



Les pratiques d'éducation physique dans les

PAR J. MARSENACH

TENTATIVE D'ANALYSE/REFLEXION

sommaire

Première partie (EPS-175) : Les pratiques d'E.P. dans les établissements scolaires... tradition ou innovation ? Analyse documentaire (1956-1980). Mise en évidence des transformations des pratiques d'E.P.

Deuxième partie (EPS-176) : L'enseignant de l'E.P. dans les établissements scolaires. Méthodes traditionnelles ou méthodes nouvelles ? Description de styles de l'enseignement de l'E.P., repérables aujourd'hui.

Troisième partie (EPS-177) : Quels enseignants former pour innover dans les établissements scolaires ? Quelques suggestions pour la formation (initiale et continue) des enseignants d'E.P.

« La pédagogie n'est pas autre chose que la réflexion appliquée aussi méthodiquement que possible aux choses de l'éducation. »

La formule d'E. Durkheim devenue banale à force d'être citée, fonde la plupart des définitions données par différents auteurs qui reprennent l'idée fondamentale « d'effort de réflexion sur l'action éducative » (G. Mialaret) ou qui la précisent :

« La pédagogie suppose une réflexion philosophique et scientifique qui approfondit la conscience et en améliore l'exercice » (M. Laeng).

L'accent mis sur la notion de pédagogie a pour objectif de montrer, d'emblée, qu'elle ne se limite d'aucune façon au temps de la pratique ; ces expressions courantes pour les étudiants en E.P. : aller en pédagogie ou passer l'épreuve de pédagogie (épreuve qui sanctionne le stage en établissement scolaire) sont des approximations abusives.

La pédagogie impose une analyse/ré-

(1) Cet article résume quelques aspects du contenu d'une thèse de 3^e cycle en Sciences de l'Education, préparée à l'U.E.R. de Sciences de l'Education de Paris V sous la direction de M. le Professeur Antoine Léon.

flexion sur les pratiques ; on peut rétorquer que cela est habituel pour un enseignant, voire inévitable ; certes, mais l'expression analyse/réflexion a été utilisée à dessein pour signifier que parler de ce que l'on fait ne suffit pas pour l'analyser. En outre, plusieurs années d'animation d'actions de formation professionnelle continue m'ont convaincue que nous étions désarmés, faute de formation, pour investiguer les pratiques de manière systématique et rigoureuse. La recherche qui va être exposée tente d'apporter des éléments de réponse aux questions :

Qu'est-ce qu'appliquer une réflexion aussi méthodique que possible aux pratiques éducatives ?

Quelle image des pratiques obtient-on à partir d'une démarche de ce type ?

Les pratiques d'E.P. dans les établissements scolaires Tradition ou innovation ?

L'E.P. peut faire l'objet de discours très différents, souvent autonomes ; à étudier les différentes productions, on retire l'impression que deux E.P. parallèles se développent :

- l'E.P. qui a pour fondement ce qui se fait dans les établissements scolaires ;
- l'E.P. qui donne lieu à différentes approches de type philosophique, historique, épistémologique, etc.

L'orientation professionnelle est centrée sur la résolution des problèmes liés à l'exercice du métier, alors que l'orientation disciplinaire a pour visée la constitution d'un corps de connaissance homogène.

Cette distinction, qui semble pertinente pour situer l'E.P. en France, est soulignée depuis longtemps par des auteurs Québécois (Cl. Bouchard, A. Sheedy). On peut considérer que ces deux directions sont inévitables, voire indispensables, mais on conviendra que le hiatus qui existe

actuellement entre l'une et l'autre, pose un problème de taille.

Etudier ce qui se fait, réellement, par le moyen de méthodes aussi rigoureuses que possible, déboucher, à partir de faits, sur des explications et des réflexions, est la voie empruntée pour tenter de trouver une continuité entre les problèmes professionnels et ce qui pourrait devenir une théorie de l'E.P.

Une deuxième raison justifie la première question : les pratiques d'E.P. : tradition ou innovation ?

Les avis les plus contradictoires sont émis sur les pratiques éducatives. Les uns affirment qu'actuellement, notamment en E.P., les transformations positives sont nombreuses et profondes ; d'autres rétorquent que « depuis 1968, toutes les pratiques éducatives sont entrées dans une phase de régression spectaculaire » (J. Ardoino).

Certains défendent le point de vue que « l'enseignant d'E.P. pétrifié, identifiable à d'immuables interventions verbales ou corporelles, reconnaissable à tel ou tel tic, n'existe pas » (R. Mérand) ; d'autres, au contraire, estiment que « 50 ans s'écourent entre la prise de conscience d'un besoin et la première introduction généralisable d'un moyen d'y répondre dans la pratique scolaire » (G. de Landsheere).

- Pouvoir affirmer de manière fondée ce que sont les pratiques d'E.P. aujourd'hui ;
 - Voir plus clair dans ces contradictions (vécues du fait de mon activité professionnelle au sein de la F.P.C.) ;
 - Eventuellement les dépasser... ;
- sont les raisons qui ont motivé le travail présenté ici.

PROBLEMES METHODOLOGIQUES

Pour faire le point des pratiques actuelles et surtout pouvoir dire si elles sont différentes ou non des précédentes, nous avons dû mener une analyse comparative



établissements scolaires ont-elles changé ?

A PROPOS DES SEANCES D'E.P. (1)

1^{re} PARTIE

de leçons ou de séances d'E.P. s'étalant sur des périodes différentes.

Si l'on retient l'affirmation de la lente pénétration des innovations dans la vie scolaire (De Landsheere), une période suffisamment longue devait être retenue pour pouvoir repérer des changements observables. La période choisie va donc de 1956 à 1979. Cette période avait aussi l'avantage, si on fait le postulat que les instructions officielles homogénéisent, à un moment donné, les pratiques pédagogiques, de comporter deux changements : en 1959 et en 1967.

Les matériaux analysés ont été de deux sortes : des préparations écrites de leçons ou séances d'E.P. ; des articles rédigés par des enseignants à propos de leurs pratiques et puisés dans des revues professionnelles (Revue EPS et Bulletins Pédagogiques Régionaux).

Voici quelques grandes caractéristiques de ces séances :

Leçons de 1956

- Une leçon d'étude de méthode naturelle (saut et lever-porter) ;
- Une leçon de maintien (assouplissements : bras, jambes, tronc, abdominaux, dorsaux) ;
- Une leçon d'initiation sportive (départs de vitesse, saut en hauteur : ciseau).

Leçons de 1969

- Une séance d'athlétisme (course de vitesse, saut en longueur) ;
- Une séance de gymnastique (trois ateliers : barre, poutre, mouton) ;
- Une séance de volley-ball (placement en réception de service, renvoi).

Séances de 1979

Deux séances portant sur deux activités : athlétisme et volley-ball :

- Séquence activités athlétiques (deux ateliers) : un enchaînement course et impulsions avec distances variables des obstacles ; but proposé : réaliser des enchaînements pour sauter le plus loin possible ;
- Séquence jeux de balle ; objectif : variété de manipulation de balles à la main ou au pied ; rechercher une amélioration des relations entre filles et garçons.

Pour analyser ces préparations, nous nous sommes référés aux travaux de M. Lesne dont les propositions nous ont paru particulièrement pertinentes. Cet auteur distingue trois types théoriques de démarche pédagogique qu'il appelle les modes de travail pédagogique (M.T.P.) :

- ◆ le type transmissif à orientation normative (MTP₁),
- ◆ le type incitatif à orientation personnelle (MTP₂),
- ◆ le type appropriatif centré sur l'insertion sociale (MTP₃).

La nomenclature de ces trois démarches peut paraître en soi compliquée et peu novatrice par rapport à la classique dichotomie : méthodes traditionnelles-méthodes nouvelles ; mais, à notre avis, l'intérêt de la démarche de M. Lesne est d'aboutir à une analyse fine et opérationnelle de ces trois types portant sur les rapports fondamentaux de la relation pédagogique :

- le rapport au savoir : relation enseignants-enseignés ;
- le rapport au pouvoir : relation enseignants-enseignés.

Les tableaux 1 et 2 résument l'outil adapté pour décoder les préparations des leçons et séances d'E.P.

• Les articles

Les trente-cinq articles retenus ont été choisis en fonction de deux critères : les dates et le contenu.

- Ils s'étalent sur une période de quatre ans incluant l'année des séances de référence (exemple : pour les préparations de 1956, les articles retenus vont de 1954 à 1958) ;
- Ils ont été écrits par des enseignants exerçant dans des établissements scolaires et font tous référence à des pratiques pédagogiques précises.

Ces articles ont été analysés par le moyen d'une analyse de contenu thématique. Le système de classes qui a permis un rangement des différentes propositions et des liaisons entre elles (chaque classe étant une partie d'un ensemble), découle de la définition de projet pédagogique telle qu'elle est donnée par G. Malglaive (*).

*Le projet pédagogique est un ensemble articulé d'objectifs et de moyens destinés à les réaliser...**

□ Les objectifs généraux que le formateur veut poursuivre, qu'il peut poursuivre ou qu'il doit poursuivre. Il s'agit du type d'homme, de personnalité qu'au travers et au-delà de l'enseignement de telle discipline particulière, le pédagogue cherche à former.



• Les préparations écrites de leçons ou séances

Elles ont été choisies parmi un nombre élevé (200 pour 1956, 100 pour 1969 et 1979) comme représentatives de ce qui se faisait le plus couramment dans une période donnée ; ces préparations s'adressaient toutes à des classes de 3^e pour la période du premier trimestre de l'année scolaire.

1. RELATION : ENSEIGNANT-ENSEIGNES-CONTENUS

	TYPE TRANSMISSIF Orientation normative	TYPE INCITATIF Orientation personnelle	TYPE APPROPRIATIF centré sur l'insertion sociale
STATUT DE L'ELEVE	L'élève est objet de formation ; l'enseignement a pour cible l'élève moyen et non la diversité des élèves.	L'élève est sujet de formation ; importance du groupe et de chacun des élèves.	L'élève est considéré comme un agent social. L'élève est considéré dans la complexité de sa situation sociale.
RELATION AUX CONTENUS DE L'ENSEIGNANT	L'enseignant possède le savoir ; les élèves sont en état de non-savoir. Ex. : les élèves écoutent les explications de l'enseignant puis réalisent les tâches proposées par lui.	Il est reconnu aux élèves des compétences par rapport aux contenus. Ex. : dans l'une des séances analysées (1979), les élèves sont invités à inventer les règles d'un jeu qu'ils pratiquent.	La formation est une activité commune d'appropriation du réel par l'enseignant et par les élèves. Le réel doit être compris comme la prise en compte du statut social de chaque élève.
CONCEPTION DES CONTENUS	On transmet des contenus « théoriques » isolés de la pratique quotidienne. Ex. : les « mouvements » conseillés par le Plan 1959 paraissent un exemple de contenus théoriques.	On cherche à promouvoir un savoir pratique, résultant d'une expérience vécue.	La formation privilégie plus les instruments que les informations elles-mêmes. Ex. : développement de capacités transférables.
RELATION AUX CONTENUS DES ELEVES	Pédagogie du modèle et de l'écart par rapport au modèle. Ex. : - modèle communiqué par explications et démonstrations, - analyse du mouvement global en parties plus petites, - réalisations des élèves corrigées par référence au modèle.	Pédagogie des situations motivantes. Les situations sont construites de telle sorte que le groupe découvre les solutions. Ex. : pédagogie de la découverte.	Pédagogie de la rupture : - partir des préoccupations des élèves, - analyse de toutes les connexions et contradictions, - arriver au système de la connaissance scientifique. Vivre des expériences n'est pas suffisant. Apprendre impose des ruptures que l'on fait spontanément.

2. RELATION : ENSEIGNANT-ENSEIGNES

	TYPE TRANSMISSIF	TYPE INCITATIF	TYPE APPROPRIATIF
NATURE	L'enseignant accepte l'autorité pédagogique que lui confère sa fonction.	L'enseignant a le désir d'un rapport égalitaire avec les élèves.	Tentative d'un exercice démocratique du pouvoir dans un travail en commun. Ex. : négociation d'objectifs, co-évaluation.
FORMES	L'enseignant choisit : - le moment, - la nature, - la durée de l'interaction avec les élèves.	L'action pédagogique porte essentiellement sur la libération et l'expression des virtualités personnelles. Ex. : la valorisation et une certaine conception de l'activité ludique.	L'enseignant reconnaît et admet sa responsabilité pédagogique. De même, il admet et reconnaît les responsabilités des élèves dans leur propre éducation.
PROCEDURES	La totalité des opérations pédagogiques est prise en charge par l'enseignant. Ex. : - propositions aux élèves de tâches à réaliser, - imposition du dispositif de réalisation, - jugements des réalisations des élèves.	Il y a dénégation de l'autorité et recherche d'autres types de relations notamment à partir de la dynamique du groupe des élèves.	Collaboration dans la destruction commune des représentations et dans la construction des connaissances.
POUVOIRS DES ELEVES	Délégations de pouvoir minimal. Ex. : donner le signal de départ de la réalisation d'une tâche.	Remise aux élèves du choix, de l'organisation et de la gestion des activités.	Prise en charge progressive par les élèves de leur propre formation. La progressivité est liée à l'acquisition de référents permettant aux élèves des décisions fondées.

□ Les objectifs techniques de la formation, c'est-à-dire ce que, globalement, le formé devra savoir et savoir faire après avoir reçu sa formation.

□ Les objectifs intermédiaires, c'est-à-dire les étapes significatives que le formé devra franchir, les phases successives de la formation dont la réunion et l'intégration sont censées conduire à la réalisation des objectifs techniques et généraux.

□ Les contenus à enseigner qui doivent s'organiser et se définir par rapport aux différents niveaux d'objectifs.

□ Les moyens de tous ordres à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs fixés. Il s'agit là du choix de l'organisation des différentes modalités, méthodes et processus pédagogiques : Quand et comment va-t-on faire un cours ? Utiliser un enseignement programmé, un document audiovisuel ? Comment va-t-on répartir cours et exercices ? A quel niveau et selon quel mode va-t-on faire participer les formés à l'organisation de leur formation ?, etc.

RESULTATS

ANALYSE COMPARATIVE DES PREPARATIONS DE LEÇONS OU SEANCES

Cette analyse portera successivement sur la relation enseignant-enseignés-contenus, puis sur la relations enseignants-enseignés.

Leçons de 1956

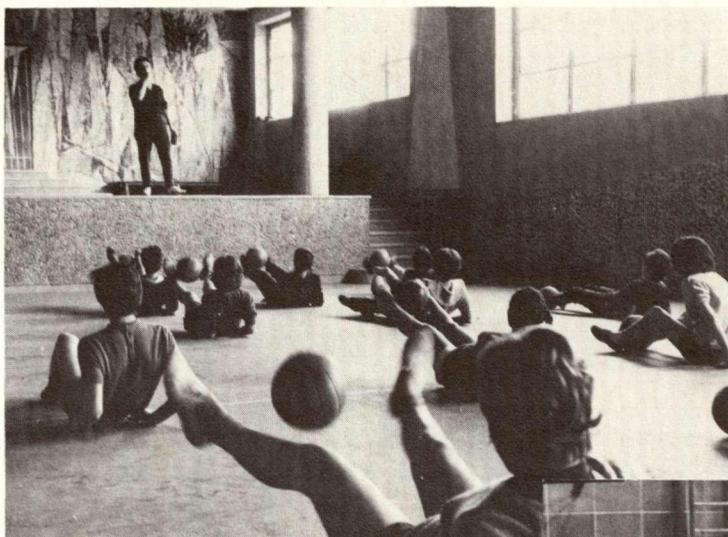
Principales caractéristiques :

◆ Au niveau de la relation enseignant-enseignés-contenus :

- Des élèves, objets de formation, face à un enseignant ayant seul le choix des contenus et des modalités de réalisation. Tous les élèves réalisent les mêmes mouvements au même moment et pendant la même durée (une exception doit être faite pour la leçon de méthode naturelle); la cible visée est « l'élève moyen ».

- Un enseignant, possesseur des contenus à enseigner et les transmettant sous forme de modèles à reproduire .

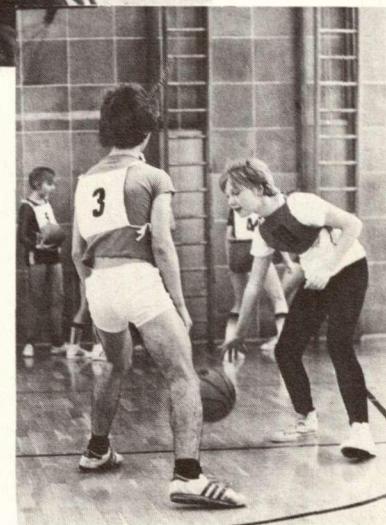
- Des contenus composés de mouvements : la conception du mouvement sous-tendue ici est inséparable d'une conception du corps qui paraît se limiter à un corps anatomique et physiologique (maintien d'attitudes, assouplissements, mouvements auxquels on peut ajouter les techniques sportives conçues à cette



1956

1979

1969



époque comme des mouvements au sens défini précédemment).

◆ Au niveau de la relation enseignants-enseignés nous trouvons une pédagogie du modèle et de l'écart par rapport au modèle :

- Le modèle est communiqué par explications et démonstrations ;

- Les procédures de réalisation sont établies selon une progression fondée sur une réduction du mouvement global en parties élémentaires ;

- Les réalisations des élèves sont corrigées par référence au modèle ;

- Le contrôle des progrès des élèves se fait par approbations de l'enseignant.

Séances de 1969

Les séances de 1969 présentent un certain nombre de transformations.

◆ Le statut de l'élève a évolué : l'enseignant propose des situations, mais ces dernières sont suffisamment ouvertes pour que l'élève puisse avoir une part d'activité. D'autre part, au moyen d'ob-

servations, de réflexions, l'élève est sollicité pour accéder à la logique de ce qu'on lui enseigne.

Les contenus sont tirés des productions de la pratique sociale dans les activités sportives. Elles sont proposées sous leur forme brute (c'est-à-dire telles qu'habituellement mises en œuvre dans les pratiques sociales) ou adaptées en fonction du niveau des élèves.

Les acquisitions sur le plan moteur s'accompagnent de la recherche d'acquisitions de certaines attitudes : coopération, prise de responsabilités, analyse, réflexion.

◆ La transmission des contenus se fait essentiellement par des mises en situation. Celles-ci, proposées par l'enseignant, paraissent construites pour qu'une solution déterminée soit rapidement trouvée par les élèves. Cette solution est, le plus souvent celle qui, dans les pratiques sociales, est reconnue comme la plus efficace.

Les normes ont changé de nature par rapport à la période précédente. Il ne s'agit plus seulement de précision dans le

jeu des systèmes articulaires et musculaires, mais aussi dans les prises d'information (normes sur le plan des prises d'information visuelle par exemple).

Séances de 1979

Les séances de 1979 sont caractérisées par une nouvelle série de changements.

◆ On trouve indéniablement un souci de personnalisation de l'enseignement et de libre expression des élèves (rappelons que l'une des séances commence par une séquence d'activité libre. Mais on trouve aussi, contradictoirement, des séquences où les élèves sont des « objets de formation » invités à réaliser des enchaînements d'actions très précis proposés par l'enseignant et selon des modalités également définies par lui.

◆ Le droit de remettre en question les contenus et d'inventer et de créer leurs propres contenus, est reconnu aux élèves (mode incitatif), mais on trouve aussi des séquences de transmission d'informations selon les modalités du premier mode de travail pédagogique.

La conception des contenus présente trois caractéristiques :

- Il y a, indiscutablement, la promotion

d'un savoir pratique résultant d'une expérience vécue ;

- Lorsqu'il y a proposition de savoir-faire, ils sont très diversifiés et combinés, non d'après la logique de l'activité dont ils sont extraits, mais à partir d'un critère de variété. Exemple : on n'apprend pas le basket-ball, mais toutes sortes de manipulations de balle ;

- On propose aux élèves plus de mises en situation que des apprentissages au sens strict et chaque situation est plus un motif d'expérience vécue que l'occasion d'un apprentissage systématique rationnellement mené.

INTERPRETATIONS

L'EVOLUTION DE 1956 A 1979

L'analyse comparative (cf. tableau 3) montre une évolution importante à différents niveaux :

◆ Au niveau des contenus, l'évolution s'est faite en deux étapes :

- La première a été caractérisée par l'abandon des mouvements analytiques déduits de l'anatomie descriptive et/ou fonctionnelle pour une utilisation presque exclusive de quelques activités sportives

(athlétisme, gymnastique, sports collectifs, natation) ;

- La seconde étape que nous vivons actuellement est l'élargissement considérable des activités proposées aux élèves ; les enseignants paraissent convaincus qu'ils ont « pour enrichir les conduites motrices des élèves un éventail très riche d'activités allant à la limite du non-mouvement au sport de haut niveau en passant par des activités par essence non sportives » (Claude Pujade-Renaud).



B. Hostu

◆ Au niveau du rapport des élèves aux contenus, les étapes franchies peuvent être résumées dans les trois formules suivantes :

1956 - Des modèles à reproduire, ces derniers étant constitués par des mouvements à réaliser selon des normes très strictes.

1969 - Des solutions à trouver puis à perfectionner ; des mises en situation très construites canalisant les tâtonnements des élèves vers la bonne solution.

3. ANALYSE COMPARATIVE DES THEMES DEVELOPPES DANS LES ARTICLES ETUDIES

1956	1969	1979
Objectifs généraux Formation d'individus forts au service de la société.	Education de l'aptitude au changement pour permettre aux individus de s'adapter à une société.	Epanouissement de l'individu et développement de ses potentialités ; recherche d'une indépendance vis-à-vis de la société.
Objectifs spécifiques à l'E.P. Renforcement organique, fonctions respiratoires et circulatoires, correction des défaillances morphologiques.	Développement des capacités psychomotrices (composantes cognitives et perceptives de la conduite). Déplacements des facteurs d'exécution aux facteurs psycho-moteurs : coordination, structuration spatio-temporelle, etc.	Prise en compte (plus dans les orientations que dans l'action) de l'affectivité (forme : activité ludique souvent confondue avec spontanéité). Avoir envie d'apprendre.
Contenus ● Mouvements : exercices préparatoires. ● Mouvements naturels. ● Initiation sportive conçue comme l'apprentissage de mouvement.	Activités sportives essentiellement : - 3 sports collectifs, - athlétisme, - gymnastique. Plus tardivement, natation.	Eventail très large d'activités : - physiques, - sportives. Invention d'activités.
Rapport des élèves aux contenus Modèles à copier. Une conception du modèle.	Des solutions à trouver puis à perfectionner. Mises en situation très fermées canalisant les tâtonnements des élèves vers la bonne solution. La solution étant le plus souvent tirée du plus haut niveau de pratique.	Des expériences à vivre. Expériences diversifiées. Orientation vers des pratiques transférables.
Evaluation Prise de performances : - mini enchaînement, - parcours Hébert, - performances sportives.	Idem 1956. Evaluation de groupe. Prise en charge d'aspects non quantitatifs.	Rejet de la notation et des barèmes. Prise de performances. Souci d'objectivité : test. Passer des performances aux compétences. Notion de capacités.

LES SIGNIFICATIONS DE L'EVOLUTION

Signification pédagogique

1979 - Des expériences à vivre quelquefois choisies par les élèves eux-mêmes. Ces expériences pouvant déboucher sur des prises de conscience et des tentatives de transformation des solutions spontanément découvertes.

L'orientation générale de ces étapes est l'ouverture à une participation plus grande des élèves à leur éducation physique ; les solutions oscillant entre deux extrêmes :

- sous prétexte d'efficacité et de rigueur, les élèves de 1956 ne sont autorisés qu'à reproduire les modèles qu'on leur fournit ;

- sous prétexte d'autonomie, il y a eu en 1979 incontestablement une minorisation de la transmission des contenus-matière. Les deux problèmes non résolus de la période actuelle peuvent être formulés en termes d'opposition : comment concilier *« la liberté qui privilégie la spontanéité et la satisfaction immédiate de certains besoins et l'utilité à long terme qui met l'accent sur l'importance, pour l'individu et pour la société, de l'acquisition de certaines compétences »* (S. Ehrlich).

Faute de disposer de situations appropriées aux capacités instrumentales momentanées des élèves, faute aussi de savoir faire évoluer ces situations dans le sens d'un développement de capacités jugées nécessaires, les solutions pédagogiques oscillent entre le laisser-faire et des situations très contraignantes, proches du conditionnement.

♦ Au niveau de la relation enseignant-élèves, l'évolution semble moins radicale :

1956 - L'enseignant a toutes les initiatives concernant les interactions avec les élèves (moment, nature, durée) ; son autorité s'exerce par le dispositif de contrôle qu'il fait occuper aux élèves, lui permettant de voir et juger constamment chacun d'eux. Les pouvoirs délégués aux élèves sont minimes.

1969 - La structure d'organisation des élèves s'est beaucoup assouplie (ateliers : petits groupes relativement autonomes dans les modalités de réalisations).

L'autorité de l'enseignant s'exerce par des propositions de contenus et de situations, et les justifications destinées à convaincre les élèves du bien-fondé des décisions prises. Il délègue ses pouvoirs par l'installation du matériel, l'organisation de certaines tâches (parades, observations).

1979 - Le dialogue enseignant-élève est valorisé ; le choix par les élèves de leurs activités s'étend ; l'enseignant désire partager le pouvoir, ce qui se traduit par une oscillation entre des séquences où l'enseignant exerce son autorité et des séquences où il laisse le pouvoir aux élèves (activités libres).

1956 - Si les leçons de cette période sont caractéristiques des « méthodes traditionnelles », on assiste ensuite à un effort continu pour mettre en œuvre les « méthodes nouvelles », mais qui se traduit davantage par des intentions que des réalisations...

1969 - Les séances sont influencées par les idées de J. Dewey qui *« visaient à transformer l'école en une société reflétant ou reproduisant sous une forme typique les principes fondamentaux de la vie sociale »* (G. Snyders). Cela a été particulièrement net dans le mouvement des Républiques éducatives.

Une deuxième influence de l'Ecole nouvelle se fait sentir autour du thème de l'aménagement du milieu qui conduit l'enseignant à ne plus exercer une action directe sur l'élève et à transférer ses pouvoirs au matériel pédagogique. Il reste néanmoins terriblement présent *« tout simplement dissimulé dans le matériel »* (ibid.)... l'organisation de situations canalisant fortement l'élève vers la découverte de la solution voulue par l'enseignant illustre parfaitement ce transfert d'autorité.

1979 - Dans la période actuelle, ce sont de nouveaux thèmes de l'éducation nouvelle qui sont au centre des préoccupations :

- Laisser s'exprimer les besoins, y répondre, greffer le savoir sur les besoins..., sont des expressions qui montrent que l'on reconnaît à l'enfance et à l'adolescence une signification et une visée propres..., l'éducation devant s'enraciner dans cette originalité ;

- Permettre aux élèves des initiatives, les faire accéder à l'autonomie sont des formules significatives d'une éducation qui cherche à *« s'incorporer à la vie de l'enfant et qui donc prend pour centre la personne de l'enfant »*.

Signification philosophique

Les évolutions constatées expriment des transformations, voire des révisions profondes dans les conceptions explicites ou non de l'éducation, du corps, de l'apprentissage et du statut de l'enseignant et des élèves.

Il paraît intéressant de revenir sur les deux premiers points qui fondent véritablement tout acte pédagogique.

La façon dont le problème de l'éducation est posé par H. Wallon est, encore aujourd'hui, d'une grande actualité : *« Pour les uns, le but (de l'éducation) est l'action qui doit s'exercer des adultes sur la jeunesse afin de lui transmettre l'héritage*



Roger Viollet

des ancêtres, de lui donner les idées et les mœurs qui lui permettront de mieux s'adapter à la société dont elle va fournir la relève. Pour les autres, elle doit développer au maximum en chaque

individu, ses aptitudes afin de ménager à son avenir les meilleures chances de succès. D'un côté c'est le point de vue sociologique qui l'emporte, de l'autre celui de la psychologie individuelle ».

Le point de vue sociologique l'a emporté pendant la période de 1954/1958 (être fort pour servir la société) avec comme objectif prioritaire la préparation de l'individu au travail et aux loisirs.

En 1979, c'est le point de vue psychologique qui imprègne le plus fortement la formulation des objectifs généraux : épanouissement de l'individu, prise de conscience de son identité, accession au bonheur.

Les raisons de cette oscillation : pôle sociologique, pôle psychologique, peuvent en partie être imputées, comme le souligne H. Wallon *« au poids d'un régime social qui fléchit et se dégrade »*...

Il semble qu'actuellement, la tâche prioritaire soit donc de construire une problématique de « dépassement » entraînant une reformulation des objectifs généraux et une remise en question de certaines mesures pédagogiques.

Signification culturelle

Parmi les facteurs culturels qui ont marqué cette évolution, la représentation sociale du corps semble avoir particulièrement imprégné la formulation des objectifs spécifiques à l'E.P.

1956 - Cette première période se caractérise par une conception du corps anatomique et psychologique :

« mobile soumis à des forces extérieures, schéma-squelette dépouillé de toute opacité, corps spatialisé, n'ayant droit de cité que dans l'étendue cartésienne » (C. Pujade-Renaud).

1969 - La notion de psychomotricité a constitué un élargissement certain de la conception précédente, entraînant des modifications de différents ordres sur le plan pédagogique : recherche de l'activité de l'élève ; valorisation du psychisme (solicitation de la concentration, de la réflexion, de la prise de conscience...) ; recherche de la disponibilité psychomotrice, c'est-à-dire : *« adaptation des réac-*



J. Boulin

tions motrices, viscérales, affectives et verbales aux situations les plus diverses dans lesquelles l'individu se trouve volontairement ou accidentellement engagé (J. Teissié).

1979 - La deuxième extension, qui caractérise la période actuelle, s'oriente vers la dimension affective du corps ; concrètement, la prise en compte de l'affectivité se fait, quelquefois, par la proposition aux élèves d'activités d'expression corporelle et le plus souvent par la recherche d'une activité ludique.

L'expression corporelle reste exceptionnelle, car d'une part les enseignants d'E.P. s'estiment, avec raison, mal informés et, d'autre part, les conditions matérielles dont ils disposent sont rarement adéquates.

L'activité ludique est, par contre, un thème prédominant. La caractérisation de ce qui se passe dans les pratiques permet de déterminer quel sens, les enseignants donnent actuellement à cette expression :

c'est une activité libre ou peu contraignante, qui « doit favoriser l'épanouissement de la spontanéité » et se dérouler « dans un climat de détente, de délassement, de plaisir »

(M. Missoum).

L'opposition activité ludique/contraintes est, on le voit, valorisée alors que la dynamique évolutive de l'activité ludique est peu prise en compte.



R. Martin

EN RESUME

On peut affirmer, semble-t-il, que les pratiques d'E.P. se sont profondément transformées et sont encore en pleine mutation.

A la question tradition ou innovation, on peut donc répondre sans hésiter. Mais il faut aussi faire part d'un doute concernant la validité de la question elle-même (question qu'il est pourtant habituel de poser).

Je serais tentée de dire que toute pratique est obligatoirement en transformation, qu'il n'existe pas de pratique figée, stéréotypée ; cette situation est la conséquence du processus d'adaptation de l'enseignant aux élèves et aux conditions de fonctionnement et par extension, aux changements de la réalité sociale.

Dans cette perspective, le vrai problème est d'apprécier les fondements des transformations ; elles peuvent être subies et seulement vécues ; elles peuvent être conscientes, délibérées et fondées sur des présupposés théoriques explicites.

Cette façon de voir a des conséquences sur la manière de concevoir la formation continue des enseignants ; nous reviendrons sur ce point dans la troisième partie de notre article (EPS-177).

Outre les produits de l'analyse comparative que nous avons dégagés, ce travail a mis en évidence une « méthodologie des pratiques » tentant d'éviter les schématisations et les généralisations hâtives.

De ce point de vue, rappelons un certain nombre de règles valables pour toute investigation des pratiques pédagogiques :

- Il n'est possible de se faire une opinion sérieuse sur les pratiques qu'à partir de la prise en considération d'un grand nombre permettant de choisir celles qui sont significatives de l'ensemble. L'échantillon analysé doit représenter, en quelque sorte, « la tendance centrale de l'ensemble ».

- Pour pouvoir apprécier les transformations des pratiques, une période relativement longue est nécessaire (unité de mesure : la décennie). Les pratiques ne se transforment pas par destruction-reconstruction mais par une lente évolution d'éléments qui, à un moment, prennent de l'importance, au point d'être les facteurs de la réorganisation de l'ensemble. Tout se passe comme si un cumul était nécessaire à une rupture plus profonde, donc visible pour un observateur extérieur ; cette remarque plaide pour une formation des enseignants à la mobilité.

- Ce n'est qu'à partir de l'ensemble indissoluble formé par les pratiques et les discours sur ces pratiques que l'on peut semble-t-il accéder aux significations et, par extension, aux présupposés théoriques véhiculés par les pratiques ; des solutions en apparence identiques peuvent, en effet, reposer sur des intentions totalement différentes.

Au terme de cet exposé, il est enfin possible de profiler notre « démarche d'analyse » ; nous avons eu à constituer presque entièrement nos « outils » (sur ce plan, les carences sont criantes...). Les deux types d'outils proposés se sont révélés utiles, même si un affinement est encore nécessaire :

- Un outil de décodage des pratiques, adapté à l'E.P. à partir des propositions de M. Lesne.
- Des catégories pour analyser le contenu des discours rassemblés autour de la notion de projet pédagogique.

Cette démarche d'analyse a dû s'articuler en succession de phases :

- La phase d'application des outils sur les matériaux analysés ;
- La phase d'analyse comparative entre les différents types de pratiques-discours.

La comparaison a permis l'émergence de traits significatifs d'un ensemble qui, pour l'observateur, apparaît souvent extrêmement confus ; le temps de la confrontation à des corpus de connaissances scientifiques et empiriques ont donné une signification aux procédures pédagogiques en découvrant leur « sens profond » pour reprendre l'expression de M. Lesne.

(à suivre...) Jacqueline Marsenach, Professeur EPS-UEREPS, Paris-V, chargée de Formation Professionnelle Continue des Enseignants d'EPS.

Ardoine (J.). - Table ronde organisée à l'INSEP le 30 mai 1980, non publié.

Bouchard (Cl.). - Les sciences de l'activité physique : un concept fondamental dans notre organisation disciplinaire. Revue n° 2, avril 1973, Québec.

Crozier (M.). - J.L. Servan Schreiber reçoit M. Crozier. Emission TFI. Questionnaire n° 23, 12 novembre 1979.

Ehrlich (S.). - Apprentissage et mémoire chez l'homme. Paris, P.U.F., 1975.

Filloux (J.). - Remarques sur l'évolution des tendances pédagogiques : in Pédagogie et psychologie des groupes. A.R.I.P., Paris, Ed. de l'Epi, 1966.

Laeng (M.). - Vocabulaire de la Pédagogie moderne. Paris, Le Centurion, Sciences humaines, 1974.

Landsheere (de) (G.). - Les causes de la résistance des enseignants à l'innovation. In Changement dans le rôle de l'enseignant et ses conséquences. Document ronéoté. O.C.D.E., 1972.

Lesne (M.). - Travail pédagogique et formation d'adultes. Paris, P.U.F., 1977.

Malglaive (G.). - La formation alternée des formateurs. Revue Française de Pédagogie, n° 30, janv.-fév.-mars 1975.

Mérand (R.). - Les rencontres de l'E.P. Revue EPS N° 168, mars-avril 1981.

Mialaret (G.). - Principes et étapes de la formation des enseignants : in Traité des Sciences Pédagogiques, Fonction et formation des enseignants (Tome 7). Paris, P.U.F., 1978.

Missoum (M.), Passe (P.) et Coll. - Vers une pédagogie de l'autonomie. Revue EPS N° 157, mai-juin 1979.

Pujade-Renaud (C.). - Education corporelle et motricité : in M. Debesse et G. Mialaret, Traité des Sciences Pédagogiques (Tome 5). Psychologie Pédagogique. Paris, P.U.F., 1974.

Sheedy (A.). - Propos et propositions en vue de la formulation d'une théorie de l'activité physique. Conférence principale présentée au Congrès International des Sciences de l'Activité Physique. Québec, 11 au 16 juillet 1976.

Snyders (G.). - Pédagogie progressiste. Paris, P.U.F., 1971.

Teissié (J.). - Le foot-ball. Paris, Editions EPS, 1962.

Wallon (H.). - Sociologie et éducation. Revue Enfance, numéro spécial, n° 3/4, mai-octobre 1959, 4^e édition, 1971.