

# De la marginalisation des sports de nature dans l'institution scolaire

**FRÉDÉRIC BARTCZAK**

PROF. D'EPS, RESPONSABLE DE LA FILIÈRE MANAGEMENT DES SPORTS DE LOISIRS DE NATURE ET DE MONTAGNE, STAPS DE FONT-ROMEU  
DOCTORANT EN SOCIOLOGIE, LABORATOIRE VECT, UNIVERSITÉ DE PERPIGNAN

(bartczak@univ-perpignan.fr)

(1)  
Cet article ne porte pas sur l'analyse de l'expression APPN. On notera toutefois que l'emploi de l'adjectif pleine semble faire référence à une grossesse de la nature.  
"La nature qui est engrossée, c'est la nature qui est fécondée"  
(Jacques MARTY, Premières Assises des APPN, Toulouse, Université Paul Sabatier, 1988).

Le 19 décembre 2003, Henri Sérandour, président du CNOSF (Comité national olympique du sport français) offrait l'Agenda 21 à Jean-François Lamour, ministre des Sports. Ce geste très solennel, et surtout très symbolique, est la preuve de la prise en compte des nouvelles pratiques physiques par le mouvement olympique, notamment pour les activités dites de pleine nature<sup>(1)</sup> (APPN). Mais qu'en est-il en éducation physique et sportive (EPS) ? L'EPS entretient-elle une relation avec ces nouvelles activités physiques ? Pour notre part, après avoir démontré que les cours d'éducation physique et sportive, au travers des choix de contenus pédagogiques, ne prennent pas en compte les cultures sportives actuelles, nous avancerons quelques pistes d'explication permettant de comprendre ce fossé entre la pratique culturelle et la pratique scolaire.

## 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 de compétition traditionnels<sup>(2)</sup>. Les objectifs des 36 millions de pratiquants recensés lors de l'enquête menée conjointement par le ministère de la Jeunesse et des Sports et par l'Insep (Institut national des sports et de l'éducation physique), en 2000, 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.

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, les "activités physiques et sportives les plus souvent déclarées" sont celle 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, le ski arrive en huitième position avec 5,3 millions de participants... 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>(3)</sup>.

La nature serait-elle le Graal de notre époque ? Actuellement, quel que soit le domaine, toutes les enquêtes montrent un retour plus que prononcé vers la nature<sup>(4)</sup>. Cette attirance semble prendre ses sources dans l'évolution même de notre société, évolution qui s'exprime par un intérêt grandissant pour l'environnement naturel (habitat, mode, tourisme, etc.).

## LA RELATIVE MARGINALISATION DES SPORTS DE NATURE AU SEIN DE L'INSTITUTION SCOLAIRE

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>(5)</sup>, la pratique de ces nouvelles activités physiques reste souvent confidentielle et globalement peu importante dans le cadre de l'EPS.

### Les pratiques scolaires

En 1991, un article d'Olivier Bessy<sup>(6)</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", 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>(7)</sup> : "À l'intérieur de la "rubrique EPS", les pourcentages très importants des heures réservées à l'athlétisme, la gymnastique et les sports collectifs subsistent d'une enquête à l'autre. Nous constatons

(2) De nombreux auteurs ont mis en évidence au cours des dernières années cette mutation culturelle, cet avènement de nouvelles cultures sportives. Cf. *Sports de nature. Evolutions de l'offre et de la demande*, coll. Cahiers Espaces, n° 81, mai 2004.

(3) Olivier BESSY, "Nouvelles pratiques. Sports de base ?", *Revue EPS*, n° 227, 1991, p. 77.

(4) Au Québec, Roger Boileau et Donald Guay datent l'apparition et la multiplication des activités de plein air au début des années 1980, in "Pratiques corporelles, reflet de mutations sociales : le cas du Québec", cité par Jean-Pierre AUGUSTIN, *Sport, géographie, aménagement*, Nathan, 1995, p. 107.

(5) Catherine LOUVEAU, Michelle MÉTOUDI, "Les loisirs sportifs : un incontournable contexte", *Revue EPS*, n° 200-201, 1986, pp. 86-88.

(6) Olivier BESSY, (1991), *op. cit.*, p. 76. La réflexion avait été amorcée au sein du Groupe d'innovation pédagogique de Créteil en 1988 (Mission programme EPS).

(7) René BERTRAND, "Les matières enseignées en EPS", *Revue EPS*, n° 202, 1986, p. 36 (à partir d'une 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).

ainsi qu'ils demeurent les "sports scolaires" par excellence". Cette 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>(8)</sup> (cf. tableau 1). Dans les deux cas, on constate une totale ignorance de la pratique sociale dans une EPS très résistante décidément au changement.

Les résultats de la thèse de Marie-Paule Poggi-Combaz, pourtant plus récents que ceux des précédentes études présentées, ne réservent pas plus de surprise : "... la trilogie traditionnelle (athlétisme, gymnastique, natation) 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>(9)</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 troisième 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 quatrième position, avec 24,3 % (le rugby en sixième position, avec 12,2 %).

Plus de vingt ans séparent l'enquête de Marie-Paule Poggi-Combaz de celle réalisée par Jacques Crevoisier et Guy Vernet. Malgré des modalités spatiales et temporelles totalement différentes, les résultats des enquêtes<sup>(10)</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>(11)</sup>".

Ce constat perdure alors que, comme le souligne Pascal Mao, "il est aujourd'hui acquis

(8) Jacques CREVOISIER, GUY VERNET, "Les matières enseignées en EPS", Revue EPS, n° 166, 1980, pp. 8-10.

(9) Marie-Paule POGGI-COMBAZ, "L'illusion d'une éducation corporelle commune en éducation physique et sportive", L'année sociologique, n° 2, Sociologie du sport en France, aujourd'hui, Volume 52, 2002, pp. 479-505. Cet article présente les résultats de la thèse de doctorat en sciences sociales de Marie-Paule POGGI-COMBAZ : Quelles pratiques corporelles au collège ? L'EPS sous l'angle de la sociologie des parcours scolaires, Paris V, Université René Descartes, 2000, 594 p.

(10) À celles citées, nous pouvons rajouter l'enquête de Jacqueline MARSENACH (1982) ou encore celle menée par le Spresse (ministère de l'Éducation nationale, 1984-1985).

(11) Marie-Paule POGGI-COMBAZ, op. cit., 2002, p. 490.

Tableau 1  
L'EPS ET LE SPORT SCOLAIRE EN 1977 ET 1988

		Athlétisme	Gymnastique	Sports collectifs	Natation	Total du "trio" (+ natation)
Éducation physique et sportive	1977	29,03 %	21,4 %	34,9 %	6,3 %	<b>88,6 %</b> (94,9 %)
	1984	34,55 %	17,2 %	32,18 %	4,35 %	<b>83,93 %</b> (88,28 %)
	1988	30,1 %	21,1 %	32,6 %	5,7 %	<b>83,8 %</b> (89,5 %)
Sport scolaire	1977	38,73 %	0,66 %	52,88 %	1,99 %	<b>92,27 %</b> (94,26 %)
	1984	61,47 %	1,78 %	31,38 %	1,27 %	<b>94,67 %</b> (95,9 %)
	1988	n.c.	n.c.	n.c.	n.c.	n.c.

Nota : Il s'agit des APS pratiquées en EPS et en UNSS dans l'académie de Besançon pour les années 1977 et 1984 et dans l'académie de Créteil pour l'année 1988.

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>(12)</sup> Dans la pratique sociale, l'offre d'activités tend à se diversifier, notamment en direction des activités de pleine nature. 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 la vision traditionnelle de l'EPS.

Pourtant, une enquête réalisée par le service prévision du ministère de l'Éducation nationale<sup>(13)</sup> montre que les 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 dans le cadre scolaire, mais très prisées par les élèves : neuf élèves sur dix souhaiteraient les pratiquer 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'équitation, 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>(14)</sup>".

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>(15)</sup>"

Par ailleurs, 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>(16)</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...".

## La formation continue

La formation continue semble consciente de cette rupture entre pratique sociale et pratique scolaire. Dès 1991, un groupe national de pilotage est fondé pour réfléchir à la question. Il est animé par l'Inspection générale de l'Éducation nationale et par la Direction des lycées et collèges dont les réflexions œuvrent 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". Dans la même mouvance, lors de la deuxième 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 [...]".

Une brève analyse des textes officiels montre pourtant 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 leur permettant entretien et organisation de leur vie physique et future.

(12) Pascal MAO, *Les Lieux de pratiques sportives de nature dans les espaces ruraux et montagnards. Contribution à l'analyse de l'espace géographique des sports*, thèse de géographie, 2003, p. 12.

(13) MEN-SPRSE, Attitudes et pratiques en éducation physique et sportive dans le second degré. Année scolaire 1984-1985. Responsable scientifique Pierre Parlebas.

(14) Alain DERLON, "EPS, APS et nouvelles pratiques. Une enquête dans l'académie de Bordeaux", *Méthodologie et didactique de l'éducation physique et sportive*, Clermont-Ferrand, AFRAPS, 1989, pp. 195-200.

(15) Christian POCIELLO, *Quelques idées inspirées par l'analyse sociologique en EPS*, cité par Olivier Bessy, op. cit., 1991, p. 79.

(16) Arrêté du 14 mars 1986 pour les lycées.

(17)  
Bulletin officiel de  
l'Éducation nationale  
(BOEN), 1995.  
(18) BOEN, 1996.

(19)  
Selon une étude de  
Geneviève Cogérino,  
"les enseignants les plus  
expérimentés présentent  
les routines les plus effi-  
caces, [...] 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", in  
Geneviève COGÉRINO  
(1999), *Apprendre à  
gérer sa vie physique*,  
Paris, PUF, 1999, 261 p.

(20)  
Olivier BESSY,  
*op. cit.*, 1991, p. 76.

(21)  
– René BERTRAND,  
*op. cit.*, 1986 ;  
– Jacques CREVOISIER,  
Guy VERNET, "Les  
matières enseignées en  
EPS", *Revue EPS*,  
n° 166, 1980, pp. 8-10.  
– Alain DERLON,  
*op. cit.*, 1989.

(22)  
Contraintes de l'emploi  
du temps, installations,  
matériel, compétences  
de l'enseignant, etc.

(23)  
L'IPR de Bordeaux,  
Alain Derlon, évoque  
les mêmes raisons  
pour expliquer l'écart  
existant entre les pra-  
tiques scolaires et les  
pratiques fédérales  
dans son académie :  
"Le coût de ces pra-  
tiques et surtout des  
déplacements semble un  
obstacle important à leur  
utilisation en milieu sco-  
laire, au même titre, peut  
être, que les contin-  
gences scolaires",  
in *op. cit.*, 1989, p. 199.

(24)  
Olivier BESSY, *op. cit.*,  
1991, p. 78.

(25)  
C. PATTE, "Les APPN,  
un temps scolaire par-  
ticulier : efforts, exi-  
gences, joie", *Contre  
Pied, EPS-Sports-Cultures*,  
*Au cœur des pratiques*,  
n°2, Paris, Centre EPS  
et Société, 1998,  
pp. 25-29.

(26)  
L. Rodolphe, "Le ski de  
fond pour apprendre le  
haut pays niçois",  
*Contre Pied, EPS-Sports-  
Cultures, Au cœur des  
pratiques*, n°2, Paris,  
Centre EPS et Société,  
1998, pp. 34-36.

À 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. 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'Éducation nationale préconise de confronter l'élève de sixième "à un ensemble varié d'activités physiques sportives et d'expression"<sup>(17)</sup>.

Un autre texte affirme même que, "en sixième, compte tenu de l'horaire, l'éventail des activités offertes peut être assez largement ouvert"<sup>(18)</sup>.

De tels énoncés devraient conduire les enseignants à prendre en compte ces objectifs<sup>(19)</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>(20)</sup>.

Outre les travaux évoqués d'Olivier Bessy, de Marie-Paule Poggi-Combaz et de Gilles Combaz, d'autres études<sup>(21)</sup> portant sur la programmation des établissements viennent aussi confirmer un même fait : les APSA programmées offrent peu de changement, depuis maintenant très longtemps.

## L'ARGUMENT DES "RAISONS PRATIQUES"

### Les difficultés d'organisation

Les moyens matériels disponibles<sup>(22)</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<sup>(23)</sup>. 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>(24)</sup>.

Les établissements ne bénéficient pas toujours d'"un environnement naturel particulièrement favorable"<sup>(25)</sup>, mais l'une des solutions 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>(26)</sup>, de stages<sup>(27)</sup>...

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

Les enseignants semblent également privilégier les APSA ne nécessitant pas beaucoup d'espaces de pratique. Comme le signale Claude Pineau en faisant référence à un rap-

port 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>(27)</sup>.

Les activités permettant de faire travailler de manière simultanée une grande quantité d'élèves sur de petits espaces (comme le badminton, la natation, le combat ou le tennis de table) apparaissent comme "incontournables" dans les programmations d'EPS, et ce au détriment d'autres disciplines plus consommatrices d'espace comme peut l'être le handball.

## UN PHÉNOMÈNE COMPLEXE

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 ? La contrainte liée aux conditions matérielles d'enseignement ne permet pas d'expliquer à elle seule, les choix"*<sup>(29)</sup>.

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>(30)</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 votre programmation si vous bénéficiiez de toutes les conditions matérielles souhaitables ?"*, les réponses obtenues montrent que le *curriculum* idéal s'aligne sur le *curriculum* réel. Lors de cette question, les contraintes liées aux conditions matérielles d'enseignement sont neutralisées, révélant 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"*.

### Le poids du social

Selon Marie-Paule Poggi-Combaz, un autre type de variable, beaucoup moins matériel, pèse sur le choix des enseignants. Elle remarque, en effet, que l'école produit des différenciations dans les cursus. Celle-ci est loin de transmettre à tous les mêmes compétences et la même culture corporelle. Son enquête montre que, dans les établissements défavorisés, les enseignants choisissent davantage les activités psychomotrices et sans incertitude tandis que, dans les établissements très favorisés, les activités dotées d'incertitude ou en situation d'interaction motrice se pratiquent beaucoup plus.

Dans des contextes difficiles, les enseignants s'appuient sur des pratiques sportives universellement reconnues, donc incontestables et incontestées, mais surtout strictement codifiées car *"elles sont productrices d'ordre là où le désordre menace"*. Pour cet auteur, *"la tradition [sportive] ferait donc office de situation refuge rassurante pour l'enseignant"*. Inversement, dans les établissements favorisés, le corps enseignant n'hésite pas à programmer des APSA "marginales", comme le jonglage ou les jeux traditionnels, ou des APSA de loisirs, comme les pratiques sportives de nature.

L'argument "matériel" avancé par les enseignants devient en partie caduc, laissant supposer

(27)

- C. PATTE, *op. cit.*, 1998 ;- Philippe AUMONT, "Les APPN : source de réussite pour l'EPS", *Contre Pied, EPS-Sports-Cultures, Au cœur des pratiques...*, n° 2, Paris, Centre EPS et Société, 1998, pp. 30-33.

(28)

Claude PINEAU, "Programme en EPS", *Revue EPS*, n° 245, 1994, pp. 60-62.

(29)

Marie-Paule POGGI-COMBAZ, *op. cit.*, 2002, p. 486.

(30)

"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.

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 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.

### La recherche permanente de légitimité de l'EPS au sein de l'univers scolaire

Bien qu'intégrée officiellement au sein de l'Éducation 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>(31)</sup>. Comme le fait remarquer Joffre Dumazedier en 1973, "l'éducation physique n'est pas installée à l'école, elle y campe"<sup>(32)</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.

Malgré cela, les APPN restent, pour tout un chacun<sup>(33)</sup>, "un temps scolaire particulier"<sup>(33)</sup>, tellement particulier que leur enseignement nécessite alors la mise en place de stages ou de classes transplantées. D'aucuns veillent à ce que ces activités ne tombent pas dans une "dérive vers une contre-école, une évasion, un séjour type club"<sup>(34)</sup>.

Car les "les APPN sont, à l'évidence, fortement marquées d'une valeur loisir, détente, vacances"<sup>(35)</sup>. Elles ne sont pas toujours perçues comme une discipline d'enseignement, mais comme "une forme d'appendice récréatif"<sup>(36)</sup>, formateur certes, mais qui ne relève pas du cadre de l'enseignement en EPS. Les "connotations ludiques, de délassement du loisir heurtent alors sans doute ceux qui souhaitent une reconnaissance forte de leur discipline..."<sup>(37)</sup>.

Cette analyse est confortée par les résultats de l'enquête de Marie-Paule Poggi-Combaz : les activités pratiquées en milieu incertain sont jugées beaucoup moins formatrices que celles se déroulant en milieu domestiqué. Les réticences manifestées par les enseignants d'EPS à l'égard des pratiques sportives de nature semblent liées à leur connotation ludique. Dans l'échantillon de cette enquête, les professeurs d'EPS expriment 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, tandis que les pratiques sportives de nature sont le plus souvent qualifiées de délassement puéril.

### Les sports de base, "sérieux"... et les autres

L'histoire ne se répète-t-elle pas ? La 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" ? 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"<sup>(38)</sup>. Le rôle tenu par le sport s'est donc inversé. D'activité considérée comme ludique et puérile, il est devenu la référence du travail et du sérieux. Il n'y a donc pas répétition, mais plutôt bégaïement, comme le rappelle notamment la formule de Daniel Hameline : "L'histoire de l'éducation scolaire est une histoire bégayante. Le bègue ne

(31)

André RAUCH, "Réflexions sur les courants théoriques, leur influence et leur place en éducation physique", *La Gymnastique volontaire*, n°3, 1974, pp. 173-177.

(32)

Joffre DUMAZEDIER, "Sport et activités sportives", *Revue EPS*, n° 123, 1973, p. 15.

(33)

Cf. notamment les articles de Philippe AUMONT, C. PATTE, L. RODOLPHE dans la revue *Contre Pied. EPS-Sports-Cultures, Au cœur des pratiques...* Centre EPS et Société, n° 2, 1998.

(34)

C. PATTE, *op. cit.*, 1998, p. 25.

(35)

C. PATTE, *op. cit.*, 1998, p. 29.

(36)

Michel CONSTANT, "Activités physiques de pleine nature et EPS", *Revue EPS*, n° 245, 1994, pp. 63-64.

(37)

Geneviève COGÉRINO, *op. cit.*, 1999, p. 47.

(38)

Jean-Paul CALLEDE, "Les politiques du sport en France", *L'Année sociologique. Sociologie du sport en France, aujourd'hui*, n° 52, 2002, pp. 437-457.

*se répète pas, il insiste. L'histoire de l'éducation scolaire de même*<sup>(39)</sup>”.

L'exemple de l'athlétisme, comme archétype de discipline scolaire, est remarquable. Par sa prédominance et sa permanence dans les APSA enseignées en EPS, l'athlétisme peut être considéré comme répondant aux valeurs de l'école. D'ailleurs, l'enquête du SPRESE (MEN, 1984-1985), tout comme celle de Marie-Paule Poggi-Combaz, révèlent 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. Il est devenu l'activité incontournable du cursus sixième-troisième. Il est même considéré 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>(40)</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>(41)</sup>”.

Ces propos instaurent un rapport de proximité avec l'éthique scolaire. L'athlétisme semble développer 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.

La course, le saut et le lancer sont perçus comme l'alphabet du sport, *“l'essence anthropologique”*<sup>(42)</sup>. Ces gestes sont référés de manière constante à la discipline athlétisme (alors que beaucoup d'autres sports proposent la combinaison course, lancer et sauts), lui conférant alors un statut propédeutique à tous les apprentissages sportifs, ce qui lui permet 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>(43)</sup>”. Pourtant, *“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>(44)</sup>”.

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>(45)</sup>”.

Pourtant, ce postulat de l'existence de “sports de base” ne relève d'aucune validité scientifique. Aucune recherche, aucune étude sérieuse n'a pu prouver le bien-fondé de cette thèse. Au contraire, cette péremption est fortement critiquée par certains auteurs comme Pierre Parlebas<sup>(46)</sup>, qui montrent le quasi-monopole exercé par le sport, au détriment d'autres jeux aussi formateurs mais n'ayant aucune reconnaissance institutionnelle.

À l'opposé des orientations de Friedrich Mahlo<sup>(47)</sup>, Pierre Parlebas et Éric 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*

(39) Daniel HAMELINE, “Le bégue et l'oiseau chanteur”, *Éducateur*, n°2, 1985.

(40) Gilles COMBAZ, *Sociologie de l'éducation physique. Évaluation et inégalités de réussite*, Coll. Pratiques corporelles, PUF, 1992, 160 p.

(41) Thierry TERRET, Patrick FARGIER, Bernard RIAS, Anne ROGER, *L'Athlétisme et l'école. Histoire et épistémologie d'un “sport éducatif”*, L'Harmattan, 2002, 219 p.

(42) *Idem*, page 42.

(43) P. SPRECHER, “Organisation sportive d'un établissement scolaire”, *Revue EPS*, n°39, 1958, cité par Gilles Combaz, *op. cit.*, 1992, p. 104.

(44) Marie-Paule POGGI-COMBAZ, *op. cit.*, 2002, p. 489.

(45) Gilles COMBAZ, *op. cit.*, 1992, p. 54.

(46) Pierre PARLEBAS, *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*, Paris, INSEP, 1981, 324 p.

(47) Friedrich MAHLO, *L'acte tactique en jeu, 1969*, 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).

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>(48)</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>(49)</sup>".

(48)  
Pierre PARLEBAS,  
Éric DUGAS, "Transfert  
d'apprentissage et  
domaines d'action  
motrice", *Revue EPS*,  
n° 270, 1998, pp. 41-47.

(49)  
*Idem.*

### 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. Il est surprenant 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.

La mesure repérée par le chiffre (temps, distance, difficulté) donne à l'évaluateur l'illusion d'une certaine neutralité<sup>(50)</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. Le chiffre semble 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>(51)</sup>, sous le couvert de la justification scientifique, tendent à se rapprocher de cette tendance mathématique afin de légitimer leur note. 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 activités physiques, sportives et artistiques ?

Cette volonté exacerbée de se fondre dans le moule institutionnel scolaire a même poussé, dans les années 1990, 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'évaluation fortement analogues à celles des autres matières, l'EPS ne fait que renforcer son processus de scolarisation. Selon Jacques André, en "se scolarisant, l'EPS se "corticalise"<sup>(52)</sup>.

### La méconnaissance des sports de nature par les enseignants

La méfiance à l'égard des sports de nature 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.

Un critère permettant de se faire une idée sur la part prise dans la formation est l'importance acquise par ces pratiques dans l'épreuve d'admissibilité du CAPEPS (Certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive) externe. En gardant à l'esprit la logique qui veut qu'"on n'évalue que ce que l'on enseigne", les différentes modalités des épreuves orales de ce concours apparaissent alors comme de véritables révélateurs de l'enseignement dispensé au cours de la formation initiale.

(50)  
Cf. Gilles COMBAZ,  
*op. cit.*, 1992. L'auteur  
démontre que l'évalua-  
tion produite, loin de  
n'être que le révéla-  
teur des inégalités  
sociales de réussite des  
élèves, constitue le  
moyen d'émergence de  
ces inégalités, le moyen  
de leur fabrication.

(51)  
Nomogrammes, volu-  
me de jeu consistant à  
comptabiliser le  
nombre de balles tou-  
chées pendant le  
temps de jeu, etc.

(52)  
Jacques ANDRÉ, (1987),  
cité par Gilles COMBAZ,  
1992, *op. cit.*, p. 26.

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. L'oral 3 (d'un coefficient plus faible 1 et d'une durée moins longue : 30 minutes), quant à lui, 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"<sup>(53)</sup>. Apparaissent, 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 et légitimées par l'institution scolaire.

## CONDITIONS D'UNE RECONNAISSANCE DES SPORTS DE NATURE PAR L'ÉCOLE

### La "domestication" des activités

Dans les travaux de Marie-Paule Poggi-Combaz, les activités de plein air se trouvent surtout reléguées dans les dernières positions par l'échantillon enquêté, à l'exception toutefois de l'escalade qui dispose d'une reconnaissance particulière<sup>(54)</sup>. 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>(55)</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>(56)</sup>.

L'institution scolaire, à l'instar de l'institution sportive, semble légitimer les pratiques se déroulant dans un milieu domestiqué. 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, voire hyperdomestiqué. Selon Pierre Parlebas, la tendance de l'institution scolaire est "d'imposer un espace sans réelle surprise"<sup>(57)</sup>.

Or, même si elle est le lot de différentes représentations, 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>(58)</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<sup>(59)</sup> présente la notion d'inconnu : "l'inconnu absolu", c'est faire ce qui n'a pas été fait et "l'inconnu relatif", c'est faire ce qu'on n'a pas fait.

À l'école, il est clair que ces notions d'inconnu et de risque se doivent d'être subjectives. La notion de sécurité est primordiale, le risque objectif ne doit pas exister. La préparation et l'organisation d'un cours d'EPS laisse peu de place à l'incertitude. Cette sécurité est recherchée dans l'institution scolaire, comme elle l'est dans les grands événements sportifs aventureux. Par exemple, le *Marathon des Sables*, le *Raid Gauloises* sont avant tout des aventures sans risque réel. Selon Marianne Barthélémy, "le *Marathon des Sables* est une version euphémisée de l'aventure"<sup>(60)</sup>. Cet événement "a perdu son côté aventureux en s'organisant et en se commercialisant par la suite".

Ainsi, la commercialisation ou la scolarisation entraînent les mêmes effets : une recherche de sécurité primordiale et un risque seulement subjectif.

(53) Telles 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, le parachutisme, le patinage artistique, le patinage de vitesse, le plongeon, le saut à ski, le ski alpin, le ski nordique, les sports sub-aquatiques, le tir à l'arc, le tir sportif, le trampoline, la voile et la planche à voile, le water-polo. C'est nous qui soulignons...

(54) "Plus d'un enseignant sur deux lui accorde un pouvoir formateur fort ou très fort (60,8 % contre 36,5 % pour la planche à voile, 39,2 % pour la plongée, 41,6 % pour le ski", Marie-Paule POGGI-COMBAZ, op. cit., 2002, pp. 494-495.

(55) "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, op. cit., 1992, pp. 97-98.

(56) Marie-Paule POGGI-COMBAZ, op. cit., 2002, p. 495.

(57) Pierre PARLEBAS, (1986), *Éléments de sociologie du sport* cité par Marie Paule POGGI-COMBAZ, op. cit., 2002, p. 495.

(58) Pareto envisage tout phénomène social sous deux aspects : objectif ou subjectif.

(59) Paul YONNET, *Système des sports*, Gallimard, 1998, 254 p.

(60) "Pour les concurrents, le seul risque réel est de ne pas arriver au bout de leur périple", Marianne BARTHÉLÉMY, *Le Marathon des sables. Étude ethnologique et sociologique d'une épreuve multiple*, Thèse Staps, 1999, 213 p.

### La “didactisation” des sports de nature

La légitimité de l'EPS passe-t-elle 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.

Depuis les instructions officielles 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>(61)</sup>.

Devant “*l'incontournable contradiction école-loisir*”<sup>(62)</sup>, il faut arriver à “didactiser” les loisirs pour que l'enseignement puisse se réaliser. Dans les différents textes officiels évoqués ci-dessus, les pratiques de loisirs sont pourtant posées clairement comme intégrables à l'enseignement.

La *Revue EPS*, que nous pouvons qualifier d'outil essentiel de formation initiale et continue des enseignants d'EPS, ne donne que peu d'échos aux sports de nature. Les enseignants ne peuvent donc trouver que peu d'aide sur ce type de sport.

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>(63)</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 la 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 dues à un engouement passager, 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 diplômes) qui tenterait par ce biais de faire découvrir l'intérêt d'une culture générale et d'une éducation de soi...*”<sup>(64)</sup>.

L'EPS peut-elle prendre encore aujourd'hui ses références uniquement dans le sport ? Au-delà d'une analyse pouvant paraître comme futile, car ne s'adressant qu'à la discipline EPS, cette question renvoie à un débat de fond sur les finalités de l'école, sur le rapport entre la culture et l'école.

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 ? À la question “*qu'est-ce qui mérite d'être enseigné ?*”, Olivier Reboul<sup>(65)</sup> répond, c'est “*ce qui unit et ce qui libère*”. ○

(61) La transposition didactique est “le processus qui permet de transformer un savoir à enseigner en savoir à enseigner dans le cas de l'EPS, renvoie habituellement à un ensemble de pratiques de référence”, Geneviève COGÉRINO, *op. cit.*, 1999, p.26.

(62) C. PATTE, *op. cit.*, 1998, p. 27.

(63) Geneviève COGÉRINO, *op. cit.*, 1999, p. 14.

(64) Joffre DUMAZEDIER, “EPS interrogé...”, *Revue EPS*, n° 226, 1990, pp. 7-14.

(65) Olivier REBOUL, *La Philosophie de l'éducation*, coll. “Que sais-je ?”, Puf, 1989.