

# Le plaisir en EPS : quid des « nouvelles » pratiques ?

## Sport de nature et EPS : un rendez-vous manqué ?

Frédéric Bartzak  
Professeur certifié d'EPS  
Responsable de la filière « Management des sports et des loisirs de nature et de montagne »  
STAPS de Font Romeu  
Vice-doyen de la faculté « Sports, Tourisme »  
Université de Perpignan

### **Résumé :**

Comme le démontrent les dernières enquêtes sur les activités physiques des Français, la notion de plaisir apparaît de manière de plus en plus ostensible au travers des pratiques physiques ayant comme cadre la nature et dans celles qui sont menées en dehors de tout esprit de compétition. Cet engouement s'insère dans une évolution du goût des Français pour des pratiques différentes de celles des sports traditionnels de compétition. Pour Pascal Mao (2003), ces « *pratiques sportives de nature ne répondent pas à un phénomène de mode, mais à une réelle attente sociale s'inscrivant dans la durée.* »

Malgré cet « *incontournable contexte* » (Louveau, Métoudi, 1986), la pratique de ces activités physiques reste souvent confidentielle et globalement peu importante dans le cadre de l'EPS. En effet, l'observation de la réalité scolaire montre un tout autre visage que celui entrevu dans les pratiques culturelles les plus en vogue actuellement. Depuis plus de trente ans, les résultats des différentes études effectuées convergent et font ressurgir une tendance traditionaliste de l'enseignement de l'EPS.

Plusieurs ruptures apparaissent alors, d'une part entre les activités que les élèves souhaitent pratiquer dans le cadre de l'établissement scolaire et celles qui sont proposées dans les cours, et d'autre part entre les pratiques sociales et les pratiques scolaires.

Face à un tel constat, nous pouvons nous interroger avec Christian Pociello, « *les enseignants d'EPS peuvent-ils se soustraire à ces mutations culturelles et économiser une réflexion sociologique et prospective... sur leur registre particulier d'activités ?* »

**Méthodologie utilisée :** Une première enquête par questionnaires effectuée auprès de 30 établissements des départements de l'Aude et des Pyrénées Orientales. Une seconde effectuée auprès de tous les STAPS de France sur le cursus de formation des futurs professeurs d'EPS.

**Résultats :** Les moyens matériels utilisés reviennent le plus fréquemment dans les discours des enseignants d'EPS pour justifier le peu de place occupée par ces activités dans la programmation. Les difficultés matérielles sont certes un critère explicatif au manque d'intégration des sports de nature dans les enseignements d'EPS mais elles ne sont pas la seule explication, d'autres raisons apparaissent lors de cette enquête.

**Mots clés :** décalage culture/pratiques scolaires, attentes des élèves, légitimité, rôle social de l'école.

## I- Un « incontournable contexte »<sup>1</sup>

Comme le démontrent les dernières enquêtes portant sur les activités physiques des Français, la notion de plaisir apparaît de manière de plus en plus ostensible au travers des pratiques physiques ayant comme cadre la nature et dans celles qui sont menées en dehors de tout esprit de compétition.

- **Nouvelles cultures sportives, nouvelles pratiques**

Les pratiques physiques ayant comme cadre la nature connaissent depuis quelques années un net engouement. Celui-ci s'insère dans une évolution du goût des Français pour des pratiques physiques de loisirs, individuelles ou collectives, inscrites dans une logique différente de celle des sports traditionnels de compétition<sup>2</sup>.

- **Enquête MJS / INSEP (2000)**

Sur les 36 millions de pratiquants recensés lors de l'enquête menée conjointement par le Ministère de la Jeunesse et des Sports et par l'INSEP<sup>3</sup> en 2000, les objectifs relevés sont multiples : loisirs, compétition, santé. Les lieux de pratique sont également variés : en pleine nature, dans des espaces aménagés gratuits ou non, dans la rue... et ce étant adhérent ou non à un club ou à une association.

Selon les résultats de cette enquête, les lieux de pratique suggèrent une recherche du contact avec la nature : 63% des activités s'y déroulent, 47% dans les espaces aménagés comme les parcs ou les parcours de santé, 34 % dans la rue, plus que dans les équipements dont l'accès est payant comme les piscines (26%).

Les pratiques à domicile ou dans les clubs sportifs privés ou publics sont relativement moins fréquentes. Tout cela traduit bien le succès des activités physiques et sportives se déroulant en nature, fréquemment en dehors des équipements et cadres habituels du sport.

Dans cette même enquête, la liste du tableau 2 portant sur « les activités physiques et sportives les plus souvent déclarées » témoigne également d'une forte présence des activités se déroulant dans un cadre naturel ou menées en dehors de tout esprit de compétition : la marche arrive ainsi en tête avec 21 millions de pratiquants déclarés, l'escalade et le ski (qui arrive en huitième position avec 5.3 millions de participants) en sont d'autres exemples. Les manifestations de ces nouvelles cultures sportives sont fournies par l'investissement de plus en plus grand dans les activités de loisirs qui « *visent de nouvelles finalités et véhiculent de nouvelles mises en jeu corporelles, de nouveaux espaces, de nouvelles temporalités ainsi que de nouveaux modes de sociabilités.* »<sup>4</sup>

« *Il est aujourd'hui acquis que les pratiques sportives de nature ne répondent pas à un phénomène de mode mais à une réelle attente sociale s'inscrivant dans la durée.* »<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> Catherine Louveau, Michelle Métoudi, (1986), « Les loisirs sportifs : un incontournable contexte »

<sup>2</sup> De nombreux auteurs ont mis en évidence durant ces dernières années cette mutation culturelle, cet avènement de nouvelles cultures sportives : Gilles Lipovetski, Alain Loret, Olivier Bessy, Jean Corneloup, etc. Cf. *Sports de nature. Evolutions de l'offre et de la demande*, coll. Cahiers Espaces, n°81, mai 2004.

<sup>3</sup> Institut National des Sports et de l'Education Physique

<sup>4</sup> Olivier Bessy, (1991), p. 77.

<sup>5</sup> Pascal Mao, (2003), p. 12.

## II- « La relative marginalisation des sports de nature au sein de l'institution scolaire... »<sup>6</sup>

### • Et les élèves ?

Comme le montre l'enquête MEN SPRSE<sup>7</sup>, ces disciplines sportives traditionnelles pratiquées dans le cadre de l'école sont parmi celles que les élèves souhaitent le moins pratiquer (à l'exception de la natation). Inversement, les activités sportives de nature sont assez peu pratiquées mais très prisées par les élèves : neuf élèves sur dix souhaiteraient pratiquer ces activités dans le cadre de l'établissement scolaire. L'enquête menée par Alain Derlon souligne que « 92% d'entre eux [les élèves] souhaitent pratiquer des APPN et que l'Equitation, le Ski, la Planche à Voile, la Plongée sous-marine, le Canoë-Kayak, l'Escalade et la Voile apparaissent dans les dix premières activités plébiscitées. »<sup>8</sup>

L'observation de la réalité scolaire montre un tout autre visage que celui entrevu dans les pratiques culturelles les plus en vogue actuellement. En effet, malgré, cet « *incontournable contexte* »<sup>9</sup>, la pratique des ces nouvelles activités physiques reste souvent confidentielle et globalement peu importante dans le cadre de l'EPS.

Comment alors faire pour favoriser le plaisir au cours d'expériences corporelles positives afin que les élèves continuent de pratiquer tout au long de leur vie ?

### • Les pratiques scolaires

En 1991, un article d'Olivier Bessy<sup>10</sup> pointe l'écart grandissant entre les activités enseignées et celles qui sont pratiquées en dehors de l'école. Cette analyse dévoile un « ménage à trois »<sup>11,12</sup>, constitué par l'athlétisme, la gymnastique et les sports collectifs, qui monopolise entre 80 et 85 % du temps scolaire EPS et ce, avec de faibles variations selon le type de classe, d'établissement et même de région.

Cette analyse arrive aux mêmes conclusions que celles de René Bertrand<sup>13</sup>. « A l'intérieur de la "rubrique EPS", les pourcentages très importants des heures réservées à l'athlétisme, la gymnastique et les sports collectifs <sup>14</sup> subsistent d'une enquête à l'autre. Nous constatons ainsi qu'ils demeurent les "sports scolaires" par excellence. »<sup>15,16</sup>

---

<sup>6</sup> Frédéric Bartzak, (2004), Cahiers Espaces n°82

<sup>7</sup> MEN SPRSE, Attitudes et pratiques en éducation physique et sportive dans le second degré, Année scolaire 1984-1985, Responsable scientifique Pierre Parlebas.

<sup>8</sup> Alain Derlon, (1989), pp. 198-199.

<sup>9</sup> Catherine Louveau, Michelle Métoudi, (1986), « Les loisirs sportifs : un incontournable contexte »

<sup>10</sup> Réflexion amorcée au sein du Groupe d'Innovation Pédagogique de Créteil en 1988 (Mission programme EPS)

<sup>11</sup> C'est nous qui soulignons.

<sup>12</sup> Olivier Bessy, (1991), p. 76.

<sup>13</sup> « Enquête sur les APS ayant servi de support d'enseignement en EPS dans les établissements publics de l'académie de Besançon pendant l'année scolaire 1984-1985. »

<sup>14</sup> C'est nous qui soulignons.

<sup>15</sup> C'est nous qui soulignons.

<sup>16</sup> René Bertrand, (1986), p. 36.

Seul souci, mais de taille, c'est que cette dernière enquête effectuée par l'Inspecteur Pédagogique Régional de l'académie de Besançon date de l'année scolaire 1984/1985 et compare ses propres résultats avec ceux d'une enquête encore plus vieille, puisque datant de 1978<sup>17</sup>.

Les APSA programmées offrent peu de changement depuis maintenant très longtemps. Comme le démontrent les différents travaux de Jacques Crevoisier et Guy Vernet (1980), de Jacqueline Marsenach (1982), du SPRESE (MEN, 1984-1985), de René Bertrand (1986), d'Alain Derlon, (1989), d'Olivier Bessy, (1991) ou encore Marie Paule Poggi-Combaz, (2002).

Ces travaux dénotent une totale ignorance de la pratique sociale dans une EPS très résistante décidément au changement.

- **Thèse de doctorat en sciences sociales de Marie Paule Poggi-Combaz**

Les résultats de la thèse de Marie Paule Poggi-Combaz<sup>18</sup>, pourtant plus récents que ceux des précédentes études présentées, ne réservent pas plus de surprise : « ... la trilogie traditionnelle (athlétisme, gymnastique, natation)<sup>19</sup> ainsi que les sports collectifs de petit terrain arrivent largement en tête. On peut noter les scores élevés du badminton, de la lutte et du rugby qui semblent bien implantés en milieu scolaire. Les activités expressives se situent en milieu de tableau et les activités de plein air se trouvent reléguées dans les dernières positions à l'exception toutefois de l'escalade qui réussit une légère percée. Dans notre échantillon, les hiérarchies classiques sont donc respectées. »<sup>20</sup>

Nous pouvons expliquer la sortie des sports collectifs du « trio classique » par le changement de classification utilisé par Marie Paule Poggi-Combaz. En effet, dans son enquête, les sports collectifs sont nommés séparément et non regroupés sous leur terme générique. Malgré ce changement, le Handball arrive quand même en 3<sup>ème</sup> position des activités physiques et sportives et artistiques (noté APSA) enseignées par l'ensemble des enseignants interrogés avec 31.6 % de citations et le basket-ball en 4<sup>ème</sup> position avec 24.3% (le Rugby 6<sup>ème</sup> avec 12.2%)

- **Une tendance « traditionaliste » de l'EPS**

Plus de vingt ans séparent l'enquête de Marie Paule Poggi-Combaz de celle réalisée par Crevoisier et Vernet. Malgré des modalités spatiales et temporelles totalement différentes, tous les résultats des enquêtes<sup>21</sup> effectuées dans cette même période convergent. L'ensemble de ces résultats fait émerger « une tendance traditionaliste de l'enseignement de l'éducation physique du moins en ce qui concerne le choix des APS »<sup>22</sup>

---

<sup>17</sup> Jacques Crevoisier, Guy Vernet, (1980), « Les matières enseignées en EPS »

<sup>18</sup> Thèse de doctorat en sciences sociales de Marie Paule Poggi-Combaz, (2000), *Quelles pratiques corporelles au collège ? L'EPS sous l'angle de la sociologie des parcours scolaires*, Paris V, Université René Descartes, 594 p.

<sup>19</sup> C'est nous qui soulignons.

<sup>20</sup> Marie Paule Poggi-Combaz, (2002), p. 484.

<sup>21</sup> A celles citées, nous pouvons rajouter l'enquête de Jacqueline Marsenach (1982) ou encore celle menée par le SPRESE (MEN, 1984-1985).

<sup>22</sup> Marie Paule Poggi-Combaz, (2002), p. 490.

Dans la pratique sociale, l'offre d'activités tend à se diversifier, notamment en direction des activités de pleine nature, et celles-ci sont, de manière paradoxale, très nettement délaissées par l'institution scolaire. Enseigner des nouvelles activités, comme les pratiques sportives de nature, reste une option marginale dans une EPS « traditionaliste ».

Face à un tel constat, nous pouvons nous interroger avec Christian Pociello, « *Les enseignants d'EPS peuvent-ils alors se soustraire à ces mutations culturelles et économiser une réflexion sociologique et prospective... sur leur registre particulier d'activités ?* »<sup>23</sup>

### **III- Le contexte institutionnel**

A travers les textes officiels, le législateur souhaite adapter l'EPS au contexte socioculturel et cherche ainsi à favoriser l'intégration la plus efficace possible des élèves au sein de la société.

Une brève analyse des textes officiels montre le grand intérêt que porte le législateur sur le sujet. Pour rappel, les trois objectifs assignés à l'EPS sont

- développer les potentialités motrices
- offrir l'accès à la culture que représente la pratique des APS
- donner aux élèves savoirs et connaissances

#### **• Quid des textes officiels?**

Les instructions officielles (en vigueur à l'époque des premières études présentées) mentionnent expressément que, pour les lycées, l'EPS « *fonde son enseignement sur des pratiques s'inscrivant dans l'organisation sociale d'activités de compétition, de loisir, d'entretien et d'expression* »<sup>24</sup> et pour les collèges, qu'« *Il existe dans notre société une pratique très répandue des activités physiques et sportives. Cette pratique est diversifiée et se donne des buts différents : sports, compétition, détente, expression, entretien, etc. L'enseignement de l'éducation physique et sportive intègre ces pratiques...* »

Dès 1985, les Instructions Officielles ne manquent pas de sensibiliser à la nécessaire diversification des APS en milieu scolaire dans le but de faire découvrir aux élèves un large éventail de pratiques motrices. En même temps, ces textes incitent les enseignants d'EPS à jouer un rôle social visant à donner le goût et les moyens aux élèves de pratiquer et d'assumer une activité physique aux différents âges de leur existence.

Les Instructions Officielles de 1985 principalement et leurs compléments encouragent les enseignants à diversifier leur enseignement et à l'adapter à la culture sportive d'aujourd'hui.

Pour les collèges, le bulletin officiel de l'Education Nationale préconise de confronter l'élève de sixième « *à un ensemble varié d'activités physiques sportives et d'expression* » (BOEN, 1995). Un autre texte affirme même que « *en sixième, compte tenu de l'horaire, l'éventail des activités offertes peut être assez largement ouvert* » (BOEN, 1996).

L'observation de la réalité scolaire montre un tout autre visage que celui entrevu dans les textes officiels ou dans les activités culturelles les plus pratiquées actuellement.

---

<sup>23</sup> Christian Pociello, *Quelques idées inspirées par l'analyse sociologique en EPS*. cité par Olivier Bessy, (1991), p. 79.

<sup>24</sup> Arrêté du 14 mars 1986 pour les lycées

- **« Double décalage »**

De tels énoncés devraient conduire les enseignants à prendre en compte ces objectifs<sup>25</sup> notamment dans la programmation des APSA (nature des APSA, durée du cycle, répartition des cycles au cours de la scolarité). Or, l'observation de la réalité scolaire montre un tout autre visage que celui entrevu dans les textes officiels ou dans les activités culturelles les plus pratiquées actuellement.

Comme le remarque Olivier Bessy en 1991, ces constats révèlent en effet « *un double décalage entre les pratiques dominantes en EPS et les textes officiels d'une part, et ces mêmes pratiques et les pratiques sociales les plus en vogue dans la société, d'autre part.* »<sup>26</sup>

Outre les travaux évoqués d'Olivier Bessy, de Marie Paule Poggi-Combaz et de Gilles Combaz, d'autres études<sup>27</sup> portant sur la programmation des établissements viennent aussi confirmer le même fait : les APSA programmées offrent peu de changement depuis maintenant très longtemps.

#### **IV- La formation continue**

La formation continue semble consciente de cette rupture entre la pratique sociale et la pratique scolaire. Dès 1991, un groupe national de pilotage est fondé pour réfléchir à la question. Il est animé par l'Inspection Générale et la Direction des Lycées et Collèges dont les réflexions oeuvrent pour l'intégration des APPN dans l'enseignement obligatoire de l'EPS. L'année suivante, en 1992, c'est au tour de l'Université d'Été de Grenoble de travailler sur le thème de « L'intégration des APPN dans l'enseignement de l'EPS ». Toujours dans la même mouvance, lors de la 2<sup>nd</sup>e Université d'Été à Dijon en 1993, huit spécialités ont été proposées : escalade, course d'orientation, canoë-kayak, vélo tout terrain, ski alpin, ski de fond, voile et planche à voile, plongée sous-marine.

En 1995, une autre université d'été, travaillant sur le thème des pratiques d'entretien corporel, propose « *de concevoir des éléments permettant aux enseignants d'introduire une frange de pratiques, actuellement déconsidérées en EPS mais fortement demandées par les adultes sortis du système scolaire [...]* »

---

<sup>25</sup> Selon l'étude de Geneviève Cogérino, « les enseignants les plus expérimentés présentent les routines les plus efficaces, [...] mais aussi les plus ancrées. Alors que les enseignants plus récemment formés sont encore préoccupés de la concordance entre les objectifs annoncés pour une séance et les contenus d'enseignement choisis. » (1999), p. 27.

<sup>26</sup> Olivier Bessy, (1991), p. 76.

<sup>27</sup> René Bertrand, (1986), « Les matières enseignées en EPS » ; Jacques Crevoisier, Guy Vernet, (1980), « Les matières enseignées en EPS » ; Alain Derlon, (1989), « EPS, APS et nouvelles pratiques ».

## V- Enquête réalisée

- **Questions :**

Cette rupture entre activités sociales et pratiques scolaires serait le fait de problèmes matériels ? Ou serait dû à une carence dans la formation initiale ? Ou peut être lié à un problème d'évaluation ? Quelle est la réelle place de ces APSA dans le milieu scolaire ?

- **Méthodologie utilisée :**

Une première enquête par questionnaires effectuée en 2004 auprès de 30 établissements des départements de l'Aude et des Pyrénées Orientales. (soit un total de réponses de 55 professeurs d'EPS)

Une seconde effectuée auprès de tous les STAPS de France (36/44) sur le cursus de formation des futurs professeurs d'EPS (filière Education et Motricité)

## VI- Résultats :

- **1<sup>er</sup> niveau d'analyse : une tentative d'explication « pratique »**

- Les difficultés d'organisation

Les moyens matériels disponibles<sup>28</sup> reviennent le plus souvent dans le discours des enseignants pour justifier le peu de place occupée par ces nouvelles activités dans la programmation en EPS.

L'IPR de Bordeaux, Alain Derlon, évoque les mêmes raisons pour évoquer l'écart existant entre les pratiques scolaires et les pratiques fédérales dans son académie : « Le coût de ces pratiques et surtout des déplacements semble un obstacle important à leur utilisation en milieu scolaire, au même titre, peut être, que les contingences scolaires. », (1989), p. 199.

Ces nouvelles activités souffrent des difficultés d'organisation qui les caractérisent (déplacements, horaires, matériel, coût financier, sécurité, etc.). Les contraintes matérielles qui s'exercent sur la situation d'enseignement constituent le premier motif expliquant la présence de telle ou telle APSA dans la programmation d'établissement.

Comme le fait remarquer Olivier Bessy, nul doute que « *La combinaison des contraintes matérielles, temporelles, économiques, administratives et humaines [...] apparaît comme un frein au changement.* »<sup>29</sup>

- Existence d' « un environnement naturel particulièrement favorable » ?

Si les établissements ne bénéficient pas d' « *un environnement naturel particulièrement favorable* »<sup>30</sup>, une des solutions existante est la mise en œuvre de ces pratiques sous une forme particulière : regroupement des heures d'EPS sur une demi-journée, projet de classes transplantées<sup>31</sup>, de stages<sup>32</sup>...

---

<sup>28</sup> Contraintes de l'emploi du temps, installations, matériel, compétences de l'enseignant, etc.

<sup>29</sup> Olivier Bessy, (1991), p. 78.

<sup>30</sup> C. Patte, (1998), p. 25.

<sup>31</sup> L. Rodolphe, (1998), « Le ski de fond pour apprendre le haut pays niçois »

<sup>32</sup> C. Patte, (1998), « Les APPN, un temps scolaire particulier : efforts ; exigences, joie » ; Philippe Aumont, (1998), « Les APPN : source de réussite pour l'EPS »

- L'adéquation entre l'espace utile et le nombre d'élèves en action.

Les enseignants semblent aussi beaucoup plus privilégier les APSA ne nécessitant pas beaucoup d'espaces de pratique. Comme le signale Claude Pineau, en faisant référence à un rapport de l'Inspection Générale, la notion d'espace « *doit intégrer le calcul du coût en temps des options prises, plus précisément en temps d'apprentissage collectif, rapporté au temps réel de mise en situation d'apprentissage moteur de chacun des élèves* »<sup>33</sup>.

A l'instar du badminton, de la natation, du combat ou du tennis de table, les activités permettant de faire travailler de manière simultanée une grande quantité d'élèves sur de petits espaces apparaissent comme « incontournables » dans les programmations d'EPS ; au détriment d'autres disciplines plus consommatrices d'espaces comme peut l'être le handball

- **Un second niveau d'analyse. Entrée dans la complexité du phénomène...**

Cependant cette explication avant tout matérielle n'est pas suffisante. En effet, malgré cette contrainte, les enseignants disposent d'une certaine marge de manœuvre.

*« Le cas de l'enseignement des activités aquatiques est à ce titre exemplaire. Dans ce domaine différentes possibilités s'offrent à l'enseignant, pour quelles raisons préférer la natation sportive à la natation synchronisée ou encore au water-polo ? Ou bien encore dans une salle de gymnastique comment expliquer la surreprésentation de la gymnastique sportive par rapport à la danse ? »*<sup>34</sup>

La contrainte liée aux conditions matérielles d'enseignement ne permet pas d'expliquer à elle seule, les choix.

- **Enquête de Marie Paule Poggi-Combaz**

Une partie de l'enquête de Marie Paule Poggi-Combaz permet de relativiser l'influence de ces contraintes matérielles. Elle a en effet interrogé les enseignants sur le contenu du « curriculum<sup>35</sup> réellement mis en œuvre », mais également sur celui d'un « curriculum idéal » ou imaginé à partir d'une situation où les conditions matérielles d'exercice ne seraient pas contraignantes.

Ainsi, à la question : « *Quel serait le contenu de leur programmation s'ils bénéficiaient de toutes les conditions matérielles souhaitables ?* », les réponses obtenues montrent alors que le curriculum idéal s'aligne sur le curriculum réel. Lors de cette question, les contraintes liées aux conditions matérielles d'enseignement sont neutralisées montrant alors que « *les choix pédagogiques ne sont pas seulement liés aux moyens matériels disponibles, ils sont dépendants, [...] des représentations que les enseignants se font des caractéristiques de leurs élèves et du pouvoir éducatif des APS.* »<sup>36</sup>

---

<sup>33</sup> Claude Pineau, (1994), p. 61.

<sup>34</sup> Marie Paule Poggi-Combaz, (2002), p. 486.

<sup>35</sup> « Sociologie des curricula britannique qui s'interroge sur les élections faites par les écoles au sein de la culture. [...] Le projet de ces sociologues britanniques est d'analyser ce qui se passe à l'intérieur de la « boîte noire », dans les établissements et les classes. [...] En fait, est privilégiée la question des contenus et particulièrement de la façon dont ces contenus s'organisent dans les cursus. Leur caractère arbitraire et socialement construit est mis en avant. Les contenus d'enseignement sont bien l'objet d'une construction menée à l'intérieur de l'école. » *idem*, p. 480.

<sup>36</sup> Marie Paule Poggi-Combaz, (2002), p. 486.

L'argument « matériel » avancé par les enseignants devient en partie caduc, laissant supposer que d'autres facteurs pèsent sur les choix. Ainsi, la marginalisation des activités de pleine nature dans les contenus de la discipline EPS ne s'explique donc pas seulement par les contraintes matérielles d'enseignement mais aussi par la conviction exprimée par les enseignants, que ces activités ne méritent pas une place dans le cursus scolaire.

## **VII- Une recherche de légitimité permanente**

Bien qu'intégrée officiellement au sein de l'Education nationale depuis 1981, l'EPS demeure une discipline relativement marginalisée dans le système éducatif se situant « *à mi-chemin entre les activités de loisir et les disciplines communément qualifiées d'instructives* »<sup>37</sup>

Comme le fait remarquer Joffre Dumazedier, en 1973, « *L'Education physique n'est pas installée à l'école, elle y campe* »<sup>38</sup>. Depuis cette formule pétulante, l'EPS semble sans cesse dans une recherche de légitimité permanente, afin de correspondre aux attentes du système scolaire et ainsi ne plus « camper » à l'école.

- **Analyse de la Revue *Contre Pied, EPS-Sports-Cultures*, n°2 : « Au cœur des pratiques... »**

Dans le numéro deux de la revue *Contre Pied, EPS-Sports-Cultures* intitulé « Au cœur des pratiques... », se trouvent trois articles sortant de l'enseignement des APS traditionnelles. Trois textes sur un total de quinze, cela pourrait amener à penser l'inutilité de notre travail actuel...

Mais, sans entrer dans une analyse de contenu trop poussée, il est possible de remarquer à l'intérieur de ces articles la permanence dans la recherche de légitimité et dans la référence au travail scolaire.

Dont voici quelques exemples extraits de l'article de C. Patte, (1998) : « ... organiser nos stages APPN en tant qu'activités proprement scolaires... » ; « Une école différente, mais l'école tout de même » (p. 27) ; « Accessoirement, semble-t-il, la composition de l'équipe d'encadrement dont font à chaque fois partie des enseignants d'autres disciplines, peut donner l'image d'une certaine continuité d'une école transplantée... » ; « Règles de sécurité, règles de la vie collective, règlement propre de la structure d'accueil, règles de préservation du matériel et de l'environnement, règles d'hygiène et de nutrition forment un système de contraintes très structurant qui a des liens évidents avec celui de l'école. » ; « Le dosage des activités, du point de vue de la dépense énergétique comme de la prise de risque fournit aussi un moyen puissant de préserver le caractère scolaire du séjour. » ; « Notons en passant que du point de vue qui nous occupe ici le ski nordique apparaît comme une activité bien plus scolaire que le ski alpin » ; « Va également dans le sens recherché l'incorporation, avec les élèves de 3ème en stage de ski de fond, d'un travail de type scolaire dans sa forme. » (p. 28) ; « Elle [l'ouverture multiforme vers cette famille d'activités] tente d'éviter le piège d'une rupture avec l'institution scolaire et ses finalités, qui signifierait un dévoiement inacceptable. » (p. 29).<sup>39</sup>

---

<sup>37</sup> André Rauch, (1974), p. 173.

<sup>38</sup> Joffre Dumazedier, (1973), *Revue EPS*, n°123.

<sup>39</sup> C'est nous qui soulignons.

Les « APPN » sont présentées comme « *un temps scolaire particulier* »<sup>40</sup>, tellement particulier que leur enseignement nécessite alors la mise en place de stages ou de classes transplantées.

Tout au long de ces textes, les auteurs ne veulent surtout pas que ces activités tombent dans une « *dérive vers une contre école, une évaison, un séjour type club. “Nous ne serons pas en vacances de neige”* » Pendant l’enseignement des ces nouvelles pratiques, les enseignants ne veulent surtout pas qu’il soit fait « *un amalgame avec le club Med.* » Malgré la présentation volontairement scolarisée qui en est faite, « *les APPN sont à l’évidence fortement marquées d’une valeur loisir, détente, vacances.* »<sup>41</sup>

### • **Le travail versus le jeu**

En effet, ces nouvelles pratiques ne semblent pas toujours perçues comme une discipline d’enseignement mais comme « *une forme d’appendice récréatif* »<sup>42</sup>, formateur certes, mais qui ne relève pas du cadre de l’enseignement en EPS. Les « *connotations ludiques, de délasserment du loisir heurtent alors sans doute ceux qui souhaitent une reconnaissance forte de leur discipline...* »<sup>43</sup>.

Les activités pratiquées en milieu incertain sont jugées beaucoup moins formatrices que celles se déroulant en milieu domestiqué.

Dans l’échantillon de cette enquête, les professeurs d’EPS expriment alors clairement la conviction que cet aimable divertissement ne mérite pas sa place dans le cursus scolaire. Ces activités ne sont pas dignes d’un enseignement.

Dans le souci de pérenniser sa situation, la discipline EPS a toujours cherché à répondre aux attentes de l’institution scolaire, celle-ci étant crispée sur les valeurs du travail et du sérieux. Le sport traditionnel, avec des valeurs d’ascétisme, d’effort, est proclamé sérieux et noble donc digne d’enseignement alors que les pratiques sportives de nature sont le plus souvent qualifiées de délasserment puéril.

### • **Répétition de l’histoire ?**

Cette dichotomie entre le jeu et le travail, apparaissant ici entre le sport traditionnel et les nouvelles pratiques ne serait-elle pas une rémanence datant de la période de la « Guerre des méthodes » ? L’histoire ne se répète-t-elle pas ? Le débat opposait alors le sport à une éducation physique se voulant rationnelle et sérieuse car codifiée et supervisée par les médecins.

Le sport se révélait alors dans ce contexte « *comme une activité sans grande finalité pratique* ». Le rôle tenu par le sport s’est donc inversé.

Il n’y a donc pas répétition, mais plutôt bégaiement. Comme le rappelle notamment la formule de Daniel Hameline, « *L’histoire de l’éducation scolaire est une histoire bégayante. Le bègue ne se répète pas, il insiste. L’histoire de l’éducation scolaire de même.* »<sup>44</sup>

---

<sup>40</sup> C. Patte, (1998), p. 25.

<sup>41</sup> C. Patte, (1998), p. 29.

<sup>42</sup> Michel Constant, (1994), p. 63.

<sup>43</sup> Geneviève Cogérino, (1999), p. 47.

<sup>44</sup> Daniel Hameline, (1985), *Le bègue et l’oiseau chanteur*

- **L'exemple de l'athlétisme comme archétype de discipline scolaire**

De part sa prédominance et sa permanence dans les APSA enseignées en EPS, l'athlétisme peut être considérée comme répondant aux valeurs de l'école. D'ailleurs, l'enquête du SPRESE (MEN, 1984-1985), tout comme celle de Marie Paule Poggi-Combaz, révèle que l'athlétisme est l'activité la plus souvent pratiquée en cours d'éducation physique.

Dans la dernière étude citée, parmi les APS traditionnelles, c'est l'athlétisme qui se maintient le mieux de la classe de sixième à celle de troisième.

Elle est devenue l'activité incontournable du cursus sixième – troisième. Elle est même considérée comme l'activité la plus indispensable à la formation des jeunes. « *Une grande importance est notamment accordée à l'athlétisme ; discipline reine des jeux olympiques, celle-ci est appréhendée comme "activité de base" devant tenir une place primordiale en éducation physique.* »<sup>45</sup>

Dans les espaces de production pédagogique, sportive et politique, nous retrouvons cette profusion des discours expliquant que « *L'athlétisme est synonyme de souffrance physique et morale, en ce que l'apprentissage et l'entraînement reposent sur la répétition, la rigueur, l'ascèse. L'ingratitude de l'effort pour un résultat non garanti fait de lui un modèle de méritocratie, dans lequel la hiérarchisation et le classement sanctionnent avec justice les lentes transformations du "travail" de l'athlète.* »<sup>46</sup>

- **Affirmations péremptoires...**

Ces propos instaurent alors un rapport de proximité avec l'éthique scolaire. Cette discipline semble développer en elle les valeurs recherchées à l'école : travail, sérieux, effort. Ce genre de discours contribue à diffuser le mythe du « sport de base » et celui-ci devient même, par sa redondance, une vérité pédagogique.

D'autre part, les actions de course, de saut et de lancer sont perçus comme « *l'alphabet du sport* »<sup>47</sup>, comme « *l'essence anthropologique* »<sup>48</sup>. Ces gestes sont référés de manière constante à la discipline « Athlétisme »<sup>49</sup>, la plaçant alors comme propédeutique à tous les apprentissages sportifs, ce qui lui permettra de s'imposer comme contenu d'enseignement prioritaire à l'école. Pour certains même, il est préférable « *de procéder à l'initiation et à la préparation des sauts, des haies et des lancers [... car c'] est autrement plus éducatif que l'étude particulière d'un seul sport collectif.* »<sup>50</sup>

Mais « *Cette hiérarchisation de la valeur pédagogique des APS ne s'appuie sur aucun fondement scientifique, elle est le produit de présupposés idéologiques bâtis sur un postulat d'évidence de la valeur intrinsèque universelle de certaines activités. Ce postulat est révélateur d'une conception très sélective de la culture corporelle à transmettre.* »<sup>51</sup>

---

<sup>45</sup> Gilles Combaz, (1992), p. 104.

<sup>46</sup> Thierry Terret, (2002), p. 35.

<sup>47</sup> *Idem*, p. 41.

<sup>48</sup> *Idem*, p. 42.

<sup>49</sup> Alors que beaucoup d'autres sports proposent aussi cette combinaison de course, de lancer et de sauts.

<sup>50</sup> P. Sprecher, (1958), « Organisation sportive d'un établissement scolaire », *Revue EPS*, n°39, p. 43 cité par Gilles Combaz, (1992), p. 104.

<sup>51</sup> Marie Paule Poggi-Combaz, (2002), p. 489.

## • Sports de base ?

Les activités traditionnelles fondamentales, qualifiées aussi de sports de base, sont censées être suffisantes pour faire acquérir un « savoir minimum » aux élèves. D'ailleurs selon Gilles Combaz, « *Plus ou moins consciemment, les enseignants, sensibles à l'idéologie selon laquelle existeraient des pratiques sportives de base, imposent certaines d'entre elles.* »<sup>52</sup>

Mais ce postulat ne relève d'aucune validité scientifique, aucune recherche, aucune étude sérieuse<sup>53</sup> n'a pu prouver le bien fondé de cette thèse<sup>54</sup>.

Même au contraire, cette péremption est fortement critiquée par certains auteurs comme Pierre Parlebas montrant le quasi-monopole exercé par le sport au détriment d'autres jeux aussi formateurs mais n'ayant aucune reconnaissance institutionnelle. A l'opposé des orientations de Mahlo<sup>55</sup>, Pierre Parlebas et Eric Dugas concluent même que « *la valeur éducative des jeux traditionnels est plus prononcée que celle des sports collectifs, dans la mesure où leur pouvoir de transversalité apparaît plus considérable. Ce qui est appris dans les jeux traditionnels peut bénéficier à beaucoup d'autres activités qui ne sont pas des jeux traditionnels, alors que ce qui est appris en sport collectif a moins de facilité à être investi dans d'autres activités.* »<sup>56</sup>

Selon les deux auteurs, ces résultats remettent même en cause les programmes officiels d'éducation physique, car ces derniers « *s'appuient sur une hiérarchie naïve des activités physiques et sur une conception idéologique et normative de l'apprentissage.* »<sup>57</sup>

Certes, à l'instar de Marie Paule Poggi Combaz, nous pouvons penser que la culture traditionnelle peut être présentée soit comme forme d'appui pour les enseignants ou alors comme motivante pour les élèves. Mais il faut surtout retenir que « *La référence au sport est présentée comme motivante, mais elle est peut être un obstacle à la culture scolaire.* »<sup>58</sup>

---

<sup>52</sup> Gilles Combaz, (1992), p. 54.

<sup>53</sup> Voir à ce sujet, l'analyse critique faite par Pierre Parlebas (1981, pp. 124-127) sur les travaux de Friedrich Malho. Ce dernier prétend que les jeux traditionnels sont des jeux inférieurs, préparatoires aux sports collectifs.

<sup>54</sup> Mais elle reste pourtant solidement ancrée dans les conceptions d'une majorité d'enseignants d'EPS.

<sup>55</sup> Friedrich Mahlo, (1969), *L'acte tactique en jeu*, Paris, Vigot, « les petits jeux permettent une bonne préparation aux jeux sportifs collectifs qui sont un moyen qualitativement supérieur de la formation et de l'éducation physique » p. 149.

<sup>56</sup> Parlebas Pierre, Dugas Eric, (1998), p.47.

<sup>57</sup> *Ibidem.*

<sup>58</sup> Paul Goirand, (1998), p. 3.

## **VIII- L'argument de l'évaluation**

Tout enseignement se doit d'être évalué. Cette évaluation apparaît comme un gage de travail et de sérieux pour la discipline.

Lors de notre enquête, les APSA qui apparaissent comme posant le moins de problème dans le cadre de l'évaluation pour les professeurs d'EPS de l'Aude et des PO questionnés sont les suivantes :

- Athlé (38.4%)
- Natation (19.2%)
- Gym (12.8%)
- Sports co (11.5%)

Pour expliquer ces raisons, l'échantillon questionné évoque tout d'abord le fait qu'il s'agit d'activités codifiées (54%), Ensuite, pour 22.9%, il s'agit de l'activité où l'enseignant se sent beaucoup plus spécialiste, voir expert. Et enfin, pour 12.5%, les niveaux restent plus faciles à déterminer dans ces activités.

A l'inverse, les APSA les plus difficiles à évaluer selon ces enseignants sont les sports collectifs (63.6 % de notre échantillon) et les sports de nature (seulement pour 3%). Mais, ces derniers sont-ils seulement enseignés ?

Pour notre échantillon, ces APSA comportent trop d'interactions (40.9%), ou eux même manquent de pratique (25%). Pour 18% d'entre eux, il y a trop de critères à prendre en compte. Dans le même ordre d'idées, 12% mettent en avant le fait qu'il n'existe pas de barème au niveau national. Ou enfin, pour 11.3%, le milieu est trop instable pour être correctement évalué. (18%)

Il est frappant de constater que les APSA les plus enseignées sont toutes des épreuves à barème national. De plus, celles-ci font toutes appel au chiffre, à une mesure voulue simple et surtout objectivable.

### **• Le recours au chiffre : une certaine neutralité ?**

La mesure repérée par le chiffre (temps, distance, difficulté) donne à l'évaluateur l'illusion d'une certaine neutralité<sup>59</sup> et d'une grande simplicité (celui qui va le plus vite, le plus loin, le plus haut). Le chiffre apporte l'appui irréfutable et irréprochable des mathématiques. En effet, à en croire le positivisme d'Auguste Comte, seule la connaissance scientifique des faits peut prétendre à la vérité. Et cette authenticité semble encore prendre plus d'importance et d'efficacité si les références sont issues des mathématiques. D'après ce scientisme, les sciences se sont développées les unes après les autres en prenant appui sur les mathématiques. Ceux-ci semblent être alors « LA » référence incontournable qui permet de justifier et de légitimer l'évaluation.

Ce phénomène est identique dans les sports collectifs, l'autre discipline scolaire par excellence. Le recours au chiffre semble pourtant moins justifiable dans des procédures de notation. Néanmoins certaines évaluations<sup>60</sup>, sous le couvert de la justification scientifique, tendent à se rapprocher de cette tendance « mathématique » afin de légitimer leur note.

---

<sup>59</sup> Voir à ce sujet l'ouvrage de Gilles Combaz, (1992), *Sociologie de l'éducation physique* où l'auteur démontre que l'évaluation produite, loin de n'être que le révélateur des inégalités sociales de réussite des élèves, constitue le moyen d'émergence de ces inégalités, le moyen de leur fabrication.

<sup>60</sup> Nomogrammes, volume de jeu consistant à comptabiliser le nombre de balles touchées pendant le temps de jeu, etc.

Cette simplicité et cette objectivité de l'évaluation ne fait que renforcer sa dimension scolaire. Il serait d'ailleurs intéressant d'étudier la part prise par l'apparente « simplicité » de l'évaluation d'une APSA dans le choix des contenus d'enseignement. L'évaluation serait-elle un critère déterminant non avouable dans la programmation des APSA ?

- **Un phénomène de mimétisme**

Cette volonté exacerbée de se fondre dans le moule institutionnel scolaire a même poussé, dans les années 90, l'EPS à proposer des contrôles de connaissance se rapprochant des disciplines intellectuelles. Par un phénomène de mimétisme assez troublant, des évaluations de connaissances ont vu le jour sous forme de dissertation, de questionnaires à choix multiples, d'écrits ou d'épreuves orales. En proposant ainsi des formes d'évaluations fortement analogues aux autres matières, l'EPS ne fait que renforcer son processus de scolarisation. Selon Jacques André « se "scolarisant", l'EPS se "corticalise" »<sup>61</sup>.

### IX- La formation initiale ?

Cette méfiance à l'égard de ce type de pratiques peut avoir pour origine une méconnaissance de ces activités. L'origine du rejet des nouvelles pratiques dans le choix des contenus d'enseignement peut alors trouver une part d'explication dans la formation initiale des enseignants d'EPS.

Quelle est la part des pratiques sportives de nature dans l'enseignement dans les STAPS et les facultés de sports ?

	<b>1<sup>er</sup> rang</b>	<b>2<sup>nd</sup> rang</b>	<b>3<sup>ème</sup> rang</b>	<b>4<sup>ème</sup> rang</b>	<b>5<sup>ème</sup> rang</b>	<b>6<sup>ème</sup> rang</b>	<b>Total Trilogie (+ sports co)</b>
<b>Licence 1</b>	<i>Sports co</i> <b>25%</b>	<i>Athlé</i> <b>10%</b>	<i>Natation</i> <b>9%</b>	<i>Sports d'opposition</i> <b>8.5%</b>	<i>Gym</i> <b>8%</b>	<i>Danse</i> <b>8%</b>	<b>43%</b> (52%)
<b>Licence 2</b>	<i>Sports co</i> <b>22%</b>	<i>Gym</i> <b>9%</b>	<i>Natation</i> <b>7.5%</b>	<b>Danse</b> <b>5.7%</b>	<i>Athlé</i> <b>5.5%</b>	<i>Escalade</i> <b>4%</b>	<b>36.5%</b> (44%)
<b>Licence 3</b>	<i>Sports co</i> <b>18%</b>	<i>Natation</i> <b>11%</b>	<i>Gym</i> <b>10.8%</b>	<i>Athlé</i> <b>10%</b>	<i>Sports d'opposition</i> <b>8.5%</b>	<i>Danse</i> <b>7.6%</b>	<b>38.8 %</b> (49.8%)

Au regard de ces résultats récoltés sur 36 STAPS (sur les 44 existants en France) ne peut-on voir aussi une certaine tradition dans la formation initiale des enseignants d'EPS ? Cela ne semble pourtant pas être le cas, lorsque l'on se penche un peu plus sur les activités se trouvant dans chacune des grandes familles.

Par exemple, en sports collectifs, nous pouvons retrouver des activités qui sont très éloignées des sports collectifs dits traditionnels comme le softball, l'ultimate ou le hockey sur glace. D'autres proposent des activités dites d'expression comme la danse, les arts du cirque, de la musculation ou de la gymnastique rythmique (noté GR ou GRS).

<sup>61</sup> Jacques André, (1987), pp. 30-31 cité par Gilles Combaz, (1992), p. 26.

Enfin, certains STAPS proposent une formation « Sports de nature », où l'on retrouve du ski de fond, de la voile, de la planche à voile, du canoë kayak, de la course d'orientation, du ski alpin, de l'aviron...

La formation initiale ne consacre qu'une infime partie de son temps aux pratiques nouvelles.

- **Quelle est l'importance de ces mêmes pratiques au CAPEPS ?**

Un critère permettant de se faire néanmoins une idée sur la part prise dans la formation est l'importance acquise par ces pratiques dans l'épreuve d'admissibilité du CAPEPS<sup>62</sup> externe. En gardant à l'esprit la logique qui veut qu'« on n'évalue que ce que l'on enseigne », les différentes modalités<sup>63</sup> des épreuves orales de ce concours apparaissent alors comme de véritables révélateurs de l'enseignement dispensé au cours de la formation initiale.

Ainsi, outre l'oral 1, épreuve sur dossier, où le choix de l'APSA est du ressort du jury, les deux autres épreuves orales restent du choix du candidat. L'oral 2 (d'un coefficient 3 et d'une durée de 45 minutes) propose les APSA suivantes : Athlétisme, Gymnastique, Natation et Sports collectifs alors que l'oral 3 (d'un coefficient plus faible 1 et d'une durée moins longue : 30 minutes) propose la danse, les sports de combat (boxe anglaise, boxe française, judo et lutte), les activités duelles (escrime, tennis et tennis de table) et les activités de pleine nature.

Dans cette dernière classification, nous trouvons des activités aussi diverses que l'aviron, canoë-kayak, le cyclisme, la danse sur glace, l'équitation, l'escalade, le golf, l'haltérophilie, le hockey sur glace, la natation synchronisée, parachutisme, patinage artistique, patinage de vitesse, plongeon, saut à ski, ski alpin, ski nordique, sports subaquatiques, tir à l'arc, tir sportif, trampoline, voile et planche à voile, water-polo.<sup>64</sup>

Sans entrer de manière plus approfondie sur l'analyse du terme « pleine nature »<sup>65</sup>, nous pouvons mettre en doute le souci d'organisation qui soit à la base de cette classification. Cela ressemble plus à un inventaire à la Prévert qu'à une volonté de rassembler des pratiques sportives de même nature, à défaut d'être pratiquées en « pleine nature ». Cette classification est néanmoins révélatrice d'une orientation théorique fondamentale.

Comme le souligne Pierre Parlebas, « *Toute classification est associée à une philosophie, à une théorie sous-jacente.* »<sup>66</sup>

Cette classification trahit notamment les conceptions qui la sous-tendent. Apparaissent alors ici dans cette différenciation des épreuves orales, d'un côté les activités scolaires traditionnelles valorisées par le jeu des coefficients et de l'autre, toutes les pratiques qui ne semblent pas être véritablement reconnues par l'institution scolaire.

---

<sup>62</sup> Certificat d'Aptitude au Professorat d'Education Physique et Sportive.

<sup>63</sup> APSA concernées, coefficient, etc.

<sup>64</sup> C'est nous qui soulignons...

<sup>65</sup> Cf. note de bas de page précédente et notamment les activités soulignées pour leur rapport avec la « pleine nature » entendue comme milieu non aménagé et restant pour une grande part inconnu et où le pratiquant choisit de se plonger dans une situation chargée d'imprévu et de risque.

<sup>66</sup> Pierre Parlebas, (1981), p. 6.

## **X- La « scolarisation » des activités**

Dans l'échantillon de notre enquête, les activités de plein air se trouvent surtout reléguées dans les dernières positions des activités enseignées. A l'exception toutefois de l'escalade (et à un degré moindre la course d'orientation et le VTT) qui dispose d'une reconnaissance particulière. Ce statut, tout à fait original pour une pratique sportive de nature dans le cadre de l'EPS, tient à une modification de l'activité<sup>67</sup>. En effet, la pratique s'est surtout développée grâce à des structures artificielles.

Comme le fait remarquer Marie Paule Poggi Combaz, « *Il est donc intéressant de remarquer qu'une APS pénètre le cercle fermé des pratiques reconnues comme légitimes à partir du moment où la domestication de l'espace et par conséquent des conduites du pratiquant devient dominante.* »<sup>68</sup>

L'institution scolaire, à l'instar de l'institution sportive, semble légitimer les pratiques se déroulant dans un milieu domestiqué sans incertitude<sup>69</sup>. Nous pouvons évoquer ici une « scolarisation » des activités sportives de nature. Ainsi, toutes les pratiques physiques scolaires se déroulent de manière unilatérale sur un espace domestiqué, voir hyper domestiqué.

Selon Pierre Parlebas, la tendance de l'institution scolaire est « *d'imposer un espace* » domestiqué « *sans réelle surprise* »<sup>70</sup>.

Or, même si elle est le lot de différentes représentations<sup>71</sup>, la nature reste le support d'un imaginaire tourné vers l'évasion, le risque où l'individu lutte contre un environnement incertain, « sauvage », inconnu. Le risque comporte alors deux dimensions que nous emprunterons à la théorie de Vilfredo Pareto<sup>72</sup> : la prise de risque objective (tel qu'il se présente réellement) et la prise de risque subjective (la perception par le sujet du risque encouru). C'est avec la même analyse que Paul Yonnet, présente la notion d'inconnu : « *l'inconnu absolu* »<sup>73</sup>, c'est faire ce qui n'a pas été fait et « *l'inconnu relatif* »<sup>74</sup>, c'est faire ce qu'on n'a pas fait.

A l'école, il est clair que cette notion d'inconnu et de risque se doivent d'être subjectives. La notion de sécurité est primordiale, le risque objectif ne doit pas exister. Malgré ce que laisse suggérer le titre de l'ouvrage de Philippe Perrenoud : *Enseigner. Agir dans l'urgence. Décider dans l'incertitude*<sup>75</sup>, la préparation et l'organisation d'un cours d'EPS laisse peu de place à l'incertitude. Cette sécurité est autant recherchée dans l'institution scolaire que dans les grands événements sportifs aventureux. Le *Marathon des Sables*, le *Raid Gauloises* sont avant tout des aventures sans risque réel<sup>76</sup>. Selon Marianne Barthélémy, « *le Marathon des Sables est une version euphémisée de l'aventure.* »<sup>77</sup>. Cet événement « *a perdu son côté*

---

<sup>67</sup> « Une activité physique et sportive n'est pas un produit défini une fois pour toute avec des contours immuables. Elle est pour une large part issue d'une construction sociale qui évolue historiquement. Toute activité physique donne lieu en outre à des modalités de pratiques diversifiées à une même époque. » Gilles Combaz, (1992), pp. 97-98.

<sup>68</sup> Marie Paule Poggi-Combaz, (2002), p. 495.

<sup>69</sup> Pierre Parlebas, (1981), p. 43.

<sup>70</sup> Pierre Parlebas, (1986), *Éléments de sociologie du sport* cité par Marie Paule Poggi-Combaz, (2002), p. 495.

<sup>71</sup> Voir sur le sujet, les études de Cécile Vachée et de Jean Corneloup.

<sup>72</sup> Pareto envisage tout phénomène social sous deux aspects : objectif ou subjectif.

<sup>73</sup> Paul Yonnet, (1998), p. 229.

<sup>74</sup> *Ibidem.*

<sup>75</sup> Philippe Perrenoud, (1996), *Enseigner. Agir dans l'urgence. Décider dans l'incertitude*

<sup>76</sup> « Pour les concurrents, le seul risque réel est de ne pas arriver au bout de leur périple. » Marianne Barthélémy, (1999), p. 75.

<sup>77</sup> *Ibidem.*

*aventureux en s'organisant et en se commercialisant par la suite* »<sup>78</sup>. La commercialisation ou la scolarisation entraînent les mêmes effets : une recherche de sécurité primordiale et un risque seulement subjectif.

## **XI-Ces types de pratiques peuvent-elles avoir une légitimité au sein de l'institution scolaire ?**

La légitimité de l'EPS passe-t-elle uniquement par sa capacité à déterminer des contenus d'enseignement acceptables par le système scolaire ? Si c'est le cas, on peut s'interroger sur une légitimité possible des sports de nature au sein de l'institution scolaire.

### **• Les loisirs « enseignables » à l'école ? Le loisir serait-il « didactisable » ?**

D'après les IO de 1985, « *l'enseignement de l'EPS ne se confond pas avec les APS qu'elle propose et organise* ». Cette remarque de l'institution met les enseignants en posture délicate sur le terrain de la transposition didactique<sup>79</sup>. Devant « *l'incontournable contradiction école /loisir* »<sup>80</sup>, il faut alors arriver à « didactiser » les loisirs pour que l'enseignement puisse se réaliser. Dans les différents textes officiels évoqués auparavant, les pratiques de loisirs sont pourtant posées clairement comme intégrables à l'enseignement.

En prenant comme corpus de recherche la *Revue EPS*, revue que nous pouvons qualifier d'outil de formation initiale et continue des enseignants d'EPS, nous pouvons nous apercevoir du peu d'échos, donc du peu d'aide qu'ils peuvent utiliser, à propos de la thématique des nouvelles activités.

Le problème des loisirs semble poser une grande difficulté à l'institution scolaire. Comme le souligne Geneviève Cogérino, « *les relations qu'entretiennent les enseignants d'EPS et le monde des loisirs sont ambiguës ; elles ont été mouvementées dans un passé récent* »<sup>81</sup>. Cette connaissance des loisirs semble relever plus de ce que les théoriciens appellent « *une éducation informelle et l'éducation non formelle* » que de « *l'éducation formelle* », telle que le propose le travail scolaire. L'école possède ses propres enjeux culturels.

Que choisir alors entre des activités historiquement constituées et à forte signification culturelle et de nouvelles pratiques ressenties comme étant dues à un engouement passager et sous l'effet d'une mode éphémère ?

L'enseignement en EPS ne doit pas se contenter d'être le résultat d'un choix résultant d'une simple alternative entre les nouvelles pratiques et les sports « traditionnels ». Nonobstant, la prise en compte de cette nouvelle culture paraît souhaitable et même nécessaire pour le devenir de l'EPS. Face à l'apparition de nouveaux modèles de culture sportive, la culture scolaire de l'EPS se doit d'évoluer. Comme l'imagine Joffre Dumazedier, « *On se prend à rêver d'une école (aux cuisants échecs manifestes, et cachés sous certains*

---

<sup>78</sup> *Idem*, p. 73.

<sup>79</sup> « Celle-ci est le processus qui permet de transformer en savoir à enseigner un savoir qui dans le cas de l'EPS, renvoie habituellement à un ensemble de pratiques de référence » Geneviève Cogérino, (1999), p.26.

<sup>80</sup> C. Patte, (1998), p. 27.

<sup>81</sup> Geneviève Cogérino, (1999), p. 14.

diplômes) qui tenterait par ce biais de faire découvrir l'intérêt d'une culture générale et d'une éducation de soi... »<sup>82</sup>.

Au-delà d'une analyse pouvant paraître comme futile, car ne s'adressant qu'à la discipline EPS, la question soulevée permet de dépasser le stade du « simple » rapport sport et EPS<sup>83</sup>. Ce constat renvoie à un débat de fond sur les finalités de l'école. En effet, il nous plonge de plein pied dans un débat beaucoup plus profond sur le rapport entre la culture et l'école.

« De façon plus ou moins explicite, les choix pédagogiques des enseignants révèlent la conception qu'ils se forgent du rôle social de l'école. Ainsi pour certains d'entre eux, un cours d'éducation physique n'est pas nécessairement une initiation ou une ouverture aux différentes formes de culture corporelle observables dans la société. »<sup>84</sup>

L'école doit-elle contribuer à agir sur la société ? Ou l'école doit-elle refléter la société en s'ouvrant sur la vie ? Ou encore, doit-elle dépasser sans ses références tous les types concrets de société pour rechercher les faits qui traversent toutes les sociétés dans l'histoire ?

A la question « qu'est-ce qui mérite d'être enseigné ? » Olivier Reboul<sup>85</sup> (1989) déclare « *ce qui unit et ce qui libère* ».

---

<sup>82</sup> Joffre Dumazedier, (1990), p. 13.

<sup>83</sup> Certes, dans le cadre strict de l'EPS, il est fortement intéressant de se poser la question, mais aussi d'essayer d'y apporter une réponse : l'EPS peut-elle prendre encore aujourd'hui ses références uniquement dans le sport ?

<sup>84</sup> Gilles Combaz, (1992), p. 43.

<sup>85</sup> Olivier Reboul, (1989), *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », n°2441.