

Intentions éducatives et apprentissages effectifs en EPS

Didier Delignières

EA 2991 « Sport – Performance – Santé », Université Montpellier I, France.

Conférence invitée au Congrès International de l'AIIESEP 1999, Besançon, 7-9 Avril 1999.

Qu'apprend-t-on réellement en EPS? On ne peut pas répondre de manière univoque à cette question. Souvent on évoque les apprentissages en EPS comme des évidences universelles et atemporelles, comme si l'éducation physique était une et indivisible, et n'évoluait pas dans le temps. Nous pensons au contraire que l'EPS est un lieu de confrontation de conceptions différentes, qu'il n'y a pas une mais des Educations Physiques, et que ce que l'élève apprend est fortement dépendant de ce que le professeur a voulu enseigner, et des conceptions qu'il a de ce qu'est sa discipline, et de son utilité sociale.

Récemment, j'ai assisté à deux séances d'EPS, consacrées toutes deux à la gymnastique. Dans les deux cas, les élèves devaient réaliser des sauts au mini-trampoline. Avec le premier enseignant, chaque élève est passé en moyenne une trentaine de fois au cours de la séance sur l'atelier. Le second enseignant a passé beaucoup de temps à expliquer les consignes, consignes qu'il a demandé aux élèves de reformuler. Puis il leur a demandé de verbaliser des plans d'action: "comment vais-je m'y prendre pour réussir?". En moyenne, les élèves ne sont passés que deux ou trois fois sur l'atelier.

L'objectif n'est pas ici de juger, de dire quelle est la bonne et la mauvaise EPS. Il s'agit simplement de pointer le fait que l'EPS est plurielle, et qu'en fonction des intentions éducatives de l'enseignant, de la conception qu'il a de l'utilité de l'EPS, les apprentissages que réalisent les élèves sont différents. La dépendance des apprentissages réalisés aux intentions éducatives des enseignants a été par exemple mise en évidence par Gibbons et Ebbeck (1997, cf Figure 1). Ces auteurs montrent que la nature des apprentissages, notamment dans le domaine des valeurs et des attitudes, est liée aux stratégies d'enseignement particulières mises en œuvres. Dans ce travail deux groupes d'élèves recevaient au cours de leurs séances d'EPS un enseignement particulièrement destiné à parfaire leur développement moral, notamment par rapport au fair-play. Un premier groupe bénéficiait d'un enseignement basé sur l'apprentissage social, c'est-à-dire principalement la démonstration et le renforcement des comportements adaptés. Un second groupe suivait un enseignement basé sur la verbalisation des conflits et la résolution de problème. Un troisième groupe suivait des cours d'EPS « classiques ». Les résultats montrent clairement que les élèves des deux premiers groupes ont progressé sur le registre des valeurs et attitudes, alors que ceux du troisième n'ont pas évolué.

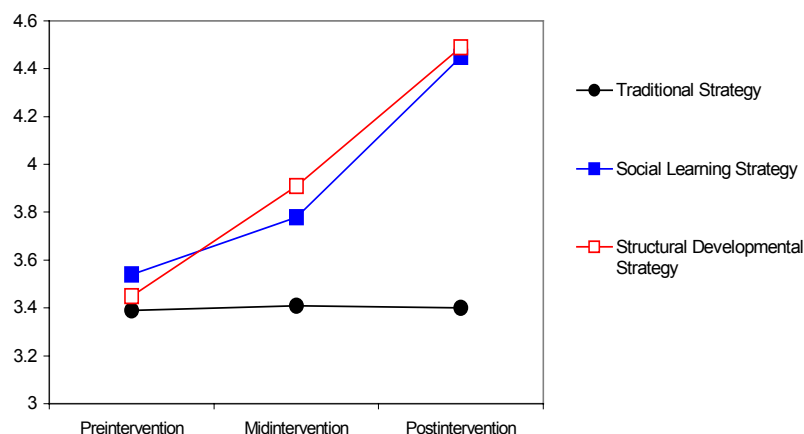


Figure 1 : Evolution des attitudes de jugement moral, en fonction des stratégies d'enseignement (d'après Gibbons & Ebbeck, 1997).

1. Des méta-conceptions de l'EPS.

Les conceptions de l'Education Physique qui animent les enseignants sont-elles si diverses? Il nous semble en fait qu'on peut en proposer une grille de lecture assez simple, autour de trois grandes catégories, que nous avons par ailleurs suggéré de qualifier de naturaliste, de culturaliste, et de citoyenne (Delignières & Garsault, 1997). Il faudrait mieux d'ailleurs parler de méta-conceptions, dans la mesure où il s'agit de qu'il s'agit de catégories étendues, regroupant parfois des conceptions plus particulières qui peuvent sur certains points s'opposer.

Ces trois méta-conceptions peuvent être caractérisées selon quatre critères: il s'agit tout d'abord des objectifs essentiellement revendiqués par les enseignants, en second lieu de la nature des acquisitions que l'on veut voir l'élève réaliser, troisièmement ce que l'on peut appeler le référent, c'est-à-dire l'objet à partir duquel s'organisent et se légitiment les contenus d'enseignement, et enfin la définition de l'utilité, scolaire et sociale, attribuée à l'EPS.

1.1. Conceptions naturalistes

La première méta-conception est principalement organisée autour d'objectifs de développement des « ressources » de l'élève. Nous la qualifions de naturaliste dans la mesure où elle vise principalement à développer et enrichir la nature humaine (Ulmann, 1965). Cette conception a longtemps été majoritaire en éducation physique, notamment au niveau des gymnastiques construites, ou des diverses propositions que l'on peut regrouper sous les étiquettes de psychomotricité, ou de psycho-socio-motricité. Actuellement, cette méta-conception fédère notamment les approches d'auteurs tels que Famose, dans son projet de développement des ressources des élèves par la confrontation à des tâches motrices adaptées, ou Parlebas, proposant une éducation des conduites motrices par la confrontation à la logique interne des situations motrices.

Dans cette optique, le problème n'est pas de faire acquérir à l'élève des "savoirs" qui lui seraient extérieurs, par exemple des techniques sportives particulières, mais de développer les moyens, les ressources dont il dispose pour s'adapter. Selon les auteurs, les dénominations pourront différer quelque peu: Famose, fondant sa démarche sur les travaux de la psychologie cognitive expérimentale, évoque principalement la sollicitation des ressources de traitement de l'information, et le développement éventuel des aptitudes. Parlebas, dans un cadre épistémologique différent, parle du développement de l'intelligence motrice, gage de l'adaptabilité des conduites.

Dans ce cadre, les activités sportives peuvent être utilisés comme moyens permettant la sollicitation et le développement des ressources. Mais le critère fondamental du choix des pratiques et des tâches est la richesse supposée des sollicitations que ces pratiques imposent au système. On peut rappeler ici les analyses de Parlebas (1976), suggérant que la balle assise est plus riche que le handball, puisqu'elle impose aux pratiquants une logique interne plus complexe. Le caractère éducatif des pratiques dans cette optique n'est donc pas lié à leur représentativité culturelle. On retrouve dans les tenants de cette conception une certaine prise de distance vis-à-vis de la culture corporelle, qui ne constitue qu'un moyen potentiel, parmi d'autres, du développement des ressources. On peut retrouver notamment ce type de positionnement dans les propositions de l'Académie de Nantes.

Les propositions didactiques relevant de cette première conception sont en général organisées à partir de modèles scientifiques du système à développer. Le modèle peut évoluer en fonction de l'époque ou des sciences d'appui. On peut citer à ce niveau les modèles anatomo-physiologiques organisant les anciennes méthodes de gymnastique, ou encore l'approche de Famose (1990), proposant une classification des tâches en fonction des processus informationnels qu'elles sont susceptibles de développer.

Pourquoi une éducation physique à l'école? La réponse qui émerge de cette première conception est: "parce que les élèves ont un corps". Le terme d'éducation physique est donc celui qui semble le mieux convenir pour étiqueter ce type de conception.

1.2. Conceptions culturalistes.

La seconde méta-conception, que nous avons qualifié de culturaliste, prend pour objet principal l'appropriation par l'élève de la culture corporelle, et notamment de son versant sportif. La culture est conçue en tant que produit historique et social de l'activité humaine. Elle représente l'héritage que les générations passées et actuelles lèguent aux générations futures. Par analogie avec les cultures littéraires ou artistiques, la culture ainsi conçue s'inscrit nécessairement dans des "œuvres", et dans ce cas particulier dans les techniques corporelles les plus achevées, les plus diffusées, médiatisées, les plus reconnues. Dans cette optique, la représentativité d'une pratique détermine son poids, son importance dans le processus d'appropriation culturelle. Le caractère éducatif des pratiques est directement lié à leur représentativité culturelle.

Il est attendu, dans ce cadre, que les élèves apprennent des techniques sportives. Il est à noter que par rapport aux conceptions précédentes où l'on visait le développement de capacités endogènes, on identifie ici un « savoir » extérieur à l'élève, formalisable. On peut rappeler l'importance qu'un auteur tel qu'Arnaud (1985) apportait à cette formalisation, en ce qui concerne l'accès de l'EPS au statut de discipline d'enseignement.

C'est le champ culturel qui organise les contenus d'enseignement. Les projets pédagogiques sont fondés sur une classification des APS, rendant compte, sous forme de familles ou de groupements, des principales catégories d'activités. Diverses classifications ont été proposées, telles celles de Robert Mérand ou de Pierre Arnaud (1986).

Si l'on pose à nouveau la question "pourquoi une éducation physique et sportive?", la réponse qui émerge alors est: "parce que les civilisations ont produit et continuent à produire une culture corporelle". On pourrait parler à ce niveau surtout d'une éducation sportive, dans le sens où le produit culturel est premier, par rapport au "physique" qui va le produire ou le reproduire.

1.3. Conceptions citoyennes.

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

On peut situer en France l'origine institutionnelle de ces perspectives citoyennes dans les Instructions et Programmes pour les collèges de 1985, avec l'apparition des « thèmes transversaux ». L'EPS a très vite « travaillé » certains de ces thèmes, tels que la santé ou la sécurité (voir par exemple Mérand et Delhemmes, 1988; Mérand, 1991; Delignières, 1991, 1993). D'une manière plus générale, il est clair que ces conceptions citoyennes sont en résonance avec l'évolution des problématiques sociales et du discours politique actuels.

L'analyse des propositions des auteurs que l'on peut situer dans ce champ suggère que les acquisitions visées se situent fréquemment sur les registres des normes, valeurs et attitudes. Même si l'appropriation d'outils et de méthodes de travail sont souvent évoqués, c'est toujours *in fine* l'accession aux valeurs citoyennes qui est visé.

Cette approche met donc en avant un certain nombre de problématiques liées au développement des loisirs physiques et sportifs, problématiques légitimées par le coût social qu'elles représentent, et cherche à déterminer le rôle que l'EPS, en tant que discipline scolaire obligatoire, peut jouer dans leur résolution. Outre les thèmes de la santé (Mérand & Dhellemmes, 1988 ; Cogérino, 1998) et de la sécurité (Delignières, 1991 ; 1993 ; Eisenbeis & Touchard, 1994 ; Vedel, 1990), que nous avons déjà évoqué, et qui constituent l'essentiel des préoccupations actuelles, certains auteurs commencent à évoquer les problèmes de violence et d'agressivité, d'éducation au spectacle sportifs, d'autonomie, etc..... Cette conception permet de toute évidence un regard nouveau sur l'utilité sociale de la discipline.

Si l'on pose la question "pourquoi une éducation physique et sportive?", la réponse semble alors: "parce que les citoyens de ce pays s'engagent de manière massive dans les loisirs physiques et sportifs".

2. Ces conceptions dans l'EPS contemporaine.

Ces trois méta-conceptions constituent un modèle tripolaire, qui permet de manière grossière de situer les principaux "concepteurs" de l'EPS contemporaine. Sur le pôle naturaliste, on retrouve un certain nombre d'auteurs, qui à partir de points de vue divers assignent à l'EPS une mission fondamentale de développement des "ressources" des élèves, quel que soit le sens que ce terme prenne sous leur plume: on peut citer Jean Le Boulch, Jean-Pierre Famose, dont nous avons déjà parlé, Alain Hébrard, Marc Durand et également Pierre Parlebas, ou Michel Delaunay.

Le pôle culturaliste est occupé par un ensemble d'auteurs principalement issus de la mouvance FSGtiste, notamment Robert Mérand, Jackie Marsenach, Maurice Portes, Paul Goirand, et encore Georges Bonnefoy, Daniel Bouthier ou Jean-François Gréhaigne.

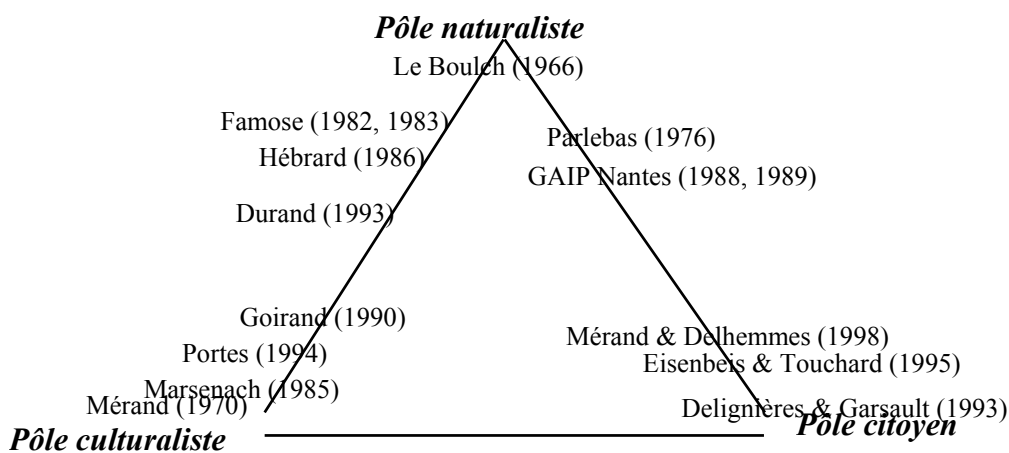


Figure 2 : Positionnement de quelques propositions théoriques en EPS, dans un modèle tripolaire des conceptions

Quant au pôle citoyen, son émergence est encore trop récente pour que l'on puisse le caractériser par des systèmes de pensée aussi systématiques. On peut noter cependant les contributions significatives de Robert Mérand et Raymond Delhemmes (1988), de Jean Eisenbeis et Yves Touchard (1994) et de Didier Delignières et Christine Garsault (1993; 1996, 1997). L'analyse des publications récentes montrent clairement que ces problématiques citoyennes sont au centre des préoccupations actuelles (Cogérino, 1998; Méard et Bertone, 1998; Doulat & Né, 1999).

On peut noter que ces positionnements sont essentiellement caricaturaux. Tous les auteurs que nous avons cités prennent en compte les trois gammes d'objectifs sous-tendus par ces grandes conceptions. Leur positionnement reflète avant tout une échelle de priorité, et la manière dont ils entrent dans le système, par l'un ou l'autre pôle.

Enfin on peut rappeler que Klein (1993), suite à une analyse des curricula en EPS dans divers pays, a proposé une classification des conceptions proche de la nôtre. Les curricula du Royaume-Uni et du Québec semblent se rapprocher des conceptions naturalistes, l'EPS allemande des conceptions culturalistes, et le programme suédois des perspectives citoyennes.

Au-delà des auteurs, qui réfléchissent sur l'EPS plus qu'il ne l'enseignent, où se situent les enseignants de terrain? On peut dire que majoritairement, ils naviguent avec plus ou moins de bonheur entre ces trois pôles. La plupart conçoivent leur enseignement comme une pratique polyvalente d'APS, visant à faire découvrir aux élèves le maximum d'activités sportives. Ils conservent cependant l'idée de contribuer par là à un développement complet et équilibré des ressources, et prennent de plus en plus en compte les perspectives de formation à la citoyenneté. Mais on a vu précédemment que d'un enseignant à l'autre, le positionnement effectif dans le modèle pouvait être clairement différencié.

Il est évident que les trois finalités assignées à la discipline depuis 1993 renvoient respectivement aux trois conceptions que nous avons présentées. Ceci n'est guère surprenant: les textes officiels sont des documents de compromis, qui doivent faire consensus dans la profession. Il est normal que les trois conceptions autour desquelles semble s'organiser l'EPS soient représentées dans l'énoncé des finalités.

Enfin il est clair que ces trois conceptions de l'EPS sont historiquement marquées. Les conceptions naturalistes ont largement dominé la discipline des premiers systèmes de gymnastiques à l'emprise médicale de l'entre-deux-guerres. Dans cette époque où l'EP se définit volontiers comme un élément clé de la politique eugénique des Etats (Delignières et Duret, 1992), c'est avant tout le corps que l'on veut renforcer, développer, assainir, et la « race » que l'on veut régénérer.

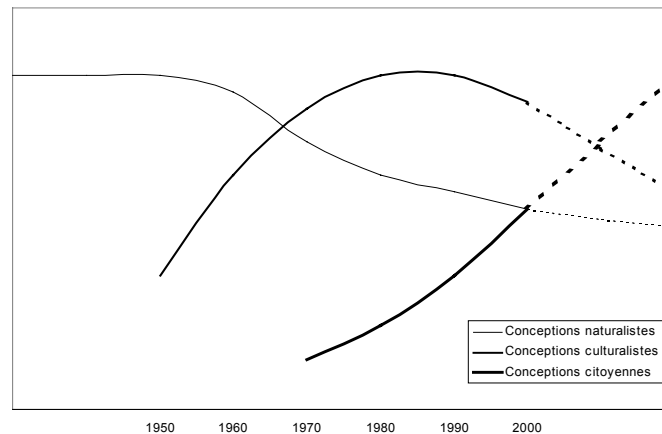


Figure 3 : L'évolution historique des conceptions en EPS.

Les conceptions culturalistes se massifient dans les années 50/60. Les sociétés occidentales entrent dans une phase d'expansion et de concurrence économique forte, et le sport offre un modèle éducatif plus compatible avec cette nouvelle sensibilité que les gymnastiques médicales ou psychomotrices qui l'ont précédé.

Enfin l'émergence récente des problématiques citoyennes est évidemment en phase avec la sensibilité post-moderniste qui se développe actuellement dans nos sociétés, marquée par les thèmes de la violence, de l'insertion, du civisme, de l'éthique et de l'écologie. Nous avons évoqué précédemment l'hypothèse selon laquelle l'émergence de ces différentes conceptions, et leur affichage successif dans les finalités officielles de la discipline, pouvait être interprétée comme une mesure de sauvegarde de la discipline, au sein du système éducatif, à un moment où ses finalités antérieures ne correspondaient plus aux attentes de la société (Delignières & Garsault, 1993). L'EPS en France a connu une révolution de ce type dans les années 60, officialisée par les Instructions officielles de 1967. Nous faisons l'hypothèse qu'elle en connaît une seconde à l'heure actuelle, notamment avec l'apparition de sa « troisième » finalité.

Ces trois métaconceptions se succèdent dans le temps comme les paradigmes dans les révolutions scientifiques de Kuhn. Historiquement, les conceptions émergent, se massifient, puis sont concurrencées par d'autres conceptions en émergence. Leur coexistence, à un moment donné doit être lue au travers de leur évolution paradigmatique: certaines sont en déclin, et d'autres en ascendance. C'est ce sens de l'histoire qui nous incite à penser que la réflexion, et la recherche sur ce qui est appris et doit être appris en EPS, devrait dans les années futures s'orienter vers le rôle que la discipline peut jouer dans l'insertion citoyenne des élèves, et plus précisément dans le cadre de leurs loisirs physiques et sportifs. Nous allons tenter de proposer quelques lignes de réflexion dans ce sens.

3. Quels principes pour une éducation physique citoyenne ?

Comme nous le disions précédemment, les perspectives citoyennes en EPS n'en sont qu'au stade de l'émergence : les propositions demeurent diverses, sans principes directeurs clairement identifiés. On pourra

consulter à titre d'exemple les analyses récentes de Cogérino (1998) sur l'éducation à la santé, ou celles de Méard et Bertone (1998), sur l'autonomie.

Je voudrais ici défendre certains arguments, susceptibles d'offrir un cadre de réflexion sur cette EPS citoyenne. Le premier de ces arguments vise à réfuter l'idée selon laquelle les objectifs citoyens ne pourraient qu'être greffés artificiellement sur les contenus classiques de l'EPS. L'EPS est en effet l'une des rares disciplines scolaires dont les pratiques de référence renvoient à un lieu massif d'expression de la citoyenneté dans nos sociétés. Ce qui veut dire que les pratiques de référence de l'EPS sont logiquement porteuses, au-delà des techniques, de normes et de valeurs citoyennes. Le problème de l'EPS n'est donc pas de greffer de la citoyenneté sur ses contenus, mais d'exploiter la richesse citoyenne des pratiques sociales qui légitiment sa présence à l'école.

Une telle approche nécessite évidemment de révolutionner la conception que l'on a des « pratiques de références ». Traditionnellement, et notamment dans les conceptions culturalistes de l'EPS, la pratique de référence est conçue comme un « savoir savant », un ensemble de techniques, de règlements, de « logiques internes ». Comme le dit Goirand en 1990, c'est davantage l'APS que les formes concrètes de sa pratique qui fait référence. L'approche des pratiques sportives est savante, technologiques, et décontextualisée.

Si l'on veut exploiter le potentiel citoyen des APS, nous pensons qu'il faut modifier profondément ces conceptions : en fait les pratiques sportives doivent être considérées moins comme faits de civilisation que comme faits de société. C'est-à-dire moins comme un produit historique que comme une construction permanente. La culture sportive n'est plus dès lors conçue comme un ensemble d'abstractions, de logiques internes détachées des pratiques réelles, mais comme un domaine social d'activité: les loisirs physiques et sportifs.

Par domaine social d'activité, nous voulons dire que les loisirs physiques et sportifs représentent un espace de vie, de communication et de partage. Un espace où des individus, des citoyens, prennent des initiatives, des responsabilités, assument un certain nombre de rôles d'encadrement, d'organisation. Un espace où chacun, à son niveau et de manière évolutive, pratique et permet à d'autres de pratiquer. Former à une "citoyenneté sportive", c'est tenter de rendre les élèves capables de profiter pleinement de leurs loisirs physiques et sportifs, et d'y jouer un rôle actif, positif et responsable.

Une fois ce principe fondamental posé, je voudrais en évoquer deux corollaires, qui pourraient constituer les axes majeurs d'une EPS citoyenne : le premier est la nécessité d'impliquer les élèves dans des projets sportifs, et le second est de permettre aux élèves de construire une relation de plaisir à la pratique des APS.

3.1. L'implication dans des projets sportifs.

Les loisirs physiques et sportifs sont avant tout des lieux de projet : projets le plus souvent collectifs, projets compétitifs, projets d'aventure, projets artistiques ou simplement ludiques, projets de convivialité, projets de solidarité. C'est cette implication dans des projets qui fait des loisirs physiques et sportifs des entreprises essentiellement citoyennes. Localement, dans les villages et les quartiers, les projets sportifs font émerger des prises de responsabilité, des réseaux de solidarité. Le projet sportif est aussi un puissant vecteur d'identité collective, de sentiment d'appartenance à un groupe, d'insertion sociale. Dans ce cadre, la maîtrise des techniques et des matériels demeure évidemment essentielle, mais elle n'a de sens que parce qu'elle permet la réalisation du projet.

Il est clair que généralement l'éducation physique retient davantage des APS les techniques qu'elles utilisent que les projets qui les motivent. Souvent l'apprentissage des techniques n'a pour finalité que la procédure d'évaluation qui sanctionnera le cycle d'enseignement, ou encore ne sert de support qu'au développement de capacités fondamentales. C'est sans doute principalement à ce niveau qu'il faut rechercher les causes de la fameuse « vulgarisation », ou « banalisation » du sport dont parlait Pierre Arnaud en 1986.

Il nous semble donc nécessaire, dans le cadre d'une perspective citoyenne en EPS, de réintroduire dans l'enseignement les motifs d'agir et les enjeux qui donnent du sens aux loisirs physiques et sportifs. C'est évidemment (mais le terme a été tellement utilisé à tort et à travers qu'il a perdu tout son sens) à une

pédagogie du projet que nous appelons. C'est-à-dire que tout cycle d'enseignement devrait être orienté vers, finalisé par, légitimé par la réalisation de projets, compétitifs, artistiques, d'aventure, etc... C'est sans doute au niveau de ces projets, ambitieux et authentiques, que l'on peut réfléchir sur ce que pourraient être en EPS les « compétences terminales » dont parlait la Charte des Programmes de 1992...

Certaines APS se prêtent peut-être plus naturellement que d'autres à cette utilisation scolaire de projets sportifs : c'est le cas des pratiques artistiques, au niveau desquels le projet de spectacle constitue un débouché logique de l'enseignement. C'est également le cas des activités de pleine nature, qui trouvent leur couronnement dans des stages ou des sorties en milieu naturel (on pourra trouver dans le récent article de Pierre-Jean Doulat et Robert Né un exemple remarquable de mise en projet à perspective citoyenne). Mais plus largement, toute APS est essentiellement porteuse de projet, car c'est ce qui lui donne du sens dans la société.

Souvent, nous voyons des séances d'EPS qui ne sont plus que des accumulations de situations de résolution de problème, qui n'ont plus d'autre légitimité que le fait justement de résoudre le problème posé. Ces séances peuvent être amplement justifiées dans l'optique d'une éducation de l'adaptabilité motrice. Elles peuvent en outre être didactiquement bien adaptées au développement de l'expertise technique. Mais elles ont perdu la dynamique motivationnelle fondamentale qui anime les loisirs physiques et sportifs : les élèves n'ont pas de projet, l'activité qui leur est proposée n'a pas de finalité évidente.

Cette notion de mise en projet me paraît un élément fondamental. L'éducation à la sécurité, par exemple, ne peut guère être conçue que dans la mise en projet des élèves dans une activité à risque (Delignières, 1993). L'apprentissage des habiletés et comportements de sécurité devient alors constitutif du projet de l'élève. Il en va de même pour tous les autres objectifs couramment retenus par les enseignants : la gestion de sa vie physique, l'échauffement, l'apprentissage de la vie collective, doivent être insérés dans des projets sportifs, si l'on veut qu'ils prennent du sens pour nos élèves.

3.2. Construire une relation de plaisir à la pratique sportive.

Le second axe de réflexion que nous voulions évoquer est celui du plaisir. Il peut paraître étonnant de parler de plaisir dans le cadre de la formation à la citoyenneté, qui évoque plutôt le sérieux, la responsabilité et l'austérité. Mais c'est sans doute là encore une spécificité de l'EPS qu'il ne faut pas laisser échapper.

Un premier argument à prendre en compte est l'idée selon laquelle les loisirs physiques et sportifs constituent un élément déterminant de l'insertion sociale, de la qualité de vie, de la santé et du bien-être psychologique (Larouche, 1995). La pratique d'activités physiques et sportives génère des bénéfices substantiels sur le plan de la santé physique : on a notamment évoqué les effets bénéfiques de l'exercice en ce qui concerne les maladies cardio-vasculaires, l'ostéoporose, ou l'arthrose (voir par exemple Stromme *et al.*, 1984). Par ailleurs les bénéfices psychologiques de la pratique sportive ont été mis en évidence, en ce qui concerne par exemple la réduction de l'anxiété, le renforcement de l'estime de soi, l'amélioration de la qualité de vie (voir par exemple Heaps, 1978). De ce fait, il semble logique que l'EPS s'assigne comme mission fondamentale d'inciter les élèves à s'engager dans ces activités, et à poursuivre cet engagement tout au long de leur vie (Delignières & Garsault, 1996).

Ceci nous renvoie à la problématique de la motivation : il est nécessaire de comprendre pourquoi certains pratiquent et d'autres pas. On peut notamment à ce niveau s'appuyer sur un travail de C. Perrin (1993), qui propose une analyse des relations entre le rapport aux A.P.S. et les conceptions de la santé. Une analyse factorielle des correspondances met en évidence quatre tendances opposées deux à deux.

L'axe vertical oppose une perspective fataliste et une perspective volontariste. Dans le premier cas le corps est conçu comme un outil volontiers négligé. Ces sujets ne se considèrent pas responsables de leur état de santé, et ne se préoccupent guère de leur hygiène de vie, ni de la pratique des A.P.S.. Chez les sujets de type volontariste, on observe à l'inverse une grande attention portée au corps et à son entretien. Portés à l'usage des médecines douces, des pratiques de relaxation, ils recherchent de manière active un idéal de santé, tant physique que mental. Sur cet axe s'opposent notamment les ouvriers, caractérisés par une attitude fataliste, et les cadres supérieurs sur le pôle volontariste. On retrouve dans ces positionnements sociologiques

les analyses de Boltanski (1971) sur les différences constatées entre classes sociales dans la sensibilité à la morbidité.

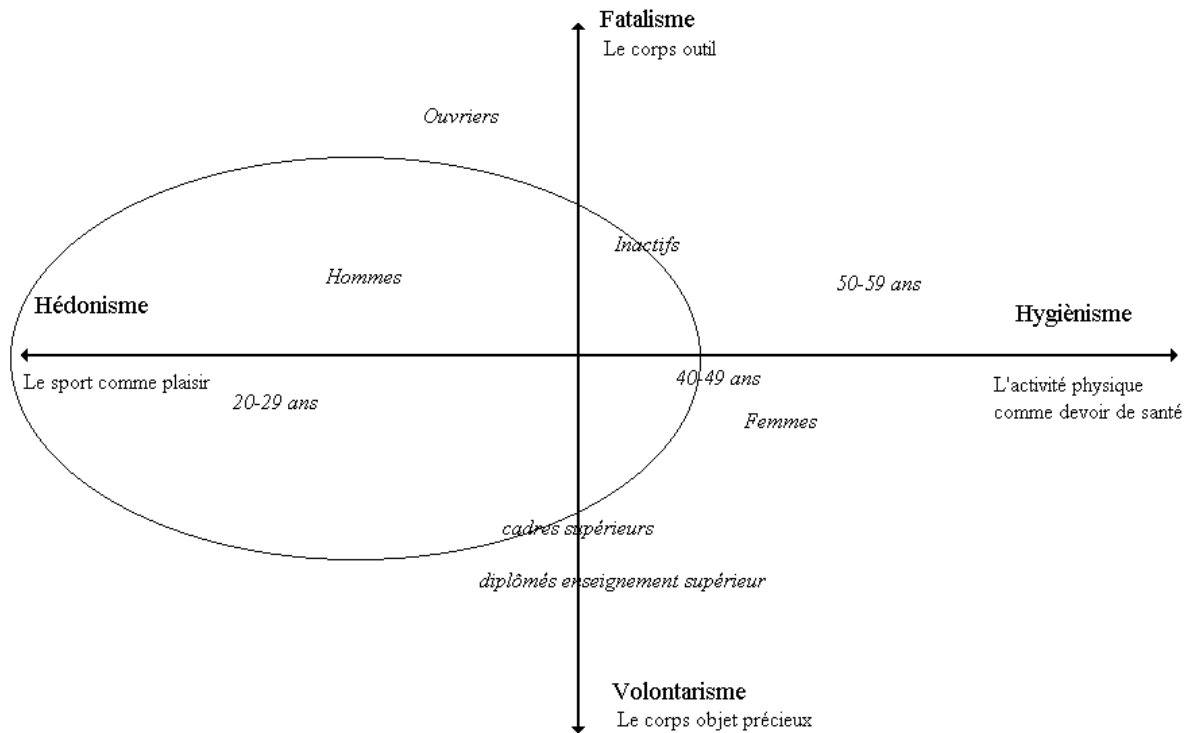


Figure 4 : les usages du corps et de la santé (d'après Perrin, 1993).

L'axe vertical oppose une perspective fataliste et une perspective volontariste. Dans le premier cas le corps est conçu comme un outil volontiers négligé. Ces sujets ne se considèrent pas responsables de leur état de santé, et ne se préoccupent guère de leur hygiène de vie, ni de la pratique des A.P.S.. Chez les sujets de type volontariste, on observe à l'inverse une grande attention portée au corps et à son entretien. Portés à l'usage des médecines douces, des pratiques de relaxation, ils recherchent de manière active un idéal de santé, tant physique que mental. Sur cet axe s'opposent notamment les ouvriers, caractérisés par une attitude fataliste, et les cadres supérieurs sur le pôle volontariste. On retrouve dans ces positionnements sociologiques les analyses de Boltanski (1971) sur les différences constatées entre classes sociales dans la sensibilité à la morbidité.

L'axe horizontal oppose une perspective hédonique et une perspective hygiéniste. Dans le premier cas l'état de santé est vécu de manière positive, et les A.P.S. sont investies sur un mode ludique, centré sur la recherche du plaisir. Dans le second l'état de santé est vécu de manière négative et le rapport aux A.P.S. est de nature utilitaire: la pratique est conçue comme un devoir hygiénique envers le corps. L'étude montre que les jeunes sont plutôt sur le profil hédoniste, et que plus les sujets sont âgés, plus ils sont situés vers le pôle hygiéniste. Sur cet axe s'opposent les hommes, majoritairement sur le pôle hédoniste, et les femmes sur le pôle hygiéniste.

L'enquête indique en outre que les pratiquant se situent de manière majoritaire sur le pôle hédonique. En d'autres termes, cette étude montre que ceux qui pratiquent des activités physiques et sportives ne le font pas pour des raisons hygiéniques, mais pour le plaisir qu'ils en tirent. A l'inverse ceux qui mettent en avant la nécessité médicale de l'exercice physique ne le pratiquent pas. L'auteur débouche sur une conclusion radicale, qui à notre avis est en mesure de renverser toutes les perspectives d'éducation à la santé: si l'on veut favoriser l'engagement dans la pratique et sa persistance, il conviendrait de substituer, si besoin est, un motif de recherche de plaisir au « devoir de bonne santé ».

Sous une prime apparence de trivialité, ce principe interroge sévèrement l'EPS actuelle. A trop rechercher l'identification des savoirs, des compétences qui fondent son enseignement, la discipline n'évacue-

t-elle pas l'essence même de ses activités de références, c'est-à-dire le plaisir de la pratique physique? L'enseignant EPS entretient avec le plaisir des relations ambiguës. D'un côté le plaisir est pensé comme une motivation fondamentale, et naturellement partagée par les élèves. Dans ce sens, le plaisir n'a pas à être construit: il constitue une donnée de départ, susceptible de favoriser les apprentissages. D'un autre côté, le plaisir est considéré comme suspect, donnant de la discipline une image négative de défouloir, et contraire à l'orthodoxie de rigueur et de travail qui sied à une discipline scolaire. Le plaisir est au mieux un moyen, au pire une concession.

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

On commence maintenant à mieux connaître les déterminants du plaisir éprouvé lors de la pratique sportive, et sur les moyens dont peut disposer un enseignant pour en optimiser l'atteinte. Un certain nombre de travaux insistent notamment sur l'importance du sentiment d'auto-détermination, et du sentiment de compétence, comme facteurs déterminants de la satisfaction.

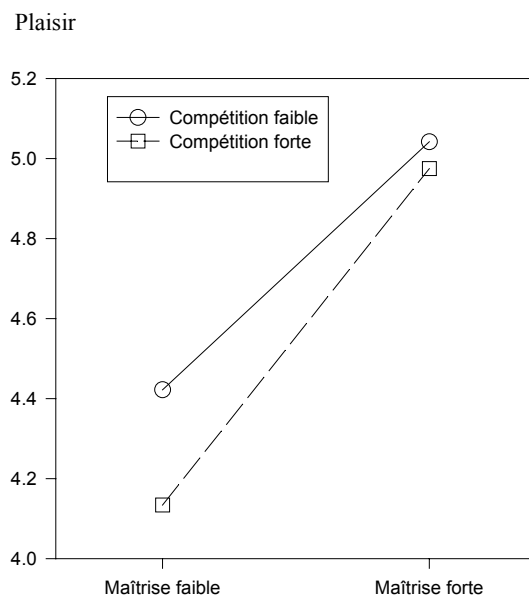


Figure 5 : Effet de l'orientation motivationnelle sur le plaisir ressenti par les élèves en EPS (Delignières & Pérez, 1998).

Cette relation entre sentiment de compétence et plaisir constitue sans doute une voie essentielle de réflexion et de recherche dans les années à venir. Un certain nombre d'auteurs, tels que Susan Harter, et dans le domaine du Sport, Kenneth Fox, pensent que l'accroissement du sentiment de compétence dans un domaine particulier se généralise dans un renforcement de l'estime de soi et du bien-être psychologique. Il a été à maintes reprises démontré que la pratique d'activités sportives permettait de réduire l'anxiété, mais un certain nombre de travaux récents montrent que cet effet est principalement lié au renforcement du sentiment de compétence (Abadie, 1988 ; Heaps, 1978). Dans cette logique, Iso-Ahola, Laverde et Graefe (1988) proposent que pour renforcer efficacement l'estime de soi, « les activités sportives devraient être organisées de manière à permettre l'acquisition de nouvelles habiletés, ou l'acquisition d'un haut niveau d'habileté dans une activité familière ».

On peut également argumenter à partir d'une série de travaux, réalisés notamment en Grande Bretagne par Stuart Biddle et son équipe, qui indiquent que l'instauration d'un climat de maîtrise, centré

l'élève sur l'apprentissage et la recherche de progrès personnels, favorise le renforcement de l'estime de soi et l'émergence du plaisir (Goudas & Biddle, 1994; Delignières & Perez, 1998). Cette diapositive rend compte d'une évaluation du plaisir ressenti par des élèves en cours d'EPS, en fonction des buts motivationnels les animant. Les résultats indiquent clairement que ce sont les élèves qui poursuivent des buts de maîtrise qui éprouvent le plus de plaisir. Certaines expériences suggèrent également que les buts de compétition sont néfastes à l'émergence du plaisir. Ce n'est pas le cas ici : l'orientation compétitive n'a aucun effet significatif sur le plaisir éprouvé, ni en positif, ni en négatif.

Ce qui est remarquable, et paradoxal, c'est que l'ensemble de ces auteurs mettent en relation étroite plaisir et compétence, plaisir et apprentissage, plaisir, effort et travail. Ces travaux appellent les enseignants EPS à une profonde révolution de leurs représentations de la place du plaisir dans leurs cours. Il nous semble possible en effet d'avancer la proposition suivante : l'accès de chaque élève à un niveau significatif de compétence, dans une ou deux APS, est une condition nécessaire à la construction d'une relation de plaisir à la pratique sportive.

Nous touchons ici un point critique de l'EPS. Je ne suis pas persuadé que l'EPS, telle qu'elle est conçue, organisée et enseignée à l'heure actuelle, constitue un lieu favorable à l'apprentissage et l'accès à la compétence. Je n'irais pas jusqu'à dire que l'EPS empêche les élèves d'apprendre, mais elle leur impose cependant de terribles obstacles.

Il me semble que deux des principaux obstacles que l'EPS oppose à l'apprentissage des élèves renvoient à deux dogmes, profondément dans les pratiques enseignantes: il s'agit d'une part de la multi-activité, et d'autre part de la résolution de problème.

La multi-activité, c'est-à-dire la pratique polyvalente d'un large panel d'activités sportives, est justifiée par le souhait de diversifier au maximum les expériences, surtout chez les plus jeunes élèves. Des auteurs tels qu'Hébrard (1986) ou Goirand (1990) la justifie également en y voyant le gage d'un développement complet et équilibré des ressources des élèves. Le problème est qu'alors les cycles d'activités sont courts, et que les élèves ne peuvent pousser les apprentissages bien loin. A peine ont-ils jeté les prémises d'une première adaptation que le cycle se termine et que l'on passe à une autre activité.

Quant à la résolution de problème, elle est devenue dans les années 80 un leitmotiv didactique : les situations doivent solliciter les ressources cognitives de élèves, en leur posant des problèmes inédits. Cette mise en problème permanente empêche les élèves de stabiliser leurs acquisitions, et de jouir de leurs apprentissages.

La résultante pour l'élève est de vivre majoritairement l'échec, dans des situations paradoxalement faciles. Il n'est dès lors pas surprenant d'entendre les enseignants déplorer que leurs élèves soient des "éternels débutants". Mais il faudrait s'interroger sur la manière dont ces derniers vivent ce statut et les conséquences que ceci peut avoir sur leurs affects, leurs motivations, et plus largement leur construction personnelle.

La proposition qui va suivre n'est pas naïve. Elle prend le contrepoint exact du constat que nous venons de faire: nous pensons qu'il faut viser la réussite, dans des situations difficiles. Une EPS réussie serait celle qui permettrait à un élève de dire : « cette année, on a Mr Untel en EPS, on a fait de l'escalade. A la fin, on est devenu vraiment bons : on était capables de se débrouiller tout seul, on choisissait nos voies, on s'occupait du matériel ». Ou bien : « en ce moment, on fait de la gymnastique. On a appris à faire la bascule faciale à la barre fixe. C'est super, je n'aurais jamais cru que j'en serais capable ». Trop souvent les élèves sont même incapables de dénommer un apprentissage qu'ils auraient réalisé en cours.

Les conséquences de cette proposition pour l'enseignement de l'EPS sont importantes: ceci nécessite tout d'abord que l'on accorde du temps aux élèves, pour qu'ils puissent construire une compétence réelle dans l'activité. C'est-à-dire que les cycles d'enseignement doivent être suffisamment longs pour permettre l'installation et la stabilisation de comportements adaptés. On peut rappeler à ce niveau que l'apprentissage suppose l'exercice et la répétition, et Brouillet (1991) a pu montrer que ce facteur était souvent oublié par les professeurs EPS. La conséquence serait évidemment une réduction du nombre d'APS enseignées.

Ceci demande évidemment à l'enseignant un niveau d'expertise conséquent dans l'activité, s'il entend réellement guider ses élèves, tous ses élèves, au-delà d'une initiation première. On a longtemps minoré l'importance des compétences techniques de l'enseignant, estimant qu'il était plus essentiel pour lui d'être un bon pédagogue. Or un certain nombre de travaux ont montré que l'expertise de l'enseignant était un facteur déterminant de la quantité d'apprentissage réalisé par les élèves. La figure 7 montre par exemple les résultats d'une observation réalisée lors de cycles de gymnastique de durée comparable, concernant des classes similaires. Un enseignant expert dans l'APS parvient à générer davantage d'apprentissage que des enseignants non-experts, et l'expérience pédagogique ne suffit pas à combler ce handicap.

Trop souvent les enseignants enseignent des activités auxquelles ils ne connaissent pas grand-chose. C'est une remarque qui est d'ailleurs fréquemment relevée dans les compte-rendu des concours de recrutement tels que l'agrégation interne. Leur expérience se limite fréquemment au mieux à un semestre en formation initiale, plus quelques stages de formation continue le cas échéant. Il n'est guère surprenant dès lors que les enseignants s'accommodent de cycles d'activité de courte durée : ils sont tout bonnement incapable d'aller au-delà des quelques séances d'initiation qui épuisent les quelques recettes qu'ils ont glané ça et là. Voici quelques années, Alain Soler a mis en évidence la faible connaissance technique des enseignants, dans une activité pourtant communément enseignée telle que le saut en longueur. On peut également évoquer les résultats obtenus par Sylvie Pérez (1998), qui montrent que des enseignants EPS sont complètement perturbés lorsqu'ils doivent travailler avec des effectifs très réduits (5 élèves), car les élèves apprennent trop vite et qu'ils arrivent très vite à la limite de leurs compétences dans l'activité.

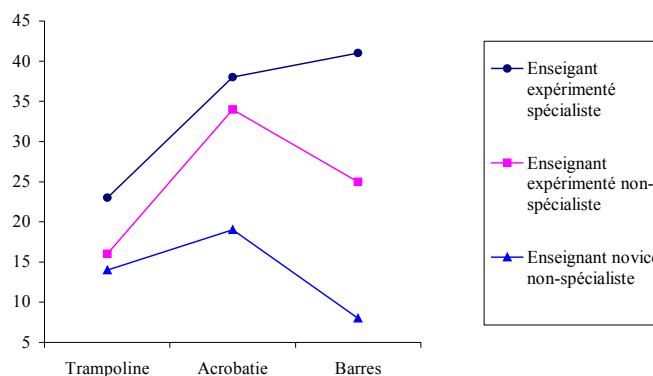


Figure 7 : Influence de l'expérience et de l'expertise de l'enseignant sur la quantité d'apprentissage des élèves dans un cycle de gymnastique (Delignières, 1989)

Ces remarques ne visent évidemment pas à mettre en exergue une prétendue incompétence des professeurs EPS, mais plutôt l'extrême difficulté de leur mission : on leur demande, au niveau de l'enseignement secondaire, d'assurer des apprentissages de bon niveau dans une dizaine de disciplines entièrement différentes. Il serait sans doute plus efficace que les enseignants se contentent d'enseigner les APS qu'ils connaissent, qu'ils apprécient et dans lesquelles ils ont acquis une expertise technique conséquente.

Cette proposition pose évidemment problème, dans la mesure où elle tend à promouvoir une spécialisation des élèves, à s'éloigner des perspectives d'une EPS "complète et équilibrée". Ainsi conçue, l'EPS pourrait être considérée au contraire comme partielle, et partielle. Elle questionne également le statut de l'enseignant EPS, et la distance que la profession entend marquer avec les "entraîneurs". Si les professeurs d'EPS devaient spécialiser les élèves, leur donner un niveau significatif de compétence dans un nombre réduit d'activités, qu'est-ce qui les différencierait des professeurs de sport, et des entraîneurs de clubs. Pourquoi dès lors ne pas les remplacer par des intervenants moins onéreux, mais spécialistes ?

Je n'ai pas de réponse simple, si ce n'est que je me refuse à définir les missions de l'EPS dans l'unique souci de différencier sa pratique de ce qui se passe en dehors de l'école. Mais par ailleurs je suis persuadé que lorsque j'assigne à l'EPS la mission de permettre aux élèves, à tous les élèves, d'atteindre un niveau significatif de compétence dans une ou deux APS, je décris un objectif étranger aux préoccupations courantes du mouvement sportif.

Conclusion

En conclusion, je rappellerais les point-clé de ma présentation. Le premier est que l'EPS est un lieu de confrontation de conceptions diverses. J'ai proposé une grille de lecture de ces conceptions, organisée autour de trois pôles : naturaliste, culturaliste, et citoyen. Il me semble que l'évolution de nos société, et la pression institutionnelle appelle l'émergence, dans les années à venir, des perspectives citoyennes en EPS.

J'ai ensuite tenté d'évoquer ce que pourrait être une EPS citoyenne. Certainement pas une instruction civique qui se grefferait sur les contenus classiques de l'EPS. Pas plus que l'apprentissage de principes rationnels, raisonnables, de gestion de sa vie physique d'adulte.

Je pense que l'éducation physique doit réintroduire dans ses contenus ce qui fait l'essence des loisirs physiques et sportifs, c'est-à-dire la mise en projet, et le plaisir. Cette proposition on l'a vu a des conséquences importantes, quant à l'organisation de la discipline, son positionnement vis-à-vis du mouvement sportif, sa place dans l'école, la formation des enseignants, et la détermination de ce qu'il y a apprendre pour l'élève.

Références.

Abadie, B.R. (1988). Relating trait anxiety to perceived physical fitness. Perceptual and Motor Skills, 67, 539-543.

Arnaud, P. (1985). La didactique de l'éducation physique. In P. Arnaud et G. Broyer (Eds.), Psychopédagogie des APS (pp. 241-277). Toulouse: Privat.

Arnaud, P. (1986). La revue EPS et l'innovation didactique (3ème partie). EPS, 198, 25-27.

Biddle, S. & Goudas, M; (1994). Sport, activité physique et santé chez l'enfant. Enfance, 2-3, 135-144.

Boltanski, L. (1971). Les usages sociaux du corps. Les Annales, 1, 205-233

Brouillet, D. (1991). L'analyse des représentations: une méthode d'évaluation automatisée pour élaborer un projet pédagogique basé sur les représentations initiales des personnes en formation. In J.P. Famose, P. Fleurance et Y. Touchard (Eds.), L'apprentissage moteur: rôle des représentations (pp. 201-218). Paris: Editions Revue EPS.

Cogérino, G. (1998). Des pratiques d'entretien corporel aux connaissances d'accompagnement. Paris : Edition Revue EPS

Delignières, D & Perez, S. (1998) Le plaisir perçu dans la pratique des APS: Elaboration d'un outil d'évaluation. Revue S.T.A.P.S., 45, 7-18.

Delignières, D (1991). Risque préférentiel, risque perçu et prise de risque: propositions pour l'élaboration d'une didactique de la sécurité en EPS. Conférence présentée à l'Université d'Automne "l'Education à la Sécurité en et par l'EPS", Saint-Jean-de-Braye (45), 27-31 Octobre 1991

Delignières, D. & Duret, P. (1990). Valeur physique et grandeur morale. Echanges et Controverses, 3, 155-200.

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

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

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

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

Conférence invitée au Congrès International de l'AISEEP 1999, Besançon, 7-9 Avril 1999.

- Delignières, D. (1993). Risque préférentiel, risque perçu et prise de risque. In J.P. Famose (Ed.), Cognition et performance (pp. 79-102). Paris: Publications INSEP.
- Doulat, P.J. & Né, R. (1999). Former à la citoyenneté. EPS, 275, 9-12.
- Durand, M. (1993). Entretien avec Marc Durand. Actes de l'Université d'Eté 1993 EPS (pp. 101-104). Marseille: AEEPS/Université Aix-Marseille II.
- Eisenbeis, J. & Touchard, Y. (1995). L'éducation à la sécurité. Paris: Edition Revue EPS.
- Famose, J.P. (1990). Apprentissage moteur et difficulté de la tâche. Paris: INSEP.
- Gibbons, S.L. & Ebbeck, V. (1997). The effects of different teaching strategies on the moral development of PE students. Journal of Teaching in PE, 17, 85-98.
- Goirand, P. (1990). Pour une conception unitaire de l'éducation physique: pratique polyvalente des APS. Spirales, 3, 7-15.
- Heaps, R.A. (1978). Relating physical and psychological fitness: a psychological point of view. Journal of Sports Medicine, 18, 399-408.
- Hébrard, A. (1986). L'éducation physique et sportive, réflexions et perspectives (pp. 199-201). Paris: STAPS/EPS.
- Iso-Ahola S.E., LaVerde, D., & Graefe, A.R. (1988). Perceived Competence as a Mediator of the Relationship Between High Risk Sports Participation and Self-Esteem. Journal of Leisure Research, 21, 32-39.
- Klein, G. (1993). EPS: contenus et programmes. EPS, 242, 53-56.
- Larouche, R. (1995). L'éducation Physique : un investissement plutôt qu'une dépense sur le plan de la comptabilité sociale. In B.X. René (Ed.), A quoi sert l'EPS ? (pp. 225-250). Paris : Edition Revue EPS.
- Le Boulch, J. (1966). L'éducation par le mouvement. Paris: ESF.
- Méard, J.A. & Bertone, S. (1998). L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en EPS. Paris : PUF.
- Mérand, R. & Dhellemmes, R. (1988). Education à la santé, endurance aérobie, contribution de l'EPS. Paris: INRP.
- Mérand, R. (1970). L'enfant, la recherche pédagogique en EPS et l'apport d'Henri Wallon. Sport et Plein Air, numéro spécial.
- Mérand, R. (1990). Développement de l'éducation scolaire à la sécurité routière. In R. Mérand (Ed.), Basket-ball: lancer ou circuler? (pp.131-136). Paris: INRP.
- Parlebas, P. (1976). Activités physiques et éducation motrice. Paris: Editions Revue EPS.
- Perez, S. (1998). Etude du cours d'action de professeurs d'EPS expérimentés spécialistes et non spécialistes de gymnastique face à une classe de 24, 12 et 5 élèves : Contribution à une approche ergonomique de l'enseignement. Thèse de Doctorat STAPS, Université Montpellier I.
- Perrin, C. (1993). Analyse des relations entre le rapport aux APS et les conceptions de la santé. STAPS, 31, 21-30.
- Portes, M. (1994). Kung-Fu, roucoulettes et autres vols de ballon: quelles prises en compte pour les handballs de l'EPS? In Techniques Sportives et Education Physique (pp. 102-115). Paris: Editions Revue EPS.
- Soler, A. (1994). Connaissance de la matière et conception des contenus chez les enseignants d'EPS. Mémoire de DEA STAPS, Université Montpellier I.
- Stromme, S.B., Frey, H., Harlem, O.K., Stokke, O., Vellar, O.D., Aaro, L.E. & Johnsen, J.E. (1984). Santé et activité physique. In F. Lagarde (Ed.), Santé et Activité Physique (pp. 15-33). Québec: Service d'Edition du Collège Edouard-Montpetit.
- Ulmann, J. (1965). La nature et l'éducation. Paris: Vrin.
- Vedel, F. (1990). Escalade: traitement didactique de la sécurité. EPS, 221, 73-76.