

Les rapports théorie/pratique dans les conceptions de l'éducation physique : permanence ou changement ? Étude de trois périodes significatives

Yvon Léziart

L'éducation physique, pratique d'enseignement, s'est constituée dans un rapport étroit aux pratiques physiques sociales. Elle se confronte depuis son origine (150 ans) à la maîtrise d'un rapport équilibré libre entre les connaissances scientifiques indispensables à son développement et les connaissances pratiques qui lui assurent sa reconnaissance sociale et sa spécificité. L'histoire de cette discipline fait apparaître la difficulté à équilibrer harmonieusement dans les conceptions de l'éducation physique ces deux données. Deux tendances s'opposent : l'une souhaite parvenir à la constitution d'une science de l'action motrice, cadre de référence unique des pratiques à support moteur ; l'autre privilégie l'analyse de la pratique et tente d'utiliser avec pertinence les produits des différentes sciences constituées. Nous nous attachons dans cet article à étudier la permanence de ce conflit au cours de trois périodes historiques caractérisées comme moments symptomatiques de ces affrontements.

L'éducation physique (EP) est une discipline scolaire récente (150 ans environ). Introduite de manière volontariste dans le système scolaire français (les premiers enseignants recrutés sont militaires et enseignent sans adaptation les exercices de la troupe) (1), l'EP conquiert lentement un statut de discipline scolaire (2). L'intégration définitive de cette activité au sein de l'Éducation nationale en 1981 met fin, sur le plan institutionnel, à l'isolement relatif de cette discipline. Les thèses développées par P. Arnaud (3) reflètent avec justesse la constante ambivalence de l'éducation physique en France. En se voulant disci-

plaine éducative, elle adopte les impératifs intellectualistes de l'école et ne garde de spécificités que dans les procédures qu'elle emploie. En définissant précisément ses objectifs (former des hommes sains, préparer aux loisirs...), elle s'éloigne des impératifs scolaires et ne s'impose plus comme matière d'enseignement. Cette situation s'est, à notre sens, transformée au cours des quinze dernières années où la sensible progression du sport de haut niveau a mis à distance l'EP. Dès lors, se rapprochant plus de sa mission scolaire, cette discipline s'interroge sur ses objectifs, sa valeur, sa définition (4).

La situation particulière de l'EP dans le système scolaire a eu d'autres conséquences. En recherchant l'intégration scolaire l'EP s'est construit une représentativité, par homomorphisme avec les autres disciplines scolaires. Elle a copié ses modes de reconnaissance. Elle s'est ainsi constitué progressivement des systèmes explicatifs, des cadres d'analyse tour à tour injonctifs ou accompagnant les pratiques professionnelles. Une théorie de l'EP existe ainsi. Elle inclut plusieurs systèmes explicatifs, parfois contradictoires ou en opposition. Cet exemple disparate, dynamique et mouvant, sert de référence et constitue la pensée commune ou pour reprendre les termes d'Y. Schwartz (5) « la conscience collective ».

Cette pensée de référence est un ensemble difficilement cernable, ce qui explique sans doute la rareté des productions sur ce thème. Ces savoirs se construisent par accumulation et sélection successive des données produites par cette corporation. Ainsi s'établit momentanément un savoir de référence en EP. Cette « conscience collective » se nourrit également de relations aux « consciences individuelles ». La revue professionnelle **Éducation physique et sportive** (6) expose cette sommation de productions individuelles constituant la base et l'expression individualisée de cette pensée collective. La caractérisation du savoir de l'EP se heurte de plus à la multiplicité des formes de savoirs qu'il intègre. G. Malglaive (7) démontre que ces savoirs, qu'il qualifie de « savoirs en usage », sont constitués de savoirs théoriques, de savoirs procéduraux, de savoirs pratiques et de savoir-faire intimement mêlés.

L'objet de notre article n'ambitionne pas de cerner les savoirs en usage en EP. Nous nous contenterons d'analyser comment les différentes conceptions dans cette discipline règlent les rapports des théories aux pratiques.

Les théories se constituent-elles dans une constante interrelation aux pratiques professionnelles ?

Existe-t-il une prééminence des unes sur les autres ?

L'EP, dans son désir d'orthodoxie scolaire, n'a-t-elle pas privilégié la construction de systèmes théoriques et leur reconnaissance par la communauté scolaire et universitaire ?

En préalable, la distinction entre théorie et science s'impose. La science produit des connais-

sances respectant certains codes. La théorie n'est donc pas obligatoirement scientifique. Chaque individu, chaque enseignant construit des théories qui intègrent à quantité variable des connaissances scientifiques.

De même, le terme pratique doit être succinctement précisé. Il est en effet aussi facile d'assimiler science à théorie que pratique à éducation physique.

En règle générale la notion de pratique se rapporte à toute activité humaine et s'oppose à la théorie, considérée alors comme abstraite. La pratique se distingue ainsi de la contemplation tournée vers l'immuable, en s'exerçant sur un donné changeant et modifiable. Cette distinction est cependant bien formelle car une théorie est aussi œuvre humaine et donc une forme d'action qui transforme une réalité. Théorie et pratique ne sont donc pas opposées. Il s'agit d'envisager leurs rapports dans une analyse globale les unissant, en les différenciant. Dès lors, en acceptant ce cadre général, les problèmes que nous posons concernent plus précisément l'analyse des prises en compte des faits concrets dans les théorisations de l'EP. Nous rejoignons ici une distinction célèbre, établie par Durkheim (8) entre deux manières fondamentales de comprendre les rapports de l'homme à son environnement : le formalisme et le réalisme. Le formalisme consiste à développer chez l'homme ce qu'il a de plus général, ce qui est jugé principal, essentiel et fondamental, indépendamment des applications multiples et concrètes qui peuvent en être faites. Le réalisme cherche au contraire dans les choses, dans le vécu, l'instrument de la culture. Il est donc nécessaire que les élèves se confrontent aux choses, facteur essentiel de notre vie physique, intellectuelle et morale. *Ces deux modes d'appréhension du réel sont-ils complètement incompatibles ? Existe-t-il deux modes de culture ? Comment ces interrogations sont-elles abordées en EP ?*

Nous nous attacherons à l'étude de six conceptions en EP développées au cours de ce siècle. Nous les étudierons par deux. Chacune étant représentative, lors de la période considérée, d'une position sur les rapports théorie-pratique. Nous nous contenterons ici d'une étude des conceptions présentées dans leur logique « interne », sans aucunement faire état des facteurs « externes », influant sur leur existence et leur développement.

Georges DEMENY — Georges HÉBERT :
DE L'ACCEPTATION AU REFUS
DES CONNAISSANCES SCIENTIFIQUES
DANS LA CONSTITUTION DES THÉORIES DE L'EP
(1900-1920)

Ces deux auteurs ont marqué, en proposant des modèles formalisés, l'EP encore peu structurée de ce début de siècle.

G. Demeny développe l'essentiel de ses réflexions dans un ouvrage au titre significatif, **Les bases scientifiques de l'éducation physique** (10).

L'éducation physique est, selon l'auteur, fortement dominée par la tradition empirique, malgré les incontestables progrès scientifiques accomplis en physique et biologie. Confiée jusqu'alors à des militaires ou à des médecins, cette pratique manque d'une sage direction. Les uns négligent le côté hygiénique, au profit du développement brutal de la force et de son application immédiate. Les autres sont portés à voir les dangers partout « ... la médecine éclaire sans doute l'éducation comme elle éclaire la physiologie, mais il faut se garder de la confondre avec elle. Une doctrine d'éducation doit être assise sur l'expérimentation et la méthode scientifique... ».

Le dépassement de cet état exige que l'éducation physique bâtisse sa doctrine sur les résultats des sciences, mécanique, physique, chimique et biologique et s'appuie sur leur démarche. Il faut donc interroger les faits, amasser les documents, les coordonner, en dégager des lois. « ... L'éducation physique devient alors, sinon une science, du moins une application de la science à l'éducation... »

La science couvre-t-elle cependant l'intégralité de l'éducation physique ? Peut-elle répondre à la direction morale dont l'éducation physique a besoin ? « ... La notion de bien est étrangère à la science... » précise l'auteur. *Doit-on alors confier la responsabilité de ces orientations aux praticiens ?* G. Demeny se montre à cet égard très réservé. Le praticien est intéressant s'il apporte des faits nouveaux, utiles à la connaissance des scientifiques. Hors de cette mission son rôle est limité, car il est incapable de sortir de l'ornière créée par les erreurs et préjugés de ses devanciers et de dépasser la vanité et l'esprit métaphysique propre à l'enseignement.

G. Demeny présente ainsi les limites du scientifique et du praticien dans la définition des directions que l'éducation physique doit se fixer. Comment donc réunir, en un ensemble harmonieux, les connaissances du scientifique et l'expérience du praticien ? À qui offrir la maîtrise de cette discipline : aux théoriciens, aux praticiens ? L'auteur propose que la direction de l'éducation physique soit confiée à des ingénieurs biologistes : « Le savant pur, le mécanicien, le physicien... le médecin, aucun n'est préparé par ses études spéciales à la fonction d'éducateur. Il est obligé de faire son apprentissage, de devenir ingénieur biologiste assimilable au zootechnicien, de réunir les connaissances du savant et du praticien pour les adapter à l'amélioration de l'homme... »

Ces ingénieurs biologistes reçoivent pour enseigner une formation que l'auteur prévoit, bâtie à partir d'une synthèse des connaissances scientifiques élémentaires qui peuvent éclairer et expliquer le perfectionnement physique. La pédagogie se résume alors à la diffusion des connaissances scientifiques ainsi déterminées, vers les praticiens.

Les écrits de Demeny, affirment une étroite dépendance de l'EP à la physiologie, science de référence. Cependant la difficulté essentielle rencontrée par l'auteur provient du constat que l'application d'une science à une pratique n'est jamais directe. Elle est toujours déterminée par un objectif ou un but à atteindre. C'est ce but qui commande les implications du savoir scientifique et non directement le savoir scientifique. Les propositions scientifiques et le savoir technique sont évidemment de natures différentes, les unes sont descriptives ou explicatives, les autres sont prescriptives. Même si le langage technique peut être théorisé et constituer ce que G. Demeny nomme une doctrine, il demeure d'une autre nature que le savoir scientifique. G. Demeny choisit face à cette ambiguïté de privilégier l'abord de l'EP par les sciences constituées. L'ingénieur biologiste est plus savant que praticien. Il s'astreint à acquérir en plus de ses connaissances scientifiques une connaissance minimale du milieu d'application afin de mieux adapter les résultats de la science, au profit, dans le cas présent, de l'amélioration de la race. G. Hébert joue également un rôle majeur dans l'EP française de la première moitié du XX^e siècle. Auteur proluxe, il laisse quelques ouvrages remarquables : **Le sport contre l'éducation physique** et les deux premiers tomes de

L'éducation physique, virile et morale par la méthode naturelle (11).

Un principe doctrinal central fonde la méthode naturelle d'EP : « utiliser les gestes qui sont ceux de notre espèce pour acquérir le développement physique complet. » Il s'agit donc d'une éducation physique concrète où l'utilité sociale et morale est sans cesse soulignée.

Quelle place les sciences ou ce que G. Hébert nomme parfois la théorie occupent-elles dans la constitution de la méthode naturelle ?

Les médecins que l'auteur assimile aux scientifiques s'estiment les plus qualifiés, grâce à leurs connaissances professionnelles, pour connaître les meilleurs procédés de développement humain. Or ils n'ont jamais pu présenter un individu supérieurement développé. Ils ont compétence à réduire les infortunes de la nature, à soigner les maladies. Ceci les conduit à des positions conservatrices, où les dépassements, les efforts, les sollicitations corporelles intenses sont bannies. De plus, les scientifiques n'ont rien découvert de nouveau en matière de développement physique, ni apporté le moindre perfectionnement dans la technique. La médecine, comme la physiologie ne sont et ne seront jamais la clé, ni la base de l'éducation physique. Une méthode de travail ne peut, en effet, être déduite de simples connaissances anatomiques et physiologiques. Ces sciences peuvent tout au plus « ... confirmer ce que l'observation perspicace et ce que les éducateurs dignes de ce nom, les techniciens habiles, ou les exécutants eux-mêmes, savent ou sentent d'instinct. »

Cette extrême réserve affirmée, quant aux effets de la science sur l'éducation physique, G. Hébert estime que doivent être mis en évidence quelques principes moraux essentiels et définit une méthode de travail. Celle-ci repose essentiellement sur l'expérience, l'observation, le contrôle raisonné des résultats et des expériences techniques. Elle s'applique à l'individu et à de nombreux sujets de tous âges, de tous milieux. La multiplication de ces observations, la prise en compte fréquente du vécu des individus fournit des indications permettant de répondre aux questions fondamentales de l'éducation physique : Quels sont les êtres les plus vigoureux, les plus sains, les plus beaux, les plus virils ? Qu'ont-ils fait pour acquérir ces qualités ? Quels sont les meilleurs résultats obtenus sur les masses par l'application de tels ou tels procédés de travail ?

Ces observations concrètes constituent une branche de connaissances que G. Hébert qualifie volontiers de science gymnique ou de science des effets du mouvement. Elle débouche sur la connaissance des modèles de fonctionnement des masses musculaires, « ... véritable science de l'extérieur à la fois plastique et mécanique dont le champ est très vaste et qui est autant du domaine de l'artiste que de l'éducateur... ». Les spécialistes « ... des études de laboratoire ou de dissections cadavériques... » ne trouvent pas ici leur place. Cette science de l'éducateur est une science vivante aux mains d'enseignants volontaires, infatigables, audacieux. Il ne s'agit donc pas de former des enseignants « ... bourrés de connaissances anatomiques et physiologiques, sous prétexte de science... ». Il faut au contraire les instruire « ... tout particulièrement des manifestations visibles de ces effets, afin qu'ils puissent en tirer des conclusions pratiques... » « ... On ne peut songer à faire des êtres forts en ayant constamment le médecin à ses trousses... »

Cette présentation rapide des textes de G. Hébert révèle comme d'ailleurs chez tous les auteurs que nous étudions une logique interne, une cohérence forte. Elle se manifeste par une grande résistance aux connaissances scientifiques (Hébert y inclut la médecine) pour développer l'homme viril. La référence à l'empirisme est incontestable dans l'œuvre d'Hébert, c'est par l'observation concrète, répétée, des sujets entraînés que se développent les savoirs de l'EP. Les lois du mouvement se constituent ainsi. Il ne s'agit cependant pas chez cet auteur, comme on peut le lire parfois, d'un refus de la science mais d'un abord différent de la connaissance. Connaître c'est observer. La qualité de l'œil professionnel est le meilleur garant des transformations efficaces de cet enseignement. Sans cette approche concrète, impliquée, l'EP ne peut progresser.

G. Demeny et G. Hébert illustrent ainsi en ce début de siècle deux positions radicalement différentes quant à la conception des rapports de la pratique aux connaissances scientifiques. Pour l'un, l'EP est une application de la science à l'éducation. Sans connaissances scientifiques l'EP ne peut s'affirmer. Confiée aux praticiens elle piétine, s'enlise. Pour G. Hébert les réticences vis-à-vis de la science sont clairement exprimées. Connaissances lointaines, déterminées à partir d'études sur les sujets normaux ou de faible constitution, elles concernent rarement l'EP des

sujets virils. La théorie se constitue pour G. Hébert par induction. C'est l'observation répétée des spécialistes, sur le mouvement humain, qui fonde progressivement le savoir de l'EP. Ce savoir ne peut être déduit d'aucune science. L'EP se trouve ainsi, dans sa phase initiale de développement où, s'agit-il de le préciser, les sciences humaines sont balbutiantes, conduite soit à se lier sans condition aux sciences constituées, soit à s'en écarter tout aussi nettement.

Jean LE BOULCH — Robert MÉRAND :
L'INTÉGRATION DES SCIENCES HUMAINES
DANS LES CONCEPTIONS NE RÉDUIT PAS
L'OPPOSITION D'APPROCHE DES RAPPORTS
THÉORIE/PRACTIQUE EN EP (1960-1970)

Ces deux auteurs sont contemporains. Leur influence sur l'EP se manifeste essentiellement durant les années 1960-1970. Leurs travaux ont conduit à une rénovation fondamentale de l'EP. Inspirés par les avancées de la psychologie génétique leurs écrits confèrent à l'EP une ouverture incontestable. L'éducation n'est plus condamnée à l'alternative : soit dépendre de la physiologie, soit demeurer empirique. Il s'agit désormais, en bénéficiant de l'élargissement des données scientifiques d'appui, d'établir de nouveaux rapports « d'intégration » de ces données aux doctrines de l'EP. Les rapports théorie/pratique se trouvent ainsi, de fait, modifiés.

J. Le Boulch a suivi un parcours universitaire particulier. Enseignant d'EP au sortir de la guerre il engage, insatisfait de sa formation d'enseignant, des études de médecine qu'il clôt par l'obtention d'une thèse de médecine en 1960 : **Les facteurs de la valeur motrice**. Il s'attache dès lors à l'étude du mouvement humain et en tente la formalisation scientifique qu'il expose dans différents ouvrages (12). Comment dans cette perspective l'auteur aborde-t-il les rapports de la théorie à la pratique ? Dans la préface de son ouvrage **Vers une science du mouvement humain** il explique ainsi son propre cheminement. « ... Insatisfait de la formation encyclopédique et superficielle à beaucoup de points de vue (formation initiale en éducation physique) je me suis engagé dans des études de médecine. Cette formation permet d'approfondir certains domaines de la biologie, fondamentaux en science du mouvement mais au prix de quel temps perdu dans l'étude et la pratique

de techniques sans intérêt direct pour le sujet qui m'intéressait ».

« Cette formation était insuffisante. Pour pouvoir aborder scientifiquement l'étude du mouvement j'ai entrepris une formation en psychologie qui me paraissait indispensable... J'ai interrompu ces études car j'avais compris que si je poursuivais dans cette voie il me faudrait aussi me former en sociologie et sans doute n'aurait-ce pas été suffisant... »

Ce texte montre avec beaucoup d'honnêteté l'ambition du projet de l'auteur et son extrême complexité : s'enrichir des aspects essentiels des différentes sciences proches de la motricité pour les intégrer et en tenter un dépassement en définissant une science originale du mouvement humain. Cette perspective est théorique et n'intègre nullement, à ce niveau, faits, perspectives, réalisations ou interrogations pratiques. Nous pouvons donc estimer que ce modèle théorique devait apporter des réponses aux problèmes que l'EP se pose sans qu'apparemment, ceux-ci ne soient pris en compte dans la constitution théorique.

L'EP serait-elle une application de la science du mouvement humain ?

L'éducation physique fonctionnelle et L'avenir d'une éducation physique scientifique (13) fournissent quelques réponses. L'EP est présentée comme une discipline originale dont l'objet est l'enrichissement de la motricité humaine sous toutes ses formes. Les données scientifiques doivent fournir des bases rationnelles sur lesquelles, grâce à l'expérimentation, s'échafaude progressivement un système cohérent d'EP. Ces options conduisent l'auteur à proposer une méthode scientifique d'EP qui repose sur quatre axes majeurs : se situer dans un système conceptuel plus général (éviter les systèmes clos, le mécanisme, s'appuyer sur la psychologie scientifique qui fournira les moyens de mieux comprendre le sens de l'action de l'enseignant) ; s'appuyer sur des bases méthodologiques précises clairement exprimées (élaborer un système de concepts cohérents, recourir à l'expérimentation) ; attribuer une importance primordiale au problème psychopédagogique ; s'aligner constamment sur les données scientifiques les plus récentes (L'éducation physique est une science humaine appliquée. Elle doit s'appuyer sur des sciences fondamentales, particulièrement la physiologie et la psychologie scientifique...).

La désillusion des instructions officielles de 1967 éloigne J. Le Boulch de l'EP et le conduit à centrer l'approfondissement de son travail théorique sur le mouvement humain.

Revenons aux propositions d'une méthode scientifique d'EP. L'auteur insiste sur la notion d'application. L'EP s'appuie sur des sciences fondamentales. La correspondance de ces propositions avec celles de G. Demeny est évidente. Cependant, même si dans les textes présentés, des ambiguïtés entre application et utilisation se remarquent, J. Le Boulch défend, et plus manifestement dans la suite de ses travaux, la création d'une science du mouvement humain, autonome des autres sciences. L'EP n'est plus l'application comme chez G. Demeny de la physiologie. Elle s'inscrit comme une des applications de la science du mouvement humain.

L'affirmation de l'existence d'une science du mouvement humain exige le respect des normes de constitution des sciences. Dans cette perspective J. Le Boulch veille à certifier la rigueur de ses propositions. Les questions de la pratique bien souvent complexes, marginales, peu conformes n'apparaissent pas dans les écrits de l'auteur. Sont-elles prises en compte ? Aucune théorie ne peut se construire en dehors des pratiques. J. Le Boulch s'y réfère.

Quelle pratique prend-il en référence ? Est-ce la pratique vivante mobile en transformation ou une image générale des pratiques déjà abstraite et un peu figée ?

L'absence de toute référence pratique conduit à penser que l'auteur considère avoir intégré ces préoccupations dans son système théorique. Dès lors, elles ne nécessitent plus de considération particulière.

La théorie offre-t-elle une solution à tous les problèmes de la pratique ?

Des recherches récentes démontrent que la modification des savoirs des enseignants s'effectue rarement à partir de formulation de conceptions théoriques élaborées.

C'est sans doute à cet écueil que J. Le Boulch s'est heurté. Ses propositions théoriques n'ont pas atteint la majorité des enseignants d'EP. Ils n'y ont pas trouvé de réponses aux problèmes quotidiens vécus. La démarche de formation visée ne crée pas non plus l'adhésion des profession-

nels. La science du mouvement humain est ainsi apparue aux enseignants comme une science aussi lointaine que les autres sciences. La notion d'application symbolise ces difficultés. En formalisant de manière élaborée des propositions pour une science de l'action motrice, l'auteur s'est peu à peu éloigné des questions réelles de la pratique et s'est isolé d'une profession, qui attendait sans doute trop hâtivement de cette théorie, des solutions pratiques aux problèmes vécus quotidiennement.

R. Mérand, en ce temps, s'inscrit dans une perspective fort différente. Il la résume ainsi (14) « ... La plupart des articles que j'ai signés sont datés et militants. Ce ne sont pas des écrits théoriques à partir d'un recul réflexif, d'une distanciation "académique". Le plus souvent ils poursuivaient des objectifs d'action transformatrice... je n'ai jamais prétendu à la neutralité... j'ai pris parti et j'ai l'impression d'avoir toujours défendu le point de vue valorisant la spécificité du milieu scolaire et des pratiques corporelles qui permettent d'enseigner les contenus constitutifs de l'EP... ». Se placer ainsi c'est s'inscrire au cœur des problèmes que l'EP concrète pose, pour tenter de les résoudre. C'est faire fi de la constitution d'une science du mouvement humain. C'est accepter une perspective utilitaire dans les rapports de la pratique aux théories.

Ce choix fondamental conduit R. Mérand à privilégier l'analyse des pratiques de l'EP et à valoriser les innovations (15). Pour transformer des pratiques d'enseignement il est nécessaire de les connaître préalablement et de caractériser la spécificité de l'EP (16). L'EP est une pratique d'enseignement, elle est déterminée par une axiologie, un système de valeurs qu'il s'agit également de clarifier. Ces options confèrent à l'EP le statut de pratique.

Ces pratiques à volonté transformatrice sont premières dans les travaux de R. Mérand. *L'EP peut-elle assurer ses transformations uniquement par l'expérience de terrain, par des innovations ponctuelles ?*

L'auteur s'attache à rechercher des modes de généralisation des innovations en EP dépassant « ... l'empirisme traditionnel plus ou moins sclérosé et le volontarisme réformateur plus ou moins utopique... ». Il s'agit donc de reconnaître la nécessité d'un renouvellement de la théorie et de la pratique pédagogique car en EP « ... plus qu'en

tout autre discipline ce qui est devenu familier est confondu avec le simple ; le quotidien est assimilé au rationnel... ». La distorsion entre la pratique pédagogique et la théorie de l'EP est patente et justifie l'importance à accorder dans les années soixante-dix à la réduction de ces décalages, par une meilleure maîtrise des pratiques enseignées. L'observation rationnelle des pratiques d'enseignement s'impose dans l'élaboration d'une théorie. Le maintien du sens, de l'utilité d'une théorie est à ce prix. Sans cet effort elle se condamne au formalisme, à l'isolement, et donc à l'appauvrissement, au verbalisme. La pratique ne peut cependant se passer de théorie. La théorie participe à son enrichissement à sa transformation et assure sa diffusion.

Cette première remarque sur les conditions de mise en relation théorie/pratique est complétée par une réflexion sur les modes d'incorporation des connaissances scientifiques récentes. R. Mérand fait volontiers sienne, dans ce domaine, une phrase de Piaget (17) « ... la psychologie de l'enfant, ne peut multiplier les données de faits et nos connaissances sur le mécanisme du développement. Ces faits ou ces idées ne rejoignent jamais l'école si les maîtres ne les ont pas incorporées jusqu'à les traduire en réalisations originales... ». Il s'attache donc, dans cette période, à développer à partir des travaux de Wallon mais surtout à partir de ceux de Piaget, un modèle d'explication de la motricité et du développement de l'enfant en action. Ces connaissances sont complétées par une analyse des activités sportives où le plus haut niveau de pratique est étudié car il apparaît comme un moment d'un processus d'évolution. L'activité de l'enfant, confronté à cette même activité, représente un autre moment de ce processus. Les mémentos du Conseil pédagogique et scientifique de la Fédération sportive et gymnique du travail (CPS FSGT) illustrent cette construction de l'EP. Ainsi le mémento **Volley-ball** (18) se divise en trois parties.

À une présentation de 26 situations pédagogiques succède une étude de l'activité de l'enfant en situation de volley-ball. Cette étude repose sur une observation minutieuse de la pratique des élèves et une interprétation de ces observations à la lecture des travaux modernes de la psychologie génétique. Enfin l'activité de l'enfant est confrontée à l'activité des joueurs de volley-ball du plus haut niveau.

Ainsi les critères appropriés aux connaissances relatives à la motricité humaine : construction du temps et de l'espace, activité perspective, coordination des actions peuvent s'appliquer à toutes les situations où l'homme se meut. Au volley-ball se constitue donc une succession de niveaux caractérisée par un ensemble cohérent de réponses. Ces différents niveaux pouvant être à l'origine de l'élaboration d'un programme de volley-ball.

L'utilisation des travaux de Piaget et surtout la volonté manifestée par l'auteur d'intégrer ces avancées dans l'étude de l'élève en mouvement ont soulevé de vives polémiques épistémologiques (19).

R. Mérand maintient aujourd'hui cette orientation. Ainsi dans son dernier ouvrage sur le basket-ball (20) cet auteur s'attache à proposer une rénovation des enseignements et des pratiques scolaires de jeux sportifs collectifs, à l'antithèse précise-t-il « ... d'une démarche d'application-expérimentation de propositions de contenus rénovés a priori... ». La rénovation des contenus se justifie aujourd'hui par des évolutions sensibles dans quatre axes : les pratiques sociales de référence, le dialogue fondamentaliste-praticien, la transversalité, l'évaluation scolaire. Intéressons-nous au dialogue praticien-fondamentaliste. R. Mérand l'envisage à partir d'une lecture des travaux de J. Paillard (21) et plus particulièrement du rôle d'interface de structures sensori-motrices. Ces données permettent selon l'auteur d'envisager différemment l'élaboration d'un plan de trajets fonctionnels et d'une langue de jeu. Dès lors la production d'une ingénierie didactique des contenus rénovés en basket-ball se réalise en allers et retours entre pratique de terrain et cadre conceptuel.

Ainsi les travaux de R. Mérand s'inscrivent dans une perspective originale et ambitieuse : construire des savoirs de la pratique, enrichis par un apport de connaissances scientifiques intégré à la motricité. Ces savoirs doivent être transférables pour pouvoir être massifiés. Ils sont de plus transformables en fonction de leur double positionnement : ancrés dans les pratiques de l'EP, ils subissent des variations en fonction des modifications de ces données. En appui sur les connaissances scientifiques intégrées, ils évoluent à partir des avancées produites dans les sciences d'appui. Cette perspective réaliste de construction de l'EP met donc en relation une formalisation, une problématique des questions de la pratique,

une théorisation de la pratique avec un traitement, une utilisation des données scientifiques actualisées. En ce sens les données des neurosciences s'inscrivent bien dans les sciences d'appui privilégiées par R. Mérand. C'est ainsi que se construit pour cet auteur une conception de l'EP.

Dans les années soixante, l'appui de l'EP sur les sciences humaines et plus particulièrement sur les travaux de la psychologie génétique s'affirme. J. Le Boulch et R. Mérand y ont explicitement et massivement recours (sans doute verra-t-on dans les années suivantes une plus grande diversification des sciences contributives ?). L'EP a recours aux sciences. Elle s'en sert cependant différemment. J. Le Boulch s'est inscrit dans les perspectives dressées par G. Demeny et les dépasse en cherchant à constituer une science du mouvement humain. L'expérience est originale et laborieuse. En voulant asseoir les pratiques d'EP sur une science spécifique J. Le Boulch s'est sans doute progressivement éloigné de ces pratiques. La recherche d'une formalisation indiscutable de l'EP a incontestablement isolé son auteur de la réalité des pratiques enseignées et créé une situation d'incompréhension mutuelle néfaste aux progrès de cette discipline d'enseignement. R. Mérand (22) a bénéficié contrairement à J. Le Boulch d'une reconnaissance professionnelle. Son influence dans ce milieu, malgré le peu de textes diffusés, a été considérable. Ceci s'explique en partie par l'axe choisi par l'auteur pour transformer l'EP. En ne se souciant pas de bâtir une science, en s'attachant uniquement à cerner les problèmes de la pratique de l'enseignement pour y apporter des réponses structurées, organisées, construites à partir des données scientifiques, l'auteur a privilégié une approche réaliste de l'EP. Les enseignants d'EP s'y sont reconnus.

**Pierre PARLEBAS — Georges VIGARELLO :
OU L'ACTUALISATION DU DÉBAT SUR
LES RAPPORTS DES PRATIQUES AUX THÉORIES
ET DE L'EP AUX SCIENCES (1980-1990)**

Lors des dix dernières années les réflexions sur les rapports théorie/pratique en EP se sont légèrement déplacées. En ne focalisant plus toutes les réflexions, tous les travaux, sur l'EP, les chercheurs en sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS) débattent plus

volontiers aujourd'hui des rapports des pratiques aux sciences et donc de l'éducation physique, présentée comme une des pratiques du champ, aux sciences d'appui. Cette évolution se relève dans les écrits récents de P. Parlebas et G. Vigarello (23).

Les thèses de P. Parlebas sont évoquées dans de nombreux articles et ouvrages. Nous choisissons dans le cadre de cette étude restreinte, de nous référer à un article, **Problématique de l'EPS : spécificité des APS et spécificité de leur objet** et à son ouvrage **Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice** (24).

L'EP est pour cet auteur une discipline d'intervention, reposant sur une conception de l'homme et de ses rapports à la société. Elle est donc politique. Sa pratique est également unique et d'une complexité irréductible aux paramètres isolés par le chercheur. L'enseignant doit agir instantanément sans se préoccuper de savoir si l'analyse de la situation qui engage l'action est précise, exhaustive, rigoureuse. Ces raisons et d'autres encore isolent l'EP des critères scientifiques. L'EP ne peut pas être une science.

« Doit-on cependant renoncer à l'existence d'une science qui porterait sur les activités physiques et sportives ?... »

P. Parlebas démontre la viabilité d'une science de l'action motrice ou praxéologie motrice. Objets, champ, concepts sont définis et intégrés dans un ensemble organisé. Cette science réduit les effets de parcellisation (émiettement des techniques et des méthodes) et de vassalisation aux sciences reconnues. Elle se propose donc de mener une étude cohérente et unitaire regroupant toutes les données pertinentes concernant l'action motrice.

Cet auteur reconnaît que ses propositions d'unification scientifique ne règlent cependant pas « ... le violent conflit opposant, dans le domaine du sport et de l'éducation physique la théorie à la pratique... ». Ce conflit met en concurrence deux modalités de fonctionnement : « ... Une science de l'action motrice étudiant les phénomènes de l'extérieur comme le ferait un physicien et une science au service de l'individu agissant aux prises avec les exigences d'une tâche concrète... ». Cette seconde perspective n'est effectivement pas réductible à un corps de connaissances traitant de la motricité « ... Les pratiques motrices et les pra-

tiques pédagogiques ne sont pas strictement déductibles d'un corps de connaissances technologiques d'intervention différentes des connaissances scientifiques fournies par la praxéologie motrice mais qui peuvent être éclairées par ces dernières.

Cette distinction ne peut être remise en question « ... Pratique d'influence, l'éducation physique impose sur le terrain la perspective de l'individu en situation. Elle ne se confond donc aucunement avec la praxéologie motrice proprement dite dont la construction théorique la déborde largement... »

Les terrains sont séparés. L'EP peut cependant « ... s'inspirer avec un immense profit du corps de connaissances fourni par cette recherche (la praxéologie motrice)... ». La parution d'un **Lexique commenté en science de l'action motrice** (1981), recueil des concepts de cette science, affirme l'existence de cette science autonome, la nécessité d'une science de l'action motrice. En n'étant plus strictement liée à l'EP, la science de l'action motrice gagne en généralisation, en possibilité de transfert dans tous les domaines de la motricité. Pour préserver ou défendre le statut scientifique de la praxéologie motrice (bien souvent discuté en STAPS) l'auteur doit justifier sans cesse de la production de connaissances répondant aux normes scientifiques. Pour ce faire, la distance avec les pratiques est impérative. C'est ce qui explique sans doute, pour partie, l'ire manifestée par l'auteur pour les travaux de didactique des activités physiques et sportives (25).

En conséquence, les interrelations théorie-pratique sont pour P. Parlebas toujours présentées comme complémentaires. L'auteur précise « ... l'activité conceptuelle qui nourrit toute recherche ne méconnaît pas la réalité : elle l'interprète. Elle peut bien entendu tâtonner et s'égarer ; l'interprétation peut se fourvoyer. Une bonne partie du travail consiste précisément à remettre en cause des constructions maladroites insuffisantes, trop péremptoires... La recherche scientifique est guidée par l'opinion selon laquelle la meilleure façon de connaître « la réalité concrète » consiste souvent à prendre du recul par rapport à celle-ci, parfois même à en nier les évidences... »

La théorie interprète donc la réalité. Se nourrit-elle d'elle ? P. Parlebas estime que l'EP peut elle-même susciter « des recherches expérimentales

et cliniques » sans cependant qu'apparaisse explicitement l'idée d'une transformation, par les travaux en EP, de la science de l'action motrice. La distinction que P. Parlebas emprunte à R. Daval (26) entre « science de l'acteur » et « science pour l'auteur » se justifie ici. La recherche en science de l'action motrice se distingue de la recherche en éducation physique. La science de l'action motrice se donne pour ambition d'étudier « l'action spécifiquement motrice, celle qui prend sens et réalité dans une mise en jeu corporelle dans l'actualisation de conduites motrices. » Ainsi les préoccupations de P. Parlebas concernent la formalisation d'une science de l'action motrice, indépendamment d'une utilité à court ou moyen terme pour les praticiens de l'éducation motrice (entraîneur, animateur, enseignant). Aucune proposition concrète n'est formulée en ce sens dans ses travaux. En retour nous pouvons estimer que l'EP dans sa pratique quotidienne « ordinaire » ne se réfère pas massivement aux travaux de P. Parlebas. Cette formalisation des conduites motrices, cette volonté d'établir une science de l'action motrice ne sont-elles pas des tentatives ambitieuses mais utopiques ? Ne sommes-nous pas confrontés à une situation déjà connue de revendication d'une reconnaissance universitaire scientifique ? La constitution d'une science de l'action motrice, et son agrément par les instances scientifiques, éviteraient ainsi aux pratiques motrices l'inconvénient de la dépendance à une multitude de sciences et réduiraient tous les phénomènes de vassalisation constamment recensés dans l'histoire des pratiques motrices et de l'EP. Cette recherche d'unité conceptuelle, théorique, déjà présente chez J. Le Boulch est ambitieuse. N'est-elle pas vaine ?

G. Vigarello défend des positions épistémologiques sur les rapports de l'EP aux sciences qui n'ont guère varié depuis ses premiers écrits sur ce thème (27). Elles sont très précisément exprimées dans **La science et la spécificité de l'éducation physique et sportive : autour de quelques illusions**. Reprenons quelques éléments de l'argumentation développée par cet auteur.

« ... La légitimité de l'éducation physique et sportive ne naît pas avec des démarches scientifiques mais avec des pratiques. Ce sont des pratiques sociales qui l'ont fondée. Ce sont elles qui l'ont instituée comme discipline... L'éducation physique est d'abord un ensemble de tactiques pédagogiques appliquées aux pratiques corporelles... »

L'éducation physique ainsi cernée n'a aucune prétention scientifique. Cependant le recours à une attitude scientifique dans l'élaboration et la mise en pratique de cet enseignement améliore la portée des transformations attendues. La science est donc interpellée par la pratique avant de revenir sur elle pour la transformer. Les situations d'enseignement sont extrêmement complexes, les appels aux sciences sont donc différents et multiples. G. Vigarello précise ainsi qu'il peut être fait appel à des concepts allant de la mécanique à la psychanalyse. Il apparaît vain dans cette analyse de chercher à constituer comme l'espère P. Parlebas, une science de l'action motrice. Par ses appuis multidisciplinaires l'éducation physique est vouée à l'épistémologie.

L'auteur s'attache donc à déterminer des niveaux élevés de vigilance dans les mises en relation des sciences à l'éducation physique. Il précise ainsi trois axes de recherche indispensables au progrès de cette discipline d'enseignement.

Il faut qu'existent et se développent des travaux *inspirés d'une seule science*. Ces productions apportent le dynamisme de chaque science et font avancer les connaissances dans des domaines où *des lacunes demeurent*.

Il faut que se développent des travaux multiréférés. Ils prennent en compte, en tentant de les articuler, plusieurs horizons scientifiques différents. Ce sont sans doute ces travaux qui participent le plus directement à la résolution des problèmes cernés dans les pratiques. « ... L'éducation physique, précise l'auteur, ne peut effectivement commencer à se comprendre que si se diversifient les approches scientifiques... ». Ces travaux fort complexes à engager sont encore très insuffisamment développés en STAPS.

Enfin, il est nécessaire de conduire des études sur les résistances de la pratique aux théories. Cerner ces réserves c'est mieux assurer la diffusion de connaissances nouvelles chez des professionnels de l'enseignement marqués par des routines de fonctionnement, des habits.

Ces orientations, destinées à harmoniser les relations théorie et pratique en éducation physique, s'accompagnent de mises en garde quant à l'utilisation sur ce terrain des concepts produits dans différentes sciences.

L'auteur incite à se méfier des concepts « caméléons » apparemment identiques d'une discipline à

l'autre mais qui sont porteurs de sens différents selon la discipline scientifique qui les utilise. Leur transposition dans les domaines de l'EP et des activités physiques et sportives entraîne parfois encore certaines dérives et font perdre de la pertinence aux analyses conduites.

D'autre part les pratiques sportives ou d'EP mettent en jeu le corps qui n'est pas un objet assimilable à d'autres objets. « ... Le corps porte du diffus, du flou de la non désignation précise... ». Il est dès lors très complexe et particulièrement difficile à cerner avec les outils d'analyse habituels de chaque science.

G. Vigarello suggère alors de respecter trois attitudes lorsque l'on engage des travaux en ce domaine.

Il est nécessaire pour progresser dans le champ des STAPS d'être « à l'écoute de ce qui se passe dans les autres disciplines », cela permet de mieux comprendre les phénomènes auxquels est confrontée la discipline. En STAPS, ces mises en relation, malgré leurs difficultés et les précautions qu'elles exigent, sont vitales. Pour l'auteur « ... il est donc nécessaire de rester ouvert à autre chose et cela ne passe pas par la circulation des concepts mais par l'écoute des autres disciplines. C'est là la première démarche. Elle est fondamentale... »

L'interrogation sur les concepts utilisés doit être conduite avec rigueur. D'où viennent-ils ? Comment sont-ils utilisés ? Quelles sont leurs limites ? Nous retrouvons ici le souci, exprimé préalablement par l'auteur, de « décaméléoniser » les concepts. C'est à ce prix sans doute, que la crédibilité des travaux peut être reconnue.

Enfin il faut, fort des préalables énoncés précédemment, chercher à intégrer « ... des perspectives savantes différentes en tenant compte du fait qu'elles sont nécessairement différentes... ». C'est engager autour d'un thème de travail des éclairages différents. Les STAPS et plus particulièrement les travaux qui articulent théorie(s) et pratique(s) sont au cœur de ces intégrations.

Les thèses de G. Vigarello présentées succinctement dans cet article font apparaître sans équivoque la défense d'une position réaliste sur les rapports de l'EP aux sciences. L'EP est une pratique. Elle a son cheminement, ses interrogations. Le développement d'une attitude scientifique est évidemment favorable aux transformations de la pratique de l'EP et des activités physiques et spor-

tives. L'auteur ne développe pas directement ce point de vue (29). Il s'attache particulièrement à *déterminer les conditions d'efficacité des savoirs scientifiques dans le champ d'intérêt des STAPS et de l'EP*. Ces propositions vont jusqu'aux mises en pratique concrètes, jusqu'à l'énoncé des conditions d'une interaction entre les diverses sciences contributives aux STAPS et à l'EPS et leur objet. Ainsi en s'intéressant « à l'histoire culturelle du sport », à l'histoire des techniques sportives G. Vigarello apporte une contribution essentielle à la compréhension des conceptions, méthodes et démarches de l'EP. Ce travail négligé jusqu'alors est *extrêmement fructueux pour aborder les difficiles mises en relation entre la théorie et la pratique*. G. Vigarello le réalise en s'inscrivant dans une perspective réaliste. Les différences entre pratique et théorie sont reconnues. La diversité des disciplines scientifiques concernant l'objet des sciences et techniques des activités physiques et sportives est affirmée. La croyance en une science de l'action motrice se trouve ainsi rejetée. Ces positions conduisent l'auteur à proposer dans ces ensembles complexes, et peu homogènes, des avancées fructueuses favorisant la *construction progressive des savoirs en STAPS*. Ces savoirs devant, pour certains, être à l'articulation des connaissances scientifiques et des pratiques formalisées.

P. Parlebas et G. Vigarello présentent aujourd'hui des positions contrastées sur les rapports des pratiques aux théories et plus généralement de l'EP aux sciences d'appui. Chacun affirme cependant une position identique sur l'EP. C'est une pratique conduite par des normes et des valeurs. Elle n'est donc pas scientifique. Le progrès de l'EP est également lié pour les auteurs à une intégration par l'éducation physique des données scientifiques et à une utilisation des procédures rigoureuses d'analyse. Ces aspects sont communément admis aujourd'hui. Les divergences se manifestent dès qu'il s'agit de qualifier le type de références utiles aux transformations des pratiques. *Doit-on privilégier une science unitaire intégrant toutes les données et connaissances de la motricité ou une démarche plus pragmatique de structuration des champs d'investigation, et proposant des règles de mise en correspondance des différentes connaissances?*

Ces deux propositions opposées confirment que les divergences constamment soulignées entre des perspectives formelles et des démarches réalistes traversent l'EP d'hier à aujourd'hui.

POUR CONCLURE

Ces rapides évocations de courants d'EP, majeurs dans ce siècle, révèlent la permanence de l'opposition entre deux modes de perception des rapports des sciences à l'EP et le souci constant, tout au long de son histoire, d'affirmer l'existence d'une science autonome de l'action motrice. Des correspondances fortes se remarquent ainsi dans les travaux de G. Demeny, J. Le Boulch et P. Parlebas. Cependant chacun d'eux aborde l'étude de ces rapports en ne posant pas le rapport à la science comme préalable aux transformations des pratiques. Ces classements généraux, utiles en première analyse, doivent être précisés. Quel type de recours à la science privilégie chacun des trois auteurs ? Pour G. Demeny l'EP est une application stricte de la science alors que J. Le Boulch et P. Parlebas recherchent la création d'une science originale du mouvement humain. La différence est ici sensible et interroge la notion d'application, si nous considérons que l'application de connaissances scientifiques à la pratique est une application technique. Ce sont les buts poursuivis qui commandent les implications. Celles-ci sont de nature prescriptive, donc différentes des propositions scientifiques. Elles déterminent un ensemble de règles qu'il s'agira d'appliquer dans des cas précis. Définie ainsi, la notion d'application concerne tout autant les travaux de G. Demeny que ceux de J. Le Boulch ou P. Parlebas.

Si nous prenons en compte la notion de science appliquée, cette fois, pouvons-nous distinguer plus aisément la nature des relations des sciences aux pratiques chez les trois auteurs ? Pour G. Ganguilhem (30) la science appliquée n'est pas une technique, c'est encore une science car elle n'a d'autres buts que de connaître, de dire ce qu'est le réel. Elle se construit à partir d'une application spéciale de connaissances scientifiques pures ou « simples » à un objet nouveau. Les théories présentées recouvrent-elles ces caractéristiques ? Les propositions de G. Demeny s'y accordent bien. Sans doute pouvons-nous même affirmer que c'est dans cette perspective que l'auteur engageait ses travaux. Les souhaits fréquemment formulés, de voir des ingénieurs biologistes, assimilables aux zootechniciens, devenir responsables de l'EP rationnelle, sont significatifs de cette orientation. J. Le Boulch et P. Parlebas s'opposent à l'affirmation d'une science appliquée. Le mouvement humain est un objet fort complexe

qui fait appel lors de son étude à diverses sciences. Il est donc incongru d'envisager la création d'une science appliquée. Les perspectives sont multiscientifiques. Unifier ces approches multiples conduit ces auteurs à rechercher par une démarche transdisciplinaire et d'intégration des connaissances scientifiques élaborées à constituer une science du mouvement humain ou de l'action motrice.

Les tentatives d'unification des travaux sur la motricité sont inévitables, tant les sciences contributives développent des connaissances fort variées. Le désir d'ordonner, de rassembler, de synthétiser, et d'être reconnu comme domaine scientifique, s'inscrit dans une logique recherche d'identité.

Les conceptions pragmatiques, réalistes en EP ne poursuivent évidemment pas les mêmes buts. Rationaliser l'EP, organiser ses savoirs, améliorer ses pratiques satisfont les ambitions des chercheurs inscrits dans cette voie. Cependant les points de convergence entre C. Hébert, R. Mérand et G. Vigarello ne dépassent pas ce cadre, car cette orientation affirmée, les perspectives pratiques divergent. Accorder prééminence à l'existence d'une pratique en EP, c'est reconnaître son caractère normé et normatif, sa dépendance aux valeurs philosophiques et morales. Les orientations proposées en EP n'évitent donc pas la polémique. Elles sont sensibles aux influences sociales et varient suivant les périodes de l'histoire. Ces aspects découvrent en fait la richesse et le dynamisme de l'EP. Les conceptions réalistes de l'EP acceptent de reconnaître ces caractères et de proposer des perspectives de transformation des pratiques existantes en s'appuyant sur (et non en appliquant) les résultats de sciences diverses.

Ces deux approches opposées sont parfois présentées comme privilégiant soit une démarche déductive de production de connaissances, soit une démarche inductive. Nous partageons ce point de vue, en précisant à la suite de Van der Marren (31) que les thèses formalistes cherchent à constituer un cadre théorique qui doit aboutir à la déduction d'hypothèses à partir d'une théorie. Les thèses réalistes se reconnaissent plus dans un cadre conceptuel qui autorise à poser des questions. Répondre à celles-ci permet par induction de formuler des hypothèses.

Ces oppositions strictes entre théorie et conception ont évolué au cours de l'histoire. L'intégration

définitive des données scientifiques dans toute théorisation de l'EP ne se discute plus. Ces données sont soit un préalable, soit un moyen de transformation des pratiques enseignantes, mais elles sont présentes et actualisées.

L'équilibre entre une entrée par la théorie et une entrée par les pratiques est-il aujourd'hui possible ?

L'équilibre absolu est évidemment chimérique mais nous pensons nécessaire de lier constamment, en une analyse dialectique, la pratique et la théorie. L'histoire démontre comment ces mises en relation en apparence simples et anodines se complexifient lors de leur mise en application. Des conditions doivent être impérieusement créées et respectées pour faire fructifier ces interrelations reposant sur l'idée d'associer une idée forte de la science à une idée forte de la culture (32).

La création des STAPS et leurs productions universitaires ont-elles permis une réduction du décalage constaté entre théorie et pratique ?

Ces travaux, en explorant des champs scientifiques fort diversifiés, ont incontestablement situé les limites des tentatives de formalisation d'une science de l'action motrice. Il est difficilement imaginable aujourd'hui qu'une science unique puisse couvrir l'étendue des domaines que la motricité humaine féconde. Le fossé s'est incontestablement élargi entre les productions des STAPS et celles de l'EP. Le désir de reconnaissance scientifique conduit bien souvent les chercheurs à négliger le laborieux effort d'investigation des pratiques. L'EP est aussi trop souvent considérée comme un domaine mineur. Ce faisant les productions scientifiques, nécessaires à la rationalisation de l'EP et à l'affinement de ses problématiques, jouent insuffisamment ce rôle. Ces dysfonctionnements se perçoivent et s'expriment actuellement chez les enseignants (33). Des interrogations salutaires, des questionnements critiques sont attendus chez les chercheurs et chez les praticiens, pour réduire les décalages constatés, instaurer des collaborations fortes et constituer ainsi de nouvelles communautés scientifiques (34).

Yvon Léziart
Professeur UFR-STAPS
Laboratoire DETAPS
Université de Rennes II

NOTES

- (1) Voir à ce propos les ouvrages de J. THIBAUT sur la gymnastique scolaire : **Sport et éducation physique**, Paris, Vrin, 1972 ; **Les aventures du corps dans la pédagogie Française**, Paris, Vrin, 1977, de P. ARNAUD (sous la direction de) **Le corps en mouvement : précurseurs et pionniers de l'éducation physique**, Toulouse, Privat 1981, **Les savoirs du corps**, Lyon, PUL, 1983.
- Nous avons également produit sur cette période deux articles : **La gymnastique à l'école dans la France de l'Ouest ou les limites d'une politique éducative volontariste**, Annales de Bretagne et des pays de l'Ouest, Septembre 1992, et **Les premiers enseignants de gymnastique scolaire 1860/1880, étude dans la France de l'Ouest**, Revue Histoire de l'éducation.
- (2) Voir à ce propos l'article d'A. CHERVEL, L'histoire des disciplines scolaires, réflexions sur un domaine de recherche, **Histoire de l'éducation**, Paris INRP, 1988.
- (3) P. ARNAUD, **Les savoirs du corps**, Lyon, PUL, 1983.
- (4) Les débats en éducation physique portent aujourd'hui sur les savoirs et savoirs fondamentaux qu'elle peut générer et sur une caractérisation de la culture scolaire.
- (5) Y. SCHWARTZ, **Expérience et connaissance du travail**, Paris, Éditions sociales, 1988.
- (6) La revue EPS est la revue des enseignants d'EP. Elle existe depuis plus de 40 ans et tire à plus de 20 000 exemplaires par numéro.
- (7) G. MALGLAINE, **Enseigner à des adultes**, Paris, PUF, 1990.
- (8) E. DURKHEIM, **Éducation et sociologie**, (nouvelle édition), Paris, PUF, 1966.
- (9) Nous envisageons dans un autre article d'étudier, pour une ou plusieurs conceptions, les rapports externes (rapports aux données sociales : pratiques de référence, connaissances scientifiques de l'époque...).
- (10) G. DEMENY, **Les bases scientifiques de l'éducation physique**. Nous avons consulté l'édition de 1931 de cet ouvrage réimprimé de nombreuses fois. L'influence de l'auteur sur l'EP s'est essentiellement exprimée de 1890 à 1940.
- (11) Nous nous référons dans cette étude au tome 1 de **L'éducation physique et morale par la méthode naturelle** intitulé **Exposé doctrinal et principes directeurs de travail**, Paris, Vuibert, 1942.
- (12) J. LE BOULCH, **L'éducation par le mouvement, la psychocinétique à l'âge scolaire**, Paris, ESF, 1966.
— **Vers une science du mouvement humain**, Paris, ESF, 1971.
— **Face au sport**, Paris, ESF, 1977.
— **Le développement psychomoteur de la naissance à 6 ans**, Paris, ESF, 1981.
— **Le sport éducatif**, Paris, ESF, 1984.
- (13) J. LE BOULCH, **L'éducation physique fonctionnelle**, document édité par le CREPS de Dinard en 1982.
— **L'avenir d'une éducation physique scientifique in les Cahiers scientifiques de l'éducation physique**, Paris, décembre 1961.
- (14) R. MÉRAND, « Interview à la revue EPS », **EPS** n° 186, mars-avril 1984.
- (15) La thèse de J. MARSENACH, **Les pratiques d'éducation physique : innovation ou tradition ?** Paris V Sorbonne, 1982, et l'ouvrage paru sous sa responsabilité en 1990 **L'éducation physique et sportive, quel enseignement ?** s'inscrivent dans cette recherche de caractérisation des pratiques de l'EP.
- (16) R. MÉRAND, « Mais quelle est donc la spécificité de l'éducation physique ? » **Revue de la FSGT Sport et Plein Air**, décembre 1971 — janvier — février 1972.
- (17) J. PIAGET, **Psychologie et Pédagogie**, Paris, Denoel 1969, R. MÉRAND cite également volontiers G. MIALARET lorsqu'il distingue la psychopédagogie de la psychologie « ... on peut fixer comme objet de la recherche psychopédagogique... la création de situations éducatives... Il s'agit bien d'un processus psychopédagogique puisque l'amélioration des conditions éducatives relève de la pédagogie et l'analyse des conduites fait appel à la psychologie... » Le terme psychopédagogie fort prisé dans les années 1960 est désormais tombé en désuétude.
- (18) J. MARSENACH, F. DRUENNE, **Mémento Volley ball**, Paris, A. Colin, 1974.
- (19) **Revue EPS**, « Jean PIAGET (1896-1980) », n° 167, janvier-février 1981.
- (20) R. MÉRAND (sous la direction de), **Basket ball : lancer ou circuler ?**, rénovation des contenus d'enseignement de l'EPS au collège, Paris, INRP (Rencontres Pédagogiques), 1990.
- (21) J. PAILLARD, « Itinéraire pour une psychophysiologie de l'action », Éditions Actio, 1986, et éditorial de la **Revue Science et motricité**, n° 9, décembre 1989.
- (22) J. LE BOULCH, **Face au sport**, Paris, ESF, 1977.
- (23) Pour cette étude nous nous référons essentiellement aux articles que ces auteurs ont publiés dans l'ouvrage coordonné par P. ARNAUD et G. BROYER, **La psychopédagogie des activités physiques et sportives**, Toulouse, Privat, 1985.
G. VIGARELLO, **La science et la spécificité de l'éducation physique et sportive. Autour de quelques illusions**. P. PARLEBAS, **Problématique de l'EPS : spécificité des APS et spécificité de leur objet**.
- (24) L'article « **Problématique de l'EPS : spécificité des APS et spécificité de leur objet** » est paru dans l'ouvrage dirigé par P. ARNAUD et G. BROYER, **La psychopédagogie des activités physiques et sportives**, Toulouse, Privat, 1985. L'ouvrage **Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice** est paru en 1981. C'est une publication INSEP, Paris.
- (25) P. PARLEBAS, « Didactique et logique interne des APS », **Revue EPS**, n° 228, mars-avril 1991.
- (26) R. DAVAL, **Traité de psychologie sociale**, Tome 1, Paris, PUF, 1963.
- (27) « Une épistémologie c'est-à-dire... », **Revue EPS**, numéro spécial, 1975.
- (28) **Les problèmes de l'interdisciplinarité en général et dans les activités physiques et sportives en particulier...**, Communication au colloque national APS et interdisciplinarité, 7/8/9 mars 1985, Cruise, Université de Poitiers.
- (29) G. VIGARELLO, « **Une histoire culturelle du sport, techniques d'hier... et d'aujourd'hui** », Paris, Revue EPS et R. Laffont, 1988, et **L'histoire des techniques sportives et l'enseignement de l'éducation physique et sportive**, Conférence aux actes du colloque de la Revue Spirales **Quels savoirs en EPS ?**, octobre 1991, Lyon.
G. VIGARELLO consacre également dans d'autres revues trois articles à « l'étude des techniques » :
« Technique corporelle et discours technique », **Revue EPS**, n° 184, novembre-décembre 1983.
« Discours de l'entraîneur et technique corporelle », **Revue EPS**, n° 200-201, octobre 1986. L'étude de la technique se rapporte aisément aux pratiques sportives mais elle reste

très incidente à l'analyse des pratiques de l'enseignement de l'EP.

« Gestualité de l'entraîneur et technique corporelle », **Revue EPS**, n° 216, mars-avril 1989.

(30) G. GANGUILHEM, **Études d'histoire et de philosophie des sciences**, Paris, Vrin, édition 1975.

(31) J.-M. VAN DER MAREN, **Méthodes et évaluation des pratiques de recherches en éducation**, Université de Montréal, document interne, 1989.

(32) Nous empruntons cette formule à Y. SCHWARTZ, **Expérience et connaissance du travail**, Paris, Éditions Sociales, 1988.

(33) F. CHARPIER, « Le rapport théorie/pratique : une imposture scientifique ? », **Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle**, numéro spécial Education physique II, Caen, 1/2/1991.

(34) Nous renvoyons là aux perspectives que dresse I. ODDONE dans son ouvrage **Redécouvrir l'expérience ouvrière**, Paris, Éditions Sociales, 1981.