d'une hygiène qui se prive de son action éminemment salutaire sur l'éducation et les expériences de la jeunesse ; c'est ce rapprochement qui prépare vraiment les synthèses propices, non seulement à la santé mais à la culture.

a) A l'air, ces pratiques associent la puissance et la douceur du vent, l'altitude des montagnes, le rayonnement du soleil, les surfaces glacées de neige, éléments qui échangent sans cesse leur valeur et qui se soutiennent l'un l'autre. L'idée de sport de plein air exhale une rassurante impression de liberté, moins en continuité avec la nature telle que l'a exaltée le XVIIIème siècle et dont l'ordre devait devenir une ligne rectrice de l'éducation, mais en ce sens que le plein air porte en lui une valeur dramatique : il recèle le secret d'un événement, la promesse d'une aventure qui marque une inflexion, même provisoire, dans la vie ; voilà une expérience dramatisée par les vertiges qu'elle engendre pour le plaisir de les surmonter. Plus que des rythmes biologiques, c'est d'une ambiance, d'une atmosphère et de ses suggestions qu'il s'agit. La physiologie de l'entraînement n'a pas apporté les moyens d'une dynamogénie psychique susceptible de pénétrer l'individualité des images que développe par contre le plein air (Cf. Calède J.P., 1979, p. 279).

De nouveaux besoins se sont créés, surtout référés à des conditions sociales où l'agrément paraît l'emporter sur l'obligation de produire un effort physiologiquement contrôlable. On peut supposer qu'à une époque où décroît la part relative de la force corporelle dans l'ensemble des facteurs de production, le plein air devient l'occasion d'un type inédit de consommation dont les valeurs de loisir se distinguent de celles promues jusqu'ici par l'entraînement physique, et qu'il répond aussi à d'autres formes de sensibilités sociales. Mais avant ces métaphores sociales (Cf. Pociello Ch, 1977, pp. 35-36), considérons l'image dynamique qui révèle leur valeur psychique première. Voilà créées les conditions d'une représentation ludique de l'air : air comprimé qu'utilise le plongeur, conditionné que transporte le spéléologue, air dont on domestique les intensités et les directions pour animer le voilier, courants et ascendances que cap-

ture l'aile delta ; le plein air vient se nicher dans ces figures qui nourrissent les impressions diverses de légèreté, de vivacité, de jeunesse, de pureté, de douceur et l'échange de leur valeur symbolique. Dominant dans l'exploit recherché la créativité de l'artiste des cimes et des profondeurs, l'ingéniosité de l'artisan qui déjoue les ruses de la nature, l'astuce de l'explorateur qui décèle les secrets des éléments. Toutes ces formes rêvées de la vie en plein air font régner une concentration des énergies physiques et spirituelles qui rapproche leur auteur de son œuvre et le délivre des tâches émietées de la production industrielle. Ce n'est pas l'air qui féconde vraiment ces images, mais bien sa plénitude, et cette force implique une liberté exaltant une nouvelle patrie. A l'instar de l'énergie organique régénérée par les conditions du grand air, voilà signalé le renforcement de l'énergie mentale dont se nourrissent les efforts d'ingéniosité déployés. Formule magique d'une unité humaine qui s'autorégénère et d'un accès apparemment dérisoire, puisqu'il semble résulter d'un contact avec les éléments de la nature (Cf. Malfait J.J., 1979, p. 217).

b) La foi en ces pratiques active l'idée d'une germination vigoureuse, moins embryon dessiné dans des formes emboîtées que foison d'éléments féconds sous un petit volume originel : *«les conditions dans lesquelles se pratiquent certaines activités de plein air (ski, alpinisme, nautisme, spéléologie, exploration sous-marine, cyclotourisme) sont telles que ces activités sont et presque à coup sûr éducatives»* (Circulaire E.P.S./2/ n° 2921, 27 octobre 1956). Bref, pratiquer un sport de plein air, c'est vivre dans un univers qui se porte bien. Signe de culture, voilà une pratique qui se met à fonctionner comme un «code». L'exercice s'investit d'une valeur pédagogique telle que le moindre essai semble porteur des effets les plus prestigieux, capables de métamorphoser une existence. Accueillant une essence précieuse, le décor naturel devient l'arche moderne où sont préservées des qualités essentielles à l'éducation.

Un dynamisme désincrûté de toute pesanteur connote une représentation spirituelle du bien être, prête à tourner en désuétude les formules de la prescription hygiénique. L'activation des fonctions musculaires et respiratoires de l'entraînement s'efface devant des formes symboliques ; les loisirs tout entiers sont fécondés par un archétype du souffle qui inspire au plein air sa fonction de culture et écarte, par ailleurs, les fantasmes de quelque oisiveté malsaine. Il ne s'agit pas de gérer des possibilités de produire un travail, mais d'accéder à une fonction esthétique qui conjure ce qui peut passer pour une intimité perverse ou une langueur contagieuse auxquelles certains marginalismes errants servent d'illustration. Cette pénétration de la pédagogie dans les loisirs a sa réciproque : elle maintient jusque dans le délassement, à distance des cités policées, une pression de la vie, en contrepoint des contingences citadines d'espace et de temps.

c) Le plein air développe ses propositions dans une constellation d'attributs qui se différencient des motivations de la compétition sportive. Aux figures performantes des sports fédéraux (Cf. Hautmont, 1979, p. 108) sont ici opposées les formes culturelles de la créativité et de l'expérience personnelle qui transcendent toute efficacité performante. Une doctrine de loisir permet de pénétrer une aire de motivation dirigée, où l'invitation à la créativité, redondante avec d'autres incitations diffuses de la publicité, prend en charge une «*clientèle*», pour laquelle elle échange une morale de la concurrence et de la compétition contre une éthique de l'accomplissement personnel. Le plein air déploie ses figures éducatives au sein d'une société dont les individus sont si bien intégrés qu'ils ne rivalisent pas vraiment entre eux dans la convoitise des responsabilités sociales, mais se réalisent selon leur propre inclination, dans la consommation d'un même type de pratique : le leitmotiv n'est pas une concurrence sélective, mais une personnalisation ouverte à tous. Le temps passé au plein air se veut un temps éthique fort, marqué de sa revendication hédoniste, dimension non de la domination sélective mais du salut d'un sujet ; les formes écologiques du thème de la «*communion avec la nature*» (Cf. «*Vingt cinq idées sportives pour vos vacances*», mai 1981, pp. 148-155) illustrent cette révocation de l'emprise des compétitions programmées selon le calendrier d'une «*saison*» au profit d'une fusion harmonieuse avec les rythmes des éléments naturels. L'air et ses symboles éthérés servent ici d'indicateurs pédagogiques.

La publicité des loisirs ainsi «*offerts*» traduit ces échanges symboliques de l'air et de la lumière, de la santé et du bonheur. Sur ses photos, aux couleurs irisées, la mise en forme de la scène, sa lisibilité complète dispensent d'adopter une image de la nudité du corps - ou de ses équivalents séducteurs - dans son scandale. Elle installe l'amateur potentiel dans un système de signes où l'horizon et la clarté dessinent pour l'essentiel les cadres du champ perceptif. Le caractère dru de la lumière sur les clichés évoque de grands spectacles solaires et apolliniens, où, sous une lumière généreuse, s'élabore une émotion sans repli, dans un espace aérien de liberté. Le plein air fonctionne comme un champ polarisé où gravitent les constellations d'attributs que dispensent de telles pratiques.

Dans le cérémonial adopté, l'esthétique du corps tire largement son sens de cet environnement : le mythe, argument de cette pédagogie, envahit la présentation et l'investit d'une valeur qui consacre de nouvelles conventions.

Mais ce qu'on attend de cette image du bonheur et de l'accomplissement personnel, c'est une figuration des traits de personnalité, comme s'il était procédé à un évidement de la sensibilité (Cf. Bourdieu P., 1979, pp. 230-248) au profit de signes ostensibles. Evocation de satisfactions qui, par le prestige qu'elles

octroient, sont censées rallier des publics et régler des itinéraires de sociabilité. Ce nouveau code dispense les promesses d'un épanouissement de la personnalité sociale d'un individu, les symboles du plein air devant abattre des ensembles tenaces qui, à force d'exploitations contraignantes, compromettent la révélation de qualités distinctives ; voilà l'autre levier des sports de plein air dont on attend qu'ils restituent à un sujet un espace de liberté de l'ordre du «*vécu*», qui s'apprécie aux sensations produites. Emerge une qualification de la sensibilité qui joue un rôle non négligeable dans la connaissance du corps et l'affirmation d'une identité.



Signaler des ruptures n'offre véritablement un relief historique que si celles-ci jalonnent un parcours dans l'histoire contemporaine de la pédagogie, l'air révèle l'évolution des bénéfices attendus et de leurs justifications. L'aération, la respiration, le loisir de plein air indiquent trois phases au cours desquelles l'exploitation de l'air produit à la fois une force réelle et les signes de celle-ci. Si au XVIII^{ème} siècle, ces derniers s'expriment immédiatement par le développement organique, au XX^{ème} siècle, ils sont suggérés par les marques d'une puissance sublimée. Dans une société où, avec le développement du machinisme et un essor industriel inégalé, l'usage primaire de la force musculaire s'efface dans la fonction laborieuse du travail humain, d'autres besoins accusent cette fois la dimension expressive du corps : à un souci d'hygiène, à l'activation des fonctions respiratoires, se substitue la mise en valeur du capital ludique que recèle l'air.

Ces observations n'ont rien de bien nouveau, mais leur systématisation révèle un procédé général : avec l'évasion des rappels à la fonction biologique, le corps humain est symboliquement mobilisé. Les sports de plein air exhibent des chaînes de signifiants qui permettent de désigner des distinctions, avec, en retour, des territoires de didactiques. Si les rappels à la nécessité de «*prendre l'air*» hantent ces propos, il est clair que l'efficacité pédagogique passe moins par l'ostentation de normes et de contraintes que par la mise en valeur de ces images, la répartition de leur rareté, l'utilisation de leur dynamisme.

Avec leur succès, on assiste à l'avènement d'un système éducatif où l'intention de s'oxygéner se greffe sur un code qui fait entrer les pratiques ainsi définies dans un circuit social de consommations repérables. Aux contraintes d'un entraînement surveillé et contrôlé, elles peuvent opposer les procédés de séduction que suppose la conquête d'une clientèle, et les didactiques de la consommation prêtes à reformuler l'expression des désirs. A l'évolution de ces registres et aux franges nouvelles de populations qu'elles desservent, on peut

estimer la signification et les limites des supports objectifs sur lesquels reposent des didactiques douces.

André Rauch

★

B I B L I O G R A P H I E

★

- BALLEXSERD J.
Dissertation sur l'éducation physique des enfans, depuis la naissance jusqu'à l'âge de la puberté. - Paris, Vallat-la-Chapelle, 1762.
- BARBAZANGES J.P.
De l'éducation physique de la respiration à l'éducation physique en plein-air. - Mémoire E.N.S.E.P.S., Paris, 1972.
- BOURDIEU P.
La distinction. Critique sociale du jugement. - Paris, Sauil, 1979.
- BROUZET N. de Béziers
Essai sur l'éducation médicale des enfans et sur leurs maladies. - Paris, Cavelier, 1754.
- CALLEDE J.P.
«Le développement récent des activités physiques et sportives : dimensions sociales, chance et risque». in : - Actes du colloque national de Bombannes : Les activités physiques et sportives, éléments d'une politique sociale. Octobre 1979.
- CIRCULAIRES E.P.S.
Fascicules de documentation administrative. - Paris, Institut pédagogique national, 1960. - Brochure N° 103 F.D.
- DEMENY G.
Mécanisme et éducation des mouvements. - Paris, Alcan, 1904.
- DOSSIER
«Vingt-cinq idées sportives pour vos vacances». Le Figaro-Mazagine, 23 mai 1981, pp. 148-155.
- DUPUY L.E.
Le mouvement et les exercices physiques. Leçons pratiques sur les systèmes osseux et musculaire, précédées d'une introduction par le docteur Dastre. - Paris, Berger - Levrault, 1893.
- HAUMONT A
«L'évolution des comportements et des attitudes de la population française à propos des activités physiques et sportives». In : - Actes du colloque national de Bombannes. Octobre, 1979.
- LAGRANGE F.
L'hygiène de l'exercice chez les enfans et les jeunes gens. - Paris, Alcan, 1890

- LE ROUX P.
«Les comportements de loisirs des Français» in : - n° 24 des collections de l'INSEE, série M, n° 2, Juillet 1970, pp. 3 - 60.
- LONDE Ch.
 Nouveaux élémens d'hygiène. - Paris, Baillière, 1827.
- MALFAIT J.J.
 Bases de plein-air et de loisirs en milieu naturel. - Thèse de 3ème cycle, Bordeaux, 1979.
- PAVET DE COURTEILLE Ch.
 Hygiène des collèges et des maisons d'éducation. - Paris, Gabon, 1827.
- POCIELLO Ch.
«Pratiques sportives et pratiques sociales». - in : Informations sociales, n° 5, Paris, 1977, pp. 35-45.
- PRAVAZ C.G.
 De l'influence de la respiration sur la santé. - Paris, Gabon, 1842.
- RAULIN J.
 De la conservation des enfans, moyens de les fortifier, (...) depuis l'instant de leur existence, jusqu'à l'âge de la puberté. Paris, Merlin, 1768-1769. 2 tomes en 3 volumes.
- SIMON de METZ
 Traité d'hygiène appliquée à l'éducation de la jeunesse. Paris, Villeret, 1827.
- TENON J.R.
 Mémoires sur les hôpitaux de Paris. - Paris, Royer, 1788.
- TOURTELLE E.
 Elémens d'hygiène, ou de l'influence des choses physiques et morales sur l'homme, et des moyens de conserver la santé. - Paris, Rémont, 1802.



PRATIQUES CORPORELLES A L'ECOLE ELEMENTAIRE



Assembler les deux termes, pratiques corporelles et école, créer entre eux une relation d'intégration peut surprendre ou rendre perplexe. Trop souvent et pour beaucoup, pratiques corporelles et école se rapportent à des finalités distinctes qui déterminent des enseignements, des enseignants, des lieux distincts.

Si nous avons le projet de développer quelques réflexions à leur propos et en les unissant, c'est que nous constatons qu'il existe néanmoins un ensemble de pratiques corporelles à l'école élémentaire dont les caractéristiques seraient la spécificité, la nouveauté et l'originalité.

La spécificité se réfère au cadre institutionnel de l'école élémentaire, différent des autres cycles d'enseignement. Il détermine des lieux d'enseignement qui lui sont propres, des enseignants à vocation polyvalente, des finalités et objectifs éducationnels à visée globaliste et humaniste.

La nouveauté et l'originalité se réfèrent à la nature des pratiques et à leur mode d'enseignement. Les pratiques que nous qualifieront, de «nouvelles» ne se retrouvent pas dans une classification des Activités Physiques et Sportives. Leur dénomination est floue : «*activités de découverte*», «*manipulation de matériel*», «*exploration de milieux divers*», «*exploitation libre de supports...*». Les termes employés par les enseignants pour désigner les pratiques corporelles d'une façon générique sont aussi multiples : «*éducation corporelle*, «*éducation motrice*, «*motricité*, «*psycho-motricité*, «*activités d'expression...*». Ce foisonnement de termes peut s'interpréter comme une richesse, mais aussi comme une confusion dans une définition des pratiques.

Au-delà de la description de ces pratiques, nous essaierons de dégager les conditions d'apparition, les processus d'institutionnalisation et leur extension possible.

Au préalable, il nous faut faire **trois remarques** afin d'éclairer les propos précédents qui pourraient être compris comme un jeu pour un paradoxe, dans une opposition formelle des deux termes, pratiques corporelles et école.

1) Ce que nous envisageons, ce sont des **transformations** des pratiques corporelles en sachant qu'elles n'ont pas un caractère généralisé, normalisé et qu'il s'agit par ailleurs de phénomènes ponc-

tuels, jamais de changement total. Les pratiques traditionnelles subsistent, c'est-à-dire qu'elles revêtent la forme d'une adaptation des Activités Physiques et Sportives à l'école. Ce que nous essayons d'analyser est un ensemble divers et dispersé, saisi à un certain moment alors que le processus est en cours ; ceci est le lot de toute étude d'un phénomène se réalisant.

C'est un ensemble diversifié par les éléments le constituant : les écoles sont rurales, urbaines, petites écoles ou groupes scolaires, les espaces sont encore plus disparates, les enseignants sont différents par leur âge, leur sexe, leur fonction, leur style de vie. L'évolution d'un tel ensemble ne peut être harmonisée, ni dans le temps, ni dans la forme. Ce que nous prenons en compte, ce sont des pratiques relevées dans certains lieux, acceptées ou non par le reste de l'école, considérées pour la plupart comme marginales, mais leurs existence rend le retour à des pratiques traditionnelles toujours impossible. C'est pourquoi nous les prenons en compte, considérant leur caractère novateur, mais plus encore leur action instituante d'attitudes, de comportements de portée fondamentale de la fonction éducative.

2) Ces pratiques ne sont pas envisagées dans le seul cadre de l'enseignement de l'Education Physique, mais elles sont considérées dans **l'ensemble des activités de l'école**. Il nous semble impossible de dissocier les deux types de pratiques corporelles : celles de l'Education Physique et celles de la vie scolaire, d'autant que l'évolution des unes est liée à l'évolution des autres. L'analyse s'adresse, au-delà des pratiques physiques, à l'attitude «nouvelle» de la prise en compte du corps de l'enfant dans une perspective globaliste de l'action éducative. Les pratiques ne sont que les conséquences de ces façons «nouvelles» de percevoir, d'admettre, de solliciter le corps de l'enfant, mais aussi celui de l'enseignant en classe, au gymnase, dans la cour.

3) Il ne sera pas traité ici des pratiques corporelles dans leur **aspect quantitatif**. Il est notoire que les temps consacrés à l'Education Physique sont souvent réduits ; une étude a été faite, essayant de décrire et de comprendre cet aspect du phénomène (1) : une matière d'enseignement, inscrite dans les programmes et les horaires de l'école dans sa définition actuelle, est parfois ignorée ou réduite, parfois déléguée à d'autres instances. Il est vrai qu'une évolution existe et qu'elle s'accompagne de «nouvelles» pratiques, lieux de création et d'expérimentation. C'est à cet aspect que nous nous attacherons, en feignant d'ignorer les non-pratiques et les pratiques relevant d'une adaptation des Activités Sportives institutionnalisées.

(1) HARDY - MUCHIELLI M : «L'Education Physique à l'école : une intégration questionnée à partir de l'approche systémique» - thèse de 3ème cycle.

Présenter ces nouvelles pratiques paraît difficile dès lors qu'elles se veulent tout d'abord spontanées, découvertes par l'enfant, et qu'elles ne peuvent être qu'aléatoires, mouvantes, renouvelées par l'exploration.

Il est peut-être plus aisé de les situer par rapport à ce qu'elles ne veulent plus être : des pratiques dont l'objet est l'apprentissage d'actions normalisées, définies, respectueuses d'un modèle établi, des pratiques renforçant l'acquis de cet apprentissage en recherchant un rendement tant quantitatif que qualitatif par des méthodes privilégiant un élitisme identique au jeu social de l'adulte.

A partir de ces refus, il y a une recherche de pratiques différentes, démarquées des Activités Physiques et Sportives, du moins telles qu'elles sont pratiquées socialement.

Elles se distinguent par deux grands courants :

1) Les pratiques se réclamant **«d'activités naturelles»**, dans une mouvance écologique, d'activités de pleine nature ou de nature reconstituée tels que, terrains d'aventure, cours d'école aménagées. Les cours de récréation aménagées illustrent bien ce courant et nous l'analyserons succinctement afin de comprendre l'ensemble. L'espace-cour est un lieu utilisé dans les temps d'attente, de récréation et d'Education Physique, les pratiques s'y déroulant ne sont pas spécifiques de telle activité.

Les cours aménagés (2) à partir de matériaux de récupération: buses, pneus, madriers, cordages... sont le résultat d'une action concertée des enseignants, des parents, des autorités responsables, à partir de projets de cour élaborés par les enfants, invités à imaginer une cour idéale. L'aménagement décidé, il est réalisé pendant les temps de loisir des adultes impliqués, sous la forme d'une activité de bricolage, chacun est mis à contribution apportant son savoir faire, des matériaux divers. Les aménagements sophistiqués, spécialisés sont suspects. La décision et la réalisation émanent de l'école, des personnes, enfants, enseignants, parents, fonctionnant dans l'école, l'utilisant. Il s'agit là, d'une pratique institutionnalisant une action. Les instances administratives sont sollicitées pour l'obtention de l'autorisation de modification des locaux scolaires mais leur participation n'est pas souhaitée. L'aménagement est une **«affaire»** désirée, décidée, réalisée par l'école. Même si à l'origine l'aménagement des cours à partir de matériel récupéré, avait des raisons économiques évidentes, un courant idéologique rejette l'apport de structures industrialisées, forcément et fatalement uniformisées.

(2) Revue E.P.S., n° 151.

Les raisons de ce rejet sont de deux sortes : la méfiance de voir s'établir un marché à partir d'un objectif pédagogique et plus encore le risque de figer les structures de l'espace ainsi aménagé, en raison même de son coût d'achat et d'installation. Par ailleurs, la dynamique recherchée de l'action concertée et militante des enfants, des enseignants, des parents n'aurait plus lieu d'émerger, dès lors qu'un circuit organisé se mettrait en place.

Ces aménagements se font dans la perspective de permettre à l'enfant de s'engager dans des activités étendues, élargies par rapport à celles autorisées dans une cour traditionnelle, bétonnée, plantée de quelques arbres encerclés de grilles. Pendant les récréations, les enfants utilisent à leur gré les structures mises en place et facilement transformables. Les enseignants se doivent de permettre toutes les aventures.

Les prises de risque, les situations conflictuelles se règlent en première instance entre enfants, l'adulte est un dernier recours. L'émulation, la prise de responsabilité, l'incitation par le matériel sont les éléments moteurs des pratiques.

A travers les cours aménagées, se dessinent les finalités explicites et implicites des «nouvelles» pratiques corporelles à l'école : l'élaboration de projets de groupe d'enfants, élargi ici aux parents, aux responsables, la création de lieux et de matériel ouvrant sur des pratiques non-institutionnalisées, l'exploration libre sans apport de modèle, du moins dans un premier temps, de ces lieux, de ce matériel.

2) Les pratiques se regroupant en «**activités d'expression**» (3), au cours desquelles, une production corporelle est attendue à partir de supports multiples : milieu existant, créé, musique, objets, textes ; les supports peuvent être aussi inventés, fabriqués par les enfants ou l'enseignant, tels des rubans, des productions sonores, des histoires, des dessins... L'imaginaire peut/doit investir ces activités, l'enfant est sollicité en privilégiant ses «*idées*», il lui est demandé «*d'inventer*», de retrouver des actions sans proposition de modèle existant et imposé. Par contre le modèle d'autres enfants peut être retenu, l'imitation entre enfants est encouragée, retrouvant un mode d'enseignement mutuel.

Après une phase exploratoire, libre, souvent individuelle, les enfants sont sollicités pour se grouper, circonscrire leur recherche autour d'un élément, construire une séquence qui peut se reproduire, se montrer, s'enseigner.

(3) Le terme «*expression*» étant considéré dans son sens extensif proche de manifestation, manifestations motrices, relationnelles, affectives.

Les deux types de pratiques ont en commun un **même mode d'intervention pédagogique** : une certaine non-directivité est déclarée alors que des contraintes sont en fait patentes. Les relations se veulent chaleureuses, le regard du maître est présent, l'attitude encourage, soutient. Le maître annonce une pédagogie de la réussite, les critères d'évaluation sont négociés avec le groupe d'enfants. Le maître n'est pas le modèle et ne possède pas le modèle. Ces énoncés ne sont pas toujours réalisés mais ils président toujours au discours du maître. On peut considérer qu'ils représentent un idéal pédagogique, commun aux autres activités de la classe. A l'évidence, il y a une continuité pédagogique pour l'ensemble des activités scolaires. Or, le changement d'attitude - par rapport à l'attitude traditionnelle - se fait à partir des activités physiques, pour un grand nombre de maîtres.

Dans une des remarques préalables, nous indiquions qu'il fallait entendre par pratiques corporelles, les pratiques présentes dans toute la vie scolaire. En effet, les écoles dans lesquelles les Activités Physiques ont les formes décrites ici, sont des lieux où l'on observe des attitudes nouvelles face aux manifestations, aux pratiques corporelles liées à la vie scolaire. Ce sont les mises en rang qui tendent à disparaître des déplacements dans les locaux, l'immobilité assise sur un banc n'est plus aussi impérative, Une disposition des tables est fonction des activités, le remplacement progressif des bancs par des chaises permet de modifier les alignements.

L'aménagement des classes, comme celui des cours de récréation se diversifie : on peut voir dans certaines écoles des espaces destinés à la lecture, à l'écoute d'histoires, au repos, aménagés avec des coussins au sol, des banquettes. L'enfant peut lire, écouter, se détendre en adoptant une attitude corporelle «non-scolaire», assis en tailleur, à genoux, allongé. Dans ce type d'espace, l'enseignant est amené à modifier la disposition des enfants, il les groupe en cercle autour de lui, il s'assoit à l'occasion par terre avec eux, dans la même position, au même niveau.

Ces dispositions matérielles entraînent des postures différentes, mais aussi des comportements différents. Les distances sont réduites, le contact direct par le toucher est facilité. Les relations du maître et des élèves et des élèves entre eux se font par la médiation du corps et pas seulement par le langage verbal.

Il serait nécessaire, à partir de ces observations, de comprendre les processus de transformation des pratiques corporelles. Ceci devrait être envisagé sous la forme d'une étude mettant en place une démarche rigoureuse. Ce que nous présentons n'est qu'une suite d'observations personnelles qui ne peuvent être considérées qu'en tant que prémisses d'une analyse approfondie, et qui serait à valider.

Cette réserve énoncée, nous essaierons de dégager les **déterminants**, qui nous semblent les plus significatifs, dans la mise en place des «nouvelles» pratiques corporelles.

Comme tout phénomène «nouveau», celui-ci répond à un ensemble d'éléments de transformation de natures différentes.

On peut néanmoins remarquer, à l'origine, une même attitude de **rejet** des pratiques antérieures, qui s'exprime par des critiques et des prises de positions négatives : il y a toujours **rupture** avec un système pédagogique remis en cause et qui se manifeste souvent à l'encontre des Activités Physiques et Sportives sous la forme d'un refus de pratique. Cette rupture se manifeste par une remise en cause du système scolaire dans sa globalité, mais aussi dans ses pratiques quotidiennes, et à travers celles-ci, les pratiques «*interdisant*» le corps, «*redressant*» le corps, «*enseignant*» le corps (4). Elles apparaissent comme outil de discipline, de mise en ordre, de conditionnement du corps, afin de le modeler aux normes des règles sociales / sportives. Ce qui serait ainsi visé par-delà le corps ainsi dressé, c'est l'ensemble de la personne. En fait le dualisme Corps-Esprit, maintes fois évoqué, se traduit par une modélisation de l'un pour mieux atteindre l'autre, l'Esprit, élément privilégié à former. Ce discours alimente les critiques faites aux pratiques sportives et déclenche le rejet des Activités traditionnelles.

A vrai dire, à l'école élémentaire, il est tenu par une minorité de maîtres. Par contre, l'argument le plus largement avancé est une incompétence technique pour l'enseignement des Activités Sportives. S'il est répandu et reproduit par la majorité des enseignants, la raison première est la féminisation massive de la corporation - 70 % au plan national, 82 % dans la région parisienne -. Cette déclaration d'incompétence se conclut par une attitude identique à la précédente, une défiance de l'aspect technique des Activités Physiques et Sportives et une non-pratique.

Ces deux éléments, rejet de nature idéologique ou déclaration d'incompétence, sont à considérer en tant qu'**éléments négatifs** - parmi d'autres (5) - qui expliquent la rupture avec les pratiques traditionnelles des Activités Physiques et Sportives.

Des éléments positifs vont permettre à des pratiques corporelles différentes d'émerger et de se développer.

(4) SCHERER ET LAPASSADE - Le corps interdit
VIGARELLO G. - Le corps redressé
DENIS D. - Le corps enseigné

(5) Le manque d'installations sportives - la référence toujours prégnante au «statut» du maître, détenant le «savoir» - le système scolaire valorisant, en terme d'évaluation, les acquisitions dites «instrumentales» ou même «fondamentales».

Ils se distinguent par deux origines, l'une intérieure au système scolaire, l'autre extérieure.

Les éléments de changement appartenant au système scolaire sont ceux qui accompagnent les courants pédagogiques rénovés, de pédagogie «active», «nouvelle», «institutionnelle». Les principes de ces pédagogies rejettent la transmission des savoirs par un seul canal, du maître à l'élève, l'un actif et produisant, l'autre passif et recevant.

Les formes rigides, contraignantes, liées aux apprentissages des savoir-faire moteurs, sportifs ou formatifs de l'Education Physique et Sportive, sont assimilées aux modèles d'apprentissage traditionnels d'imitation d'une forme définie, par répétition de séquences déterminées, les exercices.

Les nouvelles pratiques pédagogiques, et particulièrement les activités d'éveil, privilégient les activités de découverte d'un milieu, d'un matériel, d'un support. Elles se prolongent par des activités d'exploitation, d'élaboration, et de construction. Les finalités éducatives se veulent totalisantes, dans une recherche d'une formation de l'enfant dans les dimensions motrices, cognitives, affectives de sa personne.

Les Activités Physiques se révèlent capables d'apporter et pour certaines d'une façon prioritaire, les situations d'exploration, de mise en œuvre de projets et de productions qui s'inscrivent dans ce courant. Elles en sont même parfois le déclencheur, créant la rupture avec les pratiques traditionnelles et constituant l'instrument de la mise en place de nouvelles attitudes.

Ces éléments sont de nature pédagogique et didactique, ils se réfèrent à la nature des pratiques et ils sont issus directement de l'école. Or l'école réagit aussi et de plus en plus aux changements des attitudes, des mentalités, des comportements d'une société plus présente. L'importance des médias, les façons de vivre des enseignants et des familles, font de l'école une institution traversée par les courants des pratiques sociales, des idées et des savoirs.

L'importance des travaux, des publications, se rapportant à l'enfant et à son développement, ne peut plus être ignorée de l'école. Même si le recours aux données théoriques n'est pas explicite, elles ont, par un phénomène d'imprégnation, influé sur les pratiques de l'école.

La psycho-physiologie, la psycho-génétique, la psychologie de l'enfant, la psychanalyse, les sciences de l'éducation représentent un savoir, même s'il est diffus, pressenti par l'ensemble des maî-

tres. S'il demeure flou, parcellaire, il pénètre néanmoins, en raison même de son existence, dans l'école et il en modifie les pratiques, comme il modifie les pratiques d'éducation hors de l'école.

On constate ici le passage à des pratiques différentes à partir d'un ensemble de connaissances d'un savoir scientifique, mal ou peu approprié par ceux-là mêmes qui s'en réclament. Il s'apparente plus à un savoir culturel, se reflétant dans les pratiques, sans constituer pour autant une science d'appui, de référence directe.

Les textes, en nombre important -loi, décrets, circulaires,- jouent un rôle quelque peu semblable en tant que référence, elle aussi mal intégrée. Ils représentent plutôt un support, une sorte de caution, agissant indirectement sur les pratiques. L'existence de ces textes réglementaires officialisant des pratiques corporelles novatrices est singulière, dans la perspective souvent établie que les textes entérinent les pratiques. En ce qui concerne les activités physiques, le législateur a pris une avance sur les pratiques, de ce fait, les textes rejoignent les savoirs d'ordre scientifique, ils peuvent être considérés en tant qu'entité d'un idéal pédagogique.

A notre sens, ils expriment une synthèse des expériences empiriques du terrain et des connaissances théoriques, leur originalité se situe dans l'importance qu'ils accordent à la démarche pédagogique, qui se trouve investie d'un pouvoir de formation. Ce ne sont plus seulement les activités qui sont décrites, mais les cheminement vers les savoir-faire sont explorés et privilégiés, dans une finalité qui leur est propre. Ils rejoignent ainsi les intentions des maîtres qui semblent plus pédagogiques que didactiques.

Un autre élément extérieur à l'école et participant du changement de comportement, s'inscrit dans les pratiques physiques repérables dans la part qu'elles prennent des temps de loisir. Elles se développent en nombre, se diversifient dans une recherche d'espaces, d'enjeux ludiques renouvelés : pour ne citer que la planche à voile, le delta, les randonnées équestres.

Elles occupent les temps libres, représentent l'argument publicitaire majoritaire des clubs de vacances, elles renouvellent leurs lieux et leurs engins tels les objets de consommation en adoptant un fonctionnement de système de mode. Elles représentent un phénomène social que l'école ne peut plus occulter. Elle y répond et y participe d'une certaine manière, par les classes de mer, de neige, de verdure. Le développement des classes «*transplantées*» est à interroger, dans la mesure où il mêle et confond des objectifs, les uns pédagogiques, d'autres de santé, mais aussi ceux d'investissement pour une création de besoins comme le ski, la voile, le cheval.

L'école ne peut plus demeurer «*pure et dure*», à travers des finalités d'une éthique hors du temps. Les activités du «*temps libre*» investissent les pratiques de l'école, l'école veut s'ouvrir, il lui est difficile de choisir entre les activités seules porteuses d'un idéal pédagogique et les activités soupçonnées d'être mêlées au jeu socio-économique.

De même, mais dans une perspective plus générale, l'évolution des mœurs, des mentalités, qu'elles concernent les façons de vivre, de se vêtir ou de se dévêtir, font que le corps est en quelque sorte reconsidéré ou du moins considéré d'une autre manière. Les libéralisations, qu'elles soient d'ordre sexuel, féministe, relationnel, vestimentaire, passent par un corps dit «*retrouvé*», se découvrant des exigences des droits, des désirs. Le corps ne peut plus être complètement nié et refusé, même à l'école. On en parle différemment, on l'admet mieux et parfois on le met en jeu.

Les «*nouvelles pratiques corporelles*», désignées par ces termes flous et fourre-tout, présentent néanmoins des caractères distincts et spécifiques :

- elles se réclament d'une motricité découverte, exploitée dans ses dimensions les plus inventoriées, voulant dépasser les notions de «*plus fort, plus vite, plus beau*» pour éprouver d'autres sensations, permettre des manifestations, et inventer des potentiels de l'action.

- elles se rapprochent des pratiques nouvelles des adultes qui s'inscrivent dans une revendication d'espaces élargis, s'opposant aux espaces limités consacrés aux Activités Physiques et Sportives, d'une motricité différente des activités sportives, telles l'Expression Corporelle, le Yoga, certaines gymnastique orientales.

- elles sont plus à considérer comme lieux d'opposition ou du moins de réaction que d'évolution.

- elles ne procèdent pas d'un développement de pratiques qui se transformeraient, mais elles s'affirment radicalement différentes, instruments de rupture, instituant d'un nouvel ordre.

- elles se veulent ainsi signifiantes d'une idéologie ; en dépassant leur contenu immédiat, elles interpellent les finalités de l'Éducation.

Marthe Hardy-Mucchielli
7 novembre 1981

L' EXPRESSION CORPORELLE : DE L' ESPACE SCENIQUE A LA MEDITATION TRANSCENDANTALE



Nouveau type de rapport au corps, nouveau type de rapport au sport, reflet d'une mutation des modèles culturels et des mentalités, l'expression corporelle s'est à la fois imposée et a multiplié des approches diverses. Sa définition en particulier, se nuance, une fois mises en relation les différentes structures motrices et gestuelles que propose une telle activité et la manière d'être, la «*philosophie de la vie*» au sens large, de ceux qui la pratiquent.

Très minoritaire avant 1968, cette activité s'est fortement diffusée lorsqu'elle devint l'un des phénomènes sur lequel se cristallisèrent aussi bien l'arrivée massive des thérapies corporelles californiennes que la quête de solutions, tant individuelles que collectives, qui cherchent à établir une rupture avec l'ultra-rationalisation et la technicisation du monde moderne ; les technologies douces comme l'énergie solaire, les médecines douces, les gymnastiques douces en sont des illustrations.

Le statut du corps change aussi, tant dans l'institution scolaire où certains éducateurs se refusent au dressage pur et simple de l'enfant et à la compétition sélective, que dans les branches paramédicales où le discours de la relaxation, par exemple, diffuse un nouveau modèle de mise en jeu du corps, celui de l'auto-perception et de l'auto-contrôle.

Le fait qu'une telle pratique soit traversée de tendances catégorisables, rend leur inventaire très révélateur. Un certain nombre de repères, peuvent être cernés, qui illustrent ici, à la fois des modes différenciés de comportements moteurs (les constituant presque comme un spectre) et des goûts sociaux répondant, dans chaque cas, à un type défini de public. Il est enfin possible d'envisager des gradations entre ces orientations, et même des dynamiques traversant l'ensemble de leurs modalités. Le présent travail vise à formaliser de telles catégorisations ainsi qu'à en éprouver la pertinence.

La mise en œuvre d'une pluralité d'outils méthodologiques (entretiens approfondis, questionnaires, observations de séances, participation à de nombreux cours), a permis de circonscrire un champ d'activités dans lequel on peut, au-delà de la nébuleuse qu'infère le terme même d'expression corporelle, repérer des régularités qui se sont traduites par une sorte de typologie, peut-être caricaturale et par là appauvrissante comme le sont toutes les classifications, mais permettant de mettre en lumière un **continuum** parmi les

diverses modalités de pratique qui portent toutes cette appellation, mais dont la structure motrice et la logique interne évoluent en passant d'une tendance à l'autre.

La conceptualisation des indicateurs et des indices utilisés dans l'observation des séances, et les informations recueillies dans les entretiens, ont fait émerger des **critères différenciateurs de pratique** qui ont ensuite permis de synthétiser l'ensemble de l'activité en quatre tendances, dont la pertinence motrice s'est révélée être en parfaite adéquation avec une autre pertinence, socio-culturelle celle-ci, des pratiquants respectifs de chacun des courants.

Circonscription d'un champ, mais aussi reflet d'un éclatement vers des sphères culturelles beaucoup plus vastes, cette schématisation se réfère à des dénominations qui apparaissent dans les écrits eux-mêmes (1), ou qui ont été «*baptisées*» ainsi lors d'interviews de pratiquants appartenant précisément à d'autres courants. (cf. schéma I).

Quatre orientations peuvent être distinguées :

1 - par son volet d'expression scénique, l'expression corporelle entre dans le monde artistique par le biais des arts du spectacle ; que ce soit dans la danse, le mime ou le théâtre, toutes les composantes de l'art scénique sont étudiées et prises en compte : l'accent est mis sur la transmission au public d'un message qui doit rechercher la cohérence optimale entre un personnage, un sentiment à interpréter et une forme gestuelle appropriée. Fondé sur la création et le spectacle, il s'incarne particulièrement bien chez DECROUX, MARCEAU, PINOK ET MATHO.

2 - par sa composante pédagogique, l'expression corporelle s'inscrit de plain-pied dans la sphère éducative en utilisant les références pédagogiques et psychologiques utilisées dans le milieu scolaire. Visant une mise en disponibilité corporelle pour faciliter des apprentissages ultérieurs, elle est assez bien représentée par l'optique de la F.S.G.T. en Education Physique.

3 - son mode d'intervention **analytique** la place au seuil des thérapies tant psychanalytiques d'inspiration freudienne que corporelles dans l'optique reichienne, comme toutes les techniques de groupe proches de la bioénergie. La découverte de son corps, la mise en relation avec l'autre par le regard, la parole, le contact direct ou indirect avec l'autre, le plaisir que l'on peut avoir à jouer avec son

(1) LE DU Jean - Le corps parlé, essai sur l'expression corporelle analytique - Paris, J.P. Delarge, 1976.

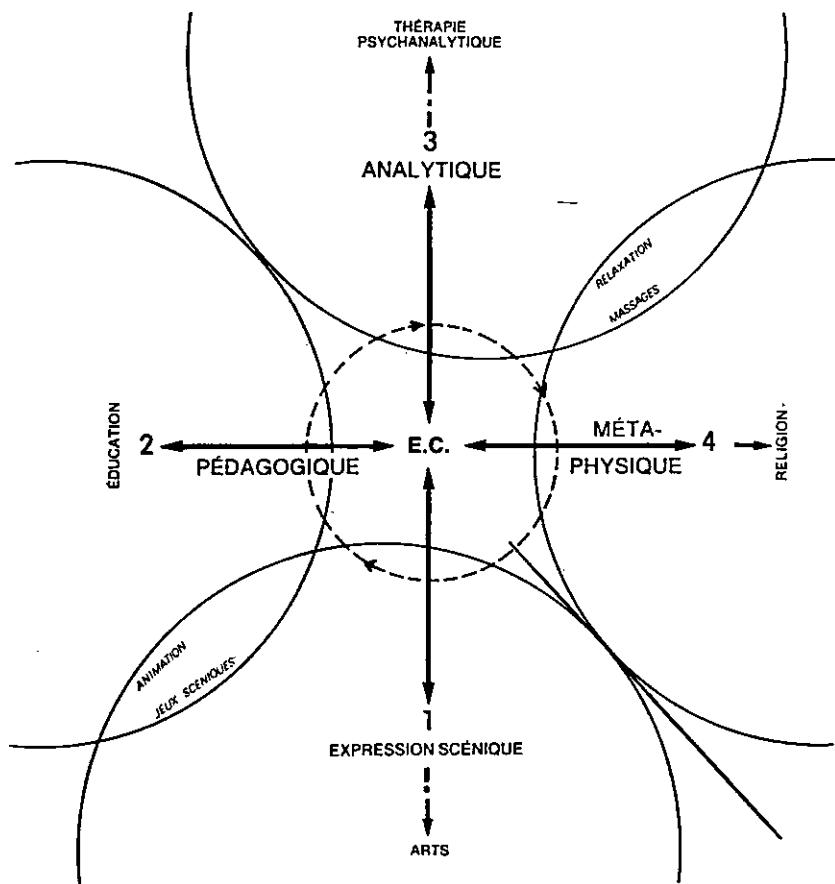


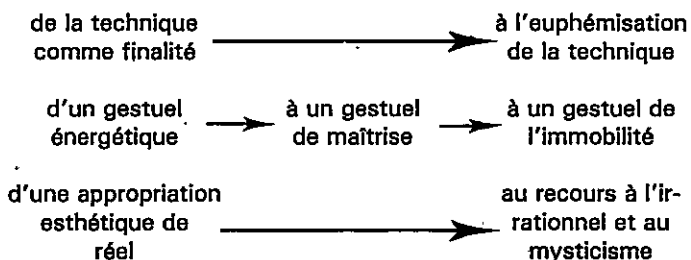
Schéma I L'expression corporelle : carrefour culturel.

corps, la prise de conscience des *«humeurs»*, des pulsions, des mouvements intérieurs de son propre corps font que certaines séances d'expression corporelle peuvent selon certains témoignages tenir lieu de cures psychanalytiques efficaces. Loin d'avoir une vision réductionniste de leurs théorisations, il semble que Cl. PUJADE - RENAUD, J. LE DU, mais aussi le G.R.E.C. et des mouvements comme celui du Développement du Potentiel Humain se situent dans cette tendance.

4 - enfin, une tendance certaine au mysticisme se distingue des trois autres courants : on l'appellera *«méta-physique»*, au sens d'un au-delà du physique ; là, des pratiques assez peu homogènes se regroupent autour d'une finalité plus ou moins explicite : recherche spirituelle et aspiration mystique donnent aux séances, où cosmorphisme et naturisme voisinent sans heurts avec les techniques chinoises les plus rigoureuses ou la méditation transcendental, une coloration assez irrationnelle.

L'image d'une plongée dans les profondeurs de soi, qui pourrait résumer la succession des quatre courants, rend compte de dispositions mentales et culturelles reconnues comme essentiellement féminines : repli sur soi, intériorisation des sentiments, expression d'affects et de sentiments, mais aussi *«complicité exquise»* contrastent avec les catégories masculines si bien mises à l'honneur dans les sports collectifs, violents, codifiés et réglementés à outrance, temps (chronomètre), espace (délimitations des terrains) et mode de gestualité autorisé.

Pour mettre en évidence la continuité et la cohérence des quatre tendances, il a été possible de construire un continuum de caractères définissant chacun des courants. Ainsi peut-on dire qu'en allant du courant d'expression scénique au courant *«méta - physique»*, on va aussi :



Une analyse plus précise des différentes modalités de pratique laisse apparaître que ce n'est pas seulement dans l'esprit ou dans le contenu même de ce qui est enseigné que se dessine la mise en jeu de diverses sensibilités expressives. Celles-ci se repèrent encore

dans la gestualité elle-même, dans le rôle de l'enseignement, ou bien dans le coût des séances, dans les types de lieux ou d'institutions concernés.

La mise en forme de ce «*tableau des différences pertinentes de la pratique*», de cette «*machine à réfléchir*» s'est effectuée tout au long de notre étude : elle est le fruit d'un va-et-vient continu entre l'observation des séances, l'analyse des interviews et de ce qu'ils contenaient d'implicite, le retour aux textes, l'exploitation du questionnaire et les nuances que pouvait induire la typologie proposée quant aux sens de l'évolution de certaines variables à travers les différents courants.

L'application de ces critères et de leur crescendo constitua alors une grille d'analyse pour l'observation de nouveaux cours et de nouveaux pratiquants, sorte d'administration de la preuve du bien fondé de nos hypothèses (cf. tableaux 1 et 2).

La logique des «*expressions corporelles*» et la logique du social.

En fait, la circonscription de ce champ en quatre modalités de pratique rend compte, non seulement de la pluralité des modes d'investissement corporel qu'elle met en jeu, mais aussi de la dynamique d'un champ dont la genèse explique la structuration actuelle, l'histoire de son émergence, de sa diversification et de son autonomisation étant partie intégrante de la logique interne de la pratique. Mais au-delà, le fait que la pertinence motrice se double d'une pertinence sociale infère que la logique des pratiques répond à la logique du social, c'est-à-dire qu'à chaque modalité de pratique correspond un lieu précis et délimité de l'espace social.

Nous référant en cela à la sociologie de la consommation culturelle et des styles de vie (2), une homologie certaine apparaît effectivement entre d'une part, le **noyau expressif** du public de l'expression corporelle dans l'espace social et d'autre part, le type de rapport au corps proposé par l'activité. Le concept d'«*habitus*» comme «*principe générateur et organisateur de pratiques et de représentations*» (3) semble ici particulièrement approprié pour expliciter ce lien et pourrait caractériser en trois principes le public concerné :

1 - une «*humeur anti-institutionnelle*»

(2) BOURDIEU Pierre - La Distinction - Paris, Ed. de Minuit 1979 et POCIELLO Christian - Sports et Société - Vigot 1981 - qui a tenté de construire le système des pratiques sportives à partir de ce même cadre théorique.

(3) BOURDIEU Pierre - Le Sens pratique - Ed. de Minuit 1980, p. 88.

- 2 - l'indétermination du statut socioprofessionnel : *«le rêve de vol social»*.
- 3 - l'innovation dans le mode de vie et dans l'éthique morale et sociale.

Mais ces caractéristiques de la petite bourgeoisie nouvelle se révèlent avec plus ou moins d'acuité selon le type de pratique choisi en expression corporelle ; c'est précisément en ce sens que nous disons qu'une activité corporelle, à l'image de toute autre pratique sociale, peut être comprise comme un système de signes socialement pertinents.

Ainsi le premier courant, dit **d'expression scénique**, dans lequel la technique est travaillée pour elle-même et pour l'élaboration d'un **produit fini** dans une visée du spectaculaire, reçoit-il la préférence de gens qui, parmi ces pratiquants, possèdent le capital économique et scolaire le plus modeste. En grande partie étrangers au monde de l'éducation physique, ils se recrutent dans des professions très diverses (souvent employés), mais ont en commun de chercher très souvent, à travers leur pratique d'expression corporelle, à pénétrer dans le milieu professionnel du mime, du théâtre ou du café-théâtre. Cet espoir de professionnalisation concrétise en fait l'aspiration à une insertion sociale ou encore à une ascension sociale qui, par sa légitimation culturelle, permet de négocier favorablement un rapport malheureux à la culture.

Le deuxième courant, dit **rigoureusement pédagogique**, demeure le terrain de prédilection des enseignants, essentiellement d'enseignants d'éducation physique et d'instituteurs ; la présence des exercices structurés, hiérarchisés et programmés sous forme de progressions, fait qu'ici, comme dans le premier courant, l'idée d'un certain *«rendement»* n'est pas totalement écartée et se concrétise encore plus franchement lorsqu'on entend dire aux pratiquants de ce courant : *«l'expression corporelle doit être considérée comme n'importe quelle autre discipline sportive»*, ou encore : *«la technique est un besoin»*... ou lorsqu'on lit dans les manuels, en titre de chapitre : *«Qu'est-ce que l'expression corporelle de haut niveau ?»*. Ce sont les plus *«sportifs»* dans le sens traditionnel du terme, ainsi que les mieux insérés institutionnellement dans la société, avec un style de vie plus conforme à celui de la petite bourgeoisie traditionnelle ; ils font néanmoins partie de ceux qui essaient de faire évoluer aussi bien le cadre des institutions dans lesquelles ils travaillent que la rigidité du système éducatif actuel.

Le troisième courant dit **analytique** regroupe ceux qui, même s'ils sont issus du milieu de l'éducation physique sont toujours situés en marge du courant sportif. Farouchement anti-compétitifs, ils prennent leurs distances par rapport à toute pratique qui privilégierait

EXPRESSION CORPORELLE

Tableau des différences pertinentes

1 Modalité de pratique critères d'analyse	«Expression scénique»	«Pédagogique»	« Psych-analytique »	«Méta-physique
TECHNIQUE	Technique comme fin	Technique comme moyen	Anti-technique	«Supra-technique»
GESTUALITE	Acrobatie, mouvement, action	Psychomotricité, action	Relaxation, maîtrise du corps (par prise de conscience)	yoga, méditation, immobilité
PLACE DU CORPS	Mouvements éphémères	Mise en jeu de tout le corps	Corps - Psychisme	Corps, psychisme, croyance Communions Corps-Esprit
COMMUNICATION	Collective (avec le public)	Avec les autres sur plan formel (collective)	Essentiellement avec soi-même individuelle	Avec la Nature, le Cosmos Dieu (individuelle)
SPECTACULARISATION	oui, toujours cette visée	Plus ou moins, entre élèves	Non	Non
VERBALISATION	non	peu	oui	oui + spiritualisation
LE ROLE de L'ANIMATEUR	Juge critique, conseils sur la forme	Un modèle, conseils sur la forme	Catalyseur	Médium
FINALITE DE L'EXPRESSION CORPORELLE	Un produit fini destiné au spectateur	improvisation à répétition	Prise de conscience des affects	Créer les conditions de l'émergence de l'inconnu, de l'absolu Communions avec le surnaturel
PRIX	-En Ecole: Rien -Maison de Jeunes: Conisation minime	Ecole et formation professionnelle: rien ou presque	U.E.R.: rien Cours: 30 frs de l'heure. Stages de cinq jours: 2500frs à 2300 frs	Cours: 430 frs par trimestre 1 heure par semaine Stages de 5 jours: 4500 frs

EXPRESSION CORPORELLE

Tableau des différences pertinentes

2 Modalité de pratique déterritorialisation	EXPRESSION SCENIQUE	PEDAGOGIQUE	(PSYCH-ANALYTIQUE	«META-PHYSIQUE»
SPATIALE	Salle de spectacle. Salles avec matérialisation de la scène	Salle claire et propre (Souvent avec des glaces)	Salle non éclairée Salle remplie d'objets hétéroclites Cave pelouse Parfois un château (stages)	Toutes les pièces d'un château Forêt Crique isolée bergerie désaffectée atelier d'artiste
TEMPORELLE	Cours annuels Stages intensifs (souvent pendant vacances)	1 à 2 heures par semaine en cycles d'environ 4 semaines 4 stages d'une semaine dans l'année	Stages Week-ends Séances pouvant se transformer happening de 4 à 5 heures	Séances hebdomadaires Stages dans lesquels la pratique peut avoir lieu 24 h sur 24 (méditation) Une position de yoga peut durer des heures
INSTITUTIONNELLE	Maisons de Jeunes foyers Centres de vacances Ecoles de comédiens Conservatoire d'art dramatique Ecole	Ecole Centre de formation permanente pour enseignants et animateurs	Université Hors institution Cours et Stages privés Séances de relation duelle	Hors institution Cours fermés Cours privés pour un très petit nombre d'initiés
RYTHMIQUE	Exercices rythmés et scandés Alternance de rythmes lents et rapides C'est souvent le rythme qui donne son sens au mouvement fond pré-sonorisé	Enchaînements d'exercices Improvisations à répétition Fond musical	rythme continu, propre à chaque Silences ou bruitages faits spontanément par les participants	Rythme personnel Des séances entières réalisées sur un ralenti scénémotographiques Silence

la technique : «*ce qui m'intéressait, c'était de faire table rase de la technique, arrêter d'être beau...*» (4).

Fortement influencés par la psychanalyse, qu'elle soit freudienne, reichienne ou lacanienne, ces pratiquants cherchent à privilégier l'aspect relationnel dans leur pratique, tant par la verbalisation que par le toucher, le contact avec l'autre ; intériorisant leurs affects, ils tentent le plus souvent d'intellectualiser leur «*vécu corporel*».

Corrélativement, ces pratiquants de niveau culturel relativement élevé, sont presque tous issus de familles de cadres supérieurs et font montre d'un niveau d'aspiration assez élevé, particulièrement en ce qui concerne leur position socio-professionnelle. Ce sont le plus souvent les nouvelles activités corporelles qui retiennent leurs préférences : ski hors piste, planche à voile ; mais aussi relaxation relationnelle analytique et danse contemporaine.

Enfin, le dernier courant dit «*méta-physique*» recrute essentiellement parmi les pratiquants les mieux dotés en capital économique et culturel : diplômés d'H.E.C., ou de Normale Supérieure, ou d'universités américaines, médecins, pharmaciens, femmes de directeurs de banque ou de sociétés...

Dans ce milieu tout à fait étranger au monde de l'éducation physique et du sport, le but essentiel est d'atteindre à une vie intérieure ; les exercices proposés, qu'ils soient «*techniques*» ou en opposition complète avec ce que la logique commanderait sur le plan physiologique, ne sont que des rituels qui permettent d'accéder à une spiritualité qui commande de se débarrasser de la pesanteur corporelle.

Les autres activités corporelles : tennis, équitation, alpinisme, aikido, arts martiaux ou taï-chi, participent du même esprit et appartiennent à la même sphère que les autres activités de loisirs en vigueur chez ce dernier type de pratiquants : sculpture, flûte traversière ou bridge entre amis.

En fait, ce panorama de l'expression corporelle au travers de la relation qui unit la logique interne des pratiques auxquelles elle donne lieu et les groupes sociaux précis qu'elles satisfont, ne prend son sens véritable que dans une approche relationnelle de l'ensemble du champ des pratiques physiques, dans la mesure où on peut le comparer, le juxtaposer ou l'opposer à d'autres activités corporelles

(4) Militante S.G.E.N., ex-militante d'extrême-gauche, fille d'officier reclassé, cadre supérieur dans l'électronique, 31 ans, union libre, 2 enfants.

ou sportives qui lui sont proches ou antithétiques ; on peut ainsi mettre en évidence que l'homologie de structure entre une pratique et les déterminants sociologiques ou les styles de vie de ceux qui s'y adonnent est constante quel que soit l'élément du **système des pratiques sportives** considéré ou le lieu de l'espace social de ses pratiquants (5).

C'est précisément à travers ce type d'étude comparative que peuvent s'inférer de nouvelles hypothèses sur les raisons du choix électif de telle ou telle pratique, comme celle que nous pourrions proposer de l'existence d'une triple articulation entre le volume et la structure des différents capitaux économique et culturel des individus et l'orientation vers telle ou telle activité :

- le choix du type d'activité (énergétique, motorisée ou écológico - culturelle) dépendrait (plutôt) du volume de capital économique.

- le choix de la modalité de pratique à l'intérieur d'une même activité serait davantage en relation avec le volume de capital culturel.

- enfin, à capital économique égal et capital culturel égal, le choix de l'activité serait secondaire par rapport à la modalité de pratique choisie et serait lié à la composition du capital culturel et scolaire, c'est-à-dire au choix de la filière de formation (littéraire, scientifique ou technologique).

Ceci n'est encore qu'une hypothèse qui demande à être vérifiée et précisée, mais il semble que l'étude des caractéristiques des pratiquants du Vol Libre et de l'expression corporelle offre un bel exemple de pratiques à la fois proches et antithétiques comme le sont leurs publics respectifs :

- capital économique comparable
- capital culturel comparable
- milieu d'origine comparable
- mais 80 % de littéraires en expression corporelle et proportion inversée dans le Vol Libre.

Jacqueline Blouin ◀ Le Baron

(5) POCIELLO Christian - Pratiques sportives et demandes sociales. Travaux et Recherches en E.P.S. - I.N.S.E.P. n° 5 - nov. 79.

LE YOGA A L'ECOLE OU DU BON ENTRETIEN DE L'ENERGIE NERVEUSE



UNE RECHERCHE PEU BANALE

Le collège Condorcet où j'exerce la fonction de professeur d'Anglais est aussi depuis 1978 le siège social d'une association nommée R. Y. E., **RECHERCHE SUR LE YOGA DANS L'EDUCATION**. Titre de recherche peu banal et qui, au départ, avait toutes les chances de faire sourire les personnalités du monde pédagogique. Il y en eut pourtant pour se pencher avec amitié sur le berceau de l'enfant, né de croisement du yoga millénaire et de l'Education Nationale. J'étais, dès l'origine, encouragée dans cette voie par Mme Busine, le Principal de mon établissement, mais je dois avouer que je reste parfois éberluée devant l'ampleur qu'a prise ce mouvement, en l'espace de trois années, devant l'intérêt sincère qu'il suscite en haut lieu (1), et l'écho qu'éveillent chez mes collègues, pas seulement en France, mais même à l'étranger, les rencontres et les séminaires que j'organise tout l'année régulièrement.

C'est ainsi que le 15 Mars 1981, **Les Dernières Nouvelles d'Alsace** titraient le compte rendu d'une manifestation du RYE de la manière suivante : *« Succès inattendu d'un stage de yoga pour enseignants à Andlau : on en attendait 30. Il en vint 150 ! »*.

Le RYE apporte en effet un immense espoir : celui d'une vraie réforme dans la formation des maîtres et une certitude : celle qu'une sagesse efficace peut et doit inspirer le programme des écoles, de la maternelle à l'Université.

UN LIVRE IMPORTANT

J'ai eu le privilège de rencontrer un éminent collaborateur en la personne de Jacques de COULON. Ancien instituteur, il a expérimenté les rudiments de Hatha Yoga (yoga postural) et du Raja Yoga (yoga mental) en les adaptant aux enfants de l'école de son canton de Fribourg, car il est Suisse. Les résultats furent si concluants qu'il fut encouragé par ses supérieurs hiérarchiques à publier sa méthode sous le titre **Eveil et Harmonie de la Personnalité (2)**. Son ouvrage

(1) Deux séminaires du RYE ont eu lieu en Bourgogne et en Alsace sous le haut patronage de l'Académie de Dijon et de Strasbourg.

(2) E. Signal Lausanne, diffusé par Chiron 40 rue de Seine 75006 Paris. Jacques de COULON est devenu assistant de Philosophie à l'Université de Fribourg.

sert actuellement de base de référence au RYE, à tous ceux et à toutes celles que notre action pousse à leur tour à l'expérience.

UNE EQUIPE EN PLEINE RECHERCHE

Désormais, aux quatre coins de France, de Lille à Nice, de St-Malo à Strasbourg, de Dijon à Caen, des éducateurs dialoguent avec le RYE et sont en train de mettre au point des méthodes d'apprentissage par le yoga, applicables à toutes les matières (3). Naturellement, je ne dispose pas ici d'assez de place pour les exposer en détail. C'est un sujet très vaste parce que le mental, le physique et les émotions sont si étroitement liés qu'il faut une grande variété d'exercices pour les couvrir et les mettre en harmonie. Les résultats sont assez probants à ce jour pour que je puisse parler au nom d'un groupe de recherche et pas seulement en mon nom. Cependant, on me demande souvent comment le RYE a commencé. Je crois utile de parler un peu de mon cheminement. Peut-être vous rappellera-t-il le vôtre.

Avez-vous déjà songé à détendre les enfants, à leur apprendre à se concentrer ? Je vais vous donner une idée de ma propre rencontre avec l'ancienne science qui nous enseigne cela. Elle connaît actuellement un regain dans le monde entier.

L'USURE DE L'ENERGIE

J'ai commencé à exercer à Albertville, en Savoie, comme jeune professeur frais émoulu du C.A.P.E.S., à l'âge de 24 ans. Le lycée était en partie préfabriqué. On entendait vibrer les murs et le sol quand les élèves arrivaient au galop sur les planches qu'on avait placées en travers de la cour de récréation, comme une passerelle, pour éviter les flaques. Mon cœur battait la chamade, lorsque je percevais la cavalcade des terminales qui, à la sonnerie, venaient me rejoindre dans la classe. Ils étaient plutôt gentils, mais, n'ayant guère d'expérience de l'enseignement, je sortais de mes journées sédentaires nerveusement vannée, comme je ne l'avais jamais été, même en période d'examens. Encore maintenant, j'essaye de comprendre par quel processus de déperdition énergétique nous arrivons presque tous «*vidés*» aux rives des vacances.

Aujourd'hui je sais que la pose de la voix, l'aisance du geste, une bonne respiration, le respect des alternances, l'effort pour se ménager à tous prix plusieurs périodes d'arrêt vocal dans la journée,

(3) Relevé dans la presse récente :

- Le yoga au cours d'anglais, par Nathalie des Gayets - Le Monde, 3-4 mai 1981.
- Yoga à la maternelle, par Claude Ollivier - Ouest France, 20 octobre 1981
- Le yoga s'installe dans la classe - l'Union, du 18 novembre 1981.

devraient permettre aux enseignants de mieux vivre leur difficile métier, avec moins de stress.

Dans les séminaires du RYE, nous essayons de leur transmettre les moyens de récupérer leur énergie nerveuse. Mais, à 24 ans, je devais, comme tout le monde, apprendre l'essentiel «*sur le tas*». De longues promenades dans la montagne et le contact avec un cercle d'amis sympathiques étaient de bons atouts pour retrouver le tonus nécessaire à la profession. Mais ces facteurs favorables dépendent du hasard des circonstances et on a besoin de méthode et de régularité pour bien vivre.

J'ai souvent vérifié qu'une discipline, consciente ou inconsciente, est à la base de toute vraie réussite. Au fur et à mesure que je me rapprochais de Paris, je cherchais la mise au point d'une hygiène vitale qui favoriserait mon équilibre nerveux, face à l'agitation des enfants, qui croissait de rentrée en rentrée.

DU BON USAGE DU TEMPS LIBRE

De rentrée en rentrée, et de province en province, après 9 ans d'errance, je fus ramenée à Paris par une nomination à Condorcet. J'y suis encore. Mais là, bien loin de moi les sentiers savoyards, les collines de Manosque, et les gaietés pantagruéliques (eh! oui) de Nogent le Rotrou ! Je suis à Paris dans un quartier bruyant : le quartier de l'Europe, où les rues n'ont pas grand-chose pour vous requinquer, dans la pollution des vapeurs d'essence et les grisailles de la Gare St-Lazare.

Dans la capitale, ce n'était plus les sommets que j'apercevais, mais les sombres murailles de l'immeuble d'en face. Je décidai d'égayer mes perspectives en faisant du yoga et je me rendis compte que cela me réussissait très bien. Mon gouvernement personnel faisait bon usage du temps libre en m'invitant à poursuivre dans cette direction. J'acquis des compétences en Inde et à Paris, auprès de maîtres de haut niveau, qui m'accordèrent le titre de professeur de yoga.

Je n'attache pas une importance démesurée aux diplômes, mais je crois nécessaire de faire preuve de solides références lorsqu'on fait, comme nous, œuvre de pionnier dans le domaine du yoga à l'école.

A L'EPREUVE DES MILLENAIRES

Le yoga en effet ne s'improvise pas. C'est une science - la plus vieille sans doute que nous puissions voir à l'œuvre dans le laboratoire de l'humanité. Elle ne requiert pas seulement des connaissances

ces logiques qui vont de l'anatomie à la physiologie, de la psychologie à la diététique, mais elle s'appuie sur une base expérientielle. Cela demande un apprentissage sérieux et du temps. Le mot **YOGA** vient de la racine sanscrite «*JUG*» qui signifie «*relier, unir*». Elle a donné en Français «*joug*», «*yoke*» en Anglais et «*yoch*» en Allemand. Le mot Yoga peut donc entrer la tête haute dans le Marché Commun ! Il nous aide à saisir la nature subtile de ce lien qui relie les différentes parties de notre être - physique, mental, émotionnel - à cette lumière, cette étincelle, source de créativité et de progrès humain, je veux dire la **CONSCIENCE**.

DES FONDEMENTS DE L'EVOLUTION

Comme je le disais plus haut, il est nécessaire de pratiquer le yoga avec régularité pour en recueillir les bienfaits. Il se fonde sur d'universelles valeurs qui sont de bon sens et nous invitent à entretenir notre colonne vertébrale, une bonne respiration, une harmonie de soi avec soi et de nous-mêmes avec notre environnement extérieur. Le respect de ces lois de la vie crée **un ordre intérieur** qui détermine pour une grande part, je crois, l'ordre social. Le yoga véhicule un principe de base qui fait se dresser, attentive, l'oreille de tout éducateur : notre cerveau est employé bien en-dessous de ses possibilités, et nous pouvons, par un entraînement judicieux et bien conduit, développer nos facultés. Il nous faut «*nettoyer le miroir*», éliminer les obstacles qui nous empêchent d'y voir clair et d'apprendre toujours davantage. C'est vrai : les enfants, comme les adultes, végètent au lieu de prospérer. S'il nous était permis d'améliorer notre santé, de rester calme en augmentant notre énergie, nous pourrions hâter l'évolution de notre esprit en ligne droite.

De tels moyens existent. Ne serons-nous pas tentés, au moins, de les essayer ? Le yoga offre justement une grande variété de techniques applicables à tout âge et transmises depuis des temps immémoriaux. C'est un système qui a subi l'épreuve du temps et qui ne demande qu'à s'adapter à chaque époque.

Quelle technique peut se vanter d'avoir passé un test multimillénaire ? Le yoga ne nous invite cependant pas à croire cela sur parole. «*Une once de pratique vaut mieux que dix tonnes de théorie*» a dit un sage. C'est justement à une telle confrontation avec la réalité contemporaine que nous invite la science occidentale lorsqu'elle se penche sur les sciences de l'Orient.

Aujourd'hui, nombre de chercheurs témoignent du bien fondé des notions orientales. Ainsi la notion d'énergie vitale, le «*chi*», sur laquelle repose l'acupuncture chinoise, est reconnue par les médecins. La psychologie expérimentale admet l'apport essentiel du yoga dans les techniques modernes de relaxation. L'accouchement sans

douleur a emprunté beaucoup aux techniques respiratoires du pranayama, et même dans le sport, on met en lumière l'importance de la concentration mentale dans le succès des champions.

Le yoga s'impose comme un allié précieux dans les sciences humaines ; nulle part cette affirmation n'est plus manifeste que dans le domaine de la pédagogie. Déjà, le philosophe Hermann Keyserling écrivait à la fin du siècle dernier : «*Je m'étonne que la pratique du yoga ne fasse pas depuis longtemps partie du programme de tout établissement d'éducation*». Une phrase qui mérite d'être entendue...

UN POTENTIEL INEXPLOITE

On parle beaucoup actuellement de l'apport de l'informatique à l'enseignement. Nous sommes encore loin de nous en servir dans notre pratique journalière à l'école. Laissons donc faire le temps. Mais les dernières recherches en matière de pédagogie nous feraient plutôt douter d'une conception mécaniste de l'enseignement. Peut-être ferions-nous de sérieuses économies en perfectionnant ce que nous avons déjà. Cet instrument prodigieux, ce super ordinateur qu'est le cerveau humain est encore en friche ! Or, quand on dit «*cerveau*» on a l'air d'employer un terme abstrait synonyme d'intellect. On ne pense pas du tout à un organe dans le crâne qui dépend, pour son bon fonctionnement, de l'équilibre de l'organisme tout entier.

«*Maître cerveau sur son arbre perché*» disait Valéry. Cela laisse entrevoir le rôle joué par la tonicité, la souplesse de notre «*arbre de vie*», la colonne vertébrale.

Le cerveau est le prolongement de la moelle épinière. Autre point capital : de tous les organes vitaux, le cerveau est celui qui réclame la plus grande dose d'oxygène. Sachez cela et vous voudrez aussitôt oxygéner votre cerveau et celui de vos enfants. Or, voyez le peu de cas qui est fait de la tenue du corps en classe. Les enfants écrivent avec leur nez et se préparent des problèmes de dos, c'est prouvé, dès l'école primaire. Les exercices de musculation avaient depuis longtemps été préconisés par le Professeur Debré.

D'autre part, rien n'est fait pour apprendre aux jeunes à «*respirer à pleins poumons*». Une respiration courte et irrégulière est souvent la cause méconnue de l'angoisse et des difficultés d'endormissement. Voyez la bouche constamment ouverte des débiles ou des enfants retardés, indiquant une difficulté concomitante à respirer par les narines.

Si l'on applique ces remarques à l'école, on travaillera à redresser le dos, à ouvrir largement la cage thoracique, et à respirer correctement par le nez. Faites cela en classe. Croyez-vous perdre du

temps ? Ce serait plutôt un gain d'énergie, un bonus formidable pour l'intelligence.

RELIER VIGILANCE ET DETENTE : LE SECRET DE L'APPRENTISSAGE.

Voilà ce que je découvrais peu à peu à Paris, au collège Condorcet, en confrontant mon bien-être croissant avec celui - en baisse - de mes élèves.

Un jour, en 1973, en fin de matinée, j'eus l'idée de les faire se relaxer avant d'aborder la leçon du jour : ce fut une révélation. Un autre jour, je vérifiais - et eux avec moi - qu'une respiration rythmée permet de développer la mémoire et l'attention. Si d'autres méthodes aussi sûres que le yoga existent pour y parvenir, il faut les utiliser. Le yoga offre le grand avantage d'être un système qui éduque en même temps les substrats biologique et psychique.

J'ai fait mes expériences au jour le jour, avant de les systématiser et de les retransmettre. Aujourd'hui, nous avons, au RYE, une petite avance dans un domaine qui est d'importance capitale pour l'avenir du pays.

J'ai été encouragée dans ce sens par les recherches pédagogiques de pointe, en particulier la suggestopédie du Dr Lozanov, qui m'a apporté la certitude que les facultés d'apprentissage pouvaient être accélérées par un dosage précis d'activité du cerveau droit et du cerveau gauche.

Le cerveau gauche est responsable d'une acquisition logique et rationnelle des notions, le cerveau droit, quant à lui, apprend par osmose et intuition. Il emmagasine facilement à notre insu des quantités de notions difficiles. Si nous observons l'état de nos connaissances, nous nous rendons compte que nous avons beaucoup appris du coin de l'œil et du coin de l'oreille.

Notre système éducatif habituel se fonde essentiellement, nous dit le Dr Lozanov, sur les facultés logiques, très peu sur les autres : d'où la fatigue et l'ennui. Il préconise donc des moyens, comme la musique et la relaxation. On intègre les connaissances en agissant sciemment sur la double commande cérébrale. On peut résumer le processus de Lozanov, en disant que son système combine dans une exacte proportion, les facultés apparemment opposées, de vigilance et de relaxation.

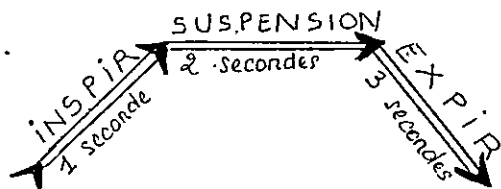
Or **cette union des contraires** -(conjunctio oppositorum des Alchimistes, le Yin et le Yang du Tao, Ida et Pingala des Yogis) - **comme levier de l'efficacité**, est justement ce à quoi nous invite le yoga.

Lozanov est un yogi de longue date. Ceux qui introduisent le yoga en classe ne font que développer spontanément la valeur traditionnelle de la formule qu'il a mise au point. La détente physique et mentale ne débouche pas inmanquablement, comme on le croit souvent, sur l'endormissement redouté des pédagogues, mais, à la faveur de techniques d'attention - elle peut s'allier à une qualité de vigilance mentale qui décuple les facultés, élimine les blocages. L'enfant se recompose et prend plaisir à l'effort. C'est le début de l'auto-discipline (4).

EXPLIQUER LE YOGA AUX ENFANTS

L'enfant, comme l'adulte, est souvent hors de lui. Il s'agite, comme un singe ne tient pas en place, et il en souffre. Lorsque j'explique à des enfants de 11 à 15 ans qu'on peut, par des moyens agréables, mais au prix d'un effort régulier, pacifier son corps et son mental pour mieux apprendre, ils veulent tous essayer. Ils ne demandent qu'à être de bons élèves ! Ils savent que la dispersion mentale saborde les meilleures intentions et nuit à la qualité de leur travail, et même à leurs jeux. J'ai eu cette année des garçons de troisième enthousiastes qui m'ont assuré qu'ils venaient de gagner un match de football grâce au yoga.

En effet, s'apercevant à la fin de la première mi-temps qu'ils pouvaient gagner s'ils domptaient d'abord, non pas leur adversaire mais leur énervement, ils ont essayé une respiration que je leur avais enseignée.



Ce schéma figurait d'ailleurs cette année sur le mur de la classe.

(4) Cf. **YOGA NIDRA** de Swami Satyananda. Diffusion Dervy, de la page 171 à 189.

Au bout de dix minutes passées à reprendre leur souffle de la belle manière, ils sont repartis au match pleins d'énergie concentrée, prêts à mettre «*le ballon dans la lucarne*», prêts aussi à bien comprendre en Français ce que Corneille a fait dire à l'empereur Auguste: «*Je suis maître de moi comme de l'univers*».

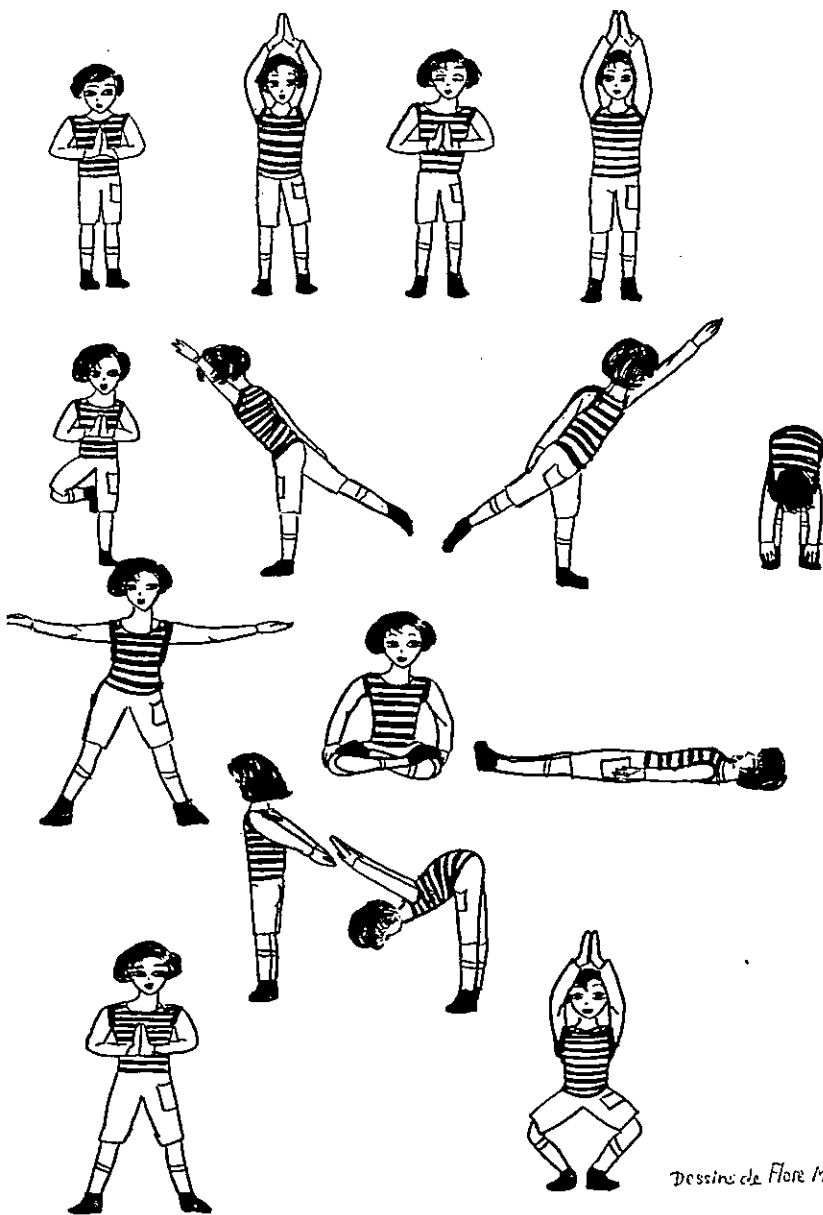
UNE URGENCE : GUIDER LES ENFANTS

Aujourd'hui les enfants sont en danger. L'agitation de leur mental atteint de telles proportions que le besoin le plus urgent - un besoin international - est de leur apprendre à s'auto-discipliner. L'enseignant est conscient plus que tout autre de cette nécessité. Aussi n'est-il pas surprenant que tout récemment les gouvernements de l'Inde et de l'Irlande aient officiellement introduit le yoga dans la formation des maîtres. A une époque où la technologie nous donne la maîtrise de l'environnement, il serait juste d'acquérir dès l'école les rudiments d'une science qui permet d'entretenir, et si possible de développer, le potentiel humain.

La nouvelle génération attend de nous que nous la guidions -dans le bon sens.

Micheline Flak
Le 26 juillet 1981





Dessins de Flore Morisson.

Mercrèdi 3 Juin 1981

Ecole de Football (Interclass)

3^o1 contre 3^o4

2 à 4

10 heures, coup d'envoi du match, nous sommes en forme et avons confiance en nous, car nous avons déjà battu cette équipe 6-0.

20^{em} minute, Bruno Totola marque un splendide but. Nous gagnions 1-0. 28^{em} minute Frédéric Massard marque un but. Nous menons 2-0. 2 minutes plus tard M^{re} Hachin l'arbitre siffle la mi-temps. Nous parlons entre nous : « Ça gagné, les arrières vous pouvez monter à l'avant. Coup d'envoi de la deuxième mi-temps. Nous sommes hop sur de nous et nous nous faisons donner ce qui nous coutera 2 buts. La fin du match est sifflé. Dans notre équipe nous sommes très enervés et voulons absolument gagner la coupe. les prolongations. Alors Jean-Louis Zuber,

Rathoël, René-Bazin, Garcia Carlos, et
moi-même Bertrand Laine désirions
de faire des respirations que Miss Black
nous a appris en Anglais. Ces respirations
s'appellent "pranayami". Nous sommes
et nous retrouvés notre calme et presque
toutes nos forces malgré quelques combats.
Les prolongations respirement et dominons
nos adversaires, et Jean-Louis Zuber
marque un superbe but des 35
mètres en pleine lucarne. Nous gagnons!
Le jeu continue et Carl Garcia marque
un but en dribblant cinq joueurs et le
goal et pousse la balle au fond des
filets. Le coup de sifflet final
retenti.

Nous avons gagné la coupe,
sur une superbe finale, grâce aux
Yoga et surtout à notre rage de vaincre
au foot-balle.

L' EDUCATION PHYSIQUE EN MILIEU SPECIALISE : LE CORPS ET LE HANDICAP



Le handicap en tant que rupture par rapport à une norme, faille qui appelle à être comblée, ne laisse pas indifférent l'enseignant d'éducation physique. Il le provoque, le met dans une situation d'urgence qui le force à agir mais aussi à se définir par rapport aux différents spécialistes du corps qu'il côtoie (kinésithérapeute, psycho - motricien, ergothérapeute, moniteur de sport) et qui revendiquent chacun une part d'intervention auprès de la personne handicapée.

L'analyse des obstacles tant internes qu'externes auxquels les enseignants d'E.P.S. sont confrontés dans le secteur de l'enfance inadaptée, et plus particulièrement la façon dont ceux-ci sont abordés, surmontés ou évités, peut être un moyen de mettre en évidence les différents types de relations établies avec les personnes handicapées ce qui indirectement, renvoie l'E.P.S. aux modèles du corps qu'elle véhicule.

La situation de l'E.P.S. en milieu spécialisé.

Le handicap intimide, il fait peur et, le plus souvent, provoque des conduites d'évitement de la part des personnes valides. L'E.P.S. n'échappe pas à cette règle car sa présence dans le secteur de l'enfance inadaptée est très discrète. Sa participation n'est pas homogène et varie de façon considérable selon le type de handicap. Ce sont les handicapés mentaux et sociaux qui bénéficient le plus d'interventions ; ensuite ce sont les handicapés sensoriels (surdités et cécités) puis les handicapés physiques. Pour ces derniers, la dispense des cours d'E.P.S. était de règle et ce n'est que depuis peu (1979) que des épreuves adaptées figurent dans les examens scolaires.

La pratique sportive est plus importante chez les handicapés physiques que chez les handicapés mentaux dont la fédération plus récente poursuit des objectifs à la fois éducatifs et sportifs. L'activité sportive chez les personnes handicapées mentales est pratiquée principalement dans les établissements qui les reçoivent alors qu'elle se fait beaucoup plus à l'extérieur, dans des clubs qu'ils animent eux-mêmes, chez les personnes handicapées physiques et celle-ci commence le plus souvent lorsque la rééducation est terminée et que les handicaps sont stabilisés.

Le handicap physique paraît être pour l'E.P.S. une barrière plus difficile à franchir dans la mesure où, ayant à faire face à une situation où l'intégrité du corps est perturbée et les aptitudes instables, les pratiques s'avèrent être plus délicates et leurs bases moins solides.

Dans le secteur privé qui représente plus de 90 % des établissements spécialisés, l'encadrement est le plus souvent assuré par des éducateurs spécialisés. Les enseignants d'E.P.S. et les moniteurs de sport partagent le deuxième rang avec les rééducateurs. Le niveau de qualification des enseignants est très variable. Il va du simple certificat médical d'aptitude à l'enseignement de l'E.P.S. qui constitue le premier niveau de qualification reconnu par la convention collective jusqu'au professorat d'E.P.S. avec ou sans formation particulière en passant par les brevets d'éducateurs sportifs.

Cette situation, lorsqu'on la replace dans un cadre historique, nous montre que les rapports entre l'E.P.S. et les déficients se sont de plus en plus relâchés au profit de la «normalité» telle qu'elle est conçue dans le secteur scolaire.

Parmi les grands courants qui ont traversé l'E.P.S. et qui se sont succédé on remarque qu'à l'époque de la gymnastique suédoise, dite de maintien ou encore correctrice, le regard était porté sur les déficiences morphostatiques (pieds plats, genuvalgum, déformations vertébrales, faiblesses abdominales etc). Les corps étaient mesurés, classés ; les défauts étaient repérés et traités. Le courant psychomoteur qui lui a succédé s'est affirmé surtout par une critique de la méthode précédente, de son point de vue mécanique et de l'oubli des facteurs psychologiques essentiels (représentation, prise de conscience, relation etc). On a alors cherché à traquer des troubles plus fondamentaux : ceux du schéma corporel, de l'organisation spatio-temporelle, de la coordination dynamique etc. Les corps ont surtout été testés. Le concept de schéma corporel en tant que référentiel psychologique, fonctionnait sur le même principe que la colonne vertébrale qui constituait la poutre maîtresse du corps. Le Boulch (1) définissait le schéma corporel comme : «*l'arête centrale de la personnalité*».

Le courant sportif, en insistant à la-fois sur les aspects motivationnels et sociaux des pratiques, a pu facilement porter le coup de grâce aux courants précédents. Il a utilisé la même démarche. Sur la base d'un principe explicatif élargi, il a opéré une transformation magique et affirmé de façon péremptoire qu'il suffisait de faire du sport pour que tous les problèmes d'équilibre, de coordination, de hernie abdominale, de cyphose etc. soient résolus.

(1) Le Boulch, J. - L'éducation par le mouvement - Paris E.S.F. 1976.

La démarche est fondée sur des inclusions progressives : l'éducation psycho-motrice rééduque mieux l'attitude que la gymnastique analytique et le sport permet de faire une meilleure rééducation psycho-motrice que les rééducations psycho-motrices elles-mêmes. Le raisonnement procède par induction totalisante, c'est-à-dire un processus d'abstraction et de généralisation qui, en l'absence d'un mouvement inverse de retour au concret, apparaît au niveau psychologique comme une conduite de détournement ou d'annulation de toute déficience ou «*a-normalité*» et le refuge dans une norme idéale plus ou moins coupée de la réalité. Les interventions sur un certain nombre de déficiences qui, au départ, étaient réalisées par les professeurs d'E.P.S. dans le cadre scolaire, ont été progressivement abandonnées et laissées à d'autres qui, à partir de ces mêmes techniques et théories jugées «*insuffisantes*», ont pris en main le secteur privé et se sont affirmés en tant que corporations.

L'analyse des articles parus dans la revue E.P.S. depuis 1950 date du premier numéro jusqu'à 1980 (n° 160) confirme cette tendance sur le plan des intérêts manifestés par la profession à l'égard du secteur spécialisé. Parmi les 2 790 articles recensés, ceux qui ont trait aux déficiences sont très largement minoritaires puisqu'ils représentent 2,3 % de l'ensemble des articles. La période de 1950 à 1960 a proposé 2,5 % d'articles tous consacrés aux déficiences morphostatiques. La période de 1960 à 1970 a été plus favorable avec 3,6 % d'articles consacrés aux déficiences morphostatiques, aux troubles psycho-moteurs et à quelques handicaps. Enfin la période plus récente (1970-1980) avec 1,3 % d'articles est la plus pauvre et elle ne concerne que des handicaps surtout mentaux et sensoriels. Cette pauvreté paraît encore plus alarmante lorsqu'on prend en compte des résultats de l'enquête menée par Cl. LERAY (2) en 1975 auprès des lecteurs de la revue.

77 % des lecteurs abonnés trouvent que la place accordée aux articles sur les handicapés est suffisamment importante (3) :

- 4 % d'entre eux pensent qu'elle est trop importante,
- 16 % qu'elle n'est pas assez importante.

Les étudiants se montrent plus ouverts à ces questions ce qui permet d'entrevoir avec un peu plus d'optimisme que ne le laissent percevoir ces résultats, le développement des nouvelles formations (diplômes universitaires et maîtrises) spécialisées que les U.E.R., d'E.P.S. ont récemment mises en place.

(2) Cl. LERAY - E.P.S. n° 135 Sep-Oct. 1975.

(3) On trouve 0,7 % d'articles qui concernent des handicaps lorsqu'on exclut les déficiences morphostatiques et les troubles psycho-moteurs.

Sur un plan plus général, on constate que très peu d'articles ont trait aux caractéristiques des individus auxquels l'enseignant d'E.P.S. s'adresse. L'essentiel de la littérature est consacré aux techniques ou aux «*méthodes*» pédagogiques, c'est-à-dire à ce que l'élève est censé faire, mais peu d'observations rendent compte de ce qu'il fait en réalité.

L'E.P.S. est principalement conçue pour des élèves, c'est-à-dire une espèce abstraite qui est un pur produit du milieu scolaire. La formation des futurs enseignants les y prépare en leur communiquant essentiellement des savoirs sur l'être humain normal, celui des manuels, comme par exemple l'anatomie où tout aspect relatif à la pathologie est exclu.

L'évolution de l'E.P.S. montre qu'elle a recherché une meilleure intégration sociale principalement par la voie de la fonctionnarisation et du conformisme.

Le discours médical sur le sport.

Le discours médical insiste davantage sur le sport que sur l'E.P.S. car il y voit un complément de la rééducation. Outre des effets bénéfiques sur le plan de l'activation des grandes fonctions, son rôle au niveau du développement psychologique est largement souligné (4). C'est une école de discipline, il donne le goût de la lutte et du courage, il stimule et révèle la personnalité. Il permet au handicapé de mieux affronter les obstacles de la vie et de se réconcilier avec lui-même car, s'adressant aux parties valides, le sport est un facteur d'oubli du handicap. Par sa dimension énergétique et la connaissance de l'individu qu'il procure, le sport prépare le terrain de la rééducation et lui offre des sujets plus dispos, plus motivés et plus familiers. Le sport «*transforme le fastidieux en attrayant*».

Sur le plan symbolique il représente l'antidote du handicap car le mouvement est signe de vie, et, en tant que tel, il s'oppose, repousse, éloigne et constitue même parfois un écran à tout ce qui est en sens inverse.

Les rapports entre le sport et la rééducation fonctionnelle se révèlent aussi au niveau des indications et contre-indications quant à la pratique des activités physiques pour certains types de handicaps. Les sports «*d'extension*» comme le volley-ball et le basket sont

(4) Dr J.L. FAURE. - Rôle du maître d'éducation physique auprès des divers types d'enfants inadaptés. Revue Sauvegarde de l'enfance. Mai-Juin 1953

M. PIERA. - L'intérêt de pratiquer un sport de haut niveau. Revue Réadaptation. Juin 1981 n° 281.

recommandés aux enfants qui présentent des déformations vertébrales (cyphoses et scolioses), alors que le cyclisme est vivement déconseillé.

L'analyse des activités s'avère dans ce cas être succincte puisqu'elle privilégie certaines phases de l'action (ici la suspension) et ne tient pas compte des autres phases, en particulier l'impulsion et la réception qui, cependant, provoquent des effets mécaniques inverses au grandissement recherché.

Le discours médical, lorsqu'il va au-delà des aspects fonctionnels du sport, reproduit le symbolisme analogique du sens commun qui fait du sens figuré des mots une explication psychologique. Il n'est pas à l'abri des stéréotypes sociaux et en véhicule les images. L'handicapé sportif est, par exemple, perçu de façon identique au valide en ce qui concerne la recherche d'une revalorisation de soi par la compétition mais il s'en distingue car il est moins «*star*» et moins «*narcissique*» parce que moins fragile sur le plan psychologique en raison des difficultés qu'il a déjà rencontrées et qui l'ont «*aguerris*». Les handicapés seraient donc des sages. Ils ont comme tous les êtres disgraciés cette philosophie de la vie que confère l'expérience du malheur (5).

Les discours pédagogiques de l'éducation physique.

Des schémas de pensée analogues bien que s'exprimant dans des sens inverses, se rencontrent dans les discours pédagogiques (6). Ceux-ci s'inscrivent dans un cadre institutionnel qui a fait le choix entre une stratégie rééducative et une stratégie éducative. En effet, les établissements qui pratiquent de façon assidue les activités physiques, mettent davantage l'accent sur les activités manuelles ou d'éveil que les apprentissages scolaires et la rééducation. Par contre, ceux qui n'en pratiquent pas, s'intéressent plus aux activités thérapeutiques, aux apprentissages scolaires et professionnels et considèrent les activités sportives comme secondaires ou contre-indiquées. L'E.P.S. est donc impliquée dans un clivage entre deux attitudes qui entretiennent chacune des relations différentes vis-à-vis du sujet handicapé. L'une est centrée sur le handicap, l'autre est centrée sur la personne et l'objectif principal est de lui permettre de vivre «*bien dans sa peau*». Ces deux modèles correspondent l'un au modèle directif qui cherche à armer l'enfant par le travail et l'effort et

(5) Nous avons rencontré cette même idée à propos des images de la bosse et du dos rond. Cf. G. BRUANT. - Les composants psychologiques de l'attitude cyphotique. Bulletin de Psychologie 31° XXVII 5 - 9 1973-74.

(6) Nos analyses ont pour point de départ des résultats d'une enquête par questionnaires menée par un groupe d'étudiants de licence auprès des établissements spécialisés de la région parisienne ainsi que ceux d'une enquête réalisée par la Fédération d'éducation par le sport des personnes handicapées mentales.

l'autre au modèle libéral qui cherche le libre épanouissement de l'enfant.

Les objectifs que les enseignants d'E.P.S. poursuivent (autonomie, connaissance du corps, communication, aisance) font apparaître le privilège accordé aux activités qui ont une composante symbolique (7) et l'intérêt davantage porté sur la manière d'être que sur le rendement ou l'efficacité.

La natation est l'activité la plus pratiquée. Elle libère le handicapé physique de ses contraintes matérielles (fauteuil, corset, prothèse etc) et lui permet de trouver une certaine autonomie dans ses déplacements. Elle est non traumatisante tant sur le plan psychologique que sur le plan physique et, de plus, elle a une dimension régressive. Ensuite viennent dans l'ordre le judo, les sports collectifs, l'expression corporelle et le plein-air qui contribuent respectivement à la canalisation de l'énergie, à l'intégration au groupe, à la créativité, à la joie de vivre en liberté.

Les facteurs de progrès perçus sont principalement ceux que confèrent l'habitude, la régularité et la répétition, mais on souligne surtout l'importance d'un cadre relationnel non conflictuel, l'utilisation des communications non verbales et le refus des pédagogies traditionnelles qui reposent sur les récompenses, les punitions et la compétition.

Le regard pédagogique porté sur le handicapé fait de lui un être fragile nécessitant des précautions, de l'attention, ce qui se manifeste par la tendance à lui aménager sur le plan physique et relationnel un milieu protégé, clos, non-conflictuel et l'adoption de conduites de maternage. La personne handicapée est donc quelqu'un qui ne peut pas être «*bien dans sa peau*» et à qui l'on a même tendance à refuser de développer son efficacité. Elle se trouve relativement coupée d'une vie concrète et placée dans une réalité psychologique abstraite, ce qui traduit par là même les difficultés de l'E.P.S. de se situer vis-à-vis des personnes handicapées (8).

Le sport et l'acceptation du handicap.

Les rapports entre la pratique sportive et l'acceptation du handicap peuvent être envisagés sur un autre plan que celui des courants pro-sportifs et anti-sportifs lorsqu'on cherche à connaître les

(7) F. BRUNET parvient à des conclusions identiques in *Activités physiques et sportives des enfants handicapés*. - Revue E.P.S. Sept 1981.

(8) Cette attirance vers le psychologique n'est pas le seul fait des enseignants d'E.P.S. Des courants au sein de la kinésithérapie tendent à la définir comme une éducation thérapeutique et l'évolution de la psycho-motricité montre que la composante motrice a été abandonnée au profit de la dimension psychothérapeutique puisqu'elle s'est définie comme une psycho-rééducation.

opinions des personnes handicapées et qu'on compare les sportifs et les non sportifs (9).

Les handicapés moteurs insistent beaucoup plus sur l'aspect «*connaissance du corps et relations interpersonnelles*» que procure la pratique du sport que sur son côté rééducatif. Les sportifs font davantage référence à cette fonction «*cognitive*» que les sportifs occasionnels qui, eux, s'intéressent plus à sa fonction relationnelle. Le contenu de cette connaissance du corps fait apparaître une notion corrélative : celle de limite. La connaissance est acquise dans une relation de résistance et d'opposition. Les représentations du corps paraissent aussi dominées par ses composantes mécaniques et instrumentales, ce qui semble en accord avec les difficultés rencontrées par les personnes handicapées dans leurs rapports avec l'environnement physique.

La pratique sportive s'inscrit dans le cadre d'activités de loisirs qui privilégient les contacts avec l'extérieur (voyages, sorties) alors que les non sportifs organisent volontiers leurs distractions dans un cadre familial avec des activités d'intérieur.

Pour les sportifs assidus, l'activité procure surtout de la fatigue, de l'oubli, de la détente et du défolement, alors que les pratiquants épisodiques évoquent plus le plaisir de l'activité ou ce qui entoure l'activité.

Du point de vue de l'acceptation du handicap, les facteurs les plus importants sont pour l'ensemble des personnes handicapées d'abord les contacts avec les personnes valides, ensuite l'activité professionnelle puis l'activité sportive. Pour cette dernière, le thème de la revanche sur les valides est parfois souligné : il s'agit de montrer qu'on est aussi fort qu'eux et parfois de s'imposer à eux de façon relativement agressive. Les sportifs insistent plus que les non sportifs sur les difficultés de se faire accepter par autrui, d'avoir une activité professionnelle et le souci d'oublier son propre handicap, tandis que les non sportifs évoquent surtout des problèmes d'autonomie dans les déplacements.

Du point de vue de l'image qu'ils pensent être pour autrui, les sportifs se différencient des non sportifs et pensent être considérés davantage comme des personnes normales que comme des êtres improductifs ou des charges sociales.

L'importance que revêt l'aspect relationnel chez les handicapés sportifs peut suggérer que le sport entre dans une stratégie de

(9) Nos analyses s'appuient sur les résultats de l'enquête réalisée par G. CUREBITON auprès d'handicapés moteurs (mémoire de Licence, UEREPS de Paris V).

valorisation personnelle et d'une quête de sa propre identité sociale. Cette recherche, associée à des thèmes tels que l'oubli, l'éloignement, peut se comprendre dans le cadre d'une conduite de fuite dans l'imaginaire qui consiste à transposer une question brûlante, préoccupante dans une réalité plus proche du jeu que du travail et en quelque sorte fictive. On peut alors se demander si le thème du sport comme facteur d'intégration sociale n'alimente pas, chez des sujets prédisposés, des attitudes de toute puissance magique du désir ou d'immaturation affective permettant au sujet handicapé de rester fixé sur l'obstacle psychologique que constitue le handicap (10).

Cette liaison entre l'adaptation sociale et l'acceptation de son propre handicap qui apparaît dans cette population d'handicapés sportifs est corroborée par les différents travaux (11) qui ont établi que les sujets qui ont bien accepté leur handicap sont mieux adaptés socialement et ont une meilleure estime de soi que les sujets qui l'acceptent mal. Si l'on suit cette voie, la quête d'autrui risque d'être un échec pour la personne handicapée sportive dans la mesure où le problème essentiel (l'acceptation du handicap) est seulement déplacé mais non maîtrisé.

L'Éducation physique et le sport.

L'E.P.S. adopte vis-à-vis du sport des attitudes critiques ou ambiguës. Une forme d'ambiguïté se rencontre dans la distribution de médailles à tout le monde à l'issue des compétitions. Cette coutume montre à la fois le désir d'encourager le sport mais sans accepter le verdict.

Les critiques s'appuient sur quelques faits observés et sur lesquels on généralise. L'affirmation que le sport est inadapté à certains types de handicap n'est pas dénuée de tout fondement lorsqu'on fait référence à certains comportements observables comme par exemple lors des jeux spéciaux pour handicapés mentaux. Il est en effet courant de voir un handicapé prendre le départ d'une course, suivre un moment ses concurrents, s'arrêter au bord de la piste près d'un visage familier, l'invectiver, repartir, arriver bien après tout le monde, déclarer : « *J'ai gagné* » et recevoir ensuite une médaille.

Certaines activités sportives sont dénuées de significations pour certains handicapés et totalement étrangères à leur monde car

(10) FISHER (1970) avait observé sur des sujets récemment atteints de paralysies des attitudes de dénégation des inaptitudes et des attitudes irréalistes envers soi, in *Body experience in fantasy and behavior* New-York.

(11) STARR et HEISERMAN 1977, *Acceptance of disability by teenagers with oral-facial Clefts* Rehabilitation Counseling Bulletin - 198 - 201.

elles se situent à des niveaux d'élaboration mentale encore inaccessibles. On ne se rend pas toujours bien compte que courir pour courir, sauter pour sauter sont des activités relativement abstraites.

Les handicapés physiques connaissent d'autres problèmes liés en particulier aux multiples catégories qui sont utilisées et qui peuvent être l'occasion de fraudes qui consistent par exemple à passer pour plus handicapé qu'on ne l'est en réalité. Ces pratiques sont banales en soi lorsqu'elles émanent du sportif lui-même mais s'avèrent être plus critiquables lorsqu'elles viennent des éducateurs qui inscrivent leurs équipes dans des catégories de plus handicapés pour que les chances de gagner soient plus importantes.

La valeur du sport ne peut être éclaircie si l'on ne fait pas référence à son contexte d'une part et d'autre part aux désirs et attentes des pratiquants. Les attitudes pro-sportives ou anti-sportives qui alimentent des polémiques sont en fait des formes de réductionnisme c'est-à-dire des pensées économiques qui oublient une partie de la réalité et, en particulier le pratiquant lui-même, ce qu'il y cherche, trouve ou ne trouve pas.

Quelques principes rassurants.

D'autres formes de réductionnisme circulent dans les milieux de l'E.P.S. spécialisée.

La recherche systématique de l'intégration consiste à ne proposer aux sujets handicapés que des activités avec des valides. Cette intégration à tout prix se fait parfois au mépris des possibilités réelles des individus aussi bien valides qu'handicapés et peut se solder par des échecs.

Le refus des catégorisations, de l'évaluation des aptitudes ou capacités des sujets se fonde sur le principe qu'elles les enferment dans des ghettos car le fait de les affubler d'une «*étiquette*» constitue en lui-même un facteur de rejet social. La catégorie enferme la personne comme le mot la chose et lorsqu'on est en présence d'une réalité angoissante et difficile à supporter, le seul fait de dire le mot fait venir la chose c'est-à-dire la peur. Ne pas dire le mot consiste alors à vouloir écarter l'angoisse que suscite le handicap.

C'est ainsi que l'on rencontre également des opinions qui affirment que l'on n'a pas des handicapés mais que l'on n'a que des élèves ou que l'E.P.S. en milieu spécialisé n'a rien de spécifique ; c'est de l'E.P.S. générale et il n'y a pas besoin de formation particulière pour enseigner dans ce secteur.

Sur le même plan, on rencontre des opinions qui renforcent le

particularisme : les handicaps mentaux n'ont rien de commun avec les handicaps physiques, les amblyopes avec les aveugles et bien sûr, les valides avec les handicapés, car ils ont un monde à eux qui est inaccessible. En l'absence de points communs et en l'absence de connaissance, la seule règle qui fonctionne est l'absence de règle. Comme rien n'est prévisible et que c'est même néfaste de prévoir, il faut s'adapter. Il est alors fait référence à un savoir mystérieux, informalisable et par conséquent incommunicable où l'inspiration est de règle. Ce principe, lorsqu'il est systématisé, tourne à l'obscurantisme et oublie que parfois l'inspiration n'est pas générale.

Un autre forme de réductionnisme se rencontre dans la recherche d'une activité qui à elle seule constitue un moyen d'éducation et de rééducation. C'est par exemple la rééducation par l'équitation, la voile, la plongée sous-marine etc. Les mêmes critiques qu'aux inconditionnels du sport peuvent être faites, mais il y a en plus dans ces activités nouvelles qui se pratiquent le plus souvent à l'extérieur de l'établissement et encadrées par un spécialiste, une recherche de modernité qui, lorsqu'elles sont juxtaposées les unes aux autres sans autre justification que l'intérêt qu'on leur porte, constitue une tentative d'échapper au milieu du handicap.

Ces quelques exemples montrent que le rapport au corps de l'handicapé est un rapport vécu comme menaçant et qui met en jeu des mécanismes de défense. Le réductionnisme en est une forme car il consiste en un appauvrissement du réel, de même que les procédés destinés à intellectualiser, isoler, éloigner, inverser les rapports avec le handicap. L'enseignant d'E.P.S., comme tout intervenant dans le milieu spécialisé, n'est pas totalement indépendant des attitudes sociales à l'égard des personnes handicapées. Comme l'a souligné WEINBERG - ASHER (12), ces attitudes sont plus favorables dans le cas d'incapacités considérées comme guérissables ou localisées que pour des atteintes globales et définitives.

La perception des sujets au corps «*marqué*» est une source de déplaisir et d'anxiété car elle implique une référence à son propre corps (interprétée au plan psychanalytique comme une réminiscence des fantasmes infantiles de morcellement, de mutilation, de castration). Ainsi, les sujets ayant de leur corps une image satisfaisante, peu vulnérable et une faible propension à l'anxiété, ne percevraient pas les handicapés comme une référence menaçante à leur intégrité corporelle comme c'est le cas pour les sujets anxieux et insatisfaits de leur corps, d'où un fort déplaisir chez eux là impliquant des attitudes défensives et hostiles.

(12) The effet of physical disability on self perception, Rehabilitation Counseling Bulletin, 1976, 15-20.

Nul doute que les personnes qui vont spontanément vers les secteurs de l'inadaptation n'éprouvent pas cette aversion, mais on peut aussi concevoir que l'invulnérabilité du corps a des limites, surtout lorsqu'on se trouve dans des situations telles que les contacts corporels sont fréquents et dont certains provoquent l'intimité. L'enseignant d'E.P.S. peut parfois se trouver démuné -d'autant plus que sa formation ne l'a pas préparé- lorsque par exemple, croyant avec des handicapés mentaux canaliser leur agressivité en leur faisant pratiquer des sports de combat, il constate que l'activité dégénère en un jeu de recherche de contacts corporels. Comment le corps de l'enseignant d'E.P.S., corps d'athlète façonné et sculpté par la pratique des activités physiques et sportives, corps conforme aux normes de l'esthétique, peut-il sans difficultés subir la comparaison, la proximité du handicap dans ses aspects monstrueux ? On s'aperçoit alors que l'E.P.S. met en jeu des situations qui, comme le romantisme, utilisent l'antithèse de la belle et de la bête, c'est-à-dire de deux êtres qui se provoquent et sont voués à des destins tragiques. Le corps de l'enseignant, souvent mis en valeur par les vêtements sportifs, peut se sentir menacé lorsqu'il est brusquement touché, caressé, palpé, embrassé etc.

Cependant ces réactions évoluent avec le temps mais aussi avec la définition des statuts de la personne invalide comme des intervenants eux-mêmes.

Sur ce point, la difficulté de l'E.P.S. à se définir vis-à-vis des autres spécialistes du corps montre sa difficulté à se situer vis-à-vis de la personne handicapée elle-même. Le professeur d'E.P.S., nous dit-on, serait plus psychologue que le kinésithérapeute qui privilégie un corps segmenté, passif, mécanique. Il serait plus social que le psycho-motricien qui fait surtout des rééducations individuelles. Il serait plus éducateur que le moniteur de sport qui est orienté vers les apprentissages techniques et il serait plus sportif que les autres éducateurs. On peut alors se demander si l'E.P.S. n'a de place qu'au niveau des interstices laissés par les autres territoires, si elle ne peut se situer qu'ailleurs, dans un «*no man's land*» de plus en plus restreint, si elle ne peut produire qu'en seconde main, c'est-à-dire faire de la récupération ?

La mise en question de ses propres certitudes.

L'E.P.S. en milieu spécialisé rencontre des questions fondamentales et interroge sa propre discipline. Une de ces interrogations concerne son propre savoir. C'est le cas lorsqu'on se trouve en présence de sujets multihandicapés, comme par exemple un enfant sourd, aveugle, handicapé moteur, affecté de surcroît d'une cardiopathie, d'hémophilie et d'épilepsie. L'effroi est plus grand qu'avec des handicaps bien délimités car l'élaboration des connaissances à

partir de comparaisons entre différentes catégories de handicaps et entre handicapés et valides est très difficile. L'enseignant est dans une situation de défi à la connaissance. Il a affaire à des sujets inclassables, indéfinissables qui résistent au réductionnisme, qui se situent donc au-delà du risque de stigmatisation et de catégorisation et par conséquent d'exclusion. Leur marginalisation est encore plus grande. Ils n'existent même pas du fait qu'on ne trouve pas de place pour eux dans les établissements où ils ne sont que tolérés. Ils n'arrivent ni à s'intégrer dans le processus rééducatif ni dans le processus éducatif prévu pour le handicap dominant qu'ils sont sensés présenter. L'enfant handicapé interroge tous ceux qui l'approchent sur leurs propres compétences ; il constitue un cas limite où ne fonctionnent plus les procédures rassurantes ni les entreprises de réparation ou de normalisation. Ces enfants que tout condamne, si l'on tient compte à la fois de leurs handicaps et de l'attitude de l'environnement à leur égard, offrent un bel exemple aux opposants inconditionnels de la catégorisation. L'expérience montre que certains et même beaucoup d'entre eux s'accrochent.

Une remise en question de sa propre compétence se produit aussi lorsque l'enseignant d'E.P.S. constate que, pour les mêmes activités, un non spécialiste réussit tout aussi bien. Le problème de la formation et en particulier de l'utilité d'une formation relationnelle des futurs enseignants est posé.

L'ambiguïté des relations humaines, leur double polarité, apparaît dans la relation d'aide inhérente à toute pédagogie. L'aide véhicule tout le système des projections de l'enseignant sur l'enfant handicapé. Ses aptitudes et inaptitudes sont fonction du regard qu'on porte sur lui et les progrès réalisés en sont également dépendants. Les sujets peuvent être amenés à maîtriser les difficultés ou au contraire à échouer dans la mesure où l'aide qui leur est apportée correspond ou non à leurs besoins ou désirs d'aide. On aide souvent lorsque le sujet n'en a pas besoin et lorsqu'il en a réellement besoin, on ne l'aide pas. La personne handicapée peut être tentée d'utiliser ce décalage pour intervenir sur l'enseignant lui-même et chercher à se l'annexer.

Des conduites d'opposition ou de passivité peuvent se produire, comme par exemple lorsque la personne handicapée joue sur son propre handicap en feignant la fatigue ou la douleur pour ne pas réaliser les efforts qui lui sont demandés. Une double dépendance risque alors de s'installer ; celle du handicapé qui ne peut rien faire sans son professeur et celle du professeur qui s'estime indispensable auprès des handicapés.

Une dépendance plus subtile s'installe par les méthodes d'apprentissage. C'est le cas pour les enfants aveugles qui se trou-

vent dans une situation de soumission vis-à-vis du maître puisqu'ils ne peuvent réaliser certaines activités physiques qu'en suivant ses indications ou conseils. C'est le maître qui juge, guide et corrige les évolutions des élèves qui doivent avoir en lui une confiance absolue.

Un certain nombre de domaines oubliés ou mal perçus peuvent être révélés. C'est ainsi que la pédagogie des enfants aveugles souligne le rôle du sens tactile, du sens thermique, du sens olfactif et de l'audition dans l'orientation et l'acquisition des habiletés sensori-motrices. Elle offre ainsi des ouvertures à l'E.P.S en secteur scolaire normal.

Des ressources corporelles sont mises en évidence et, en particulier, les possibilités de substitution, de suppléance et d'adaptation. La norme technique est alors toute relative : il n'y a pas qu'un seul moyen pour parvenir au but mais plusieurs. Cette diversité peut même constituer un des objectifs pédagogiques.

D'une façon générale, la diversité et l'hétérogénéité constituent la réalité de l'enseignement. Même dans les classes normales il y a des catégories d'exclus parmi les élèves comme les «*petits gros*» qui se trouvent dans des situations sociales proches de celles de l'enfant handicapé.

Enfin, on trouve dans les dimensions spatiales et temporelles de certaines activités physiques des moyens pédagogiques plus efficaces que ceux qui peuvent être utilisés dans le cadre de la séance d'une heure d'E.P.S. prévue à l'emploi du temps. Ce sont en particulier celles qui permettent à l'enseignant et à l'enseigné de nouer des relations plus intimes comme par exemple en montagne, en randonnée, en croisière etc. du fait du temps et des risques partagés en commun.

Du handicap à l'inadaptation : du mouvement à l'action.

L'E.P.S. en milieu spécialisé, du fait qu'elle rencontre la multiplicité des intervenants auprès des handicapés, peut être invitée à se déterminer soit en faveur d'un corps morcelé, soit en faveur d'un corps plus intégré. Cette tendance à multiplier les différents intervenants tient au renforcement de l'arsenal thérapeutique. En multipliant les interventions, on pense d'une part éviter les oublis et d'autre part dédommager le sujet handicapé par une attention accrue. Mais il s'établit aussi entre les intervenants et les sujets handicapés des relations ponctuelles et superficielles. De plus, le personnel est enfermé dans des secteurs de responsabilités limitées qui

n'ont que peu de rapports entre eux (13) (14).

L'E.P.S. doit-elle s'inscrire dans une situation où le handicap est l'enjeu d'une querelle de territoires entre différents spécialistes du corps ? A-t-elle à gagner, à revendiquer une spécialité supplémentaire ? Doit-elle participer à ce processus de dépossession culturelle du corps dans la mesure où ce dernier reste un objet de consommation ?

Certains établissements ont pris conscience de ce problème. Quelques uns d'entre eux ont supprimé l'intervention de certains spécialistes au profit d'organisations compensatoires ou suppléti- ves. C'est ainsi que des apprentissages professionnels ou des activi- tés physiques et sportives remplacent les rééducations corporelles. D'autres permettent aux différents intervenants de le faire en pré- sence d'une même personne de référence. Dans ces conditions, le regard porté sur le sujet handicapé peut s'en trouver modifié. Il peut s'intéresser à autre chose qu'à la personne ou au handicap mais aux facteurs d'inaptation, c'est-à-dire aux résultats cumulés d'obstacles, de limitations occasionnées, soit par le handicap, soit par l'environ- nement extérieur, soit au niveau des rapports de la personne handi- capée vis-à-vis de son milieu et qui empêchent son fonctionnement optimum.

A ce niveau, les mouvements et les gestes qui sont des entités abstraites, des activités réalisées à vide, n'ont de valeur que prépara- toires à des actions, c'est-à-dire des interventions sur le monde exté- rieur et sur la réalité sociale. C'est intégrés à des situations plus con- crètes que les gestes ou prestations motrices prennent un sens du point de vue de l'inadaptation.

L'E.P.S. n'a pas à s'occuper plus d'un corps fonctionnel, d'un corps utilitaire, que d'un corps plaisir, mais elle peut tenter d'articu- ler ces différents niveaux en proposant des situations adaptées aux problèmes que l'enfant handicapé rencontre dans ses rapports avec l'environnement.

Gérard Bruant

(13) Cf. BAUER M. - La multiplicité des intervenants dans la pratique médico-sociale les publica- tions du CTNERHI.

(14) On peut suggérer qu'une formation commune des différents spécialistes du corps pourrait être un moyen de proposer aux enfants handicapés des situations plus cohérentes.

**CONFLITS
OU
DÉPASSEMENTS ?**



EDUCATION PHYSIQUE OU SPORT : AFFRONTEMENT OU CONVERGENCE ?



L'expression composite *«éducation physique et sportive»*, couramment employée en France dans l'enseignement, porte témoignage d'une situation complexe, sinon d'un conflit, qui va constituer le thème de ce propos.

Tandis que dans certains pays, en général anglo-saxons, le mot sport recouvre la totalité des pratiques corporelles compétitives et non compétitives, dans d'autres, comme la France, l'on parle de façon distincte d'éducation physique et de sport ou bien encore, ce qui n'est pas pour simplifier les choses, même si le sens général est sensiblement identique, de culture physique et de sport, ce qui est le cas dans les pays de l'Est.

Ce terme éducation physique et sportive est le fruit d'une association pragmatique dans laquelle chaque concept garde son autonomie tout en relevant d'un champ commun, celui du corps, considéré sous des angles différents.

Dans un cas, ainsi que le remarque justement P. PARLEBAS, *«le premier adjectif, physique, est relatif à l'un des aspects de l'individu»* tandis que dans l'autre *«le second, sportive, ne concerne plus l'homme mais une matière. Autrement dit le premier se rapporte au sujet, le second à l'objet»*. (1)

On peut voir déjà, à travers cette analyse sémantique, que ceux qui enseignent *«l'éducation physique»*, en admettant, interrogation supplémentaire, que l'on puisse enseigner une éducation, doivent se livrer à un perpétuel exercice d'équilibre.

Il leur faut en effet trouver sans cesse un difficile compromis entre une action que l'on peut qualifier d'humaniste et qui vise la valorisation à long terme de la personne et des apprentissages techniques à court terme où les phénomènes de mode et les groupes de pression sportifs déterminent des hiérarchies qui, pour être de carton pâte, n'en sont pas moins fort pesantes.

On peut répliquer que ce problème n'est pas seulement celui des professeurs d'éducation physique et que tous les enseignants éprouvent à des degrés divers la difficulté de concilier l'apprentissage des savoirs jugés indispensables par la société et la formation

générale de la personne. Peut-être, mais il est ici particulièrement massif par suite du contenu imprécis de la discipline éducation physique.

Contrairement au latin et aux mathématiques qui existent par eux-mêmes et qui bénéficient d'une reconnaissance sociale, celle-ci n'a qu'un faible poids institutionnel en face du pouvoir sportif. Porté par les médias, ce dernier polarise à son profit exclusif l'intérêt porté aux manifestations corporelles dynamiques et rejette dans l'ombre tout ce qui ne relève pas des disciplines sportives codifiées. Cette situation entraîne, tant au plan des contenus que des personnes, une ambiguïté constante et des choix difficiles mais compréhensibles.

Ce qu'on appelle l'éducation sportive se trouve, en effet, constitué par des disciplines multiples et très hétérogènes dont les contenus techniques minutieusement codifiés s'imposent facilement, au détriment des finalités lointaines de l'éducation physique, comprise dans une perspective de perfectionnement global et personnel. La vie corporelle se présente alors sous forme d'un ensemble éclaté de sports ajoutés les uns aux autres et *«l'image de la motricité se cherche à travers une addition de spécialités et de performances disparates»* (2) qui possèdent par contre l'immense avantage d'être facilement évaluables.

Si bien qu'au lieu de parler d'aptitudes motrices communes ou de maîtrise corporelle (3) générale, on emploie tout à tour dans une perspective réductionniste des codes sportifs spécifiques, sans s'interroger sur les possibilités de transfert de l'un à l'autre et même sans concevoir un modèle physique d'ensemble.

La meilleure preuve de cette tendance est l'inflation dont sont victimes les épreuves pratiques du CAPEPS (4).

Au niveau du personnel maintenant, le motricien (5) polyvalent est déconsidéré par rapport au spécialiste sportif qui, afin d'établir un pouvoir qu'au fond de lui-même il sait artificiel et fragile, se montre un gardien farouche de son territoire.

Le savoir général, c'est-à-dire toutes les dimensions de la motricité, leurs contradictions comme leurs corrélations, est alors transformé en un monde cloisonné de savoirs particuliers *«en tuyaux d'orgues»* qui ne peuvent et ne veulent plus communiquer entre eux.

Ainsi s'établit entre la conception sportive et la conception humaniste de l'éducation corporelle un divorce flagrant que l'on peut résumer à travers le tableau suivant.

AU NIVEAU DES FINALITES

Approche sportive

Vise à l'essentiel et
au court terme

Etroitement inféodée à
des contraintes socio -
politiques

S'appuie sur l'autorité

Recherche l'intégration
et l'esprit collectif

Fait appel à des normes

Est soumise à des
techniques

Recherche le rendement

Approche humaniste

Vise au long terme dans
une perspective d'amélior-
ation de l'existence

Considère d'abord
l'individu

Revendique la liberté

Recherche le dévelop-
pement d'un potentiel
personnel

Propose des choix

Propose une méthode
générale

Stimule la création
personnelle

AU NIVEAU DES OUTILS

S'appuie sur une psycho-
physiologie du
conditionnement

Fait largement appel aux
Sciences biologiques

Réclame la spécialisation

Crée une didactique du
rendement

Désire aboutir à un
produit fini

Revendique une attitude
critique

S'efforce de bâtir une
psycho-pédagogie
cohérente

Demande la polyvalence

Crée un climat
pédagogique

Désire le dialogue et
croit en l'inachèvement

La rupture est-elle totale ?

De façon incontestable, le fossé est profond, pour les raisons que nous venons d'envisager, mais également par suite de facteurs externes dont le plus important est le poids idéologique du phénomène sportif.

Celui-ci sert de trop puissants intérêts politiques et commerciaux pour accepter aisément de voir détruit le quasi monopole qu'il exerce sur l'éducation du corps, même si l'orientation qui en découle ne représente, en dernière analyse, qu'un aspect restrictif et limité de la pédagogie physique et de l'amélioration de la motricité. Par ailleurs, dans une société techniciste qui vise au rendement et à l'efficacité, le technicien est celui qui, en fonction d'un objectif, connaît *«the one best way»* pour y parvenir. Aussi est-il concevable que sa position soit valorisée par rapport à celle d'un éducateur dont l'autorité charismatique et la persuasion demeurent souvent les seuls atouts. Néanmoins, il nous semble, sans trop verser dans l'utopie, que se développent actuellement des éléments positifs en vue d'une conception plus équilibrée de la vie corporelle.

Tout d'abord, la société contemporaine subit des mutations qui tendent à développer ce que Luc BOLTANSKI appelle *«une culture somatique»* (6).

Notre corps, dans une civilisation assise où le travail musculaire est rejeté et abandonné à de nouveaux esclaves, n'est plus uniquement l'enveloppe plus ou moins ignorée d'un esprit triomphant. C'est aussi le support charnel qui donne à notre être une apparence agréable ou désagréable, tout en le situant dans une collectivité plus ouverte. Son rendement n'est plus mécanique, mais il est de plus en plus symbolique, signe de puissance et de réussite.

Il existe ainsi, et ce pour une population beaucoup plus large que dans la société traditionnelle, un accroissement de la conscience du corps. Celui-ci est devenu une valeur-fétiche qui pénètre les diverses sphères de la culture. Comme le dit J.M. BROHM, *«une civilisation contre le corps semble se transformer en une civilisation du corps, la culture négative du corps en une culture positive affirmative»* (7).

Que ce courant ait été déjà récupéré par les promoteurs les plus avisés de notre société de consommation, il n'en faut point douter et il suffit d'ouvrir les yeux pour le constater. Mais, quels que soient les aspects commerciaux et outranciers du processus, il crée un climat favorable pour tous ceux qui ambitionnent de promouvoir et de faciliter un développement corporel intelligent et complet qui bénéficie à la personne et non plus seulement aux marchands du Temple.

Par ailleurs, et pour reprendre le vocabulaire d'Ivan ILLICH, le sport contemporain, par ses excès, atteint souvent un seuil de nocivité (8) qu'il est facile de constater, malgré camouflages et discours, et son monopole radical est de plus en plus fréquemment rejeté.

Ceci fait qu'en dépit de la Bible constituée par l'ensemble des réglementations sportives fédérales, on peu raisonnablement espérer qu'une pédagogie corpo-centriste (9) sache retrouver progressivement un choix de procédés sportifs et non sportifs empruntés à tous les registres de la motricité, afin qu'à travers des savoirs moteurs diversifiés chacun découvre, en fonction de ses capacités, la joie d'être en harmonie avec son corps à l'intérieur d'une forme gestuelle librement élaborée (10).

Jacques Thibault

★

N O T E S

★

- 1 - «L'Éducation physique en miettes» in **Éducation physique et sport**, 86, 1967.
- 2 - IRLINGER P. et VIGARELLO G.
«La formation des enseignants», **Esprit**, 5, 1975.
- 3 - La notion de maîtrise corporelle, insuffisamment employée, est due à un éducateur trop tôt disparu J. TEISSIE.
Voir «Essai d'une systématique» **Éducation physique et sport**, 78, 1966 et 83, 1966.
- 4 - Certificat d'aptitude au Professorat d'Éducation physique et sportive.
- 5 - «Praticien dont l'intervention, de type pédagogique ou thérapeutique, porte sur les conduites motrices des personnes qu'il a en charge». P. PARLEBAS in **Lexique commenté en Science de l'action motrice**, p. 163, I.N.S.E.P., 1981.
- 6 - «Les usages sociaux du corps» **Annales**, 1, 1971.
- 7 - «La civilisation du corps : sublimation et desublimation» **Partisans**, 43, 1968.
- 8 - C'est ainsi que l'Académie de Médecine a entendu lors de sa séance du 20 janvier 1981 un rapport accablant du Professeur DELMAS sur les risques d'une «suractivité» physique pour un organisme en croissance. Étaient particulièrement visées les pratiques d'entraînement intensif appliquées actuellement aux jeunes gymnastes (**Le Monde** du 4 février 1981).
- 9 - Voir J. VIAL «L'époque contemporaine» in DEBESSE M. et MIALARET G., **Traité des Sciences pédagogiques**, T. 2, P.U.F. Paris, 1971.
- 10 - La réintégration de l'Éducation physique et sportive scolaire et universitaire au sein du Ministère de l'Éducation Nationale permet aujourd'hui un espoir en ce sens. Sur les contradictions de la situation précédente voir J. THIBAUT, *ibid.*, 4ème partie, «Problèmes actuels : un corps écartelé».

MIXITE ET EDUCATION PHYSIQUE DU CHEMINEMENT D'UNE IDEE A L'APPARITION D'UNE PRATIQUE



Le lecteur peu initié aux codes et aux expressions propres au langage de l'éducation peut légitimement se demander à quelle(s) réalité(s) se rapporte le terme «mixité». Il faut remarquer que les enseignants, en particulier ceux de l'éducation physique et sportive, l'emploi de manière elliptique, la concision de l'expression ne les empêchant nullement de se comprendre et de désigner tacitement la même chose. Les lexiques définissent la mixité comme étant la qualité d'un corps ou d'une situation faisant intervenir dans sa composition plusieurs éléments de nature différente. Le grand Larousse encyclopédique de 1963 parle «*de l'état d'une école où filles et garçons sont admis*». Certains éducateurs émettant des doutes sur l'efficacité de la mixité, le dictionnaire encyclopédique de la pédagogie de F. Hoytat de Delepine Hesse précise qu'il s'agit du «*régime scolaire dans lequel les filles et les garçons sont admis dans les mêmes classes et reçoivent le même enseignement*».

Parmi toutes les hétérogénéités (des aptitudes, des niveaux, des morphologies, des ethnies, des origines socioculturelles, des motivations, des besoins, etc...), c'est donc celle issue de la différence des sexes qui détient le monopole du mot «mixité». Ces considérations sémantiques ne sont pas anodines, elles recèlent et elles révèlent les difficultés rencontrées par l'institution éducative pour prendre en compte l'identité et les différences sexuelles des enseignants... et certainement des enseignants.

Certains s'interrogeront sur la pertinence et l'actualité du problème. En effet, c'est vers le milieu du XIX^{ème} siècle que s'est posé le problème de la mixité scolaire. C'est entre les deux guerres que se développent les débats théoriques les plus polémiques. C'est à partir de 1945 que la germination des classes devient effective. Sur ce point, R. Zazzo note «*que la réforme de 1959 a décrété dans les faits, sinon dans les textes, la co-éducation des garçons et des filles*». En 1967, la mixité atteignait 54 % des lycées, 90 % des collèges, 63 % des C.E.G. et 30 % des C.E.T. La transformation des anciens collèges et lycées de filles ou de garçons en établissements mixtes est pratiquement terminée en 1974. Aujourd'hui, il n'est pas excessif d'affirmer que la très grande majorité des filles et des garçons suivent ensemble les mêmes enseignements. La mixité n'est plus une cause de conflit, plus personne ne s'offusque de voir éco-

liers et écolières, étudiants et étudiantes, partager les mêmes locaux, subir les mêmes examens et être en concurrence pour les mêmes concours. Plus personne ne prône le retour à la séparation des sexes.

Malgré une prise de conscience tardive et une évolution récente, il faut constater que l'éducation physique reste une discipline qui consacre encore, en de nombreux endroits, le cloisonnement entre les sexes ; son enseignement amène très souvent une double ségrégation et un double renforcement des modèles sexuels : les garçons pratiquent avec un professeur homme des activités «masculines», les filles de leur côté pratiquent des activités «féminines» sous la direction d'un professeur femme. Ainsi, en sixième, le premier cours d'éducation physique est pour de nombreux collégiens la première situation où ils sont séparés de leurs camarades du sexe opposé. Les résultats d'une enquête que nous avons effectuée en 1979 montrent que cette tendance va en s'accroissant à mesure que les élèves grandissent (le pourcentage des classes demeurant mixtes en Education Physique et Sportive passe de 47,5 % en sixième à 22,5 % en quatrième, pour atteindre 11 % en terminale).

Comment, par rapport aux autres disciplines enseignées, justifier ce particularisme ? Comment, par rapport à l'extension historique de la mixité scolaire, expliquer ce décalage et cette distorsion ? Peut-on soutenir que l'acte pédagogique, en Education Physique et Sportive, porte en lui-même l'incapacité de s'adresser simultanément aux filles et aux garçons ? Peut-on affirmer ou insinuer que les élèves s'opposent de façon irréductible à toute pratique mixte ? Peut-on émettre l'hypothèse que le pédagogue, en reproduisant dans sa pratique le clivage sexuel propre à l'institution sportive, est le seul responsable d'une enseignement ségrégatif ?

Avant d'essayer de répondre à ces interrogations et d'envisager le présent et ses perspectives, il nous faut regarder vers le passé et replacer la mixité dans la problématique de l'émancipation féminine, dans le domaine de l'éducation en général et dans celui de l'Education Physique en particulier. En effet, avant d'avoir l'idée de rassembler garçons et filles pour leur dispenser un enseignement, il faut d'abord accepter l'idée d'une éducation pour les filles. L'idée d'une éducation féminine généralisée n'était pas, jusqu'à la Révolution, communément admise. Il fallut attendre 1792 et Condorcet pour voir affirmer que l'instruction sera universelle et que l'on ne fera pas «de différence intellectuelle entre les deux sexes». Mais déjà les proclamations égalitaires n'étaient pas exemptes d'ambiguïtés ; ainsi en 1793 Peletier de St Fargeau, qui prône l'éducation gratuite pour les filles et les garçons, propose que la population féminine quitte l'institution à 11 ans, alors que la population masculine y resterait jusqu'à 12 ans. Les raisons invoquées tiennent au fait que les filles ont «un développement précoce» qu'elles «peuvent commencer plus

tôt l'apprentissage des métiers auxquels elles sont propres parce qu'ils exigent moins de force». Ces projets, généreux pour l'époque, sont quand même révélateurs d'une révolution bourgeoise qui reste encore prisonnière de vieux préjugés, où l'on souligne la précocité pubertaire, le manque de force, la prédisposition naturelle à certaines activités, pour justifier le rôle et le statut de la femme ; argumentation qui, il faut le souligner, fonctionne encore aujourd'hui chez de nombreux parents, élèves et enseignants. Cependant, après la Révolution, l'idée d'une éducation pour les filles ne sera plus remise en cause.

La principale source d'affrontements et de passion fut, bien avant l'idée même de mixité, le contenu de cette éducation féminine. Très nombreux furent ceux qui s'élevèrent contre une ressemblance ou une identité entre les enseignements féminins et masculins. Ceux que Breuse appelle les *«bien pensants»* se recrutaient principalement parmi les catholiques. En 1873, le Docteur Clarke, dans un ouvrage intitulé *«Sex in Education»*, écrivait que *«L'éducation identique des deux sexes est un crime envers Dieu et l'humanité»*. En 1929, Pie XI, dans l'encyclique *Divini Illi Magistri*, condamne formellement tout enseignement identique et commun : *«La différence entre les sexes ne doit pas être uniquement conservée mais nourrie par une éducation diversifiée et de bon aloi»*, et poursuit en réfutant l'idée de mixité : *«hommes et femmes sont différents d'après leur psychologie, leur nature, leurs tendances et il n'existe aucune raison pour adopter une «éducation mixte»*. Idées qui seront reprises jusqu'en 1935, époque où A. Carrel écrivait : *«Il ne faut pas donner aux jeunes filles la même formation, le même genre de vie, le même idéal qu'aux garçons. Les éducateurs doivent prendre en considération les différences organiques et mentales du mâle et de la femelle, entre les deux sexes il y a d'irrévocables différences»*.

L'éducation physique, *«théorisée»* par les militaires et les médecins, avait aussi ses *«biens pensants»*. Dès 1902, Madame Moll - Weiss affirmait que *«la vie physique de la fillette doit se différencier de celle du jeune garçon. On s'attachera donc à développer chez elle plutôt la légèreté, la souplesse et l'adresse que la force»*. G. Demeny pour sa part assurait que la femme n'était pas faite pour se mesurer avec l'homme, qu'elle ne devait pas l'imiter servilement, que l'athlète féminine ne serait pas une femme mais une *«foraine»*. Quant aux physiologistes, ils ne considéraient l'éducation physique féminine qu'au travers et pour la maternité ; ainsi, pour le Docteur Tissié, elle ne devait préparer qu'à de meilleures gestations ; de son côté, le Docteur Boigey insistait sur les aspects hygiéniques, réprouvait la tendance ludique, condamnait les efforts intenses et concluait que la femme n'était pas faite pour *«lutter mais pour procréer»*. Ainsi la médicalisation des pratiques féminines enfermait encore plus la femme dans les seuls rôles de mère et d'épouse ; son corps ne lui

appartenait plus, on lui interdisait le champ des pratiques «masculines», l'idée de mixité ou de co-instruction physique n'était même pas mentionnée. Plus près de nous, il faut nous arrêter à l'œuvre d'E. Loisel, ancien Directeur de l'École Normale d'Éducation Physique et surtout auteur des «Bases psychologiques de l'éducation physique», écrit en 1935, réédité en 1955. Ce livre est important, d'une part parce qu'il est révélateur des «théories» du moment, et d'autre part parce qu'il fut lu et étudié par de nombreuses promotions d'enseignants encore en activité aujourd'hui. Pour Loisel, il est clair que l'éducation physique des filles doit être fondamentalement différente de celle des garçons. Reprenant les arguments des médecins, il affirme qu'il ne faut pas perdre de vue la double fonction de la femme : «porter en son sein, porter sur ses bras», arguments auxquels Loisel ajoute ceux de l'esthétique «*Tel corps de femme n'est pas beau parce que désirable. Je le trouve beau parce que j'y trouve exprimé la dignité morale, la fécondité ou bien d'autres qualités qui sont pour moi l'idéal de la féminité. La femme sortant des mains de l'éducateur doit exciter l'admiration non pas le désir.*».

A ces propos prudes et moralisateurs qui se camouflaient derrière la recherche du «sain» et du «beau», le monde sportif répondait par des manifestations de phallocratisme, dont il garde encore les séquelles aujourd'hui. Sport et émancipation de la femme, le problème reste encore pertinent, mais, au début du siècle, il est évident que la pratique sportive fait sortir la femme du foyer. Les pratiques d'alors : cyclisme, canotage, athlétisme, gymnastique lui ouvrent d'autres horizons, lui font prendre conscience que son corps peut être autre chose que celui d'une mère ou d'une épouse. Le sport brise un enfermement mais insidieusement en crée un autre, celui de la tutelle masculine sur les pratiques féminines. Comme dans le domaine du travail, de l'éducation, la poussée des femmes rencontre beaucoup d'obstacles. C'est le moment où les Jeux Olympiques sont rénovés, c'est l'époque où l'on glorifie et définit le héros sportif comme étant «adulte mâle et individuel». Les écrits du Baron de Coubertin sont à cet égard très éclairants. Pour lui, le rôle des femmes devait être avant tout de couronner les vainqueurs mais, notait-il, «il n'est pas sans intérêt que l'épouse puisse participer dans une assez large mesure aux plaisirs sportifs de son mari (sic) et que la mère soit à même de diriger intelligemment l'éducation de son fils». La femme spectatrice sur les gradins, l'homme acteur sur le terrain, tel devait être le désir du rénovateur des jeux.

Ainsi, durant la période allant de la fin du XIX^{ème} siècle à la veille de la Seconde Guerre mondiale, ni les discours, ni les pratiques ne semblaient favoriser l'émergence et la promotion de la mixité en éducation physique. Une exception cependant. C'est celle contenue dans le projet d'éducation intégrale de Paul Robin. Directeur de

l'Orphelinat de Cempuis de 1880 à 1894, Paul Robin peut être considéré comme étant un des pionniers de l'interdisciplinarité, des travaux manuels éducatifs, de l'enseignement technologique et aussi de la mixité. Dans cette communauté éducative et libertaire, l'éducation physique tenait sa place ; natation, tir, équitation, cyclisme toutes ces pratiques étaient mixtes. Tous, garçons et filles, exerçaient leur acuité et leur dextérité dans l'apprentissage de la couture, de la cuisine, de l'imprimerie. Cette expérience gênait, elle gênait particulièrement les milieux réactionnaires. De nombreuses campagnes de presse jetaient le discrédit sur les réalisations de Cempuis ; ainsi Drumont, dans *La libre pensée*, critiquait « *ce système pornographique de coéducation des sexes* ». Paul Robin fut révoqué en 1894 par le Ministre de l'Instruction publique. L'utopie de Cempuis avait vécu, l'idée de mixité était enterrée pour longtemps.

C'est seulement à partir de la Libération que se produit le véritable essor de la mixité scolaire ; auparavant présente dans certaines classes uniques de la campagne, la mixité s'introduit dans l'enseignement secondaire. Introduction qui se fait, non pas par volonté pédagogique militante, mais plus prosaïquement par souci d'économies matérielles. En 1945, l'enseignement français se caractérise par sa désorganisation, sa vétusté, ses ruines et son manque de personnel qualifié. Dans un souci de rentabilisation des moyens existants et des classes de filles au sein d'un seul et même établissement. La mixité apparaît davantage comme un palliatif que comme une option éducative. Une circulaire datée du 22 décembre 1952 nous semble significative des préoccupations du moment. Ce texte souligne que les géminations des classes sont dues à « *de difficiles problèmes de recrutement des maîtres* » et au « *souci de ne pas disperser de précieuses ressources* » mais ajoute, et ce n'est pas inintéressant pour notre propos, qu'il convient de ne pas frustrer les lycéennes « *d'activités plus spécialement adaptées à leur formation* » et de « *leur donner à part l'éducation physique, l'enseignement ménager, et l'enseignement des travaux manuels* ».

L'extension et la généralisation de la mixité est donc une des caractéristiques essentielles de l'enseignement français après la libération. Devant cette nouvelle composante de la vie scolaire, quelles furent les réponses de l'Education Physique ? Les instructions officielles de 1945, dont la principale caractéristique était de rompre avec l'imposition d'une seule méthode officielle, ne mentionnent ni n'envisagent la mixité. Au contraire, une différenciation des programmes masculins et féminins apparaît pour les élèves à partir de 10 ans. L'Instruction de 1959, complétant celle de 1945, n'emploie ni les mots ni les concepts de mixité ou de coéducation, alors que la spécificité féminine de certaines activités est suggérée. En 1967, de nouvelles Instructions officielles remplacent les précédentes. Ces

textes, toujours en vigueur actuellement, ont pour ambition de promouvoir une Education Physique dynamique, unifiée, largement ouverte au sport et aux courants de pédagogie active, et organisée rationnellement sur le plan des objectifs et des moyens. Leur lecture montre qu'aucune mention n'est faite de la mixité ou de la coéducation, alors que ce sont des thèmes connus dans le domaine de l'éducation. Au contraire, certains points seraient même révélateurs d'une éducation physique ségrégative. On peut lire dans le paragraphe traitant de *«l'amélioration des qualités psychologiques et des rapports avec autrui»* : *«les sports de combat pour les garçons, les différentes danses pour les jeunes filles peuvent également contribuer à cultiver chez les jeunes le sens des relations avec autrui»*. L'analyse de ce bref passage laisse deviner que l'on imagine difficilement des garçons danser et des filles lutter, encore moins semble-t-il des filles et des garçons dansant et luttant ensemble.

Ces textes et instructions ne sont en fait que l'expression de la théorie instituée. Quelles étaient sur le terrain, celui de la pratique instituante, les attitudes des praticiens ? Jusqu'en 1968-1970, plusieurs facteurs empêchent l'émergence de la mixité. Citons les principaux :

- la tendance à vouloir homogénéiser au maximum le groupe enseigné, c'est-à-dire la création des groupes physiologiques, des groupes de niveaux qui excluent la mixité, par essence hétérogénéité,
- la volonté de certaines enseignantes de promouvoir, dans un désir légitime de spécificité, l'éducation physique féminine,
- la sportivisation de l'éducation physique, qui amène de nombreuses organisations pédagogiques à copier parfaitement celles du sport et, par conséquence, à reproduire au niveau scolaire une ségrégation entre les filles et les garçons.

Si l'on exclut quelques expériences marginales et très minoritaires, la mixité en Education Physique apparaît significativement autour de 1970. A cela, deux raisons essentielles. La première tient au renouvellement conceptuel des théories de l'éducation physique, qui s'accompagne dans une certaine mesure de celui des pratiques. L'expression corporelle, les activités de pleine nature, les jeux, voient leur place grandir. Issues du bouillonnement *«théorique»* de l'année 1968, certaines critiques socio-politiques de l'institution sportive interpellent le pédagogue. Souvent virulentes, elles n'en ont pas moins le mérite de susciter une réflexion et surtout une évolution. La *«sportivisation»* massive de l'éducation physique est remise

en cause, des efforts d'imagination et de rénovation sont faits pour trouver d'autres formes de pratique et pour adapter le contenu des activités sportives aux besoins et aux capacités des enfants. Dans le même temps, l'idée d'une éducation physique spécifiquement féminine tombe en désuétude. La volonté militante de certains, et de certaines (nous pensons particulièrement à Mme Dejean, Inspectrice Générale) de combattre toutes les formes de sexisme et de prendre en compte l'évolution des rôles masculins et féminins, fait apparaître cette spécificité de moins en moins pertinente. D'autre part, l'homogénéité du groupe enseigné n'est plus systématiquement recherchée, le groupe hétérogène riche de sa diversité et de ses différences est davantage apprécié. Le corps n'est plus seulement considéré comme un support d'apprentissages techniques, il devient aussi capable d'émotions, de pulsions, il retrouve le droit de l'affectivité.

Les trois grands facteurs qui freinaient l'émergence de la mixité voient leur influence décroître. Apparaissent alors des projets éducatifs plus ambitieux voulant réhabiliter le corps comme moyen fondamental de communication et prenant acte de l'évolution des rapports sociaux entre les sexes. Dès lors, la mixité devient la base structurelle et obligatoire d'une pédagogie coéducative.

La deuxième raison, déterminante à bien des égards, est liée aux conditions matérielles du moment. De 1964 à 1972, époque où certains s'enorgueillissent de «*construire un C.E.S. par jour*», la population scolaire est multipliée par quatre, alors que le nombre d'enseignants d'Education Physique et Sportive passe seulement de 11 000 à 19 000. Cette disproportion a de nombreux effets, en particulier dans les lycées et collèges neufs (tous mixtes) ; il n'est pas rare de voir un seul enseignant d'Education Physique et Sportive par établissement, n'ayant en charge, bon gré mal gré, que des classes mixtes ; dans bien des cas, il n'est plus possible de coupler deux classes et de les «*démixer*», il n'est pas toujours possible de respecter un principe tacitement admis : celui de lier obligatoirement enseignant masculin et groupe de garçons, enseignante et groupe de filles. La mixité dans la relation enseignés-enseignants fait son apparition, causant souvent bien du souci à ceux qui ne sont ni formés ni préparés à enseigner au sexe opposé.

De grandes similitudes sont à souligner entre l'essor de la mixité dans l'enseignement secondaire et celui de la mixité en Education Physique et Sportive. Trente ans plus tard, des causes de nature identique reproduisent des effets similaires. Très souvent, trop souvent, la première expérience de la mixité se fait pour beaucoup de pédagogues à leur «*corps défendant*». Dans bien des cas, la mixité est davantage le fruit de circonstances extérieures à la volonté de l'enseignant que l'expression d'un projet éducatif délibéré. Situation qui expliquerait en grande partie les résistances et les réticences

actuelles de nombreux praticiens. Résistances que l'on trouve en particulier :

- chez certaines enseignantes «*effrayées*» par la turbulence réelle ou présumée des garçons,
- chez ceux qui se retranchent derrière la non compétence technique ou réglementaire dans certaines activités (pour les femmes c'est la boxe, le rugby, etc... pour les hommes c'est la danse, la gymnastique rythmique et sportive, etc...),
- chez les enseignants les plus âgés, ceux qui ont passé une grande partie de leur carrière dans un établissement de filles ou de garçons, ou bien ceux qui sont en poste dans les lycées qui, au fil des années, ont fait la ségrégation des sexes soit un dogme soit une organisation «*routinisée*» et «*routinisante*»,
- enfin et surtout, chez ceux pour qui l'enseignement de l'Education Physique et Sportive se réduit encore à une simple transmission de savoir-faire technique, chez ceux qui recherchent désespérément l'homogénéité du groupe pour obtenir un rendement maximum, c'est-à-dire ceux qui désertent le champ ouvert mais exigeant de l'éducation pour se réfugier dans l'étroit créneau de l'instruction.

Quels sont, actuellement, les comportements du secteur de l'Education Physique et Sportive vis-à-vis de la mixité ? Nous retiendrons deux niveaux : celui du discours, celui de la pratique.

Au niveau des discours, le thème de la mixité devient de plus en plus présent, de plus en plus prégnant (certains diront même que c'est une mode), mais il est tout à fait significatif que des journées de réflexion lui soient consacrées, dans le cadre de la formation professionnelle continuée. Il est aussi remarquable que des articles relatant des expériences de «*mixité heureuse*» apparaissent dans les revues spécialisées de l'Education Physique et Sportive. Enfin, il nous semble révélateur que certains courants pédagogiques et les syndicats des professeurs d'Education Physique et sportive aient abordé le problème.

L'analyse rapide du contenu de ces discours dégage quatre grandes orientations. La première révèle de l'embarras et de la circonspection dans lesquels se trouve l'institution soucieuse d'efficacité pédagogique. Ainsi peut-on lire dans le bulletin de liaison des enseignants d'Education Physique et Sportive de l'Académie d'Aix Marseille de Mars 1978 : «...*Bien que des stages entiers lui aient été*

déjà consacrés, elle reste au cœur des discussions entre collègues, elle inquiète certains chefs d'établissements, elle continue à troubler le déroulement serein de certaines activités : la finesse des perceptions en expression corporelle est-elle conciliable avec le dynamisme exhubérant des garçons ? Le statisme ou la non-motivation des jeunes filles pour tel jeu collectif peut-il ou non être combattu par un enseignement mixte, sans pour autant freiner l'enthousiasme des jeunes gens ? ».

La deuxième orientation, c'est celle d'un militantisme avoué qui veut faire de la mixité un instrument transformateur des pratiques sportives. Ce passage, extrait de la revue *Quel Corps*, n° 12.13 de 1979, le montre clairement : *« Il faut obtenir la mixité des pratiques sportives. D'une part en tant que moyen de lutte contre le sexisme bourgeois et d'autre part comme moyen de détruire le sport de compétition basé sur la discrimination... Les enseignants d'Education Physique et Sportive ont un rôle important à jouer, le «prof» doit tout faire pour proposer des pratiques réellement mixtes ».*

La troisième tendance considère la mixité comme un élément obligatoire à toute éducation qui voudrait prendre en compte la sexualité. Cette volonté apparaît nettement dans l'ouvrage *« Questions - réponses sur l'Education Physique et Sportive »*, paru en 1978 : *« Le démixage en Education Physique et Sportive ne constitue-t-il pas, entre autres, un processus d'évitement de la problématique sexuelle, processus dans lequel les angoisses de tous les partenaires scolaires se renforcent ? ... A travers la mixité moins subie que réfléchie, pourraient s'articuler éducation corporelle et éducation sexuelle ».*

Enfin, la quatrième et dernière orientation veut faire de la mixité un outil d'intégration, de transformation, et aussi de lutte contre la ségrégation sociale. Cette tendance est très bien illustrée dans un article consacré à *« la mixité dans les équipes de rugby »*, paru en Avril 1978 dans le *« C.P.S. Informations »* de la F.S.G.T. et aussi dans le bulletin d'Avril 1979 du Syndicat National de l'Education Physique : *« Le congrès estime que les progrès réalisés dans ce domaine (la mixité) participeront à l'émergence de l'Education Physique et Sportive comme discipline à part entière et de sa contribution effective à la lutte contre la ségrégation sociale face aux activités physiques et sportives ».*

Au niveau de la pratique, les chiffres que nous avons donnés précédemment montraient que la mixité est encore un phénomène minoritaire dans l'enseignement de l'Education Physique et Sportive. Cependant, son extension quantitative est indéniable, en particulier au niveau des classes de 6ème et de 5ème ; de plus en plus d'ensei-

gnants l'essaient et l'adoptent ; si cette tendance se confirmait, la mixité des cours d'Education Physique et Sportive deviendrait une réalité majoritaire d'ici quelques années.

Actuellement, un certain nombre d'enseignants ont donc à «faire fonctionner» des classes mixtes. Quelles activités choisir ? Sous quelles formes les transmettre ? Dans quel type d'organisation pédagogique les inclure ? Autant de questions que le praticien ne peut éluder et auxquelles il se doit d'apporter des réponses immédiates, même s'il ne possède pas tous les éléments conceptuels pouvant poser et résoudre le problème de la mixité. Assumer le fonctionnement de ces classes est pour lui un devoir et une impérieuse nécessité ; il se trouve bien souvent dans la situation du médecin qui dans certains «cas d'urgence» emploie des moyens thérapeutiques qu'il ne peut entièrement expliquer. Aussi n'est-il pas surprenant que pour la même donnée - des garçons et des filles venant ensemble au même cours d'Education Physique et Sportive - de nombreuses et diverses réponses apparaissent. D'après les observations que nous avons faites «sur le terrain» et les entretiens que nous avons eus avec des collègues, cette diversité s'organise, comme pour les discours, autour de grands axes qui seront, pour les besoins de l'exposé, volontairement schématiques, mais qui n'en resteront pas moins révélateurs des difficultés et des contradictions rencontrées par de nombreux pédagogues.

Premier cas : L'enseignant sépare les garçons et les filles et les répartit sur des activités différentes. Ainsi voit-on, sur le même lieu et durant le même cours, les filles s'exercer à la balle au prisonnier et les garçons au hand ball, les filles avoir l'exclusivité d'engins gymniques comme la poutre et les barres asymétriques, les garçons avoir le monopole de la barre fixe ou des barres parallèles. Les élèves, privés alternativement de la présence du maître, ont le sentiment d'être délaissés d'autant que très souvent l'enseignant s'occupe, consciemment ou non, des élèves de son sexe davantage que de ceux du sexe opposé. Cette situation est aussi sensible lors de la préparation des épreuves d'Education Physique et Sportive aux examens qui sont, comme chacun sait, différentes selon le sexe de l'élève (pourrait-on imaginer la même différenciation dans le texte des dissertations ou l'énoncé des problèmes dans une épreuve comme le baccalauréat ?).

Ce premier cas représente une situation de mixité formelle, qui en réalité, renforce la ségrégation sexuelle, exacerbe les rivalités entre filles et garçons et qui ne possède aucune dimension coéducative.

Deuxième cas : Par rapport au précédent, il n'y a plus d'activités spécifiques, les pratiques des filles et des garçons sont les

mêmes, mais parallèles. Les mêmes activités se déroulent alternativement selon le sexe. Cette situation est souvent le résultat d'une organisation pédagogique qui structure la classe en clubs (chaque club ayant une équipe de filles et une équipe de garçons) et qui a pour dynamique la compétition. Aussi est-il paradoxal et ambigu de voir l'enseignant séparer les sexes au moment de l'action dynamique, pour ensuite les rassembler artificiellement lorsqu'il s'agit des résultats et des classements.

C'est un progrès sur la voie de la mixité, car filles et garçons sont considérés comme étant capables de suivre un même enseignement, mais l'idée de coéducation est encore loin, car l'évitement de la collaboration ou de la confrontation entre les deux sexes est soigneusement organisé et planifié.

Troisième cas : C'est celui où les filles et garçons pratiquent ensemble et en même temps les mêmes activités. Cette pratique mixte crée parfois des déséquilibres, parfois des conflits, ce qui amène l'enseignant à chercher des solutions originales. Ainsi peut-il restreindre l'éventail des activités physiques et sportives à celles qui lui paraissent recevoir la mixité sans trop de problèmes et exclure celles qui paraissent, à tort ou à raison, incompatibles avec une pratique mixte. Certains cherchent des activités de rupture, des activités encore peu pratiquées et qui ne véhiculent pas ou peu de modèles sexuels prégnants comme le badminton, les multi ballons, la randonnée, le hockey, les jeux traditionnels, la course d'orientation, etc... D'autres, au contraire restent dans les activités «classiques», mais en aménagent le contenu ou les règles : au hand ball les garçons n'ont pas le droit de tirer à moins de 9 mètres, les paniers de basket marqués par les filles comptent double, les filles sont exclues du rôle de gardien de but, etc...

Ces trois cas, tirés arbitrairement d'une réalité beaucoup plus nuancée et diverse, montrent bien, s'il en était besoin, la complexité du problème. Le choix des activités, que ce soit dans une perspective de continuité ou de rupture, la création artificielle de différences sous prétexte de rééquilibrage, l'établissement de «discriminations positives» pour un seul des deux sexes, tout cela n'est pas anodin, mais bien révélateur des ambiguïtés et des contradictions dans lesquelles se trouve l'enseignant désireux de mettre en place la mixité et de développer un projet coéducatif.

Pour conclure, nous dirons que la mixité rencontre dans le domaine de l'Education Physique et Sportive les réticences et les résistances de ceux qui se satisfont de la normativité sexuelle des pratiques corporelles traditionnelles et qui reproduisent, consciemment ou non, la séparation sociale des sexes. Pour beaucoup, la mixité apparaît comme dénaturant les activités physiques et sporti-

ves. En fait, elle remet en cause un certain nombre d'attitudes et de pouvoirs, en particulier le pouvoir techniciste masculin. Les enseignants qui font le choix de la non-mixité mettent en place une situation qui évite de problématiser les rapports entre les filles et les garçons ; par la même occasion, ils perdent la possibilité d'agir sur la dimension psycho-sociale de l'éducation sexuelle. Mais il nous paraît illusoire de prétendre qu'à chaque situation de mixité correspond une action éducative et transformatrice sur les rôles masculins et féminins. Très souvent, nous l'avons vu, la mixité n'est qu'un expédient ou un palliatif. Par ailleurs, les expériences pédagogiques librement choisies montrent qu'il est difficile de rompre avec les habitudes ségrégatives historiquement liées à notre discipline et que promouvoir un enseignement coéducatif amène souvent le pédagogue dans une position peu confortable et peu gratifiante vis-à-vis des pouvoirs et des contre-pouvoirs en place.

Mais une réflexion prospective s'impose ; alors que le corps se trouve au carrefour de nouvelles problématiques, de nouveaux enjeux, alors qu'émergent de nouvelles formes de pratiques, alors que l'évolution des rôles et des statuts féminins et masculins se poursuit, l'Éducation Physique et Sportive ne peut plus traiter le problème de la mixité au coup par coup, elle se doit de définir clairement les objectifs qu'elle se propose d'atteindre par rapport à la différenciation sexuelle, elle doit s'interroger sur la place respective qu'elle donne au «masculin» et au «féminin».

Doit-on pour autant construire une éducation physique asexuée ou androgyne ? Non, mais sûrement souhaiter une véritable coéducation physique et sportive qui enrichirait chacun des différences de l'autre.

Michel Volondat

BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE

★

- BREUSE E. La coéducation dans les écoles mixtes - PARIS - P.U.F. 1970.
- DEJEAN E. La mixité dans les établissements du Second Degré. Problèmes posés par l'E.P.S. E.P.S. Actualités - PARIS - Novembre 1975 n° 13.
- GIMENEZ A. La mixité. Des équipes mixtes de rugby. C.P.S. Informations F.S.G.T. Avril 1978.
- LOISEL E. Les bases psychologiques de l'Education Physique. PARIS. Nathan 1935.
- MOLL WEISS A. Les mères de demain, l'éducation de la jeune fille d'après sa physiologie. PARIS Vigot 1902.
- VOLONDAT M. La mixité dans l'enseignement de l'E.P.S.. Attitudes et pratiques des enseignants. Mémoire I.N.S.E.P. - PARIS 1979.
- ZAZZO R. La coéducation. L'Ecole des Parents - PARIS Avril 1964 n° 4.

AUTOUR DE L' ABSENTEISME EN EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE



Ce texte correspond à un travail réalisé dans le cadre d'une maîtrise de sciences de l'éducation. Le lieu et les conditions de l'enquête ne sauraient permettre d'en généraliser trop hâtivement les résultats. Ces derniers demeurent néanmoins intéressants pour une double raison :

- *les enquêtes sur l'absentéisme scolaire en E.P.S. sont rarissimes (la thèse remarquable de Suzane FORGET soutenue en 1979 à l'Université de Paris VII, demeure le seul travail précédant celui-ci, sur un tel sujet ; il est limité à la région parisienne).*
- *les données obtenues sont suffisamment précises et différenciées pour suggérer des indications de tendance et orienter problématiques et interrogations.*



La faiblesse de la participation des Français aux activités physiques et sportives est une réalité. Ainsi, si l'on se réfère à une enquête réalisée en mai 1975 par la S.O.F.R.E.S., on constate :

- 80 % des Français ne pratiquent pas ou n'ont jamais pratiqué un sport ;
- 47 % cessent toute pratique entre 15 et 21 ans ;
- 20 % de la population scolaire participaient aux associations sportives.

En Corse, nous comptons :

- en 1978 : 3 490 licences délivrées
- en 1979-80 : suite au plan de relance de J.P. Soisson : 2 664 licenciés, soit une baisse de 11,7 %.

L'école n'échappe pas à ce manque d'enthousiasme vis-à-vis des activités physiques et sportives. La place faite à l'Education Physique et Sportive (E.P.S.) dans les établissements scolaires n'est pas de nature à faciliter son interprétation. On la présente toujours comme une matière à part, les cours se déroulent sur des installations bien spécifiques, les enseignants ne dépendant pas de l'Education Nationale comme tous les autres professeurs (mais de la Jeunesse et des Sports), ils se trouvent très souvent décentrés dans une salle à part près de leurs installations et, de ce fait, en marge des autres enseignants. Un dénominateur commun pourtant entre l'E.P.S. et les autres disciplines, est sa présence en tant qu'épreuve aux différents examens scolaires, Baccalauréat, B.E.P.C., C.A.P., B.E.P., etc...

Une étude précise des résultats des épreuves d'E.P.S. aux différents examens scolaires en Corse, montre un absentéisme catastrophique :

- 44,70 % au bac en 1970 en Corse
- 42 % au C.A.P. et B.E.P.

Il va sans dire que l'absentéisme au cours d'E.P.S. en lycée et L.E.P. est en rapport avec les chiffres précédemment cités et parfois même bien supérieur.

Cette non-présence, facilitée trop souvent par les parents ou le médecin de famille, quand ce n'est pas par l'Administration de l'établissement, est-elle due à un relent de cartésianisme et au privilège accordé à «*l'esprit*» par rapport au corps ?

Comment peut-on envisager l'enseignement rationnel d'une discipline si celle-ci, est soumise au bon vouloir de tant de parties (parents, médecin scolaire, médecin de famille, administration, élève lui-même etc...) ?

L'idée de progression de programme, en E.P.S., est-elle bien ancrée dans les esprits ? Si oui, comment permettre des présences aussi irrégulières ?

La Commission Pédagogique du secteur d'Ajaccio a tenté au travers de cette enquête, de donner une réponse à ces diverses questions et a voulu essayer de comprendre et d'analyser ce fléau qu'est l'absentéisme.

CARACTERISTIQUES SCOLAIRES

A - NOMBRE D' HEURES D' E.P.S.

Si le quota horaire semble satisfaisant au lycée, au regard du décret instituant 2 heures pour le second cycle, il n'en est pas de même au C.E.S., où seulement 59 % des élèves recevaient les 3 heures réglementaires. Dans les autres établissements (par exemple C.E.S. de village), 41 % des élèves avaient 3 heures et plus.

	Moins d'1 mois d'absence	Pus d'1 mois d'absence	Sans objet
Moins d'1 h d'E.P.S.	38 %	54 %	8 %
De 1 h à moins de 2 h d'E.P.S.	49 %	32 %	19 %
De 2 h à moins de 3 h d'E.P.S.	55 %	31 %	14 %
De 3 h d'E.P.S. plus	56 %	27 %	17 %

Le tableau ci-dessus nous indique le rapport entre la durée de l'absence et le nombre d'heures d'E.P.S. Ce tableau est particulièrement intéressant et nous confirme que le peu d'heures dispensées est une des causes de l'absentéisme. En effet, plus le professeur disposera d'heures, plus son travail ira en profondeur et sera motivant pour les élèves.

Ainsi, plus le nombre d'heures d'E.P.S. est important, plus courte est l'absence.

Utilisation des installations

58 % des élèves ne sortent pas de leur établissement pour pratiquer les cours d'E.P.S., si ce n'est pour se rendre sur le stade (21 %) ou en piscine (21 %). Les élèves de Lycée sont plus sédentaires que ceux de L.E.P., ce qui s'explique par le manque total d'installations d'E.P.S. au L.E.P.

Il est tout de même paradoxal de constater qu'à Ajaccio, les élèves ne pratiquent ni la voile, ni la planche à voile, ni le ski de fond, enfin n'importe quelle activité de plein air, mais des sports identiques à ceux d'un quelconque C.E.S. de la région parisienne.

Des questions d'autocars, de crédits, une mauvaise volonté évidente de toutes les parties, empêchent la pratique d'activités de loisirs, dans le cadre des cours d'E.P.S.

B -- REMARQUES FORMULEES PAR LES ELEVES

	Garçons Lycée	Garçons L.E.P.	Filles Lycée	Filles L.E.P.
Manque heures E.P.S.	32 %	12 %	28 %	16 %
Horaire d'E.P.S. mal placé	15 %	2 %	14 %	3 %
Manque d'installation	2 %	35 %	22 %	63 %
Initiative donnée aux élèves	9 %	3 %	12 %	6 %

Les élèves demandent des heures d'E.P.S., que ces heures d'E.P.S. soient mieux placées dans l'emploi du temps. Le manque d'installation est également très critiqué par les élèves de L.E.P., ce qui est parfaitement justifié.

Ainsi, si l'on veut que l'E.P.S. vive dans un établissement scolaire, **il faut lui donner des moyens.**

L' E. P. S. A L' ECOLE

A - LES OBJECTIFS DE L' E. P. S.

	LES OBJECTIFS DE L'E.P.S.		LES OBJECTIFS ATTEINTS PAR L'E.P.S.	
	LYCEE	L.E.P.	LYCEE	L.E.P.
Se détendre	40 %	30 %	52 %	52 %
Connaissance corporelle	21 %	22 %	18 %	29 %
Apprendre des techniques sportives	17 %	17 %	43 %	49 %

- 40 % d'élèves de lycée pour 30 % d'élèves de L.E.P., pla-
cent se détendre en n° 1 ;

- la connaissance du corps vient en deuxième position avec
22 % ;

- en troisième position, l'apprentissage de techniques sporti-
ves.

Si l'assimilation de l'E.P.S. à la détente ne nous a pas étonné,
la place occupée par la connaissance du corps comme objectif assi-
gné à l'E.P.S. nous a particulièrement surpris, car c'est effective-
ment la seule voie qui peut justifier une éducation physique à l'école.

Par contre, les élèves ont bien saisi que les objectifs que doit remplir l'E.P.S. et ceux véritablement atteints, sont différents :

- en n° 1 toujours la détente (52 %), ce qui prouve que l'E.P.S. n'est pas rebutante et donc ne justifie pas le taux d'absentéisme ;
- en n° 2, l'apprentissage de techniques sportives avec 40 %;
- en n° 3, la connaissance corporelle, 29 %.

Les élèves sont parfaitement conscients que l'E.P.S. ne remplit pas son objectif de découverte du corps.

Les objectifs moteurs sont trop souvent désignés en termes sportifs et non en termes généraux faisant référence à la connaissance du corps ou à la motricité..., mais comment pourrait-il en être autrement avec un nombre d'heures aussi infime et des installations insuffisantes ?

	CERTIFICAT MEDICAL DE COMPLAISANCE	PAS DE CERTIFICAT MEDICAL DE COMPLAISANCE
SE DETENDRE	14 %	12 %
CONNAISSANCE DU CORPS	9 %	11 %
APPRENTISSAGE DE TECHNIQUES SPORTIVES	10 %	10 %

Le tableau ci-dessus montre le rapport étroit qu'il y a entre la connaissance de ces objectifs et la demande d'un certificat médical de complaisance, ainsi :

- pour l'objectif «*se détendre*», nous dénombrons 14 % de demande de certificat médical de complaisance

- pour seulement 9 % lorsque l'objectif principal est «*la connaissance du corps*»

- l'objectif «*apprentissage de techniques sportives*» ne semble pas jouer un rôle déterminant dans ce cas.

Démystifier l'E.P.S. et la présenter au public (parents, élèves, etc...) autrement que comme une séance de détente doit être considéré comme une des tâches propres à endiguer l'absentéisme.

B - ABSENTEISME EN E. P. S. POUR SE CONSACRER A UNE AUTRE MATIERE

43 % d'élèves de lycée et 27 % d'élèves de L.E.P. se sont absentés d'E.P.S. pour travailler une autre discipline. Cet absentéisme considérable souligne l'hégémonie de certaines matières. Nous pensons que la revalorisation de l'E.P.S. passe par une approche inter-disciplinaire des problèmes éducatifs. Il est grand temps que cesse la définition des objectifs en termes de :

- coefficient dans certaines matières (l'impérialisme des mathématiques en est un exemple frappant)
- programme à boucler.

L'E.P.S. ne peut y trouver que du dédain

L'E.P.S., comme toute autre discipline, doit participer à la définition et à la réalisation des objectifs éducatifs, tant au plan moteur, qu'affectif ou cognitif.

Des commentaires du style (questionnaire 1548) : *«les heures d'E.P.S. devraient être groupées, par exemple occuper toute un après-midi afin qu'elles deviennent un véritable moyen de détente. Mêlées aux heures de cours, elles perdent ce caractère essentiel»*, en disent long sur ce que l'on attend aujourd'hui de l'E.P.S.

L' E.P.S. semble exister pour dompter et canaliser l'énergie que les élèves ne peuvent exprimer dans les autres disciplines. **«Le cours de gym» a toujours été et reste pour l'instant le degré supplémentaire de liberté accordé au corps des élèves.** De ce fait, il est extrêmement difficile aux enseignants qui le désirent de ne pas passer par le sport. L'expression corporelle, le yoga, la relaxation qui sont des techniques qui s'appuient sur la concentration et l'immobilité déroutent très souvent, élèves et parents.

ANALYSE DE L' ABSENCE

A - GENERALITES

Deux possibilités s'offrent à l'élève :

- la dispense
- l'absence

a) - La dispense

Légitimée par le certificat médical, elle confère à l'élève un statut légal. Les élèves déficients relevant de la dispense médicale

sont peu nombreux, nous les évaluons à 3 % de la population scolaire. Par ailleurs, le pourcentage de dispensés au baccalauréat, est de 45 %...

b) L'absence

Légitimée par le mot d'excuse des parents, elle permet à l'élève de manquer les cours. Ce mot d'excuse possède un double rôle :

- il rappelle aux parents l'obligation scolaire puisque ceux-ci sollicitent l'autorisation pour leurs enfants de s'absenter des cours d'E.P.S.
- il décharge la responsabilité de l'établissement.

Nous pensons que la désaffection des cours d'E.P.S. ne peut être un refus de cette discipline, si l'on s'en réfère aux résultats précédents, mais plus précisément d'un refus de l'Ecole en général. Ainsi, l'Institution «*dispense*», en favorisant l'absence, occulte cette contestation et semble jouer un rôle de bouée de secours de l'E.P.S. et de l'Ecole. L'absentéisme en E.P.S. n'est à cet égard qu'un cas particulier de la crise de l'Ecole, le lieu limite de détournement du refus de l'Ecole sur les disciplines peu importantes. L'E.P.S. possédant la particularité de la dispense, c'est-à-dire l'institutionnalisation de l'absence.

Cette dispense semble avoir bien évolué depuis sa création. Au départ, elle devait faciliter la pratique des activités physiques (circulaire du 23. 09. 59) en définissant l'E.P.S. dont relevaient les élèves. «*Dispense*» n'était pas assimilée à «*absence*» et la présence de la gymnastique corrective permettait de personnaliser l'E.P.S. Par son utilisation abusive jointe à la suppression de la gymnastique corrective et à la nouvelle classification (arrêté du 5. 06. 79) faisant référence au sport, la dispense facilite maintenant l'organisation de l'E.P.S., de l'Ecole et du Sport au détriment des élèves.

B - ABSENCE DANS LES COURS AUTRES QUE L'E. P. S.

	LYCEE	L.E.P.	GARCONS	FILLES
SOUVENT MANQUÉ	13 %	14 %	17 %	10 %
PARFOIS MANQUÉ	50 %	39 %	47 %	43 %
JAMAIS MANQUÉ	35 %	43 %	33 %	44 %
SANS OBJET	2 %	4 %	3 %	3 %

L'item «*parfois manqué*» qui peut être considéré comme le

corollaire de l'item «*plusieurs séances*» pour l'E.P.S. a reçu un nombre appréciable de réponses, 50 % en lycée pour 39 % en L.E.P. , ceci indique bien le mécontentement qui sommeille face à l'école, ainsi que **ce besoin de liberté par rapport à l'obligation scolaire**. Les raisons qui expliquent cet absentéisme tournent autour du **refus de l'école**. Celui-ci s'articule autour de trois items :

- Désintérêt des cours (16 % en lycée, 12 % en L.E.P.)
- Refus de l'école (6 % en lycée, 5 % en L.E.P.)
- Ras le bol du professeur (3 % en lycée, 3 % en L.E.P.)
- Inutilité des derniers cours (2 % en lycée, 10 % en L.E.P.)

Au total, 31 % en lycée et 30 % en L.E.P. Lorsque l'on sait que 68 % des élèves n'ont pas répondu à cette question ouverte, ces deux chiffres prennent leur véritable importance.

C - EN E. P. S.

87 % d'élèves de lycée et 78 % d'élèves de L.E.P. se rappellent avoir manqué certains cours d'E.P.S., ces absences se répartissent de la manière suivante :

Fréquence des Absence	Manqué une séance	Abs. à plus. séances	1 mois	1 trim.	Plus d'1 trim.	Toute l'année	Sans objet
Lycée	9 %	48 %	5 %	5 %	5 %	18 %	12 %
L. E. P.	10 %	40 %	8 %	4 %	5 %	14 %	20 %

Ces chiffres sont dramatiques et indiquent bien le peu de crédit apporté à l'E.P.S. La notion de progression n'est absolument pas admise, sinon comment les élèves pourraient-ils envisager des présences aussi irrégulières. Le fort pourcentage qui s'est porté sur plusieurs séances renforce l'hypothèse selon lesquelles **l'E.P.S. représente le maillon faible dont on peut se servir pour assouvir son besoin de liberté par rapport à l'obligation-scolaire**. 15 % d'élèves sont absents toute l'année, la seule raison pouvant motiver une dispense d'une année est une raison médicale... Il n'est donc pas étonnant de noter que 70 % des élèves de lycée et 54 % d'élèves de L.E.P. indiquent des raisons de santé pour justifier leurs absences.

	RAISONS REELLES		RAISONS INVOQUEES			
	Lycée	L.E.P.	Lycée	L.E.P.	Garçons	Filles
Raisons de santé	7 %	3 %	70 %	54 %	56 %	70 %
Autres raisons	74 %	66 %	13 %	17 %	18 %	11 %
Sans objet	19 %	31 %	17 %	29 %	26 %	19 %

Mais comme l'indique le tableau ci-dessus, **les raisons réelles sont tout autres, les raisons médicales ne comptent plus qu'à 7 % pour 71 % d'autres raisons**, qui elles ne justifient plus la dispense.

Inutile de préciser les responsabilités que se partagent le **corps médical, en donnant des certificats médicaux de complaisance (44 % des élèves reconnaissent fournir des certificats médicaux de complaisance)** et les parents d'élèves, en rédigeant des mots d'excuse à base de raisons acceptables, c'est-à-dire médicales.

Mais sont-ils les seuls responsables ?

Ainsi, il est intéressant de noter le grand nombre d'élèves qui **n'éprouvent pas le désir de se faire dispenser puisqu'ils peuvent manquer sans difficulté.**

Ce contrôle des absences est plus rigoureux en L.E.P. qu'en lycée, puisque 48 % d'élèves de L.E.P. ont manqué, pour 61 % d'élèves de lycée. L'Administration des établissements préfère des élèves dispensés, donc en règle, plutôt que des sujets déviants, traînant dans les murs du lycée. Au vu des compressions de personnels de surveillance, même si elle le désirait, elle ne pourrait s'offrir un tel luxe : ouvrir des permanences aux élèves dispensés.

Le professeur E.P.S. est, lui aussi, confronté à ces phénomènes des classes surchargées (39 élèves dans certaines classes à la rentrée 80), des installations dans un état déplorable. Lui aussi préfère s'entourer d'un noyau d'élèves motivés, avec lesquels il réalisera une année tranquille, plutôt que de *«trainer des élèves contestataires»*.

Ainsi, nous pouvons constater que, lorsque le professeur conserve l'élève pour arbitrer, rester aux vestiaires ou rester spectateur, l'absence est de plus courte durée que lorsque l'enseignant renvoie l'élève de son cours et que celui-ci peut aller en permanence, rentrer chez lui ou aller au bar.

Une analyse du tableau ci-contre, nous indique qu'en général,

30 % des élèves de lycée rentrent chez eux pour 17 % seulement au L.E.P., alors que 18 % des élèves de L.E.P. vont en permanence pour 3 % au lycée.

Si l'on additionne les trois cas, qui tentent de réintégrer l'élève, à savoir :

- Rester aux vestiaires 2 %
- Spectateur du cours 9 %
- Devenu aide du professeur 11 %

Nous obtenons un total de 22 % d'élèves que l'enseignant d'E.P.S. tente de réintégrer, alors que 53 % sont abandonnés. Ces chiffres sont là aussi bien accablants.

	LYCEE	L.E.P.	ABSENCE DE	
			Moins d'1 mois	Plus d'1 mois
Vestiaires	2 %	2 %	70 %	30 %
Permanence	8 %	18 %	62 %	38 %
Devenu arbitre	11 %	12 %	80 %	17 %
Aller au café	22 %	16 %	55 %	43 %
Spectateurs	8 %	9 %	74 %	24 %
Rentrer chez soi	30 %	17 %	66 %	32 %

CONCLUSION

- 48 % des élèves ont manqué plusieurs séances d'E.P.S.
- 45 % des élèves ont manqué parfois d'autres cours.

Ces chiffres sont significatifs et viennent renforcer notre hypothèse, selon laquelle l'absentéisme à l'école n'est pas le propre de l'E.P.S. mais un fléau qui gagne toutes les disciplines. Ces absences répétées de courte durée, sont le signe du tâtonnement des élèves à la recherche d'un «*maillon faible*» de l'Institution Scolaire pour donner libre cours à leur agressivité à l'égard du système scolaire. Il est certain que l'E.P.S. avec :

- le peu de crédit qu'on lui accorde
- et surtout la dispense (rappelons que l'E.P.S. est la seule discipline à institutionnaliser l'absence sans proposer aucune **E.P.S. de rééducation en remplacement...**)

est bien placée pour permettre d'extérioriser le refus de l'école sous la forme de l'absence, mais nous pensons que dans d'autres disciplines ce refus de l'école, prend d'autres formes, le chahut, l'inaction, etc. Mais les différentes parties tiennent-elles vraiment à donner un remède à cet absentéisme ?

Le laxisme dans le contrôle des absences indique bien que l'Administration refuse le conflit et préfère laisser pourrir la situation plutôt que de provoquer la contestation en obligeant à une présence stricte.

Notre recherche nous incite à penser que toutes les parties s'accordent à sacrifier sur l'autel monolithique de l'Ecole, certaines disciplines jugées moins importantes.

Ainsi, l'analyse que nous avons faite des dispensateurs est précieuse :

- 40 % des certificats médicaux de complaisance
- 70 % de raisons non-médicales justifiées par des mensonges des parents
- 80 % des élèves non conservés en cours par le professeur E.P.S.

Chacun tient à conserver les avantages que lui apporte l'Institution Ecole, et chacun utilise des moyens différents pour arriver à ses fins.

Pour les parents, le discours rapporté est le suivant: *«Je sais, je sais, l'école, ce n'est pas drôle... d'accord, je te fais un mot d'excuse pour la gym, en échange, tu travailles les maths».*

Pour le professeur d'E.P.S., la présence d'élèves déviants à son cours, est synonyme de déviation et donc d'une fatale remise en cause. Pour l'Administration, il en est de même.

Quant aux médecins de famille qui refuseraient des certificats médicaux, ils s'exposeraient à une baisse de leur clientèle et se priveraient d'un revenu substantiel.

Personne ne veut remettre en cause l'Ecole, à commencer par les élèves qui profitent de cette situation. L'école est refusée, critiquée, mais toutes les parties s'accordent pour la tenir à bout de bras et retarder ainsi son agonie.

Jean-Pierre Malamas

LA FICHE TECHNIQUE DE L' ENQUETE

★

- **1727 enquêtes ont été réalisées** ; chaque questionnaire concernait l'absentéisme à l'école et plus particulièrement en éducation physique et sportive (E.P.S.).
- **Population enquêtée** : l'ensemble des élèves du second cycle d'Ajaccio - 1 000 élèves de lycée (Laetitia, Fesch) - 727 élèves de L.E.P. (Finosello, Salines).
- **LIEUX D' ENQUETES** : Les établissements scolaires, avec la complicité des enseignants de toutes disciplines.
- **PERIODE D' ENQUETE** : du 10 décembre 1979 au 10 mars 1980 en ce qui concerne la diffusion.
- **QUALITE DE L' ENQUETE** : La méthode choisie pour étudier l'absentéisme en E.P.S (distribution des questionnaires durant les cours de matières générales) permet d'avoir une bonne approche du nombre d'absents, de leurs motivations, etc...
- **CETTE RECHERCHE EMANE** : d'une demande des enseignants d'E.P.S. du secteur d'Ajaccio. L'enquête a été réalisée par la Commission Pédagogique des professeurs d'E.P.S. de la Ville d'Ajaccio et confiée plus particulièrement à Mlle MALESARD, Mme DUPHIL, et M. MALAMAS.

L' EDUCATION PHYSIQUE A L' ECOLE : EPANOUISSEMENT D' UNE PERSONNALITE OU CONTROLE DU CORPS ?



L'un des traits majeurs de l'évolution des mentalités en matière d'éducation au cours de ces 15 dernières années est, sans conteste, la «*découverte*» de la dimension corporelle. Si l'on se réfère aux indicateurs que constituent les études d'opinion, les programmes des partis politiques, les propositions syndicales ou les actions des associations de parents d'élèves, il apparaît que tous insistent sur le caractère fondamental d'une éducation motrice dont la charge revient à l'Ecole. Une telle unanimité trouve son explication dans la convergence de multiples facteurs. D'un point de vue sociologique, on peut constater que les activités physiques et sportives occupent une place importante à l'intérieur du temps réservé au loisir dont l'extension caractérise ce qu'il est d'usage d'appeler les sociétés post-industrielles. Source de profits, tant sur le plan organique (permanence de l'équation SPORT = SANTE) que sur le plan symbolique (différenciation sociale en fonction des activités investies (1)), la pratique physique devient l'une des composantes d'un style de vie. D'un point de vue plus spécifiquement pédagogique, il faut rappeler le rôle décisif des mouvements d'Education Nouvelle pour accréditer l'idée d'une action éducative visant l'ensemble de la personnalité et non plus seulement la formation de l'intelligence abstraite et l'acquisition d'une culture désintéressée.

Les directives officielles fournies aux enseignants chargés de l'éducation physique des élèves scolarisés reflètent bien ce que peut avoir d'essentiel la contribution de cette discipline. Y est en premier lieu rejeté tout ce que pouvait comporter de dévalorisant à son propos la traditionnelle dichotomie entre corps et esprit, et son corollaire matières nobles - matières secondaires.

«La corrélation étroite entre ce qui fut longtemps considéré comme deux entités distinctes nous interdit d'établir a priori une hiérarchie entre elles et il est certain qu'en développant, par exemple, les qualités motrices de l'enfant, on sollicite et on atteint son psychisme» (2).

(1) Sur ce point, cf. Le POGAM Y. 1979 et POCIELLO C. 1981.

(2) Instructions officielles de 1967 (2^o degré). Cette dualité esprit/corps représentant l'un des «vieux démons» de l'Education physique aboutissant au paradoxe formulé par M. Bernard : «*le propre de l'éducation physique est, semble-t-il, de ne pas vouloir être physique*» (BERNARD M. 1975, 724).

« Dans une école ouverte sur la vie (...) la convergence des disciplines s'établit d'elle-même. Ainsi peuvent s'estomper les distinctions entre disciplines «fondamentales», «activités d'éveil», éducation physique et sportive ; toutes sont en dernière analyse, les instruments complémentaires de la conquête d'une seule et même autonomie » (3).

Ce qui permet à l'éducation physique de revendiquer, à côté de ses apports spécifiques (objectifs d'hygiène et de santé, développement des capacités d'action et d'adaptation motrices), une contribution à l'éducation générale (intégration au groupe, formation du caractère et du sens social, préparation aux loisirs et à l'éducation permanente).

Cependant, l'originalité du discours posant les finalités éducatives est qu'il autorise plusieurs types de lecture. Ainsi, dans une perspective que nous qualifierons de «volontariste», l'étendue du champ couvert par ces finalités, leur générosité, confirment la majorité d'une discipline dont le passé montre qu'elle a longtemps contribué à servir des fins posées en dehors d'elle (préparation militaire, dépendance étroite vis-à-vis de l'institution médicale) (4).

Au contraire, une perspective «critique» va s'ingénier à dégager ce que contiennent d'implicite ces intentions ; à dévoiler, sous l'énoncé des objectifs, la nature des véritables fonctions de l'Éducation physique au sein du système scolaire. On reconnaît dans cette seconde démarche la «stratégie du soupçon» propre aux sciences sociales qui, déployée vis-à-vis de faits éducatifs, renvoie inmanquablement aux travaux (aux vulgates ?) de Bourdieu et Passeron, de Baudelot et Establet.

En d'autres termes, en se référant à l'article de J.C. Passeron (1968, 677-679) selon lequel tous processus pédagogique comporte deux versants :

- un versant informatif (acquisition d'un capital de connaissances, de savoir-faire),
- un versant formatif (inculcation de valeurs, de schèmes de pensée et d'action),

peut s'envisager une catégorisation des démarches qui orientent les pratiques et les discours sur l'éducation physique contemporaine. C'est ainsi que seront respectivement abordées les tentatives qui

(3) Instructions du 22 avril 1977. L'Éducation physique et sportive à l'École Élémentaire.

(4) Majorité sur le plan pédagogique car, du point de vue institutionnel, et matériel, cette reconnaissance souffre encore d'un certain nombre de lacunes.

mettent l'accent sur l'acquisition de pouvoirs nouveaux par les élèves, puis celles qui envisagent l'éducation physique comme modalité du contrôle social. Enfin, dans un troisième temps, seront analysées les voies d'un possible dépassement de cet antagonisme.

I. L'OPTION VOLONTARISTE

La notion de volontarisme est inséparable de toute perspective éducative, dès lors que celle-ci se concrétise dans une action alimentée par un **projet de transformation dont les effets peuvent recensés**. A ce titre et dès l'instant où son importance est socialement reconnue, l'éducation physique des enfants et des adolescents constitue une entreprise qui ne peut être abandonnée au hasard ni à la spontanéité. Elle appelle donc une **méthode**, c'est-à-dire «*un système de principes rationnels et de règles générales*» (5). Qu'elle émane d'une élaboration théorique ou qu'elle se forme empiriquement au terme de longs tâtonnements, toute méthode est fondée sur la combinaison de trois éléments distincts (6) :

- un système de finalités,
- un corps de connaissances sur la structure intrinsèque des contenus d'enseignement,
- une représentation du sujet enseigné.

Toutes les propositions méthodiques peuvent donc être examinées et/ou comparées (cf. la «*guerre des méthodes*») à partir de cette triangulation. Réciproquement, dans une perspective diachronique, les modifications du contexte socio-culturel, l'élargissement et la diversité du champ scientifique sont à l'origine de ruptures dans la représentation et l'usage de chacun des trois paramètres.

I. 1. Le système de finalités

Il renvoie à un ensemble de normes culturelles, philosophiques et morales dont découle une vision de l'homme à former. Cette dimension axiologique donne, d'une part, un sens à l'agencement des exercices dans la pratique quotidienne. Ainsi, la systématique de P.H. Ling (marquant l'origine de la gymnastique suédoise) ne peut être perçue indépendamment de la prise de position philosophique dont elle procède (7) ; de même, la méthode naturelle de G. Hébert s'ordonne à partir d'une certaine conception des rapports de l'homme et de la nature (8). D'autre part, cette dimension fonctionne également comme instance de légitimation des fins d'une action pédagogique concrète. A cet égard, le recours récent aux travaux du

(5) BUISSON F. - 1911, p. 91

(6) Cf. AVANZINI G. - 1976, pp. 21-23

(7) ULMANN J. - 1977, pp. 302-307

(8) *Ibid.*, pp. 358-367

philosophe B. Jeu, de la part des théoriciens du sport éducatif, apparaît comme une justification de la promotion du sport en tant qu'objet culturel. Sur la problématique d'ordre sociologique (9), se greffe une histoire présentant le sport comme un héritage d'expériences accumulées, codifiées, stylisées, comme un ensemble de manifestations ayant leur logique propre et s'inscrivant dans une organisation signifiante et peuplée de symbolisme (10). Par cette histoire qui voisine celle des religions, la mythologie, le folklore, B. Jeu montre que le sport est exigence de liberté, ce qui présente le double intérêt de fonder le sport sur l'humanisme et de fournir une **classification des activités sportives** conçue suivant le principe de la progression de la liberté, qui symbolise la marche historique et la logique de la civilisation (11). Opérationnalisée, cette classification devient un outil permettant de définir des stratégies pédagogiques aptes à répondre aux besoins spécifiques de la population enseignée (12).

1. 2. Une progressivité didactique

Ce second élément s'incarne dans l'**exigence de rationalité** qui concerne à la fois l'organisation dans le temps et l'espace du contenu de l'enseignement et le contrôle des résultats de cet enseignement. La permanence du recours à des *«progressions»*, pour jalonner et clore le parcours de l'élève, atteste de cette double volonté de rationalisation. Définie comme une *«chaîne de leçons dont le professeur est responsable [et qui] doit conduire la majorité des enfants d'une classe d'un point A à un point B qui représente au minimum le niveau donné par les épreuves d'examen»* (13), la progression soutient l'idée d'un découpage analytique des tâches en même temps qu'un enchaînement logique des exercices d'apprentissage. Permanence qui dépasse la spécificité des modèles pédagogiques puisqu'ainsi que le remarque G. Vigarello (1978, 258), *«dans les deux cas (la gymnastique et le sport), la technique s'impose selon des procédés qui ont évalué les forces mécaniques en présence et leurs corrélations ; dans les deux cas, un apprentissage minutieux et répétitif conduit à la «maîtrise» des comportements proposés»*.

L'attention constamment accordée au problème de l'évaluation répond à des préoccupations identiques. Les différentes tables de cotation des performances athlétiques, édifiées souvent à partir d'une analyse savante utilisant les lois de la statistique, fournissent

(9) *«Si dénatureur qu'il soit par l'exploitation capitaliste, le sport est, dans toute son extension : de la pure détente au plus haut niveau, un bien de culture une manifestation du génie humain que la classe ouvrière a le devoir de reconquérir au profit de tous»* MOUSTARD R., 1975, p. 235 et suiv.

(10) JEU B. - 1977.

(11) JEU B. - 1972, pp. 61-65.

(12) cf. COLLOT - LARIBE J. - 1981, pp. 57-61.

(13) ROGER J. - 1963, p. 20.

des normes pour noter et différencier les sujets, au moment où commence à poindre la douloureuse incertitude qui pèse sur les opérations de correction et de notation (14). Plus près de nous, l'analyse des comportements en situation offre une méthodologie (observation, test, examen psycho-moteur) permettant de procéder au bilan des acquisitions, à la mise en évidence des progrès, à la détection des manques.

Dans la période actuelle, le succès de la pédagogie par les objectifs auprès des enseignants d'éducation physique, atteste de cette priorité à la rationalisation dans la mesure où cette démarche lie de manière indissociable programmation et évaluation des apprentissages.

1. 3. La représentation du sujet agissant

La perception du sujet de l'éducation physique est directement dépendante de l'évolution des références scientifiques qui s'opère à deux niveaux :

- Au niveau de «*l'image du corps enseigné*», peuvent être mises en évidence les transformations dont sont l'objet les théorisations qui sous-tendent la pratique pédagogique. A cet égard, les années 60, avec notamment les travaux du Dr Le Boulch, marquent la pénétration des données psychologiques et plus particulièrement de celles qui insistent sur le versant perceptif de tout acte moteur. Outre de nouveaux champs et de nouvelles perspectives ouverts pour la rééducation puis l'éducation psycho-motrices, l'accent mis sur une motricité à dominante informationnelle modifie les stratégies pédagogiques vis-à-vis des contenus traditionnels. Au modèle des pratiques athlétiques se substitue celui des jeux sportifs collectifs : à l'optimisation d'une valeur physique succède le développement de capacités perceptivo-motrices, condition de l'ajustement du sujet aux contraintes d'une situation donnée.

- Au niveau de la représentation du sujet apprenant, ces mêmes données, jointes à l'influence des méthodes actives, vont générer de nouvelles attitudes en direction des élèves. Les consignes strictes, les règles d'exécution et les sanctions magistrales vont céder la place à des «*mises en situation*» nécessitant la mobilisation de toutes les ressources personnelles et comportant les repères identificateurs de la réussite : «*le sport pose des problèmes précis à*

(14) On peut en effet remarquer que l'élaboration d'un instrument comme la table Letessier offre une fiabilité que sont loin de posséder les procédures en usage dans les examens pour la notation des candidats. Par rapport au doute introduit par les travaux en docimologie, la table de notation présente l'avantage «*d'apporter à toutes les catégories d'individu un système unique d'estimation*» (LETESSIER J. - 1954 - p. 12).

résoudre par les élèves (...), nous considérons comme particulièrement éducatif l'effort commun des élèves et du professeur pour dégager ces problèmes puis pour les résoudre ; l'élève n'est pas considéré ici comme un réceptacle passif, mais comme un être humain véritable liant constamment la pensée et l'action pour atteindre des objectifs définis» (15). Il ne s'agit donc plus de transmettre un savoir mais d'aider à son appropriation active, médiée par l'intérêt, la motivation, que suscitent des situations signifiantes car empruntées à l'environnement proche des élèves. Par ailleurs, l'activité des sujets déborde la seule dimension motrice pour s'investir dans des tâches multiples liées à l'organisation du groupe-classe (arbitrage, observation, prise de responsabilités à l'occasion des différents événements qui ponctuent la vie collective).

En conclusion, et par-delà les divergences d'ordre théorique ou idéologique, ce qui caractérise une éducation physique volontariste, c'est la présence d'un projet organisateur de la pratique (fondé, ici sur la pédagogie sportive, là sur la nécessité d'une formation de base), qui se concrétise par la construction de situations pédagogiques dont sont attendus des effets significatifs sur la personnalité des enseignés et plus précisément sur leurs comportements moteurs. D'où l'aspect nouveau prescriptif, sinon hégémonique ou systématique de ces propositions.

II. LES STRATEGIES DU SOUPÇON

La volonté constructive qui sous-tend la présentation des démarches esquissée ci-dessus est contredite par une série de réactions critiques dont la source commune réside dans la dénonciation de la fonction mystificatrice du pouvoir pédagogique, dès lors que celui-ci est considéré comme autonome vis-à-vis des autres pouvoirs sociaux, y compris du pouvoir politique. Au langage des finalités répond alors celui des fonctions endossées par une discipline à l'intérieur du système scolaire et, par extension, des fonctions du système scolaire à l'intérieur de l'organisation sociale. Dans cette optique, *«la pédagogie scolaire ne constitue qu'une des formes, la plus institutionnalisée, de l'action pédagogique qui s'exerce d'abord dans la prime éducation familiale et, plus généralement, dans tous les systèmes sociaux disposant de moyens organisés pour inculquer à leurs membres les principes de leur culture» (16). Envisagée selon cette perspective, l'Education physique relève alors d'une entreprise de surveillance et de soumission à des normes de conduite et de pensée posées en dehors d'elles.*

(15) L'éducation physique au Lycée de Corbeil E.P.S. n° 75, 1965, p. 15 (souligné par nous).

(16) PASSERON J.C., op. cit.

II. 1. Une fonction de contrôle social

La mise en relation des pédagogies corporelles avec le contexte social dans lequel elles baignent fait apparaître que leur légitimation est dépendante de l'utilité sociale des corps qu'elles contribuent à «produire». Ainsi l'exacerbation du nationalisme, marquée entre 1882 et 1890 par la création des bataillons scolaires, fournit l'image d'une éducation physique dont la finalité réside dans la préparation militaire.

Mais, parallèlement à sa fonction de production, l'Éducation physique participe également à la gestion des corps à l'intérieur de l'organisation sociale. C'est à cette fonction que renvoie l'évocation de sa finalité hygiénique. On peut, à la suite de G. Vigarello (1978, 173-188), lier l'institutionnalisation de la gymnastique à l'école aux manœuvres de fixation des nouvelles classes laborieuses nées d'une industrialisation commençante et perçues comme dangereuses vis-à-vis de la stabilité sociale. L'alerte à la dégénérescence et sa parade en termes de prescriptions hygiéniques permet de légitimer, par le discours scientifique, la poursuite de fins morales et sociales : «une complicité permanente lie l'hygiène à des finalités qui la dépassent et qui ne sont pas toujours explicitées» (17). De nos jours encore, cette utilité hygiénique demeure très présente par l'intermédiaire de la diffusion au niveau de l'ensemble de la population du modèle du «corps - sportif» comme référence normative du «corps - santé» (18). Largement influencée par l'autorité scientifique et morale des médecins, réponse à la sédentarité dénoncée comme l'un des fléaux du monde moderne, la nécessité de l'exercice physique fait naître une demande de conformité qui, pour J. Attali (1979, 243), «produit alors le besoin des miroirs du corps, capables d'aider à copier le modèle, à surveiller le profil de vie» (19). A une surveillance extérieure, succède une «auto-surveillance» qui représente l'aboutissement ultime de l'assujettissement à la norme (20).

Selon ces thèses, inspirées notamment des travaux de M. Foucault sur la mise en évidence de la constitution au XIX^{ème} siècle d'un champ de pouvoir sur les corps, le «pédagogique», au même titre que le «médical» puis le «psychologique», participe du même processus de normalisation des pratiques corporelles, condition

(17) VIGARELLO G. - 1978, p. 235

(18) LABRIDY F. - 1977, p. 71

(19) Ainsi qu'en fournit la démonstration, l'extension des pratiques telles que le «jogging» et la commercialisation parallèle d'appareils miniaturisés permettant l'auto-contrôle des efforts.

(20) Auto-surveillance qui trouve sa correspondance au niveau pédagogique dans les modalités d'auto-évaluation : «L'évaluation par objectifs et les procédures pédagogiques qu'elles supposent transforment certes les pressions institutionnelles sur le formé ; comme les méthodes actives, elle ne modifie cependant pas le rapport pédagogique institué. Au contraire, elle favorise, par l'intériorisation du contrôle, l'auto-censure qu'elle a tendance à nommer auto-évaluation» (GUIGOU J. - 1971, 46).

d'une gestion efficace, d'une régulation harmonieuse des flux sociaux. En ce sens, ce que l'on attend du professeur d'éducation physique, c'est qu'il soit en quelque sorte le garant d'un usage légitime du corps et ce, par un *«travail qui vise à greffer un ensemble de préceptes, de modes d'agir, de schémas de présentation de soi, [et qui] opère par une déconstruction systématique des habitus corporels propres aux divers groupes sociaux pour tenter d'imposer une logique unifiante, homogénéisante des comportements»* (21).

La condition d'existence d'une éducation physique scolaire réside donc dans le respect de ce *«contrat»* ou, pour reprendre l'hypothèse émise par P. Arnaud (1981, 94-95), *«c'est l'institution scolaire qui impose, de par ses exigences propres, certaines transformations aux pratiques»*. Ainsi, par exemple, considérée sous cet angle, la différence entre la gymnastique de la fin du XIXème siècle et du début du XXème et le sport est moins une différence de nature que de degré. Persiste le même souci d'une planification et d'un agencement minutieux des exercices, et si le formalisme pointilleux a laissé place à une plus grande liberté des actions, demeurent *«les principes très rigoureux de technicisation cantonnant les élèves dans des modèles pré-établis d'attitudes et de séquences gestuelles, canalisant leurs aspirations et leurs valorisations»* (22).

II. 2. Le modèle scolaire

Mais, réciproquement, ces transformations des pratiques, de façon à ce qu'elles soient rendues acceptables par l'institution scolaire, doivent être actualisées par les enseignants. Situés à l'intérieur d'un champ où s'affrontent des intérêts divergents (ceux des divers intervenants en matière d'activités physiques et sportives), ceux-ci tiennent leur légitimité de leur présence, officialisée mais souvent vécue comme marginale au sein de l'Ecole. D'où, pour fortifier cette position, l'argumentation constante visant à accréditer l'éducation physique comme discipline d'enseignement (23), puis, avec l'introduction généralisée des pratiques sportives, comme matière d'enseignement c'est-à-dire offrant le terrain d'une activité déployée par rapport à un contenu qu'il convient de s'approprier (24). D'où encore la reproduction des procédures les plus académiques, ainsi qu'en témoigne l'enjeu lié à la revendication d'une présence effective dans les examens et les concours : *«L'Etat, à qui revient la charge de l'éducation totale des futurs citoyens, a organisé l'enseignement sur*

(21) BONNIEL J. - 1979, p. 161

(22) VIGARELLO G. - 1978, p. 258

(23) *«Les mouvements sont à la gymnastique ce que l'art d'épeler est à la lecture»* (AMOROS F. - 1830, p. 127). D'autres expressions fréquemment utilisées : *«grammaire du geste»*, *«solfège corporel»* témoignent de cette volonté.

(24) Avec l'assimilation sport-produit culturel, la problématique éducative s'est modifiée mais la référence reste identique : *«de même que l'on ne naît pas non-lecteur mais qu'on le devient, on ne naît pas non-pratiquant de l'activité physique, on le devient»*. (MERAND R. - 1976)

le principe fondamental de la sélection ; seules, pour des raisons qu'il nous faut déplorer, les classes d'éducation physique échappent à cette règle» (25)...«*Pour que l'Education physique cesse d'être considérée comme une matière scolaire facultative, il lui faut des programmes plus précis, des sanctions, un contrôle des résultats, c'est-à-dire quelque analogie avec les autres disciplines*» (26).

II. 3. Des techniques disciplinaires

Des analyses qui précèdent, il résulte que toute intervention pédagogique est à réinterpréter comme le vecteur d'une tutelle sur les enseignés. Celle-ci étant plus ou moins apparente, plus ou moins insidieuse en fonction des époques. Ainsi, la codification minutieuse du déroulement des exercices de gymnastique, dans le temps (cadence, durée, répétition) et dans l'espace (alignement et disposition spatiale des groupes), représente une évolution dans la mesure où elle éloigne «*la main du pédagogue*» du corps de l'élève : «*plus le maître évite d'intervenir directement et physiquement, plus un système de repérages formels doit le suppléer, délimitant encore davantage les positions et les déplacements*» (27). Plus tard, l'appel à des activités plus globales du type sport, produit de nouveaux aménagements techniques à l'intérieur d'une même tactique : ce n'est plus le maître qui corrige, ce sont les confrontations avec les contraintes d'un milieu (contraintes matérielles et humaines d'où l'importance décisive des règlements) «*qui peu à peu sculptent et polissent l'efficacité du geste de l'enfant*» (28). De même, et dans la mesure où ces activités sont extraites d'un contexte social signifiant, la motivation qu'elles suscitent autorise l'économie de procédures disciplinaires trop voyantes : «*Motiver, c'est ici non pas opposer mais articuler le projet magistral sur l'énergie des désirs de l'élève. Motiver permet à l'enseignant d' enrôler toutes les forces de l'enfant en captant leur dynamisme et de les orienter dans la direction souhaitée*» (29).

Dans cette perspective, le discours scientifique fonctionne comme instance de légitimation des modalités diverses de l'intervention pédagogique. La codification rigoureuse des exercices gymniques, la construction et la programmation rationnelles des situations

(25) LEMAIRE C. - 1954, p. 10

(26) BLANCHET G. - 1953, p. 18. L'officialisation des épreuves physiques au baccalauréat date de 1960 ; deux ans plus tard sera instauré un concours général d'éducation physique. Cette période consacre le recours aux performances et techniques sportives comme modalité la plus pertinente pour le contrôle des résultats et anticipe donc sur leur utilisation à des fins didactiques. Ce qui laisse à penser, qu'à l'origine, ce recours s'est effectué sur des bases institutionnelles davantage que pédagogiques (cf. MACCARIO B. - 1980).

(27) VIGARELLO G. - 1978, p. 244.

(28) RAUCH A. - 1978, p. 52. A ce propos, on notera qu'une des directions d'évolutions des pédagogies corporelles réside dans la réalisation «*d'aménagements du milieu*».

(29) *ibid.*

d'apprentissage répondent, à travers des éclairages scientifiques différents ou superposés, au même souci «*d'enfermer*» l'élève dans un champ clos représenté par un modèle du savoir à acquérir pour tous les élèves de façon identique, par le franchissement des mêmes étapes. A la pluralité des expériences individuelles, est substituée une représentation abstraite et réductrice de l'enfant qui occulte notamment la dimension affective du rapport au savoir. Ainsi, la pédagogie par objectifs est-elle accusée de «*limiter le projet éducatif à une mécanique qui se meut dans un univers unidimensionnel ; celui de l'efficacité pédagogique où les seuls résultats valables sont ceux qui étaient prévus dans les objectifs*» (30).

Dans ces conditions, il apparaît que les généreuses intentions qui présidaient à une éducation physique que nous avons qualifiée de volontariste doivent être très largement atténuées dès lors que sont mises en évidence les fonctions réellement attendues de cette discipline. Pire, la rationalisation du processus pédagogique (progression didactique, observation et évaluation) présente un aspect mystificateur au sens où elle détourne l'attention des véritables fonctions qu'exercent, le plus souvent à leur insu, les enseignants d'éducation physique : «*En considérant les formes élaborées et sophistiquées de la mise en scène pédagogique et didactique, on serait tenté de ne voir en elles que la préoccupation de servir l'enfant, alors qu'il s'agit en fait d'obtenir, par des procédures machiavéliques, son adhésion, de s'assurer de sa participation dans la défense de l'éducation physique, dans la perpétuation des valeurs du pouvoir disciplinaire, et d'optimiser enfin le pouvoir d'acculturation de l'éducation physique*» (31).

III. LES VOIES D'UN POSSIBLE DEPASSEMENT

Une fois le constat ci-dessus établi, demeure la question de savoir s'il est possible d'échapper au fatalisme qu'il sous-tend. En d'autres termes est soulevé, dans sa dimension quasi déontologique, le problème de la fonction de l'analyse socio-historique, dès lors qu'elle s'applique à la pratique pédagogique. Dans la mesure où elle est confrontée à l'urgence du faire, ce type de travail ne risque-t-il pas d'engendrer, chez les milliers de praticiens qui ont la charge de l'éducation physique de la jeunesse française, soit une mauvaise conscience, soit une réaction de rejet vis-à-vis de ce qui peut être perçu comme une spéculation gratuite de la part d'«*intellectuels*» installés dans le confort que procure la distance par rapport à l'effe-

(30) GUIGOU J. - 1971, p. 46

(31) ARNAUD P. - 1981, p. 144

vescence du terrain (32) ? C'est la raison pour laquelle cette troisième partie sera consacrée à l'examen -qui n'excluera pas la critique- des propositions visant à présenter une alternative à ce qui peut apparaître comme une impasse, ne serait-ce que parce qu'une analyse trop perspicace, trop jouisseuse dans la dénonciation, conduit à négliger la vérité des choses qui est toujours pragmatique, approximée, dialectiquement engrenée entre un état et un autre, sans les départager au cordeau ? (33).

III. 1. Les pratiques de rupture

Sous l'expression «*pratiques de rupture*», sont désignées les pratiques dont le projet directeur refuse de façon explicite l'impérialisme des schémas normatifs de rendement et de compétition, qui se caractérisent presque toujours par un «*évitement de l'affectif*», par une «*impasse sur le rôle prééminent de ces données dans le développement de la maturation et dans la conquête de l'autonomie personnelle*» (34). A cet égard, l'expression corporelle en fournit une illustration éclairante, puisqu'elle se présente comme l'antithèse du modèle expérimentaliste qui sous-tend la gestion des productions corporelles à travers apprentissage, observation et contrôle. Comme telle, «*elle serait suspecte car se prêtant mal à une programmation et à une évaluation*» (35). Le corps y est simultanément investi comme sujet et comme instrument de représentation : les formés ont à parvenir à formuler avec leur propre corps l'histoire personnelle et sociale qui s'est inscrite dans les muscles, dans les formes émotionnelles et affectives. Lieu d'une mise en scène de l'imaginaire et des fantasmes, l'expression corporelle autoriserait alors «*un retour du refoulé dans l'éducation physique*» (36).

Avec les travaux de P. Parlebas, la rupture est provoquée par l'éclairage inédit projeté sur les jeux traditionnels (ex : balle assise, les trois coups, la baguette, le sagamore...). A travers toutes les analyses de cet auteur transparaît le souci de montrer que ceux-ci offrent une multitude de possibilités relationnelles alors que les jeux de fédérations (sports collectifs institutionnalisés : foot-ball, basket-

(32) Avec tout ce que recouvre de péjoratif, de déplacé, l'étiquette d'intellectuel lorsqu'elle circule dans les milieux de l'éducation physique et des sports. Que l'on entende bien, il ne s'agit pas de dénier toute valeur au travail historique, bien au contraire : il permet de dépasser l'écriture chronologique pour accéder à la compréhension des exercices corporels en tant que composante d'une culture. Cependant ce type de travail intellectuel «*construit l'image d'une société sans acteurs, entièrement dominée par la logique implacable de la domination*» qui, selon A. Touraine (1981, 14), caractérise la troisième génération d'intellectuels : celle qui concorde avec le déclin de leur rôle politique. Or, poursuit cet auteur, «*les intellectuels et en particulier les spécialistes de sciences sociales, doivent réapprendre à voir ce qui bouge et à comprendre ceux qui agissent (...). La fin du discours sur l'ordre immuable des choses doit faire écouter à nouveau la voix des hommes en train de faire leur histoire*».

(33) HAMELINE D. - 1977, p. 35

(34) ARDOINO J. - 1980, p. 28

(35) PUJADE - RENAUD C. - 1974, p. 82

(36) *ibid.* p. 83

ball, volley-ball,...) reproduisent tous la même situation de duel (37). De plus, et alors que *«l'univers du sport collectif est un univers fermé dont le registre de signification révoque l'imagination au profit de la rationalisation»* (38) les jeux traditionnels, de par la diversité de leurs réseaux de communication, autorisent une sollicitation plus intense de l'affectivité (variété des rôles possibles, gamme d'échanges plus riche, introduction de l'imaginaire et du mythique). Ainsi, parce qu'il valorise le principe du plaisir à l'encontre du principe de réalité (*«fantaisie ludique opposée aux normes du rendement»*), *«le jeu sportif traditionnel est profondément subversif vis-à-vis de l'univers du sport collectif»* (39) ; et comme tel, il peut aspirer à devenir le lieu d'un *«pouvoir instituant de l'enfant»* (40).

Reste que la mise en pratique de ces deux conceptions s'est heurtée ou se heurte à des obstacles difficilement contournables. On peut ainsi remarquer, à la lecture des textes qui relatent sa pratique scolaire, que l'expression corporelle en revendiquant un territoire spécifique s'est constituée sur le même modèle que les autres activités physiques et sportives : le *«corps-sujet»* y abandonne progressivement la place au *«corps-instrument»*. A l'école élémentaire, on trouve l'expression corporelle dans un rôle d'adjuvant des disciplines fondamentales : les thèmes des séances portent tantôt sur le vocabulaire (*«études de verbes», «exploitations diverses de verbes», «études des contraires»*), tantôt sur les mathématiques (41). Au collège et au lycée, elle s'institue autour d'un contenu qui, juxtaposé aux autres contenus de nature sportive, justifie le même type d'approche pédagogique (42). A coup sûr, on lira, dans cette circonscription, qui vient ruiner son projet initial (visant à favoriser *«une action en retour sur les techniques constituées»* (43)), l'intervention d'un *«double processus de normalisation et de récupération culturelle»*, révélateur du *«pouvoir conformant de l'institution»* (44). Cependant, cette *«banalisation»* n'est-elle pas aussi imputable aux difficultés qui surgissent dès lors que l'on ambitionne de théoriser ce qui s'est produit : *«liée à la nostalgie d'une immédiateté et d'une immanence, affleure cette volonté également nostalgique, toujours présente en expression corporelle, de ne pas se cristalliser en une forme, en langage institué»* (45). Nostalgie qui imprègne tout l'ouvrage de cet auteur : *«expression corporelle, langage du silence»* et qui vise à faire coïncider corps et langage. En définitive, là réside sans doute l'apport le plus précieux de ces pratiques, que d'avoir

(37) *«On est en présence de deux camps symétriques, stables et absolument antagonistes»* (PARLEBAS P. - 1975, 799).

(38) *ibid.* p. 794-795.

(39) *ibid.* p. 796

(40) PARLEBAS P. - 1979, p. 79

(41) Cf. DUMONT M., BERTRAND M. - 1973.

(42) Cf. DELACROIX et coll. - 1977.

(43) PUJADE - RENAUD C. - 1974, p. 85.

(44) BONANGE J.B. - 1977, p. 28.

(45) PUJADE - RENAUD C. - 1972, p. 83.

tenté d'introduire et d'articuler le verbe avec les productions et sensations corporelles : «*dans une démarche individuelle, interpersonnelle et collective, nécessaire pour traduire l'implicite en explicite, pour analyser ce qui est apparu, le groupe élabore une parole, s'essaie à une évaluation endogène inhabituelle dans une institution où l'expérience personnelle est toujours dépendante d'un jugement extérieur*» (46).

En ce qui concerne la démarche de P. Parlebas, on ne peut isoler ses apports du projet de son auteur de fonder une science de l'action motrice, fût-ce au prix de forger de nouveaux concepts, de recourir à de savants néologismes (47). Or, parce qu'il se pare d'une neutralité apaisante, ce désir de scientificité occulte l'ensemble des mécanismes d'idéologisation liés aux conditions sociales de production du discours scientifique (48). De cette analyse formelle et structurale des pratiques, résultent des conséquences pédagogiques qui laissent à penser que du seul choix des activités proposées dépend la nature des effets obtenus : «*le maître du jeu n'est pas le maître mais le jeu*» (49). Est donc gommée toute la part qui revient au système d'interventions pédagogiques, c'est-à-dire ce qui permet de moduler l'usage des contenus pour qu'ils répondent aux objectifs éducatifs que l'on s'est fixé en fonction d'un contexte précis. Enfin, cette volonté de reverser dans le domaine pédagogique les jeux traditionnels enfantins s'offre à une seconde interrogation : ne s'agit-il pas «*d'inscrire dans un ordre pensé comme rationnel, celui de l'école, ce qui précisément tirait toute sa valeur individuelle et sociale d'être une échappée des institutions ?* » (50).

III. 2. Une pédagogie du possible

En dernière analyse nous sommes donc renvoyés à la signification même d'une éducation physique à l'école. Tout se passe comme si, en raison des déterminismes et pesanteurs ici dévoilés, la scolarisation des pratiques physiques ne pouvait s'opérer sans leur appauvrissement. Cette coupure entre l'école et la vie, entre pratiques scolaires et pratiques sociales est décrite par P. Arnaud (1981, 140) comme un «*processus de banalisation qui affecte à la fois les pratiques proposées à l'école et les signes, symboles, valeurs, significations qui sont attachés à ces pratiques. Les contenus de la*

(46) BONANGE J.B., op. cit.

(47) Ce qui expliquerait la confection par l'auteur d'un lexique explicitant ses concepts (PARLEBAS P., 1981) ou le recours à des «*exégètes*» (cf ; DURING). Sur ce point précis nous renvoyons à l'article de J. ANDRE (1979, 17-18).

(48) A ce propos, on remarquera que l'ouvrage de B. During abandonne le ton de la critique - souvent documentée et pertinente à l'égard des modèles contemporains d'éducation physique - pour celui de la célébration lorsqu'il aborde les travaux de P. Parlebas, annoncés comme représentant «*une issue à la crise des pédagogies corporelles*».

(49) PARLEBAS P. - 1979, p. 77.

(50) BONNIEL J. - 1979, p. 162.

séance d'éducation physique possèdent le plus souvent les caractères des sports les plus communs et les plus populaires, alors que les motivations des élèves se tournent de plus en plus vers des pratiques distinctives (équitation, voile, tennis) à signification ludique et hédoniste».

On peut alors se demander si l'école représente un lieu possible et plausible pour une éducation physique, ou si l'éducation physique n'existe que parce qu'existent des enseignants chargés de la dispenser ! Cependant si l'on ne peut nier la pluralité des structures extra-scolaires prestataires de services en matière d'activité physique, l'action pédagogique exercée au sein de l'école présente l'originalité, sinon l'avantage, de *«disposer de ces moyens spécifiques qu'autorisent la durée et la continuité»* (51). Certains, que l'on ne peut suspecter de référer leur argumentation aux thèmes chers à Alain, lient la supériorité de l'action pédagogique scolaire à ce qu'elle s'exerce au sein d'un milieu **«protégé»** : *«L'école en tant que milieu artificiel et coupé d'une certaine manière de la vie, me semble au contraire le milieu de plus propice à faire évoluer les individus et à leur permettre de se développer»* (52).

En fait parce qu'elle privilégie plus ou moins lourdement certains aspects de la réalité, l'analyse critique occulte la prise en compte d'au moins deux séries d'éléments :

- d'une part, elle passe sous silence l'extrême diversité des contextes d'enseignement, tant du point de vue des conditions matérielles que du point de vue humain (hétérogénéité des populations d'enseignés) ;

- d'autre part, elle tend à identifier le contenu de l'éducation physique à celui des pratiques corporelles telles qu'elles sont définies socialement.

En conséquence, est ignoré tout ce qui relève des stratégies potentielles d'intervention et de leur variété en fonction des objectifs qui peuvent être poursuivis. *«Le partage entre les méthodes d'intervention s'effectue à la lumière de effets recherchés. Et c'est bien en définissant d'abord le maître comme intervenant que l'on peut poser le problème»* (53). Or, raisonner uniquement en termes de contenus à acquérir conduit à subordonner l'ensemble des stratégies d'intervention à des stratégies d'apprentissage, alors que les diverses activités physiques et sportives peuvent être également le lieu d'une expérience affective et relationnelle riche, c'est-à-dire

(51) PASSERON J.C. - 1972, 678.

(52) LOBROT M. - 1973, p. 284.

(53) HAMELINE D. - 1977, p. 74-75 (souligné par nous).

non traumatisante (54). Dans le même ordre d'idées, la réinterprétation de la notion d'échec, c'est-à-dire le dépassement à la fois de leur constat auquel est associée une représentation plus ou moins dévalorisante et de leur «*traitement*» mécanique au moyen de procédures - types de correction, est de nature à favoriser, par le jeu de dispositifs d'évaluation formative (55), une interrogation sur ce «*que nous apprend l'échec sur le rapport au savoir (ou au savoir faire)*» (56).

Dans cette perspective, instaurer une pédagogie du possible ne consiste pas à taire les déterminations qui traversent la pratique pédagogique, mais à accepter l'idée que tout choix pédagogique est un choix médiocre «*puisque'il est de l'éducation comme réalité sociale d'être médiocre, c'est-à-dire de décevoir nos vœux perfectionnistes*» (57). Cela revient enfin, par-delà les alternatives manichéennes, à «*ajuster les théories sur les conditions réelles de la pratique*» (58). Appliquée l'éducation physique, cette position nous paraît apte à maintenir à égale distance les effets néfastes d'une scolarisation quelque peu forcée ainsi que les effets démobilisateurs du regard «*sociologiste*». Mais surtout, elle nous paraît apte à fonder une intervention dont l'objet ne saurait être la transmission d'une culture corporelle élaborée en référence à des normes extérieures, mais bien plutôt de permettre à chacun de choisir et de construire ses propres normes culturelles en fonction de ses aspirations et des ses aptitudes. Cette proposition qui, ainsi formulée, recueillerait sans doute l'assentiment de beaucoup d'éducateurs scolaires, ne manque pas non plus d'une certaine ambiguïté. Ainsi, le consensus même du monde enseignant sur ce point fait naître immédiatement le soupçon. Raison de plus pour substituer au langage des intentions celui, vérificateur, de la pratique ; pour exercer une vigilance attentive vis-à-vis de ce que recèlent d'implicite, de préjugé, les attentes normatives des enseignants ; pour souligner ce que suppose comme décentration l'attitude unanimement recommandée et qui s'exprime par la formule d'une pédagogie centrée sur les apprenants.

Il s'agit par là, de concrétiser un projet **d'éducation physique critique**, au sens où l'entend C. Pujade-Renaud (1977, 172), c'est-à-dire où la pratique effective vise tout autant à «*donner aux enfants et adolescents conscience, appropriation et goût de leur existence corporelle, conscience aussi*, à travers les techniques acquises et nécessaires, des processus sociaux et des idéologies qui les sous-tendent. Or, l'école représente encore le seul lieu où un tel

(54) cf. notamment les ouvrages de MISSOUM G. - 1979 et VADEPIED A. - 1976 et 1977.

(55) cf. MACCARIO B. - 1982.

(56) AUMONT B. - 1979.

(57) HAMELINE D. - 1977, p. 180.

(58) *ibid.*

projet puisse «prendre corps» pour permettre le développement et l'entretien des capacités d'action motrice dans des situations diverses et variées, mais aussi pour donner aux futurs adultes les moyens de se situer par rapport à la civilisation, ses productions, ses mythes, ses média et d'y accroître leurs pouvoirs d'initiative.

Bernard Maccario

★

B I B L I O G R A P H I E

★

- AMOROS F.
Manuel d'éducation physique gymnastique et morale. Paris, 1830
- ANDRE J.
Dans l'intellectualisme à corps perdu. **Cahiers pédagogiques**, 1979, 175.
- ARDOINO J.
Education et relations. Paris : Gauthier - Villars, 1980.
- ARNAUD P. (Sous la dir. de)
Le corps en mouvement. Toulouse : Privat, 1981.
- ATTALI J.
L'ordre cannibale. Paris : Grasset, 1979.
- AUMONT B.
Que nous dit l'échec sur le rapport au savoir ? **Education Permanente**, 1979, 47.
- AVANZINI G.
Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire. Toulouse : Privat, 1975.
- BERNARD M.
L'ambivalence du corps. **Esprit**, 1975, 5.
- BLANCHET G.
Tests et critères en éducation physique. **E.P.S.**, 1953, 18.
- BONANGE J.B.
Expression corporelle et institution. **Bull. de la S.F.E.R.P.M.**, 1977, 38.
- BONNIEL J.
Le corps revisité. **Bull. de la société Binet-Simon**, 1979, 2.
- BUISSON F.
Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. Paris : Hachette, 1911.
- COLLOT - LARRIBE J.
Besoins, objectifs, évaluation en éducation physique. **E.P.S.**, 1981, 170.

- DELACROIX M. et coll.
Les activités physiques d'expression. **Mémento F.S.G.T.** - 1977.
- DUMONT M., BERTRAND M.
L'expression corporelle à l'école. Paris : Vrin, 1973.
- DURING B.
La crise des pédagogies corporelles. Paris : Ed. Scarabée, 1981.
- GUIGOU J.
Evaluation et institution éducative. **Education permanente**, 1971, 9.
- HAMELINE D.
Le domestique et l'affranchi. Paris : Ed. Ouvrières, 1977. Instructions officielles aux professeurs et maîtres d'E.P.S. (circulaire du 19 Octobre 1967). Instructions du 22 Avril 1977. L'éducation physique et sportive à l'école élémentaire.
- JEU B.
Le sport, la mort, la violence. Paris : Ed. Universitaires, 1972.
- JEU B.
Le sport, l'émotion, l'espace. Paris : Vigot, 1977.
- LABRIDY F.
Corps et pouvoir. **E.P.S.**, 1977, 146.
- LEMAIRE C.
Demain... le sport. **E.P.S.**, 1954, 23.
- LE POGAM Y.
Démocratisation du sport. Mythe ou réalité. Paris : Delarge, 1979.
- LETESSIER J.
Croissance physique et performances à l'âge scolaire. **E.P.S.**, 1954, 19.
- LOBROT M.
L'animation non-directive des groupes. Paris : Payot, 1973.
- MACCARIO B.
L'évaluation. Discours et pratiques en éducation physique. 1945 - 1980. Thèse pour le doctorat de 3^e cycle en sciences de l'éducation. Université de Paris VIII, 1980.
- MACCARIO B.
Evaluation et pédagogie des activités physiques et sportives. Paris : Vigot, à paraître en 1982.
- MERAND R.
Education physique et conquête du pouvoir d'agir. **L'Ecole et la Nation**. 1976, 263.
- MISSOUM G.
Psycho-pédagogie des activités du corps. Paris : Vigot, 1979.
- MOUSTARD R.
Sport et idéologie in **Sport et développement humain** (coll.). Paris : Ed. Sociales, 1975.
- PARLEBAS P.
Jeu, rêve et fantaisie. **Esprit**, 1975, 5.
- PARLEBAS P.
La métacommunication motrice. **Travaux et Recherches en E.P.S.**, 1979, 4.
- PARLEBAS P.
Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice. Paris : I.N.S.E.P., 1981.

- PASSERON J.C.
Pédagogie et pouvoir. **Encyclopaedia Universalis**, 1972, vol. 12.
- POCIELLO C. (Sous la dir. de).
Sports et société. Paris : Vigot, 1981.
- PUJADE - RENAUD C.
Expression corporelle. Investigations théoriques. **Thérapies psycho-motrices**, 1972, 16.
- PUJADE - RENAUD C.
L'expression corporelle, langage du silence. Paris : E.S.F., 1974.
- PUJADE - RENAUD C. (Sous la dir. de).
Questions-réponses à l'E.P.S. Paris : E.S.F., 1977.
- RAUCH A.
Les voies de l'autorité en éducation physique. **E.P.S.**, 1978, 152.
- ROGER J.
Education physique féminine. **E.P.S.**, 1963, 64.
- TOURAINÉ A.
La fin d'une idéologie. **Le Matin de Paris**, du 12 Septembre 1981.
- ULMANN J.
De la gymnastique aux sports modernes. Paris : Vrin, 1977 (3^e ed.).
- VADEPIED A.
Laisser l'eau faire. Paris : Ed. du Scarabée, 1976.
- VADEPIED A.
Les eaux troubles. Paris : Ed. du Scarabée, 1977.
- VIGARELLO G.
Le corps redressé. Paris : Delarge, 1978.

LA VIE DE SEVRES



JOURNEES D'ETUDE DE L'INSPECTION GENERALE

«*L'école et ses partenaires dans l'action éducative*», tel était le thème des journées d'étude de l'Inspection Générale, tenues à Sèvres du 12 au 15 Octobre 1981.

«L'école est sollicitée de s'ouvrir au monde d'aujourd'hui, à la presse, à l'audio-visuel, au sport. Elle est sollicitée de faire alliance avec la vie, la vie professionnelle avec ses réalités et ses contraintes, la vie culturelle, facteur d'épanouissement et de libération de l'individu, la vie familiale, ouvrage nécessaire de l'enfant. Sollicitée de faire alliance aussi avec la vie tout court, celle de la rue, du quartier, des grands ensembles, et même des bandes où les adolescents se regroupent pour manifester leur mal de vivre». Ainsi s'exprimait Monsieur l'Inspecteur Général Giacomini, chargé de la synthèse finale des travaux. Et il ajoutait : *«L'école doit s'intéresser non à une sorte d'être tronqué, fracturé, cloisonné selon les exigences des programmes et des emplois du temps, mais à un être global dont il convient de prendre en compte le corps comme l'esprit, l'imagination comme la mémoire, la sensibilité comme l'intelligence, le handicap comme l'avantage».*

Ces différents aspects des missions actuelles de l'école furent étudiés dans toute leur complexité au cours d'interventions riches et nombreuses et de tables rondes très ouvertes. Dans son allocution finale, Monsieur Alain Savary, Ministre de l'Education Nationale, redéfinissait *«l'exigence éducative d'aujourd'hui»* et exposait les grandes lignes de l'établissement à venir : l'école ne sera pas le seul lieu éducatif, mais *«le lieu privilégié d'analyse des besoins éducatifs et de réflexion sur les objectifs communs d'une éducation offrant aux enfants un minimum de cohérence dans le respect de la diversité des convictions».*

100ème anniversaire de l'Ecole Normale Supérieure

Pour marquer le centième anniversaire de l'Ecole Normale Supérieure de jeunes filles, deux cérémonies ont eu lieu, à la Sorbonne, le 3 décembre, et à Sèvres, le 4 décembre 1981.

Les locaux du C.I.E.P., qui furent de 1881 à 1940 ceux de l'E.N.S., accueillirent à cette occasion une foule compacte d'anciennes élèves. Réunies dans la salle Hatinguais et dans la grande bibliothèque, elles entendirent plusieurs allocutions à la gloire de leur Ecole : la représentante de Madame le Ministre des Droits de la femme insista sur l'évolution qui fit passer l'E.N.S. d'une sorte de «*couvent féminin*» à un foyer d'étude ouvert sur le monde. Mademoiselle Chenot, présidente de l'Association des anciennes élèves, retraça l'histoire de la maison jusqu'en 1940 et rappela des anecdotes de la vie sévrienne. Madame Serre, directrice de l'E.N.S., traita de l'histoire récente de l'Ecole et des voies qui s'offrent maintenant aux Sévriennes dans le domaine de la recherche de haut niveau, de la haute administration, et - pourquoi pas ? - de la politique. Enfin, Monsieur Auba, Directeur du Centre, rappela l'action de l'école pour une conception nouvelle de l'éducation. En ce sens, en même temps qu'elle œuvrait pour l'émancipation féminine, l'E.N.S. ouvrait la voie au C.I.E.P. dans le domaine d'une formation renouvelée des enseignants et de l'ouverture aux contacts internationaux.

Le C.I.E.P. abritait aussi dans ses locaux une exposition sur l'E.N.S. ou plutôt trois expositions :

- dans le Pavillon Lulli, «*l'E.N.S. et la Manufacture de Sèvres*», avec des objets précieux prêtés par cette dernière et par le musée national de céramique,
- dans la salle des gardes, «*l'E.N.S. et l'enseignement féminin*», rappelant par de nombreux documents l'œuvre de Duruy, Ferry, Camille Sée, la création de l'E.N.S., son organisation, sa vie, son transfert à Paris, ce qu'elle est en 1981,
- dans le couloir, «*la vie quotidienne des sévriennes*», amusante rétrospective riche en photos d'époques diverses.

REUNIONS DU GREPS

Le 9 novembre 1981, Monsieur Danzin traitait des «*Problèmes posés aux éducateurs par l'informatique*». Membre du club de Rome et de nombreux organismes de recherche, Directeur scientifique de l'Institut de recherche en informatique et automatique, Monsieur Danzin est particulièrement bien placé pour exposer ces problèmes qui ne peuvent laisser indifférents tous ceux que préoccupent l'évolution et l'avenir de notre système éducatif. Il traça, à l'aide de graphiques saisissants, un tableau très frappant de ce monde actuel où se télescopent trois types de société : la société agricole qui est celle des pays en voie de développement, la société industrielle, où vivent encore bien des nations, la société de communication, qui est celle de l'avenir et où nous sommes déjà entrés.

Le 1er décembre 1981, Monsieur l'Inspecteur Général Binon présentait une communication sur «*La réforme dans les collèges : intentions et réalités*». Il s'agissait des résultats d'une enquête, réalisée par sondage sur un échantillon de 284 établissements, avec toutes les précautions requises pour offrir une valeur scientifique.

Les intentions de la réforme peuvent se ramener à quatre éléments :

- abaisser l'effectif des divisions à 24 élèves,
- réaliser l'hétérogénéité des classes par un mélange «*aléatoire*» des élèves,
- créer un mécanisme compensateur : le soutien,
- assurer le déroulement de la scolarité sans redoublement.

Sur chacun de ces points, l'enquête apporte des clartés précieuses : si l'abaissement des effectifs par classe est à peu près réalisé, l'hétérogénéité est l'objet d'interprétations diverses, le soutien est pratiqué de bien des façons différentes et parfois surprenantes, la courbe des taux de redoublement présente des «*bourrelets*» au niveau de la 5ème et de la 3ème.

On peut conclure que si les intentions de la réforme étaient souvent positives, les voies et moyens employés ont abouti à des résultats inverses de ceux qu'on pouvait espérer. Au-delà des chiffres et de leur éloquence, on doit s'orienter vers la réflexion sur d'autres voies et d'autres moyens.

CONDITIONS D'ADHESION

FRANCE ET ETRANGER

Envoyer le montant de l'adhésion (membres adhérents : 40 F - membres bienfaiteurs : 60 F) aux « Amis de Sèvres », 1, avenue Léon-Journault, 92310 Sèvres - C.C.P. 695999 B Paris

Pour l'étranger, s'adresser à nos correspondants Hachette à l'étranger :

ALLEMAGNE FEDERALE : W.E. SAARBACH GMBH, Follerstrasse 2, 5000 Cologne 1. — ANGLETERRE : HACHETTE GROUP OF COMPANIES UK, 4 Regent Place, Londres W1R 6 bh. — ARGENTINE : LIBRARIA HACHETTE, Rivadavia 739/45, Buneos, Alres. — AUSTRALIE : HACHETTE AUSTRALASIA PTY LTD, Daking House Rawson Place, Sydney. — AUTRICHE : MORAWA ET Cie, Wollzelle 11, Vienne 1010. — BELGIQUE : AGENCE ET MESSAGERIES DE PRESSE, 1, rue de la Petite-Ile, Bruxelles 1070. — BRESIL : LIBRAIRIE HACHETTE SA DO BRASIL, Rua Declo Villares 278, Rio de Janeiro ZC 07. — CANADA : LIVRES REVUES ET PRESSE INC, 4550, rue Hochelaga, Montréal P.Q. — CHILI : LIBRAIRIE FRANÇAISE S.A., Huerfanos 1076 Casilla 43 D, Santiago. — CONGO : SOCIETE CONGOLAISE HACHETTE, B.P. 2150, Brazzaville. — COTE-D'IVOIRE : LIBRAIRIE GENERALE MME POCIELLO ET Cie, B.P. 1757 et 587, Abidjan (Rép. C.I.). — DANEMARK : THE WESSEL ET VETT A.S., Magasin du Nord, Kongens Nytorv, Copenhague. — ESPAGNE : SOCIEDAD GEUERALE ESPANOLA DE LIBRERIA, Evaristo San Miguel 9, Madrid 8. — ETATS-UNIS : EUROPEAN PUBLISHERS AND REPRESENTATIVES, 11 03 46th Avenue, Long Island N.Y. 11101. — FINLANDE : AKATEEMINEN KIRJAKAUPPA, 1 Keskuskatu, Heisinki. — GRECE : G.C.ELEETHEROUDAKIS S.A., 4 Nikis Street, Athènes T. 126. — HOLLANDE : VAN DITMAR S. IMPORT, Schiestratt 32/36, B.P. 262, Rotterdam 4. — HONGRIE : KULTURA BOOKIMPORT, Fo Utca 32, Budapest 1. — ILE MAURICE : LIBRAIRIE LE TREFLE, LIES SENEQUE LENOIR Cie Ltdée, B.P. 183, Rue Royale, Port Louls. — ISRAEL : LIBRAIRIE FRANÇAISE ALCHECH, 55 Nahalat Benyamin, B.P. 1550, Tel Aviv. — ITALIE : MESSAGERIES ITALIENNES, Via Giulio Carcano 32, 1 20142 Milan. — JAPON : MARUZEN COMPANY Ltd, P.O. Box 5050, Tokyo International 100 31. — LIBAN : LIBRAIRIE ANTOINE A NAUFAL ET FRERES, Rue de l'Emir-Bechir, B.P. 656, Beyrouth. — MADAGASCAR : LIBRAIRIE HACHETTE, B.P. 915, Rue du Dr-Rasaminanama, Tananarive. — MEXIQUE : LIBRAIRIE FRANÇAISE, Mexico 6 D.F., Paseo de la Reforma 250. — NORVEGE : NARVESENS LITTERATUR TJENESTE, Postboks 6140 Etterstad, Oslo 6. — PEROU : PLAISIR DE FRANCE S.A., Avenue Nicolas-de-Pierola 958, Lima. — POLOGNE : ARS POLONA RUCH, Krakowskie Przedmiescie 7, Varsovie. — PORTUGAL : LIBRAIRIE BERTRAND S.A., Rua Joao de Deus Venda Nova, Amadora. — ROUMANIE : ROMPRESFILATELIA DE BUCAREST, Rue Grivité N° 64/66, Bucarest. — SUEDE : CE FRITZES KNUGL HOVBOKHANDEL, LIBRAIRIE DE LA COUR, Fredsgatan 2, Stockholm 16. — SUISSE : NAVILLE ET Cie, 5/7, rue Levrier, 1211 Genève. — TCHECOSLOVAQUIE : ARTIA, Ve Smeckach 30 P.O.V. 790, Prague 1. — TUNISIE : LIBRAIRIE CLAIREFONTAINE, 4, rue d'Alger, Tunis. — TURQUIE : LIBRAIRIE HACHETTE, 469, Istiklal Caddesi Beyoglu, B.P. 219, Istamboul. — URUGUAY : A. MONTEVERDE ET Cie S.A., 25 de Mayo 577, Casilla de Correo 371, Montevideo. — VENEZUELA : LIBRERIA LA FRANCE, Av. F. Solano Edificio, San German Local 7 Apart 5044 Caracas. — YUGOSLAVIE : JUGOSLOVENSKA, Terazije 27, Belgrade - IZDAVACKO KNJIZARSKO, PRODUZECE MLADOST, Resident In Zagreb Illica 30, Zagreb.

Jean AUBA, Inspecteur général - Directeur de la publication

Dépôt légal n° 78.1513-0 N° de commission paritaire de presse 837 A D

CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PEDAGOGIQUES
1, avenue Léon Journault - 92310 Sèvres - France - tél. 534 75 27