

L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE ENTRE 1965 ET 1975 EN FRANCE

Cecille Collinet

Université Marne-Lavallée – France

I- Introduction

L'éducation physique et sportive (E.P.S.) se donne à lire dans des textes officiels (instructions, lois, décrets...), des ouvrages ou revues de natures diverses portant sur des procédures didactiques précises ou sur des conceptions plus globales définissant des finalités articulées à des mises en œuvre. Elle se vit également dans des pratiques plurielles : celles des enseignants dans toutes leurs diversités. L'E.P.S. française d'après-guerre se transforme en profondeur mais de manière différenciée selon les secteurs. Elle se caractérise par des tiraillements symptomatiques d'une période de mutations entre la tradition et une certaine « modernité » (adoption de paradigmes différents). Les instructions officielles de 1945 mais surtout celles de 1959 gardent profondément la trace de la tradition ; celle d'une éducation physique (E.P.) éclectique construite sur les gymnastiques d'avant guerre. Il faudra attendre 1967 pour qu'une transformation conséquente s'amorce dans les textes. C'est une éducation physique profondément différente que l'on peut observer dès le milieu des années soixante (dans les différentes dimensions évoquées). Cette transformation porte sur des objets communs identifiables largement partagés mais elle porte aussi une part importante de différenciation selon les conceptions et les auteurs. Conceptions divergentes voire opposées qui ont débouché sur des conflits d'idées et de personnes dont l'E.P.S. française garde aujourd'hui encore la trace, contruite à partir de paradigmes parfois « incommensurables » (3)

Notre projet est de regarder de manière transversale quelles sont les grandes transformations de l'E.P.S. de 1965 à 1975 à travers trois courants qui les porteront de manière différente. Nous centrerons sur les points novateurs porteurs de transformations importantes sans approfondir les limites des propositions des conceptions que nous avons développées ailleurs (Collinet 1999, 2000).

Afin de mener à bien ce projet général nous avons choisi de retenir les conceptions relatives à l'éducation physique de trois auteurs et acteurs de l'E.P.S. de cette période : celle de J. Le Boulch proposant à la fin des années 60 une psycho-cinétique (4), celle de la F.S.G.T. (Fédération Sportive et Gymnique du Travail) incarnée pour ce qui concerne l'E.P.S. par des auteurs comme R. Mérand, R. Deleplace, R. Moustard, P. Goirand, enfin celle de P. Parlebas qui construira à cette période sa science de l'action motrice. L'étude

portera sur trois dimensions fondamentales des propositions des auteurs cités : les finalités de l'éducation physique et sportive, les apports scientifiques et les procédures didactiques.

II- Les finalités

Les trois courants évoqués proposent chacun une articulation particulière des finalités assignées à l'E.P.S mais qui dans l'ensemble recouvre celles du système scolaire telles qu'elles sont définies à partir des années soixante : socialisation, « enculturation » (5), individualisation.

La socialisation c'est le pouvoir et le savoir vivre ensemble qui regroupe à la fois l'intégration sociale (vivre ensemble) et l'utilité sociale (insertion professionnelle), l'« enculturation » concerne la transmission du patrimoine culturel et l'individualisation se rapporte à la formation de la personnalité, à la construction de soi. Cette définition actuelle des missions de l'école (qui succède à la mission de construction d'une identité nationale dans laquelle l'important était de constituer une « *conscience collective* » selon les mots de Durkheim et pour laquelle l'individu se fondait dans l'idée de nation) (6) se développe et s'actualise en E.P.S dans chacun des courants étudiés.

La F.S.G.T. se propose de former le citoyen de demain par le sport. Son projet est d'abord la socialisation des individus au sens de leur insertion future dans un groupe social. Cette insertion passe par l'apprentissage de la démocratie au sein des organisations sportives de la FSGT comme la république de gai-soleil par exemple. Il s'agit de « *contribuer à la formation physique et sportive de la jeunesse en vue de son éducation dans une perspective démocratique.* », (« L'orientation permanente de la FSGT », Revue Sport et plein air, n°116, 1969, p.14). Cette orientation socialisatrice n'est pas seulement conçue en terme d'intégration harmonieuse qui supposerait une harmonie entre la structure sociale et la formation scolaire ou sportive. Le rôle de la pratique sportive en général et de la pratique sportive à l'école en particulier n'est pas de favoriser une intégration sociale fondée sur le partage d'une culture (sportive ou non) commune. Cette insertion est au contraire centrée sur la lutte. Il s'agit de former des citoyens actifs, conscients des rapports de force et prêts à changer le social, « *capables à la fois de s'intégrer dans ce corps social et de le critiquer, de se mobiliser pour le transformer.* », (E. Hiriartborde, « L'enfant et la compétition sportive », Revue Sport et plein air, n°172, 1973, p.21). Cette transformation passe par la lutte contre le sport bourgeois (sport spectacle, objet de consommation) et l'imposition d'un sport travailliste (éducatif et éclairant), elle passe aussi par une lutte des classes plus générale afin de « *renforcer une conception du mouvement social général fondé non plus sur le rapport entre une masse inconsciente, passive, suiviste et manipulable, mais sur une avancée générale (...) reflétant une volonté d'action et une aspiration à participer au changement.* », (P.

Goirand, « La FSGT aujourd'hui. Pour une stratégie du sport populaire », Revue D.I.R.E., n°2, 1981, p.1). C'est par l'utilisation des sports collectifs (considérés comme des microcosmes sociaux), la pratique groupale dans toutes les activités sportives (même individuelles) et la reproduction de la vie sociale du club (avec ses différents rôles sociaux) que cette socialisation active peut être atteinte.

La transmission culturelle est un second argument. Le sport par son extension considérable devient un élément culturel à part entière et c'est dans une double perspective de démocratisation culturelle mais aussi de construction d'une culture alternative que se conçoit le rôle d'« enculturation » de l'E.P.S. La démocratisation culturelle est un élément évoqué dans les expériences sportives de Corbeil-Essonnes ou des républiques des sports afin de permettre l'accès du plus grand nombre au sport ; la construction d'une culture alternative se comprend dans la définition d'un sport éducatif ouvrier opposé au modèle culturel bourgeois.

Enfin la dimension individuelle est présente à travers la volonté de développer l'homme total dans ses dimensions physique, morale et intellectuelle par la pratique sportive. La centration sur le sport de l'enfant à partir de 1968-69 (construit en opposition au modèle sportif du haut niveau qui s'est imposé dans la période précédente) entraîne un recentrage sur le développement des aptitudes individuelles au détriment de la performance.

Chez Le Boulch la dimension individuelle est dominante. La psychocinétique se propose de développer le schéma corporel en se centrant sur les facteurs psycho-moteurs (facteurs perceptifs, de coordination...). L'ensemble de la méthode est basé sur le développement de ces facteurs situés à l'interface des pôles physique, psychologique, affectif, relationnel.

La socialisation passe d'abord par un développement harmonieux du schéma corporel car « *si cette relation de l'individu à son corps n'est pas assurée, il n'y a pas de socialisation possible* », («J. Le Boulch, « L'éducation motrice fait-elle partie de l'éducation physique ? », les cahiers scientifiques, n°3, 1968, p.18).

La finalité de socialisation n'est cependant pas absente chez cet auteur et c'est surtout à travers l'utilité sociale qu'elle se conçoit. La psychocinétique doit permettre de lutter contre l'échec scolaire en favorisant par l'éducation du schéma corporel les apprentissages fondamentaux. Elle contribue ainsi à former les futurs travailleurs en développant notamment la maîtrise de soi, l'adaptabilité, la disponibilité motrice, « *favorisant l'adaptation rapide du jeune à toutes les éventualités professionnelles* », (Le Boulch, « Où va l'éducation physique en France en 1962 ? », Les cahiers scientifiques, n°1, 1962, p.9). La psychocinétique revendique une fonction socialisatrice de préparation au métier mais laisse de côté la transmission culturelle proprement dite.

P. Parlebas articule surtout deux des finalités évoquées. Le pôle individuel est développé à travers le concept de conduite motrice qui est placé au centre de l'EPS. Cette dernière vise avant tout le développement des conduites motrices des individus dans leurs différents aspects : moteurs, perceptifs, affectifs et relationnels. C'est là, encore, un développement total de l'individu à travers un acte moteur multi-dimensionnel. C'est aussi l'épanouissement de l'individu à travers le plaisir du jeu (« Jeu sportif, rêve et fantaisie », Revue Esprit, n°5 mai, 1975), le développement de la fonction créatrice (« Structure et conduite motrice », Dossier E.P.S. n°4, 3è Ed, (1968), p.53) à travers les jeux sportifs ou les pratiques ludo-motrices traditionnelles laissant souvent plus de place à ces perspectives.

La notion de transmission culturelle est, chez lui, inséparable de celle de pluralité culturelle. Les activités sportives ne représentent qu'une partie de notre culture physique (celle des jeux institutionnalisés, règlementés et compétitifs de nos sociétés avancées) ; ce sont des pratiques récentes (19è siècle) qui représentent des formes nouvelles d'activités ludo-motrices et qui ont tendance à se substituer aux jeux traditionnels. La notion d'ethno-motricité développée par l'auteur met bien au centre du processus culturel (ici ludo-moteur) la diversité et dénonce l'ethno-centrisme du sport et le processus d'uniformisation culturelle de l'école, appauvrissant et porteur de conflits (entre une culture scolaire et une culture jeune par exemple).

Ce qui s'amorce, dès le milieu des années soixante, c'est un nouveau positionnement de l'E.P.S. par rapport à de nouveaux enjeux sociaux et scolaires.

Cette articulation entre les finalités de socialisation, d' « enculturation » et d'individualisation, qui ne va pas sans contradiction, combinée à l'éclatement mosaïque des cultures (qui fait parfois perdre de vue la définition d'une culture : normes, valeurs, croyances, interdits... partagés) contribuent à développer des théories sociologiques de la socialisation conçue en termes d'individualisation et de distanciation dans lesquelles chacun construit ses expériences et le sens qu'il donne à l'école, ses études, ses apprentissages .

C'est bien à la naissance d'une E.P.S. assurant l'appropriation personnelle des éléments de la culture (par le développement de la conscience ou de l'épanouissement individuels), en même temps qu'à une prise de conscience de l'éclatement culturel (qui débouche chez Parlebas sur une prise en compte de pratiques ludo-motrices diversifiées et chez Le Boulch à une mise à distance du sport) articulée à une volonté socialisatrice nouvelle (intégration active et insertion professionnelle et non plus effacement de l'individu devant l'exigence collective) que l'on assiste dès le milieu des années soixante.

III- La référence scientifique

Le premier fait qui nous semble notable et qui va conditionner l'ensemble des transformations que nous nous attacherons à décrire est la rénovation du champ scientifique de référence en éducation physique et sportive. G. Vigarello souligne à cet égard, dans un article de 1975, deux points importants : le renouvellement du champ théorique de l'EP dans la deuxième moitié du siècle et son éclatement : « *le champ théorique de l'EP se morcelle en perspectives heurtées* », (« Education physique et revendication scientifique », revue Esprit 1975). Il écrit que le langage de l'éducation physique se partage en deux versants : « *données positives des enchaînements bio-mécaniques et physiologiques, données humaines des dimensions psychologiques et culturelles du mouvement* ». Il précise un peu plus loin dans son article que les sciences humaines viennent ajouter leur propre déchirement dans ce champ référentiel.

En fait le trio bio-mécanique, physiologie et anatomie du début du siècle va s'enrichir énormément de l'apport des sciences humaines et sociales.

Ce sont les références à la psychologie qui vont particulièrement s'introduire dans les discours de l'E.P.S. dans les années soixante. La référence à la psychologie de l'enfant est centrale avec deux auteurs-clés : H. Wallon d'abord et J. Piaget ensuite. Les trois courants considérés introduisent ces connaissances dans leurs discours. L'utilisation la plus massive des travaux de ces auteurs se réalisent dans le cadre des activités du stage Maurice Baquet (7). Les travaux d'H. Wallon (L'enfant turbulent, 1925, Les origines du caractère chez l'enfant, 1949) seront surtout utilisés pour les relations établies entre le tonus (aspect physique), l'émotion, l'affectivité, le développement social, ceux de Piaget pour la mise en évidence du rôle de la motricité dans la genèse de l'intelligence et de la pensée chez l'enfant.

La psychologie sociale va servir de point d'appui, à travers les travaux de Flament, Bavelas, Moreno (sur les réseaux de communication, la dynamique des groupes, les rôles), à P. Parlebas pour analyser les communications à l'intérieur des jeux sportifs et traditionnels et construire ses invariants (les structures de communication motrice, les réseaux de changements de rôles et de sous-rôles) (Parlebas, 1981, 1986).

Le Boulch, quant à lui, s'attache dans son ouvrage de 1971 à des données d'avantage orientées vers l'analyse neuro-physiologique. Il s'intéresse particulièrement au chaînon perceptivo-moteur en insistant sur les rôles respectifs des organes décisionnels (cortex, cervelet...). Ses analyses de la coordination, de la maladresse se rapportent à l'étude des processus neuro-physiologiques mis en jeu (« La coordination », Les cahiers scientifiques d'E.P., n°3, 1964 ; « L'avenir d'une éducation physique scientifique, Les cahiers scientifiques d'E.P., n°2, 1962).

Finalement ces nouvelles approches ouvrent de nouvelles perspectives. Elles contribuent d'abord à transformer la représentation du physique, la motricité étant alors

conçue comme une psycho-socio-motricité. P. Parlebas souligne dans « L'EP en miettes » (Revue EPS n°85, 1967) l'importance du concept de psycho-motricité : « *Nous croyons constater que les méthodes évoluent toutes dans les faits, par une reconversion implicite et progressive, vers une éducation avant tout psycho-motrice . Cette évolution vers la psycho-motricité nous paraît être le fait majeur de l'éducation physique moderne* », (Dossier E.P.S n°4, p.10).

Sur la base de nouvelles références scientifiques cette approche se propose de ne plus séparer l'âme du corps mais de considérer que l'homme est son corps.

Le Boulch s'inscrit complètement dans le courant psycho-moteur. Le concept de schéma corporel, central chez cet auteur, est le point d'ancrage de sa conception psycho-motrice. En effet la psycho-cinétique est une méthode d'E.P. qui vise l'amélioration du schéma corporel, concept à l'interface du psychique et du physique. Un schéma corporel flou ou mal structuré entraîne comme corollaire un déficit de la relation du sujet au monde extérieur se traduisant sur le plan de la perception, de la motricité et de l'affectivité, (Le Boulch, L'éducation par le mouvement , 1966, p.23).

On trouve chez P. Parlebas cette importance donnée à la psycho-motricité. Il en fait même un outil d'analyse des activités ludo-motrices : il distingue les activités psycho-motrices (où l'individu est seul) et les activités socio-motrices (dans lesquelles il est en présence de partenaires et/ou d'adversaires). Il parle d'une psycho-socio- motricité.

Le concept de conduite motrice développé et retenu par Parlebas montre bien cette tendance à la réunification des dimensions psychique et motrice puisque la conduite motrice est « *le comportement moteur en tant qu'il est porteur de signification* », (Parlebas, 1981, p.27) , il est l'aspect visible du mouvement combiné aux processus psychiques (perceptifs, affectifs) qui l'accompagnent.

Le stage M. Baquet de 1969 organisé par la F.S.G.T se propose de mettre au centre de ses préoccupations l'enfant et la constitution d'un sport de l'enfant. Ainsi R. Mérand développe l'idée d'une pédagogie fonctionnelle sollicitant l'activité de l'enfant et notamment son activité mentale à travers la prise de conscience. En s'appuyant sur les travaux d'H. Wallon, il introduit la notion d'acte moteur réunissant les différentes dimensions de l'individu : motrice, psychique et sociale.

Cette rénovation du champ scientifique aura aussi pour conséquence une transformation des représentations de l'individu agissant. Certes, le concept de psycho-socio-motricité témoigne d'une vision différente de l'acte moteur mais bien plus profondément c'est la représentation globale de l'individu qui sera bouleversée.

Au delà de l'affirmation d'une psycho-socio-motricité, l'analyse de l'acte moteur et des processus d'apprentissage va se transformer.

Les conceptions étudiées mettent en avant un intérêt pour les processus « cognitifs » du sujet. Parallèlement aux transformations qui s'exercent dans le domaine de la psychologie (passage d'une psychologie behavioriste à une psychologie cognitive), celui de l'éducation physique devient sensible à ce qui se passe dans la « boîte noire », dans l'acte et l'apprentissage moteurs.

Le Boulch s'intéresse aux structures internes de l'acte moteur qu'il découpe en trois chaînons : perceptif, décisionnel, programmatoire. Il se livre à une étude neuro-biologique des éléments impliqués dans le mouvement. Il insiste tout particulièrement sur le rôle du cervelet dans la phase perceptive. Il décrit les structures responsables du mouvement et leur mode de fonctionnement. C'est une véritable étude de type cognitiviste qui se penche sur le fonctionnement du système nerveux central lors du mouvement.

P. Parlebas fait porter une grande part de ses analyses sur les processus de décision. Celle-ci est au cœur de la pratique motrice : « *Un homme agissant est un homme choisissant donc décidant* » (« *L'éducation des conduites de décision* », Dossier E.P.S. n°4, 1990, 3è Ed. (1969), p.75). L'activité sportive est présentée comme une éducation des conduites de décision notamment à travers les activités socio-motrices (présentant une incertitude liée au milieu ou à autrui). La prise en compte des processus de traitement de l'information dans le champ sportif débouche sur une véritable étude du système des codes et de leur décodage par l'ensemble des joueurs. L'auteur propose une analyse sémantique du jeu sportif et le projet s'oriente dans le sens de la création d'une sémiologie motrice : une sémiotricité.

De même les tenants du courant F.S.G.T. font appel aux théories de Wallon ou de Piaget pour comprendre et rendre compte de la complexité de l'acte moteur. Celui-ci est notamment appréhendé à travers les notions de schèmes, de processus d'adaptation, d'assimilation-accommodation pour rendre compte du phénomène d'apprentissage. Cette centration sur la dimension « cognitive » du sujet cohabite avec un intérêt pour des dimensions « plus chaudes » de l'individu : la prise en compte du vécu individuel et de la signification du mouvement chez Le Boulch, celle de l'affectivité chez Parlebas et de l'aspect social et relationnel pour la F.S.G.T. L'individu n'est pas seulement appréhendé selon une analyse privilégiant son système de traitement de l'information.

A partir d'un recours à la phénoménologie (M. Merleau-Ponty) Le Boulch affirme de nombreuses fois l'unité et la singularité de tout acte moteur. Le vécu du sujet donne du sens au mouvement, ce dernier est porteur d'intentionnalité et dans ce contexte il faut « *partant du mouvement objectif visible, remonter au mouvement vécu par « un corps propre* » porteur de nos désirs, de nos intentionnalités, de nos valeurs. » (Le Boulch, 1971, p.30).

Pour P. Parlebas, l'importance donnée aux processus de prise d'information et de décision à travers la sémiotricité et le code praxémique est complétée par la mention de

l'importance de l'affectivité dans les conduites motrices. Dans toute activité ludo-motrice « *chaque participant est inséré dans un réseau socio-affectif qui est partie prenante dans son activité opératoire, dans ses déplacements, dans son marquage, dans ses charges, ses tirs, ses feintes et ses passes* », (« La sociomotricité » Dossier E.P.S. n°4, 1990, 3^e Ed., (1967), p.20). Son objectif n'est pas de juxtaposer une étude des processus décisionnels puis une autre des dimensions affectives mais de s'intéresser à l'inter-relation des deux dans l'acte moteur : « *la structure cognitive et motrice est modulée sinon modelée par l'affectivité* », (Idem, p.71).

Enfin, la F.S.G.T. insiste sur l'importance du social et du relationnel dans l'activité sportive et dans le développement de l'individu. Les données scientifiques empruntées à H. Wallon permettent d'appuyer ces affirmations : « *Depuis longtemps H. Wallon a montré que les liaisons entre le biologique et le social sont non seulement indiscutables mais fondamentales.* », (R. Moustard, « Le sport à gai-soleil », Revue Sport et plein air, n°126, 1969, p.13).

Finalement c'est l'idée de totalité de l'individu engagé dans un acte moteur qui ressort à travers les préoccupations de chacun (les pôles moteur, cognitif, historique (vécu) de Le Boulch, moteurs, décisionnels et affectifs de Parlebas et enfin moteurs, cognitifs et sociaux pour les membres du groupe F.S.G.T.). Plus que la reconnaissance de la pluralité des dimensions impliquées, c'est la reconnaissance de leur lien, de leur interpénétration profonde et de la complexité qui en découle qui fait l'intérêt de ces approches. Même si cette complexité déroutante n'a pas toujours été suivie de procédures exploratoires de nature scientifique réelle.

Notons que cette notion de totalité renvoyant d'une certaine manière à celle d'unité a donné naissance à des volontés unificatrices marquées. En effet, des auteurs comme J. Le Boulch ou P. Parlebas revendiquent la création unitaire d'un champ scientifique nouveau.

J. Le Boulch avance le concept de mouvement considéré dans son sens le plus étendu, c'est-à-dire « *exprimant le déplacement objectif volontaire ou non de tout ou partie du corps* », (Le Boulch, 1971, p.50). Le projet du livre de 1971 clairement exprimé (Vers une science du mouvement humain) est de constituer cette science qui est faite, en réalité, du rassemblement un peu encyclopédique de données issues de différents champs scientifiques portant une analyse sur le mouvement (dans son sens le plus général). P. Parlebas, lui aussi revendique la création d'une science de l'action motrice qui se constituerait à partir d'un objet spécifique : l'action motrice. Les données de disciplines comme la psychologie sociale (les études portant sur les communications ou les rôles d'auteurs comme Flament, Bavelas, Moreno) sont reconstruites en tenant compte de la spécificité de l'action motrice. Cette démarche a donné naissance à un ensemble de connaissances (les universaux) dont la logique est structurale et utilisant l'instrument

mathématique pour la formalisation (pour l'analyse des situations motrices et la construction des réseaux). Ces tentatives, avortée pour Le Boulch mais créative pour Parlebas, ont été très controversées et ont donné lieu à des polémiques violentes qui restent, pour certaines, encore vivaces aujourd'hui.

Enfin c'est véritablement à cette époque et chez ces auteurs que vont se poser les questions relatives à l'apprentissage moteur. Non que l'E.P. de la période précédente soit restée hermétique à l'apprentissage des élèves mais elle ne se pose pas la question du processus et du « comment » comme le feront les auteurs des années soixante-dix. L'élément central de l'apprentissage qui apparaît alors est le rôle joué par le milieu autrement dit la perspective interactionniste.

C'est sans doute chez les auteurs appartenant au courant F.S.G.T que cette affirmation est la plus forte. Elle peut être reliée à l'orientation marxiste du courant plaçant au centre l'influence primordiale du milieu dans le développement de l'organisme dont la science soviétique donne de nombreux exemples (lyssenkisme).

C'est la référence à Piaget qui va permettre au courant d'étayer cette thèse. Par cet auteur « *on comprend alors l'interpénétration directe de l'organisme et du milieu...* », (« Documents préparatoires, stages M. Baquet, 1971 et 1972 », Revue Sport et plein air n°166, 1972, p.28). Dès lors l'influence du milieu va se construire en terme de contradiction. La confrontation au milieu va produire une contradiction chez l'apprenant et de sa résolution dépendra l'apprentissage (nous avons montré par ailleurs la relation entre ce thème de la contradiction et la dialectique matérialiste : Collinet, 2000). La référence à J. Piaget , à travers les processus d'assimilation/accommodation, permet de rendre compte du phénomène d'apprentissage par l'interaction avec le milieu provocatrice d'une contradiction. L'apprentissage est, ainsi, une adaptation débouchant sur un état d'équilibre après résolution de la contradiction.

On trouve chez Le Boulch ce souci du rôle du milieu dans l'apprentissage même s'il s'exprime différemment. C'est la référence phénoménologique qui permet de construire cette hypothèse. En s'appuyant sur Merleau-Ponty, Le Boulch reconnaît que « *le corps est le véhicule de l'être au monde et avoir un corps, c'est pour un vivant se joindre à un milieu défini, se confondre avec certains objets et s'y engager continuellement* » (Merleau-Ponty, 1945). Il cite également Mucchielli pour affirmer que « *le monde et moi se constituent corrélativement et se structurent réciproquement* ». Il conçoit une relation étroite entre l'individu (son développement, son mouvement, ses apprentissages) et le milieu. Il va même plus loin qu'une perspective interactionniste postulant l'existence d'une relation (même à double sens) puisque le sujet et le monde sont deux entités indissociables.

La deuxième idée développée sur l'apprentissage moteur est le rôle de l'activité du sujet.

Celle-ci passe d'abord par la notion de prise de conscience qui s'appuie sur le renouveau psycho-moteur.

Le Boulch se réfère aux théories psychomotrices qui insistent sur la nécessité d'apprendre au sujet à faire attention, à développer une certaine vigilance afin de contrôler le tonus et donc les émotions en faisant intervenir la conscience et la volonté. La prise de conscience est un outil en même temps qu'elle est un objectif en psycho-cinétique. L'attention développée est une attention « intériorisée », « *permettant à l'être de se tourner vers sa propre activité et de se sentir et de se voir agir* » (Le Boulch 1966, p.23). Parmi les exercices destinés à favoriser la connaissance de son « corps propre », à éduquer le schéma corporel ou à perfectionner l'ajustement postural on trouve de nombreux exercices de prise de conscience segmentaire en position allongée au sol, de prise de conscience de l'état de contraction et de relâchement des différents groupes musculaires et de prise de conscience de la respiration.

Pour la FSGT la volonté de centration sur l'enfant avec la constitution d'un sport de l'enfant va laisser de côté le modèle de l'entraînement sportif jusqu'alors utilisé. Très vite l'apprentissage ne consistera plus en la reproduction de gestes sportifs mais partira de l'activité de l'enfant pour la faire évoluer. R. Mérand développe les notions de pédagogie fonctionnelle « *basée sur du concret, partant de l'expérience et non de concepts théoriques* » (« rénovation de l'éducation physique et innovation pédagogique, Revue E.P.S. n°127, 1974, p.35). Cette pédagogie fonctionnelle donne une place fondamentale à l'activité de l'enfant, à la sollicitation de son activité mentale à travers la prise de conscience et la verbalisation (« La séance d'éducation physique, Revue E.P.S. n°133, 1975).

Cette transformation profonde de la représentation de l'individu dans son activité motrice s'est depuis largement diffusée. Le triptyque interactionnisme-cognivisme-constructivisme est bien ancré dans les conceptions des acteurs (théoriciens et praticiens). La centration sur l'élève et son rôle actif dans les apprentissages moteurs semble devenue un leitmotiv rangé au rang des évidences. L'E.P.S. d'aujourd'hui porte, de plus, la trace profonde de cette oscillation soulignée entre la prise en compte d'un sujet dans sa singularité (affects, émotions, historicité) et d'un sujet-machine à traiter de l'information ou d'un sujet épistémique (analyse didactique par exemple) à travers, notamment, les conflits entre didactique et pédagogie (clinique) même si l'E.P.S. de cette fin de siècle semble, dans ses différents discours et pratiques, avoir gommé les excès cognitivistes ou hyper-didactiques des années quatre-vingt pour s'intéresser à l'expérience individuelle dans la construction de sens et de rapports aux savoirs par exemple.

IV Les procédures pédagogiques

Chacun des courants se positionne en matière de procédures pédagogiques et là encore des transformations profondes s'amorcent qui marqueront durablement l'E.P.S. de la fin du siècle.

Le premier fait majeur est la volonté de constituer une démarche expérimentale dans le domaine de l'enseignement de l'éducation physique, c'est-à-dire de mettre au point des procédés concrets d'étude des méthodes pédagogiques et des contenus afin de répondre à des objectifs précis ou au moins d'observer leurs effets sur les apprentissages. Ce mode de fonctionnement n'a pas été complètement absent de l'éducation physique précédente ; il est vrai qu'Hébert, défendait le rôle joué par l'empirie dans la détermination des procédures pédagogiques les plus appropriées. Cependant, la majorité des mises en œuvre d'alors procédaient par placage d'exercices déjà construits en dehors (exercices militaires, exercices suédois...).

Dans le courant FSGT les activités du C.P.S. et la colonie gai-soleil qui en émane à partir des années soixante se présentent comme une structure d'expérimentation pédagogique dans un but d'innovation. Les stages Maurice Baquet sont des laboratoires pédagogiques qui se fixeront d'abord comme projet l'introduction de la pratique sportive et l'expérimentation de sa mise en œuvre (ces travaux seront relayés par les expériences du Lycée de Corbeil-Essonnes en 1965, et celles des républiques des sports à Calais à l'initiative de J. De Rette). Le deuxième moment de ces expérimentations concrètes seront celles de la mise au point d'un sport de l'enfant (1968) et l'abandon du modèle fédéral en même temps que se développe la recherche d'une spécificité de l'E.P.S. (R. Mérand, « Mais quelle est donc la spécificité de l'éducation physique ? », Revue Sport et plein air, n°151, janvier 1972). Dès lors, ce sont des données empruntées à la psychologie (Wallon, Piaget) qui serviront de points d'appui théoriques aux mises en œuvre concrètes. Ainsi R. Mérand propose-t-il : « *en nous inspirant de l'œuvre de Piaget nous tenterons : - une interprétation du franchissement du mouton avec élan ; - une étude comparée de différentes situations pédagogiques, avec l'espoir d'avancer ainsi quelques éléments de réponses aux questions posées* » (idem). La voie est ouverte à la recherche didactique.

P. Parlebas réclame la mise au point d'une démarche de recherche en E.P.S. Il écrit que « *la recherche en éducation physique est encore balbutiante. Se définissant aujourd'hui comme une discipline spécifique, l'éducation physique doit envisager de promouvoir elle-même ses propres recherches. Ce qui importe de tester et de contrôler ici, ce sont les conséquences des modes d'intervention pédagogique auprès des conduites motrices.* », (« Apprentissage et transfert : un plan expérimental », Dossier E.P.S. n°4, 1990, 3è Ed., (1968), p.89). Il donne les principes de base d'une démarche expérimentale : « *il s'agit tout simplement de mettre au clair les hypothèses qui guident l'action, d'organiser des expérimentations pour éprouver ces hypothèses, d'interpréter au plus probable les résultats*

obtenus. » (« Pour une épistémologie de l'E.P.S, Dossier E.P.S. n°4, 1990, 3è Ed.,(1971), p.89). C'est à ce projet que répond le plan expérimental sur le transfert élaboré en 1968.

Le deuxième point remarquable que nous avons déjà souligné plus haut est la volonté de placer l'élève au centre des apprentissages. Cette formule devenue depuis lors incantatoire était une revendication porteuse de changements fondamentaux bien résumés par la formule de Parlebas : « *Ce n'est plus la technique, le savoir-faire qui deviennent fondamentaux, mais l'élève qui les utilise. Le regard se détache du mouvement pour s'orienter vers l'être qui se meut* », (« l'éducation physique en miettes », Dossier E.P.S. n°4, 3è Ed., (1967), p.13). La prise en compte de l'enfant passera par le refus de l'imposition d'un modèle venu de l'extérieur, la volonté de partir de l'observation de ses comportements pour construire une pédagogie essentiellement fondée sur le jeu.

J. le Boulch revendique lui aussi son inscription dans une pédagogie active : « *La psychocinétique est une méthode de pédagogie active* », (1966, p.16), il insiste en précisant que « *nous rejetons donc l'attitude pédagogique systématiquement directive qui entrave le développement de l'individu, le rend dépendant et inauthentique. Au contraire nous pensons qu'il faut susciter l'activité propre de l'élève en s'appuyant sur ses besoins.* », (idem, p.17). L'élève est là encore au centre du processus d'enseignement : « *C'est l'élève le centre de référence* », (« L'éducateur physique interroge le docteur J. le Boulch, Revue E.P.S ; n°78, 1966). C'est en tenant compte des besoins des élèves que l'enseignant peut adapter le contenu. Cette prise en compte des besoins doit déboucher selon Le Boulch sur la création d'une motivation intrinsèque chez les élèves. Malgré des prémisses de transformation réelle on voit se révéler ici les stigmates d'une pédagogie encore traditionnelle basée sur l'intérêt comme allant de soi, la centration sur l'effort, le travail et le rejet du jeu : « *En éducation il me paraît important de ne pas mêler travail et jeu* », les activités jouées trouvent leur place en psychocinétique mais comme dérivatif car elles sont « *favorables à la libération du besoin de mouvement* », (1966).

Pour la F.S.G.T. la pédagogie deviendra appropriative, la réponse à reproduire laisse la place au problème à résoudre. C'est à partir de 1969 que la centration sur l'entraînement sportif conçu en alternance avec la compétition va laisser sa place aux concepts centraux de « sport de l'enfant ». Ce slogan induit le refus de l'imposition d'un modèle extérieur et la volonté de partir des productions des enfants pour les transformer, d'une part, et témoigne de l'intérêt porté au développement des aptitudes individuelles et non aux seuls résultats sportifs d'autre part.

Enfin c'est aussi à travers la prise en compte du sport comme moyen que les contenus de l'E.P.S. vont se transformer. Les trois courants envisagés témoignent de trois prises de position de l'E.P.S. par rapport au sport dont les instructions officielles (notamment celles de 1967) se feront l'écho (8).

La psychocinétique vise l'amélioration du schéma corporel c'est à dire « *la connaissance et la perception de son corps propre* » (1966, p.23). Les exercices proposés sont alors centrés sur le développement de ce que l'auteur appelle les facteurs psychomotricité (coordination oculo-manuelle, coordination dynamique générale, prise de conscience des segments corporels, ajustement postural, perception temporelle et spatiale...) et construits spécialement en fonction des effets attendus ; ils sont essentiellement individuels. Les pratiques sportives sont mises à distance notamment parce qu'elles ne permettent pas de contrôler les facteurs mobilisés et qu'elles valorisent ainsi une performance extérieure à l'individu par rapport au développement réel de celui-ci (« Esquisse d'une méthode rationnelle et expérimentale d'éducation physique », Revue E.P.S n°57, 1961). Elles n'interviennent qu'après une éducation psychomotrice bien menée.

Les membres du courant FSGT impliqués dans les travaux du C.P.S. défendront l'idée que l'éducation physique doit être fondée sur des pratiques sociales et le sport restera toujours la pratique sociale de référence.

Cette centration sur le social entraînera la reproduction du fonctionnement du sport civil dans l'enseignement de l'EP avec une alternance compétition/entraînement et une reproduction des divers rôles sociaux tenus lors des compétitions (juges, arbitre...) : « *La compétition est la source et le contrôle de l'entraînement* » écrit J. Marsenach en 1963 (« Initiation au volley-ball », Revue E.P.S., n°64). On observe aussi une centration sur le groupe, le collectif et les interactions sociales qui se traduira notamment par une importance plus grande donnée aux sports collectifs car ils représentent une organisation sociale miniature et la minoration de l'aspect individuel au profit de l'action groupale dans les démarches pédagogiques. Même lorsque le courant se proposera de fonder un sport de l'enfant, de lutter contre l'amalgame créé entre enseignant et entraîneur et de réfléchir à un traitement didactique des AP.S. les rapports entre sport et éducation physique ne changeront guère. Il s'agit toujours aujourd'hui dans les écrits de la revue Spirales, par exemple, de fonder l'E.P. sur les pratiques sociales (même si leur définition reste problématique). En effet, même si le courant didactique se propose de traiter les APS, celles-ci doivent toujours rester en cohérence et en rapport étroit avec leur formes sociales, d'une part, (pour ne pas les dénaturer) et reproduire, d'autre part, les rôles sociaux censés préparés à la citoyenneté.

Pour Parlebas, l'éducation physique est conçue comme une pédagogie des conduites motrices. Elle est centrée sur les transformations de l'apprenant dans une perspective multidimensionnelle : motrice, perceptive, affective. L'objet se déplace de l'extérieur à l'intérieur, dès lors les supports utilisés n'ont de sens que rapportés à l'analyse de leurs effets sur les conduites motrices. Cette conception ne met pas à distance la pratique sportive et n'effectue pas comme chez Le Boulch une séparation entre l'E.P. d'un côté et le sport de l'autre. Le

sport est au contraire analysé parmi d'autres pratiques ludo-motrices possibles (les jeux traditionnels) par rapport à sa structure d'une part (logique interne, universaux) et par rapport à ses implications sur les conduites motrices de l'individu d'autre part.

C'est la réunion d'une analyse (structurale) portant sur les situations motrices (et les sports) et d'une analyse de l'individu impliqué dans ces situations qui établit une liaison interactive (entre EP d'un côté et sport de l'autre) mais non exclusive : le sport n'est qu'une partie des A.P.S. possibles.

La prise en compte du support sportif comme objet et moyen de l'E.P. semble aujourd'hui définitivement acquis ainsi que la nécessité de son traitement afin de centrer l'acte pédagogique sur l'élève. Cet thème est devenu depuis lors un slogan majeur de la rénovation du système scolaire (rapport Bourdieu-Gros, loi d'orientation...) dans laquelle l'E.P.S. s'est engouffrée sur les bases des travaux que nous avons détaillés bien qu'ils soient souvent un peu trop oubliés. Le pôle expérimental de la recherche en matière d'E.P.S. a trouvé dans les années quatre-vingt un nouveau souffle dans le domaine de la didactique, largement amorcé dans la période précédente mais dont la rigueur expérimentale et la qualité des productions restent très inégales. De plus, cette recherche ne semble pas s'imposer à l'université, son statut reste largement en deçà de celui des études se rattachant à des champs disciplinaires scientifiques traditionnels.

V Conclusion

Finalement la période 1965 à 1975 est, pour nous, le moment central de changement de paradigmes en E.P.S. (9). Celui-ci se réalise dans les conceptions dominantes de l'époque. Nous sommes conscient que l'apparition de nouveaux objets n'est pas soudaine et s'ancre dans la longue durée (on pourrait en suivre la piste, les traces dans des conceptions ou pratiques antérieures) mais c'est à cette période de l'histoire de l'E.P.S. que s'effectue la bascule réelle et vraiment notable entre deux paradigmes (la période de la science révolutionnaire dirait Kuhn pour le champ scientifique proprement dit) et l'imposition définitive du nouveau. Ce paradigme ou cette matrice disciplinaire se caractérise comme nous l'avons montré par la définition d'une E.P.S. à travers trois finalités : socialisation, « enculturation », individualisation (bien traduite par la définition actuelle de la citoyenneté). Plus précisément elle s'adresse à un individu dans toutes ses dimensions (cognitive, perceptive, affective) en reconnaissant leur interdépendance, leur singularité (leur inscription dans une historicité particulière) et donc leur pluralité. Elle vise bien la transformation des individus par apprentissage mobilisant et nécessitant l'activité motrice et cognitive de l'apprenant au moyen de pratiques sociales de référence (sportives ou non mais plutôt sportives). Cette matrice disciplinaire est le tronc central sur lequel se greffe des conceptions différentes ; elle

ne doit pas faire penser à une définition uniforme de la discipline mais sous-entend le partage de données communes et consensuelles (même si celles-ci se situent parfois à un deuxième niveau d'analyse) s'arborant vers des ramifications différentes. Elle renferme l'idée d'un certain nombre de postulats partagés et dominants mais non exclusifs : des conceptions alternatives, dominées, existent (J.M. Brohm parle à cet égard de provincialisme pédagogique). La période suivante qui va jusqu'à nos jours marque l'installation de ces éléments fondateurs d'une nouvelle approche, leur diffusion à l'ensemble des acteurs, leur appropriation aux différents niveaux.

Notes

- (1) Nous empruntons cette métaphore suggestive à J.M. Berthelot (1996) lorsqu'il définit les disciplines scientifiques.
- (2) Les conceptions recouvrent ici la partie épistémique ou cognitive des courants. Ces derniers ajoutent à celle-ci une dimension pragmatique et sociale.
- (3) Cette idée de l'incommensurabilité des paradigmes est bien sûr empruntée à Kuhn (1962) et permet d'insister sur les différences de fondements des conceptions évoquées et leurs oppositions profondes.
- (4) La psychocinétique est définie par Le Boulch comme une méthode d'éducation physique basée sur le mouvement.
- (5) Le terme d' « enculturation » signifie bien l'idée de transmission d'un patrimoine culturel. Nous l'avons préféré à celui d'acculturation, plus polémique, puisqu'il sous-entend l'intégration d'une culture différente. Le premier n'élimine pas la possibilité du deuxième mais témoigne simplement d'une volonté de limitation des débats.
- (6) B. Charlot (1992, 1997) ; F. Dubet (1996a et b).
- (7) Des stages de pédagogie sportive sont organisés à Sète à partir de 1965 dans le cadre de la colonie de Gai-soleil. Le C.P.S. (Conseil Pédagogique et Scientifique) est créé juste après pour organiser la recherche pédagogique et scientifique au sein de la fédération.
- (8) Le terme de sport regroupe dans les années soixante les activités motrices à caractère compétitif, réglementé et institutionnalisé. Le terme d'A.P.S. (activités physiques et sportives) semble ensuite plus judicieux pour englober des pratiques motrices toujours compétitives mais plus souplement réglementées et parfois non institutionnalisées.
- (9) Nous n'ignorons pas les problèmes épistémologiques rencontrés par la notion de paradigme que Kuhn a lui même remplacée par celle de matrice disciplinaire dans la postface de 1969 de La structure des révolutions scientifiques. Certains préféreront d'ailleurs le terme de « programme » (Berthelot) emprunté à Lakatos. Le terme de paradigme (ou de matrice disciplinaire) joue dans notre discours un rôle de métaphore pour désigner un ensemble de concepts et de postulats partagés qui forme une trame

commune (c'est bien l'idée du paradigme scientifique), il en est de même de l'utilisation des notions de science normale et science révolutionnaire. Nous ne voudrions cependant pas pousser trop loin la comparaison entre l'analyse d'une discipline d'enseignement et celle d'une discipline scientifique.