

L'ILLUSION D'UNE EDUCATION CORPORELLE COMMUNE EN EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE PAR MARIE-PAULE POGGI-COMBAZ *UFR STAPS de Besançon, Université de Franche-Comté*

Introduction



Cette étude s'inspire en partie des travaux menés au sein du courant de la sociologie des curricula [1] Nous nous sommes appuyée sur l'excellente synthèse... britannique qui s'interroge sur les sélections faites par les écoles au sein de la culture. La sociologie de l'éducation traditionnelle est soumise à de vives critiques. On lui reproche d'appuyer principalement ses analyses explicatives sur des facteurs extérieurs à l'école et ainsi de négliger les mécanismes proprement scolaires de structuration des savoirs eux aussi responsables de la différenciation des destinées scolaires des élèves. 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. Ils s'interrogent sur les enjeux sociaux de la sélection, de l'organisation et de la légitimation des savoirs qui y sont transmis. De 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. Le « curriculum réel » comme « le curriculum caché » sont l'objet de toutes les attentions. Les auteurs analysent avec force de quelle manière ils « contribuent au maintien de la structure sociale existante » (Isambert-Jamati et Grosperon, 1984) ou encore comment « ils préparent tacitement les individus à développer un certain type de rapport au processus de production » (Anyon, 1997).

Ainsi, le système des savoirs scolaires ne repose sur aucune justification objective et, comme le souligne L. Tanguy « le savoir n'est ni une entité, ni un bien universel, l'enseignement n'est pas une valeur commune partagée par tous » (Tanguy, Agulhon, Ropé, 1984). Ainsi, les critères de la sélection scolaire varient-ils selon des paramètres essentiellement sociaux. Les choix culturels légitimés par l'école sont sujets à variations alors même qu'ils visent la transmission d'une culture commune. En éducation physique et sportive [2] Nous écrirons désormais EPS., comme dans les autres disciplines d'enseignement, les contenus de la culture scolaire subissent ces effets de construction. La recherche [3] Les résultats présentés dans le cadre de cet article... que nous présentons, en partie, ici prend appui sur ces observations. Son objectif est d'analyser selon quels critères et sous l'impulsion de quelles variables sociologiques se construisent les contenus d'enseignement en EPS. Au-delà de cette référence théorique à la sociologie des curricula, de façon plus générale, cette recherche s'inscrit dans la perspective « conflictualiste » (Léger, 1986) des travaux de sociologie de l'éducation qui montrent comment les inégalités peuvent se créer en partie dans l'école et comment les pratiques enseignantes contribuent à les accroître ou, au contraire, à les réduire.

L'ensemble du travail part du constat de variations importantes dans les façons d'enseigner l'EPS d'un établissement à l'autre. En effet, des disparités apparaissent dans la façon de concevoir et mettre en œuvre les contenus d'enseignement en EPS. Nous faisons l'hypothèse

que ces différences s'expliquent, en partie, par les variations liées aux caractéristiques sociales des publics scolaires. La façon dont les enseignants définissent les contenus de ce qu'il est légitime d'enseigner ainsi que les types de rationalité qu'ils avancent dépendent étroitement des types de publics scolaires auxquels ils s'adressent. Il est probable que « les enseignants, sans le formuler explicitement, ajustent pour une part les fins qu'ils poursuivent à la destinée sociale probable de leur public » (Isambert-Jamati, 1984). Ces choix, socialement différenciés, conduisent à une distribution inégale des savoirs et des compétences en EPS entre les différents types d'établissements scolaires et entretiennent un processus d'inégalité entre les élèves.

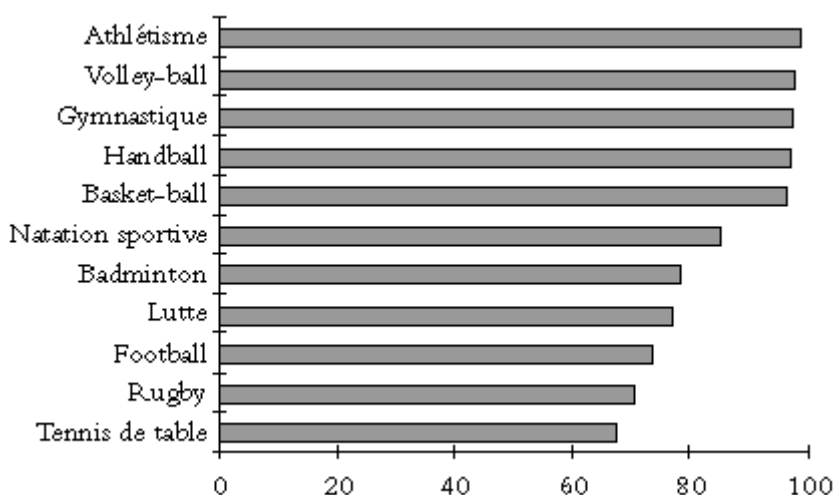
Tout au long de cette réflexion, les mêmes questions jalonnent notre parcours : comment se définissent et se distribuent les contenus d'enseignement en EPS ? Sur quoi portent les variations ? Finalement, au-delà d'adaptations locales qui se justifient dans une optique de différenciation pédagogique, l'enseignement de l'EPS peut-il prétendre à la transmission d'une culture corporelle commune généralisable ? Entre une « indifférence aux différences » (Bourdieu, 1966) qui ignorerait les distances inégales à la culture scolaire et une différenciation ségrégative, des voies restent à explorer.

Il serait donc vain d'imaginer un système scolaire uniforme tant du point de vue des publics scolaires qui le fréquentent que des contenus d'enseignement qui y sont transmis. La vague de massification croissante depuis les années 1980, les projets de plus en plus interventionnistes des familles à l'égard de l'école, l'évolution des formations initiales des enseignants ont, entre autres facteurs, contribué à cette diversification. L'enseignement de l'EPS n'échappe pas à cette évolution. L'éducation physique et sportive n'est pas une et indivisible. Les contenus d'enseignement proposés en collège subissent des variations dont nous pourrions constater le caractère non aléatoire. Les choix effectués ne vont pas de soi et méritent d'être observés par le sociologue. Méfions-nous de cette « illusion de transparence du monde social » (Durkheim, 1895) qui pourrait nous laisser penser que les préférences en matière de culture corporelle scolaire seraient plus ou moins identiques d'un établissement à l'autre. Par ailleurs, nous ne saurions nous satisfaire de l'idée qu'elles soient exclusivement déterminées par les contraintes matérielles d'enseignement ou encore par les prérogatives des programmes officiels. Les résultats de notre enquête montrent que la différenciation des contenus est très largement dépendante des lieux de leur transmission. Globalement la tradition domine, la notion de « sport de base » reste encore vivace ; cependant des nuances apparaissent selon le lieu d'implantation des établissements. Sans doute à leur insu, les enseignants d'EPS favorisent-ils une distribution inégalitaire des savoirs et des compétences perpétuant ainsi les inégalités sociales. L'enseignement de l'EPS oscille donc entre traditionalisme, illusion d'une culture commune et reproduction des discriminations sociales. Nous évoquerons successivement ces trois points au cours de cette démonstration.

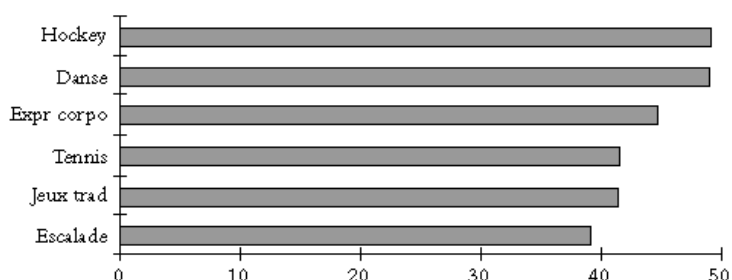
I. Curriculum réel / curriculum idéal : l'enseignement de l'EPS demeure traditionnel dans le choix des APS

Cette partie de l'enquête vise à repérer les choix réels et idéaux opérés par les enseignants en matière de sélection d'APS dans l'univers des possibles culturels. Nous avons interrogé les enseignants sur le contenu du « curriculum réellement mis en œuvre », mais également sur

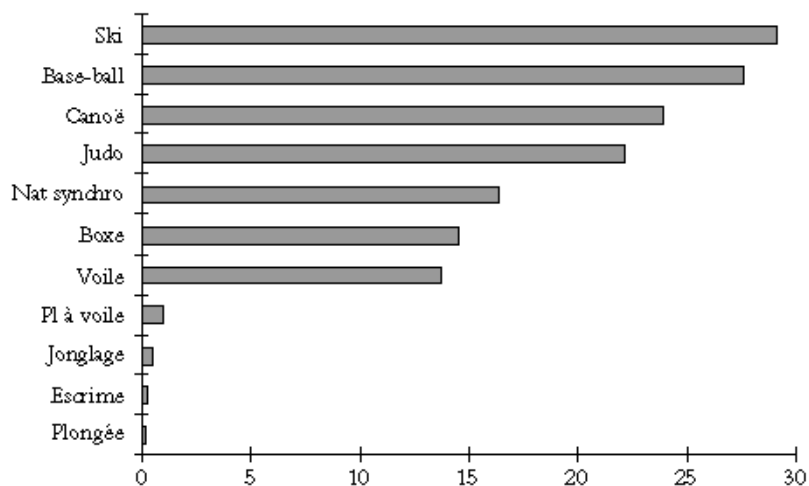
celui d'un « curriculum idéal » ou souhaité, imaginé à partir d'une situation où les conditions matérielles d'exercice ne seraient pas contraignantes. Qu'il soit « réel » ou « idéal », dans les deux cas, il s'agit d'un curriculum énoncé et non d'un curriculum observé au cours de sa mise en œuvre effective dans le quotidien de la classe. On peut toutefois considérer ces discours comme un ensemble de représentations qui orientent et organisent les conduites ; ils offrent un aperçu intéressant des variations existant entre les établissements scolaires dans la mise en œuvre des contenus sur le terrain.



Les APS traditionnelles sont largement dominantes.



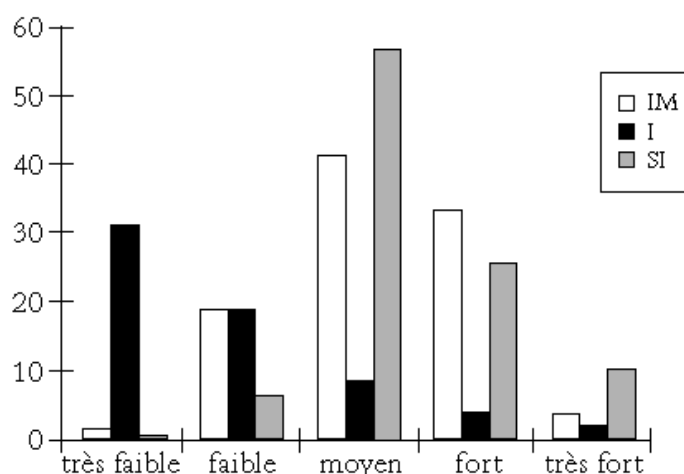
On peut noter l'apparition des activités d'expression (pour « expr co » lire expression corporelle, pour « jeux trad » lire jeux traditionnels).



Les APPN occupent une place importante dans ce groupe (pour « nat synchro » lire natation synchronisée, pour « pl à voile » lire planche à voile).

Interrogés sur les contenus du curriculum réel [4] Il s'agit du pourcentage de réponses « oui » à la..., les enseignants donnent la priorité à l'athlétisme, les sports collectifs de petit terrain, la gymnastique et la natation.

Les résultats ne nous réservent aucune 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. Enseigner une activité d'expression ou une activité de pleine nature constitue une option marginale ; la majorité des enseignants s'oriente vers des choix traditionnels.



Les activités dépourvues d'incertitude occupent une place importante (pour « IM » lire activités en situation d'interaction motrice, pour « I » lire activités en situation d'incertitude, pour « SI » lire activités sans incertitude).

Lecture du graphique : près de 60 % d'enseignants ont enseigné un pourcentage moyen d'APS dépourvues d'incertitude. Il s'agit du pourcentage d'APS choisies par l'enseignant sur le nombre d'APS du même type proposées. Il faut savoir que parmi les APS proposées, on trouvait : 7 APS SI, 15 APS IM, 6 APS I. Exemple : un enseignant choisissant 7 APS SI sur les 7 proposées aura enseigné un pourcentage très fort d'APS SI. Voici les catégories de pourcentage utilisé : très faible représente un pourcentage compris entre 0 et 20 %, c'est-à-dire que sur l'ensemble des APS de ce type proposé l'enseignant en a enseigné entre 0 et 20 %, faible représente un pourcentage compris entre 21 et 40 %, moyen représente un pourcentage compris entre 41 et 60 %, fort représente un pourcentage compris entre 61 et 80 %, très fort représente un pourcentage compris entre 81 et 100 %.

Lorsque l'on analyse de plus près la nature même de ces APS enseignées, on constate que les activités dépourvues d'incertitude occupent une place importante. Nous avons utilisé la classification de P. Parlebas (1986) qui appréhende l'activité du pratiquant en termes de

rapport à autrui (situation d'interaction motrice : coopération ou opposition) et de rapport à l'environnement (situation d'incertitude : milieu stable ou fluctuant). Lorsque l'enseignant propose une activité à ses élèves, il lui est important de savoir dans quel type de rapport, à autrui ou à l'environnement, il choisit de les placer. Proposer à l'élève d'exercer son corps en milieu incertain ou en milieu standardisé renvoie à des types d'apprentissage et à des types de rapport au corps bien différents. Les résultats montrent que la dimension sociomotrice domine largement et que les activités dépourvues d'incertitude occupent une place importante.

Quinze années séparent notre enquête de celle réalisée par J. Marsenach (1982) ou encore de celle menée par le SPRESE (MEN, 1984-1985) et pourtant les résultats convergent. L'enquête du SPRESE révèle par exemple que l'athlétisme est l'activité la plus souvent pratiquée en cours d'éducation physique. Ce constat perdure alors que dans la pratique sociale l'offre d'activités tend à se diversifier et notamment en direction des activités de pleine nature qui, elles, sont très nettement délaissées par l'institution scolaire. Comment expliquer ces résistances ? La prise en compte des aspirations des élèves ne constitue pas un mobile acceptable car on sait qu'ils préfèrent les activités s'exerçant en milieu incertain (Combaz, 1991). Pour justifier leurs choix, les enseignants se réfèrent principalement aux moyens matériels disponibles (le détail des motifs évoqués se trouve en annexe 1). Les contraintes matérielles qui s'exercent sur la situation d'enseignement constituent le premier motif expliquant la présence de telle ou telle APS dans la programmation d'établissement. Elles limitent considérablement les choix. Vingt enseignants sur vingt-cinq y font référence. C'est généralement le premier motif avancé et même l'unique pour trois de nos interviewés. Cependant, en éducation physique la question des installations sportives, bien que légitime, ne peut entièrement paralyser une réelle réflexion sur les motifs des choix en matière de contenus d'enseignement. En effet, 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.

Afin de mesurer jusqu'à quel point les conditions matérielles d'enseignement constituent une entrave à la liberté de choix des enseignants, nous leur avons proposé de se soumettre à une situation de simulation. Quel serait le contenu de leur programmation [5][5] Les enseignants étaient invités à choisir, parmi les... s'ils bénéficiaient de toutes les conditions matérielles souhaitables ? Ainsi, les contraintes liées aux conditions matérielles d'enseignement sont neutralisées. Les résultats montrent que, globalement, le curriculum idéal s'aligne sur le curriculum réel. Les choix pédagogiques ne sont donc pas seulement liés aux moyens matériels disponibles, ils sont dépendants, comme nous le verrons plus tard, des représentations que les enseignants se font des caractéristiques de leurs élèves et du pouvoir éducatif des APS.

Trio 6*	%	Trio 6*	%	Trio 3*	%	Trio 3*	%
Athlétisme	51	Ski	2,1	Volley	51,6	Planche à voile	4,1
Gymnastique	45,6	Tennis de table	2,1	Athlétisme	46,5	Plongée	3,2
Natation sport	40,7	Canoe	1,9	Badminton	26,9	Tennis	3,2
Handball	31,6	Football	1,9	Gymnastique	25,8	Lutte	3
Basket	24,3	Base-ball	1,5	Escalade	19	Expression corporelle	2,4
Badminton	16,9	Jonglage	1,3	Natation sportive	17,3	Judo	2,3
Rugby	12,2	Judo	1,3	Basket	15,6	Base-ball	1,3
Expr. corporelle	11,9	Hockey	1,1	Handball	13,7	Natation synchronisée	1,3
Escalade	8,1	Boxe	0,6	Voile	8,9	Boxe	1,1
Jeux tradi- tionnels	7,53	Escrime	0,6	Rugby	8,3	Hockey	1,1
Volley	7,3	Natation synchronisée	0,6	Ski	7,3	Football	0,8
Danse	7,16	Plongée	0,6	Canoe	6	Escrime	0,6
Lutte	6,2	Planche à voile	0,2	Danse	6	Jeux traditionnels	0,2
Voile	2,8	Tennis	0,2	Tennis de table	5,1	Jonglage	0,2

Nombre d'APS choisies dans le trio	6*		3*		6*			3*		
	P	S	P	S	I	IM	SI	I	IM	SI
0	3,4	6,6	8,9	2,1	81,2	7,2	3,6	53,9	3,8	21,1
1	27,1	59,3	43,7	39,7	15,1	64,2	32,6	34,7	49,9	46,0
2	59,3	27,1	39,7	43,7	0,0	23,9	55,2	4,3	38,2	26,4
3	6,6	3,4	2,1	8,9	0,2	1,1	5,1	1,5	2,4	0,9
NR.	3,6	3,6	5,7	5,7	3,6	3,6	3,6	5,7	5,7	5,7
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Les APS psychomotrices et pratiquées en milieu standardisé dominant en sixième tandis que les APS sociomotrices avec incertitude sont largement introduites en troisième (pour « I » lire activités en situation d'incertitude, pour « IM » lire activités en situation d'interaction motrice, pour « SI » lire activités sans incertitude, pour « P » lire APS psychomotrices et pour « S » lire APS sociomotrices).

Athlétisme, natation sportive et sports collectifs de petit terrain occupent les cinq premières places en sixième. À ce stade du cursus, activités psychomotrices et sans incertitude dominant. Cette période de la scolarité est considérée comme le moment des apprentissages sérieux qualifiés « de base ». La majorité des enseignants compose leur trio avec deux APS psychomotrices et sans incertitude accompagnées d'une APS sociomotrice s'exerçant en situation d'interaction motrice, les activités se pratiquant en milieu incertain sont ignorées par 81 % des enquêtés. En troisième, les choix se modifient et se diversifient puisque les activités sociomotrices s'exerçant en situation d'interaction motrice occupent une place prépondérante. Un enseignant sur trois souhaiterait proposer à ses élèves au moins une activité en milieu incertain.

L'introduction marquée des sports de plein air est à souligner, en effet ils progressent tous de la sixième à la troisième. Le volley réalise une percée remarquable ainsi que des APS placées habituellement au second plan comme les activités de pleine nature, les sports de raquette ou encore les sports de combat. Parmi les APS traditionnelles, c'est l'athlétisme qui se maintient le mieux de la sixième à la troisième. C'est l'activité incontournable du cursus

sixième-troisième, elle est sans conteste considérée comme la plus indispensable à la formation des jeunes. Aucune étude sérieuse ne peut garantir le bien-fondé de cette affirmation pourtant solidement ancrée dans les conceptions d'une majorité d'enseignants d'EPS. Si l'on peut prétendre que chaque domaine d'action permet la mise en œuvre de processus d'apprentissages spécifiques, il est plus hasardeux de postuler la supériorité de l'un d'entre eux sur les autres. Par exemple, on n'observe pas de transfert d'apprentissage positif de l'athlétisme vers les sports collectifs (Parlebas, Dugas, 1998). 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. Dans cette optique, l'apprentissage de stéréotypes moteurs prime sur l'apprentissage de la prise de décision motrice ce qui nuit à une diversité enrichissante des contenus proposés.

Les résultats de l'enquête montrent que les activités en milieu incertain font timidement leur apparition en troisième et sont rejetées en sixième. Une représentation équilibrée des différents groupes d'activités est plus souvent recherchée en troisième. Pour les plus jeunes élèves, la programmation des contenus vise donc principalement l'apprentissage de stéréotypes moteurs s'exerçant en milieu stable. Ni les textes officiels, ni les aspirations des élèves n'aident à comprendre cette orientation. 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 » (BOEN, 1995), un autre texte affirme que « en sixième, compte tenu de l'horaire, l'éventail des activités offertes peut être assez largement ouvert » (BOEN, 1996). Quant aux vœux des élèves, l'enquête du SPRESE a révélé qu'ils s'orientaient principalement vers les activités dotées d'incertitude. Ces résultats font émerger une tendance traditionaliste de l'enseignement de l'éducation physique du moins en ce qui concerne le choix des APS. Les APS s'exerçant en milieu standardisé sont préférées notamment en début de cursus scolaire. On pouvait s'attendre à davantage d'ouverture à un âge de la scolarité où la soif de découverte de nouvelles activités organise l'activité des élèves.

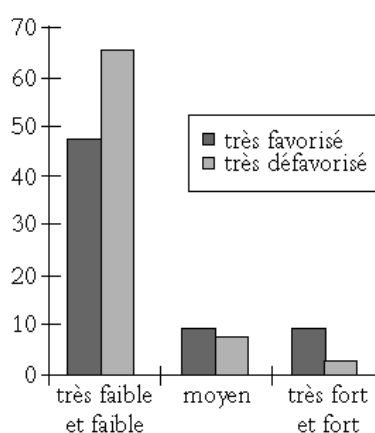
L'étonnante proximité entre « curriculum réel » et « curriculum idéal » montre que l'argument lié aux conditions matérielles d'enseignement devient en partie caduque laissant supposer que d'autres facteurs pèsent sur les choix. D'une part, le poids de la tradition, mais aussi la conviction profonde que les activités dépourvues d'incertitude possèdent un pouvoir formateur supérieur aux autres expliquent sans doute ces préférences. On perçoit ici l'influence du modèle sportif qui privilégie traditionnellement ce domaine d'activités auxquelles est associé un certain nombre de vertus à la fois sur le plan physiologique et éducatif. Sans doute sont encore vivaces les réminiscences d'un passé marqué par des proximités fortes entre sport et éducation physique.

De fait, les choix didactiques seraient fondés sur une analyse partielle des APS qui délaisserait une part importante de la richesse de ces pratiques. De plus, lorsqu'il s'agit de sélectionner les contenus à transmettre, la conviction d'une suprématie formatrice des APS s'exerçant en milieu stable se conjugue à la prise en compte de l'origine sociale des élèves. En effet, il apparaît que les enseignants ne sont pas indifférents aux caractéristiques sociologiques de leurs élèves. Les résultats qui suivent en témoignent. La définition de la culture corporelle

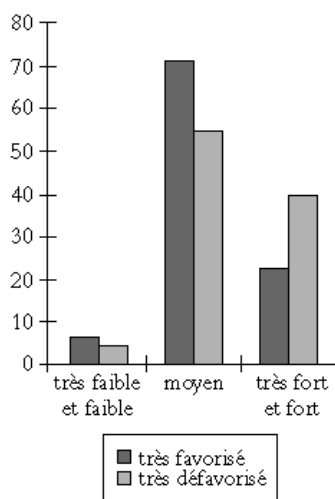
scolaire prend des formes moins monolithiques qu'il n'y paraît et semble largement dépendante de variables sociologiques.

II. L'illusion d'une culture commune

Au-delà de ces contraintes matérielles dont nous avons constaté l'influence assez relative, une variable indépendante pèse davantage encore sur les choix des enseignants. Les disparités de contenus semblent étroitement liées aux caractéristiques sociales du public scolaire auquel l'enseignant s'adresse. Qu'il s'agisse des contenus du curriculum réel ou de ceux du curriculum idéal, les choix sont d'autant plus traditionnels que les enseignants exercent dans des établissements défavorisés. Loin de transmettre à tous les mêmes compétences et une culture corporelle commune, l'école produit des différenciations dans les cursus.



Ces activités sont préférées en établissement à public scolaire très favorisé.



Ces activités sont préférées en établissement à public scolaire très défavorisé.

Remarque : la lecture des graphiques n° 2 et n° 3 est identique à celle du graphique n° 1.

Dans le cadre du curriculum réel, les activités psychomotrices et sans incertitude sont plus souvent préférées en établissements défavorisés tandis que les activités dotées d'incertitude ou en situation d'interaction motrice se pratiquent plutôt en établissements très favorisés. En

quartiers défavorisés, on constate une surreprésentation des pratiques en milieu standardisé. Les pratiques scolaires s'alignent ainsi sur les normes de l'institution sportive qui elle-même privilégie également les jeux sportifs dénués d'imprévu (Parlebas, 1986). Ces pratiques ascétiques et strictement codifiées propices à l'acquisition de stéréotypes moteurs contraignants constituent pour les enseignants des points d'appui utiles dans des contextes scolaires particulièrement difficiles, elles sont productrices d'ordre là où le désordre menace. Elles autorisent un contrôle sur les corps, contrôle d'autant mieux accepté par les élèves qu'il s'appuie sur une norme sportive considérée comme universelle et donc incontestable et incontestée.

Pour les APS constitutives du « curriculum idéal », les variations constatées sont à peu près semblables. En sixième comme en troisième, les différents types d'activités ne se distribuent pas de la même façon selon le type d'établissement. L'incertitude due à l'environnement physique est plus souvent préférée en établissements très favorisés alors que les situations d'interaction motrice s'imposent dans les établissements très défavorisés. D'autres résultats nous apprennent que l'objectif de socialisation est plus souvent poursuivi dans les établissements ouvriers, il n'est donc pas étonnant que les enseignants y associent la pratique des jeux sportifs collectifs. De plus, on constate que les activités à dominante psychomotrice et sans incertitude sont plus souvent proposées en quartiers défavorisés. Avec les enfants de cadres, l'équilibre entre les différents groupes d'activités est plus souvent recherché et les activités se pratiquant en milieu incertain sont proposées avec une plus grande fréquence.

Les activités à dominante PSI sont plus souvent proposées en quartier très défavorisé (pour « SIM » lire APS sociomotrices en situation d'interaction motrice, pour « PSI » lire APS psychomotrices sans incertitude et pour « égal » lire choix d'une activité SIM, d'une activité PSI et d'une activité psychomotrice avec incertitude).

	6*				
	PSI	égal	SIA	NR	
Très favorisée	58,1	19,4	19,4	3,1	100
Défavorisée	59	9,8	27,9	3,3	100
Très défavorisée	65,6	7,8	25	1,6	100

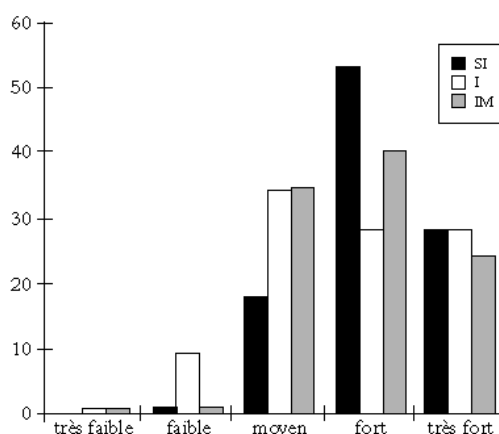
	3*					
	PSI	égal	SIA	PIM	NR	
Très favorisée	22,6	22,6	41,9	3,2	9,7	100
Défavorisée	29,5	23	37,7	6,6	3,2	100
Très défavorisée	23,4	18,8	50	3,1	4,7	100

Dans l'ensemble, en établissements très défavorisés les enseignants restent attachés à l'enseignement d'APS assez traditionnelles alors qu'en établissements favorisés les enseignants ne craignent pas de se tourner vers des APS soit marginales comme le jonglage ou les jeux traditionnels soit de loisir comme la voile ou le canoë. Les enseignants des quartiers défavorisés s'appuient sur la reconnaissance incontestée de certaines APS pour restaurer l'autorité de leur enseignement mise à mal dans ce type d'établissement. Face à des situations conflictuelles, la tradition ferait donc office de situation refuge rassurante pour l'enseignant.

En privant les élèves d'une activité de « prise de décision motrice » (Parlebas, 1981), les enseignants tentent de limiter la marge de manœuvre de ces acteurs en renforçant le poids des contraintes structurelles.

On peut également faire l'hypothèse que ces activités permettent d'assurer un lien entre pratique familiale et offre scolaire, évitant ainsi, selon l'expression de Vulliamy (cité par Forquin, 1989), toute situation de « coupure culturelle » source de conflits entre élèves et enseignants. Peut-on pour autant conclure à une tendance au renforcement de la tradition en établissement défavorisé ? La prise en compte de ce profil d'élèves serait-il un frein à la mise en œuvre de contenus réformateurs ? La contradiction que nous allons observer maintenant entre « discours sur les pratiques » et « discours sur les principes » conduit à adopter un point de vue nuancé sur cette question. En effet, lorsque l'on interroge les enseignants sur une hiérarchisation possible entre les APS, la tradition l'emporte dans les établissements d'excellence.

Les résultats d'ensemble révèlent que les activités pratiquées en milieu incertain sont jugées beaucoup moins formatrices par les enseignants que celles se pratiquant en milieu standardisé. La note maximale est plus souvent attribuée au trio gymnastique, athlétisme, natation. La marginalisation des activités de pleine nature dans les contenus du curriculum réel ne s'explique donc pas seulement par les contraintes matérielles d'enseignement mais par la conviction, exprimée par les enseignants, que ces activités ne méritent pas une place dans le cursus. Cette méfiance à l'égard de ce type de pratiques peut avoir pour origine une méconnaissance de ces activités auxquelles la formation initiale des enseignants d'EPS ne consacre qu'une infime partie de son temps. On sait également que les activités de plein air sont souvent associées à un aimable divertissement indigne de figurer dans les cursus. Comme le souligne P. Parlebas (1985), « la tendance de l'institution sportive est de stabiliser et de standardiser l'espace d'action ». De ce point de vue, on peut constater une certaine proximité entre pratiques sportives et pratiques scolaires, les activités se pratiquant en « environnement sauvage » étant peu valorisées par les enseignants d'EPS, ces derniers privant leurs élèves de situations où « l'individu agissant est un individu décidant » (Parlebas, 1981). On peut regretter que soient ainsi écartées les conditions d'une véritable éducation à la prise de décision.



Les APS s'exerçant en milieu standardisé sont jugées plus formatrices que celles se pratiquant en milieu incertain (pour « SI » lire activités sans incertitude, pour « I » lire activités en situation d'incertitude, pour « IM » lire activités en situation d'interaction motrice).

(Lecture du graphique : 53 % des enseignants interrogés estiment que les APS de type SI possèdent un pouvoir formateur fort.)

Il est à noter que, parmi les activités de plein air, l'escalade dispose d'une reconnaissance particulière. Plus d'un enseignant sur deux lui accorde un pouvoir formateur fort ou très fort (60,8 % contre 36,5 % pour la planche, 39,2 % pour la plongée, 41,6 % pour le ski). L'originalité du statut de l'escalade tient aux caractéristiques de la scolarisation de cette activité. En effet, en milieu scolaire, pour des raisons matérielles évidentes, la pratique se développe sur des structures artificielles en l'absence de toute incertitude. 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. La tendance de l'institution scolaire est « d'imposer un espace » domestiqué « sans réelle surprise » (Parlebas, 1986).

Les enseignants exerçant en milieu défavorisé se montrent moins sélectifs sur le caractère formateur des APS (pour « 1 » lire pouvoir formateur très fort et fort, pour « 2 » lire pouvoir formateur moyen, pour « 3 » lire pouvoir formateur très faible et faible, pour « T » lire total).

	Activités dépourvues d'incertitude				Activités en situation d'interaction motrice				Activités en situation d'incertitude			
	1	2	3	T	1	2	3	T	1	2	3	T
Très favorisée	74,2	25,8	0,0	100,0	54,8	45,2	0,0	100,0	58,1	32,3	9,7	100,0
Très défavorisée	79,7	20,3	0,0	100,0	65,6	34,4	0,0	100,0	59,4	31,3	9,4	100,0
Défavorisée	80,3	18,0	1,6	100,0	63,9	32,8	3,3	100,0	57,4	27,9	14,8	100,0

Ce point de vue sur le pouvoir éducatif accordé aux différentes APS varie selon le lieu d'implantation des établissements. En effet, la note maximale est plus souvent proposée en établissements défavorisés. De plus, la gamme des APS jugées très formatrices est plus large dans ces mêmes établissements (21 APS en établissements défavorisés, 15 en établissements très défavorisés et seulement 8 en établissements très favorisés, les résultats se trouvent en annexe 2). En quartier favorisé, les enseignants hiérarchisent de façon plus rigide les APS entre elles alors qu'en milieu populaire la gamme des APS dignes d'être enseignées est davantage élargie. Dans le premier cas la norme, qui vise à définir les contenus les plus formateurs se définit de façon étroite et sélective, dans la seconde situation la norme se présente de façon plurielle. Quel que soit le groupe d'APS considéré et quel que soit le critère de classification retenu, les enseignants exerçant en milieu défavorisé se montrent moins sélectifs sur le caractère formateur des APS. Ils sont toujours plus nombreux que leurs collègues exerçant en quartiers favorisés, à attribuer un pouvoir formateur réel à tous les types d'APS.

En établissements favorisés, les supports d'enseignement sont choisis de façon plus sélective, un groupe restreint d'APS est jugé apte à l'enseignement. Ce principe de hiérarchisation trouve sans doute plus facilement sa place dans les établissements d'excellence où les contenus du curriculum tendent à se définir plus à partir des caractéristiques propres des connaissances à transmettre qu'à partir d'autres éléments périphériques aux contenus eux-

mêmes tels que les contraintes matérielles ou l'attitude des élèves. Le statut des APS considérées traditionnellement comme les plus légitimes est renforcé dans ces établissements, ces APS semblent avoir acquis le statut de culture élaborée. C'est sur elles que se centre la transmission des contenus, c'est à partir d'elles que s'organisent la sélection, le classement des élèves. Leurs structures même se prêtent bien à ces opérations de tri qui président au fonctionnement de ces établissements d'excellence. En établissements défavorisés au contraire les déclarations des enseignants s'orientent vers une évaluation équilibrée des potentialités formatrices des différentes familles d'APS. Ce souci de diversité est peut-être moins lié à la reconnaissance de la valeur intrinsèque de certains contenus qu'à une nécessaire adaptation au public scolaire. En effet, l'ouverture vers des activités moins conventionnelles, est sans doute un outil indispensable face à un public scolaire parfois peu motivé par le travail scolaire. L'élargissement de la gamme des activités proposées peut constituer une source de motivation supplémentaire.

Ce constat semble paradoxal au regard des résultats précédents. Comment expliquer qu'en établissements favorisés un discours de moindre ouverture soit associé à une plus importante diversité au niveau des pratiques réelles, alors même que l'inverse se produit en établissements défavorisés ? Cette contradiction peut s'expliquer si l'on prend en compte les contextes d'enseignement. Exercent en établissements favorisés des enseignants âgés [7] Le système de calcul des points donnant droit à mutation,...qui doivent adapter leurs principes pédagogiques à une population scolaire aspirant à des pratiques physiques diversifiées. À l'opposé, les enseignants jeunes des quartiers populaires, moins disposés par leur formation initiale à une hiérarchisation rigide des APS, se trouvent confrontés aux préférences de leurs élèves orientées vers les activités dépourvues d'incertitude. Comme le montrent les résultats de l'enquête du SPRESE (Combaz, 1991) : « Les enfants d'ouvriers sont comparativement plus nombreux que les élèves socialement favorisés à préférer l'athlétisme ou la gymnastique sportive à la planche à voile. » Les attentes et les aspirations des élèves viennent donc perturber les rapports entre principes et pratiques pédagogiques de ces enseignants. Le manque d'expérience associé à l'absence d'un projet d'enseignement solidement établi ne leur permet pas de s'installer, délibérément et à des fins de formation, dans une logique de rupture avec la culture de leurs élèves. En fait, les choix opérés en établissements défavorisés répondent davantage à une « stratégie de survie » (Woods, 1997) ainsi qu'à un souci d'adaptation aux attentes présumées des élèves qu'à la mise en œuvre d'orientations pédagogiques résolument traditionnelles.

Finalement, on peut, avec F. Dubet (1994), émettre l'hypothèse que l'individu est tiraillé entre plusieurs logiques : celle « des valeurs, des intérêts personnels et des rôles sociaux ». Il lui faut s'adapter aux contextes locaux d'exercice, répondre à la demande sociale croissante d'adaptation aux élèves et en même temps rester fidèle à ses convictions pédagogiques personnelles et préserver son identité personnelle et professionnelle. Reprenons ces deux aspects de la question.

D'une part, les didacticiens rappellent, à juste titre, que faire face à l'imprévu et décider en situation caractérisent le métier d'enseignant (Meirieu, 1987 ; Perrenoud, 1999). En situation réelle, l'enseignant est contraint à s'adapter toujours davantage. À ces contraintes liées à la mise en situation réelle s'ajoutent les pressions du contexte pédagogique actuel. S'il veut faire preuve d'efficacité, l'enseignant a le devoir de mettre l'élève au centre du dispositif (loi

d'orientation de 1989) et par conséquent d'adapter les curricula « aux besoins, intérêts et capacités des élèves » (Bulle, 2001). Dans ce cas, il est clair que la structure exerce sur l'enseignant une contrainte telle qu'il ne peut s'en sortir qu'en renonçant, plus ou moins provisoirement, à ses convictions pédagogiques personnelles.

Mais, d'autre part, à l'intérieur de ce contexte contraignant, les enseignants disposent d'une certaine marge de manœuvre qu'ils exploitent en construisant différentes réponses adaptatives. Quel que soit le lieu d'implantation des établissements, mais plus encore en quartiers défavorisés, la plupart opte pour une stratégie de continuité avec les attentes supposées de leurs élèves ; se préserver des conflits ou de simples tensions apparaît comme une nécessité incontournable. Une partie d'entre eux estime que cette étape constitue un passage obligé pour mieux revenir ensuite aux apprentissages jugés essentiels. Qu'il s'agisse de « stratégie de survie » ou de « stratégie de détour didactique », les enseignants élaborent des stratégies adaptatives qui leur permettent de contrôler la situation, mais également d'éviter la « destruction de leur identité » (Woods, 1997).

Les contraintes de la structure (les caractéristiques socioculturelles des élèves, les pressions du contexte pédagogique) entrent en concurrence avec les décisions individuelles. Comme le souligne P. Bourdieu (1987), « cela signifie que les deux moments, objectiviste et subjectiviste, sont dans une relation dialectique », structures et représentations interagissent en permanence, les acteurs disposent ainsi d'une marge de manœuvre à l'intérieur de contraintes déterminées.

III. La participation de l'EPS à la construction des inégalités sociales

On se rend compte que les enseignants d'EPS peinent à définir ce qu'il est légitime d'enseigner en EPS. Choisir parmi ce qui est potentiellement transmissible puis établir une hiérarchie entre ce qui est porteur d'une force formatrice supérieure et ce qui est plus secondaire constituent deux étapes essentielles dans la construction des contenus d'enseignement. Leur déroulement est loin d'être uniforme. Les savoirs et les compétences distribués prennent des allures différentes selon le type d'établissement. D'autres résultats de l'enquête montrent que ces différenciations concernent également les objectifs visés, les modalités de transposition didactique, les pratiques d'évaluation ou encore le type de justification évoqué.

En l'absence d'une définition d'une culture corporelle universelle et incontournable, la tendance est à s'orienter vers une approche plus localiste ou relativiste conduisant à une différenciation des cursus selon les différentes catégories de publics scolaires. Ce constat renvoie à un débat de fond sur les finalités de l'école, débat que les sociologues ont entre autres posé en terme de construction des inégalités sociales à l'école. L'école se doit de respecter les différences culturelles, mais sans pour autant enfermer les élèves dans leur communauté d'appartenance en les privant ainsi de toutes possibilités d'élargissement de leurs connaissances et à terme de chances de mobilité sociale. Comme le souligne F. Héran (1991), il est indispensable de rechercher des cheminements entre un « différentialisme de ségrégation » et un « universalisme ethnocentrique et dominateur ». D'un questionnement

en termes de « différences », différences de distribution des contenus d'enseignement entre les différents types d'établissements scolaires, nous sommes désormais conduit à nous interroger en termes « d'inégalité », de « hiérarchisation », voire même en termes de « privation de savoirs » (Tanguy, 1983). Finalement, on constate que les choix en matière de culture corporelle scolaire peuvent alimenter un processus plus général de construction des inégalités sociales dans l'école. Ce constat se renforce quand on analyse les activités physiques proposées au collège du point de vue de leur logique interne. En effet, la nature même des APS sélectionnées tend à limiter la marge de manœuvre des élèves et ce plus particulièrement en établissements défavorisés.

Conclusion

Cette enquête nous met en garde contre un certain nombre d'illusions ou d'idées reçues concernant l'enseignement de l'EPS : illusion de l'existence d'une culture commune et universelle, illusion de la spécificité de cette discipline qui échapperait aux déterminismes sociologiques classiques, illusion du modernisme, illusion d'une cohérence entre discours sur les principes et discours sur les pratiques et enfin illusion didactique qui laisserait supposer que le choix des APS serait plus lié aux caractéristiques de l'APS et à ses effets éducatifs qu'aux caractéristiques du contexte d'enseignement.

À la question « qu'est-ce qui mérite d'être enseigné ? », O. Reboul (1989) déclare « ce qui unit et ce qui libère ». En favorisant la mise en œuvre de contenus de formation dépendants des caractéristiques locales d'enseignement, les enseignants favorisent, en partie malgré eux, un différentialisme ségrégatif qui exclut toute forme de libération ou d'intégration. Entre libération et intégration, l'EPS aurait-elle implicitement opté pour la ségrégation ? Toute tentative non contrôlée de mise en œuvre de procédures de différenciation pédagogique s'expose à cet effet pervers.

Toutefois, d'autres résultats, non exposés ici, montrent que les enseignants ne cèdent pas de façon abusive au « tout adaptation ». En effet, au cours des entretiens, les enseignants exerçant en quartiers populaires ont déclaré exercer une vigilance particulière à l'égard de toute dérive animatrice. Certains, ont affirmé avec force leur souci de ne pas dispenser « une EPS au rabais ». Souhaitons que ces déclarations n'en restent pas à des discours de principes et trouvent leur concrétisation dans les choix pédagogiques réellement mis en œuvre dans le quotidien de la classe.

La nécessaire prise en compte des caractéristiques des élèves dans tout processus de formation ne peut faire oublier que tout acte d'enseignement ne se réduit pas à subir passivement les effets produits par le profil socioculturel des élèves. Le projet de développement des élèves passe nécessairement par la reconnaissance de la valeur intrinsèque de certains savoirs et de certaines compétences. L'enseignant prend certes le risque d'exposer les élèves à une situation de « coupure culturelle » ; cependant, cette dernière n'est-elle pas le point de départ incontournable à toute formation à visée libératrice ? On peut noter que, en EPS, c'est précisément la définition même de ces savoirs qui fait débat. Si la sociologie est bien ce « corps d'idées directrices » (Durkheim, 1922) qui soutiennent et donnent un sens à la pratique, alors la pédagogie et la didactique peuvent

prendre le relais afin de proposer des pistes permettant de mieux gérer et contrôler les effets pervers de cette « coupure culturelle ». Sans doute, pour progresser dans cette voie, est-il nécessaire de distinguer « distance culturelle assumée, parce qu'elle correspond à un objectif éducatif, à la volonté de faire participer à une autre culture » et « distance involontaire, non maîtrisée » (Perrenoud, 1985) productrice d'inégalités.

Notes

[1] Nous nous sommes appuyés sur l'excellente synthèse réalisée par J.-C. Forquin (1989).

[2] Nous écrirons désormais EPS.

[3] Les résultats présentés dans le cadre de cet article sont issus d'une thèse dont nous avons extrait une partie des données relatives au choix des contenus d'enseignement et notamment celle relative aux variations liées au type de public scolaire. M.-P. Poggi-Combaz, *Quelles pratiques corporelles au collège ? L'EPS sous l'angle de la sociologie des parcours scolaires, thèse pour le doctorat en sciences sociales, Université René-Descartes, Paris V, 2000, 594 p., directeur : P. Parlebas.*

L'enquête comporte deux volets : – un volet quantitatif : un questionnaire postal envoyé à tous les enseignants d'EPS des académies de Rennes et de Lyon (N = 1418) : 531 retours ; – un volet qualitatif : 25 entretiens semi-directifs approfondis auprès d'enseignants d'EPS de l'académie de Créteil exerçant dans des établissements sociologiquement contrastés.

[4] Il s'agit du pourcentage de réponses « oui » à la question suivante : « Dans cette liste, quelles sont les APS que vous avez déjà enseignées ? On considérera qu'une APS est enseignée à partir du moment où elle est proposée aux élèves pour une période d'au moins huit heures. » Liste des APS proposées : athlétisme, badminton, base-ball, basket-ball, boxe, canoë-kayak, danse, escalade, escrime, expression corporelle, football, gymnastique aux agrès, handball, hockey, jeux traditionnels, jonglage, judo, lutte, natation sportive, natation synchronisée, planche à voile, plongée, rugby, ski, tennis, tennis de table, voile, volley-ball.

[5] Les enseignants étaient invités à choisir, parmi les 28 APS proposées, trois APS en 6^e et trois APS en 3^e à enseigner sur une année scolaire.

[6] Nous nous sommes autorisés à considérer qu'était dominant un groupe d'APS qui était choisi deux fois sur trois dans le trio proposé par l'enseignant. Par exemple : un trio d'APS composé de deux APS du groupe PSI sera codé trio à dominante PSI.

[7] Le système de calcul des points donnant droit à mutation, conjugué au phénomène de « fuite des établissements populaires » mis en évidence par A. Léger (1983) expliquent ce phénomène.

Poggi Marie-Paule, « L'illusion d'une éducation corporelle commune en éducation physique et sportive », *L'Année sociologique* 2/2002 (Vol. 52) , p. 479-505

URL : www.cairn.info/revue-l-annee-sociologique-2002-2-page-479.htm.

DOI : [10.3917/anso.022.0479](https://doi.org/10.3917/anso.022.0479).