

Yves TRAVAILLOT

Yves MORALÈS

L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE FACE À LA CULTURE DE SON TEMPS : LA QUESTION DE L'INTÉGRATION DES PRATIQUES D'ENTRETIEN DU CORPS DANS LES PROGRAMMES SCOLAIRES DEPUIS LE DÉBUT DES ANNÉES 1980

Résumé : A partir des années 1980, l'importante complexification du champ sportif entraîne de nombreuses interrogations parmi les acteurs de l'éducation physique et sportive scolaire (EPS). Si la plupart s'accordent sur des contenus d'enseignement valorisant les sports de compétition, de nouvelles questions émergent : l'EPS doit-elle faire évoluer ses contenus afin de rester ancrée dans la culture de son temps ? Quelles pratiques « nouvelles », et donc quelles normes de comportement, méritent d'être transmises à l'école ? Quelle classification de ces contenus adopter ? A partir de la sociologie des curricula, cet article se centre sur la question de l'intégration des pratiques physiques d'entretien du corps dans les programmes scolaires d'EPS. Les trois étapes significatives, qui sont mises en évidence, visent à analyser les débats et controverses déclenchés par ce problème et leurs incidences sur les textes officiels qui se succèdent durant cette période.

Mots-clés : Entretien du corps, instructions officielles, légitimité scolaire, classification.

Les Instructions Officielles du 19 octobre 1967 précisent très clairement les contenus d'enseignement de l'éducation physique et sportive (EPS) : cette discipline doit « être l'écho, sur le plan éducatif, de l'importance croissante du sport comme fait de civilisation [...] ». Parmi toutes les activités physiques, il (le sport) doit, dans la majorité des cas, tenir la plus grande place ». L'EPS se dote alors d'une représentativité culturelle, jugée pour beaucoup indispensable à sa reconnaissance scolaire (Arnaud, 1981). Un important travail de « mise en forme scolaire du sport » (Travaillot, 2005) est dès lors entrepris afin de proposer aux élèves des contenus d'enseignement s'appuyant sur les sports de compétition institués dans la société mais étant en adéquation avec la logique scolaire.

A partir de la décennie suivante, le champ sportif connaît de profonds bouleversements : de nouvelles pratiques, marquées par leur caractère non compétitif,

émergent puis se diffusent sur tout le territoire français avec un réel succès (Travaillot, 2000 ; Attali, 2007). A l'occasion de la publication des deux séries de nouveaux textes officiels durant les années 1980, puis 1990 et 2000, la question de la prise en compte de ces activités émergentes provoque de très nombreuses réflexions : l'EPS doit-elle faire évoluer ses contenus afin de rester ancrée dans la culture de son temps ? Quelles pratiques méritent d'être transmises à l'école ? Les plus récentes doivent-elles remplacer les plus anciennes, en déclin relatif dans la société ? Quelle classification des contenus adopter ?

Nous rejoignons le constat selon lequel la définition des contenus est un enjeu de lutte permanent : « Les programmes officiels, loin d'être le produit d'une lente accumulation des savoirs, sont en fait la résultante d'un processus de sélection et de réorganisations permanentes au sein de la culture, qui passe par des luttes entre groupes (politiques, administratifs, enseignants, usagers) ayant des intérêts propres à défendre » (Duru-Bellat, Henriot-Van Zanten, 1992). A la lumière de la sociologie des curricula, dont Jean-Claude Forquin (1984, 1989, 1991) s'est attaché à expliciter les fondements, il s'agit dès lors d'analyser les mécanismes et les enjeux sociaux du renouvellement des contenus d'enseignement de l'EPS. Si, comme le montrent les travaux récents dans le domaine de la sociologie de la culture, les oppositions sont aujourd'hui moins fermes et les hiérarchies plus floues entre les pratiques qui relèvent de la culture savante, ascétique, sérieuse et celles qui appartiennent à la culture hédoniste, de loisir, de divertissement, d'évasion, de convivialité, les premières restent plus légitimes que les secondes : leur valeur sociale et leur degré de prestige apparaissent bien supérieurs « dans un espace social et culturel où tout ne se vaut pas et où, par conséquent, se manifestent des rapports de domination culturels » (Lahire, 2004). Ainsi, en Français, des œuvres littéraires, souvent dénommées les « classiques », demeurent incontournables : elles font partie du patrimoine culturel français à transmettre aux jeunes générations. Existe-t-il un processus semblable en EPS ?

Cet article tente d'illustrer ce processus à partir de la question de l'intégration des pratiques d'entretien du corps dans les programmes scolaires. Ces activités, liées aux soins de soi et centrées tout à la fois sur la recherche de la forme, de la beauté et de la santé, souvent regroupées sous la dénomination « culture physique » dans les enquêtes s'intéressant aux pratiques sportives, voient leur audience croître à partir des années soixante-dix tandis que progresse sensiblement l'attention portée au corps (Travaillot, 1998 ; Courtine, 2006). Elles bénéficient et contribuent à l'élan de féminisation des pratiques corporelles (Davisse, Louveau, 1998) et peuvent être considérées comme une traduction de l'entreprise de normalisation des corps, fondant un idéal esthétique de minceur et de forme, qui s'exerce alors. Or, manifestement, ces modèles d'exercices, largement féminisés et en grande partie commercialisés, se heurtent à la doxa scolaire qui privilégie des pratiques de performances, codifiées et institutionnalisées sous forme de compétitions. Les sports, au fondement de l'éducation physique depuis les années soixante, inscrivent cette discipline à l'ombre d'un modèle essentiellement masculin (Saint-Martin et Terret, 2005).

A travers les réticences exprimées au sujet de l'intégration des pratiques d'entretien dans le curriculum scolaire, nous chercherons finalement à montrer que l'école se présente à la fois comme un champ dans lequel s'expriment en permanence des controverses relatives à la culture physique jugée légitime et comme un espace d'actualisation des dispositions relatives aux différenciations sexuées. Cette problématique nous conduit à mettre en évidence trois étapes significatives : tout d'abord, entre 1983 et 1992, la volonté politique de prendre en compte ces exercices physiques en plein essor est réelle, mais de nombreuses résistances entraînent un certain immobilisme dans le renouvellement des activités enseignées. Puis, entre 1993 et 1997, les débats montrent qu'il n'est plus possible d'ignorer des pratiques d'entretien qui font l'objet d'un nombre croissant de réflexions mais dont le statut reste néanmoins différent des autres contenus d'enseignement utilisés en EPS. Enfin, à partir de 1998, l'assimilation semble véritablement s'organiser, notamment au travers de leur prise en compte dans les classifications d'activités sous la dénomination d'« activités physiques d'entretien et de développement de la personne » (ASDEP). Parallèlement, les réflexions didactiques à leur propos vont croissantes. Malgré tout, leur programmation dans les établissements scolaires reste marginale.

1983-1992 : LES RÉSISTANCES D'UNE ÉDUCATION PHYSIQUE SPORTIVE

En 1983, à la lumière de la « lettre de mission » envoyée par le ministre de l'Éducation nationale à Alain Hébrard, président de la commission verticale en EPS, chargée de réformer les contenus d'enseignement de cette discipline, la volonté politique de prendre en compte les transformations du système sportif est réelle : « les vingt dernières années ont été caractérisées par le développement de nouvelles activités sportives dont il faut penser l'intégration dans les établissements sans pour autant remettre en cause de façon radicale les activités plus traditionnelles. Il est donc nécessaire de rechercher un équilibre tenant compte de cette évolution ». La même année, l'arrêté du 17 juin 1983 relatif à l'évaluation de l'EPS au baccalauréat marque une évolution importante : parmi les deux activités physiques et sportives (APS) à choisir, une seule doit obligatoirement être une activité « à barème ». La volonté affichée est « d'élargir la gamme des activités enseignées et soumises à l'évaluation » et de rompre ainsi avec la seule appréciation des « sports de base », historiquement considérés comme fondamentaux : l'athlétisme, la gymnastique et la natation.

Comme le montrent alors les premiers travaux de sociologie du sport (Pociello, 1981), le système sportif connaît une diversification croissante entraînant un déclin relatif de ces trois activités. Outre l'essor des sports de pleine nature, se dessine, tout particulièrement chez les femmes, un intérêt d'ordre hygiénique pour les exercices physiques visant directement l'entretien et la beauté du corps. La pression médiatique en faveur d'un corps mince et en forme devient omniprésente et, dans le même temps, sont conçues des gymnastiques visant l'atteinte de ces canons esthétiques dominants. C'est dans ce cadre qu'explose en 1982 le phénomène aérobic mé-

diatisé par les très dynamiques Véronique et Davina, et plus généralement que s'affirme le succès des pratiques d'entretien du corps. L'enquête de l'Institut national du sport et de l'éducation physique (INSEP) sur les pratiques sportives des Français, réalisée en 1985, place la « culture physique » (prise dans son sens large) au premier rang du classement des activités physiques et sportives par effectifs de pratiquants (avec 26,3 % des enquêtés) tout en constatant un développement régulier de cette modalité de pratique (Irlinger, Louveau, Métoudi, 1987).

Les rédacteurs des Instructions de 1985 pour les collèges et de 1986 pour les lycées veulent tenir compte de ce nouvel éventail de pratiques (qui sont « sportives, de loisir, d'expression ou d'entretien », est-il précisé). La logique du projet pédagogique, qu'ils promeuvent, fournit un cadre facilitateur à cette ouverture : chaque équipe d'enseignants a la possibilité de faire ses choix quant aux APS qu'elle propose aux élèves. Elle peut ainsi mieux répondre à leurs motivations, mises en évidence par l'« Enquête sur les attitudes et pratiques en EPS dans le second degré » réalisé par le Service de la prévision du Ministère de l'Éducation nationale (SPRESE) en 1985, qui est reprise l'année suivante dans l'ouvrage coordonné par Hébrard, *L'EPS. Réflexions et perspectives* résultant des travaux de la commission verticale.

Cependant, malgré cette volonté d'ouverture, la classification des activités physiques utilisée dans le texte officiel ne tient pas compte des pratiques d'entretien. Aucune place ne leur est réservée. Les résistances exprimées à propos du caractère éducatif de ces pratiques sont nombreuses : mises en place essentiellement dans des structures commerciales et encadrées par des animateurs peu diplômés, elles sont jugées suspectes¹. Comme en atteste la revue de la Fédération française d'éducation physique et de gymnastique volontaire (FFEPGV) qui se fait l'écho de nombreux enseignants d'EPS préoccupés par la diffusion d'un habitus santé, des polémiques éclatent à propos des méfaits qu'elles peuvent provoquer au niveau de l'intégrité physique et à propos du respect moral de la personne. Second handicap, ces activités sont essentiellement appréciées par les filles, dont les formes d'engagement corporel sont encore peu valorisées en EPS (Davisse, 1986). Enfin et surtout, ces pratiques tranchent radicalement avec la logique du sport de compétition qui sert de support principal à l'EPS depuis les années 1960. De fait, si l'on suit les analyses de Véziers (2007, 318), les Instructions de 1985 et 1986 accentuent le statut dominant des pratiques sportives et valorisent un modèle masculin d'exercice en occultant dans la classification proposée les catégories de « culture physique » et de « gymnastique volontaire », mentionnées dans le texte officiel précédent, en 1967.

Finalement, les exercices d'entretien sont si peu présents dans les établissements scolaires qu'ils ne sont pas évoqués dans les enquêtes recensant les pratiques enseignées en EPS. Ils n'apparaissent qu'à l'occasion de séances de musculation et de « préparation physique généralisée », conçues sur le mode de l'entraînement sportif, ou au cours de l'échauffement et du retour au calme des séances de certains

¹ Olivier Bessy (1987), qui analyse ce « marché du corps et de la forme », décrit les salles de mise en forme comme des « stations service du corps ». Les pratiques de pleine nature, qui progressent également alors, ne sont pas affectées des mêmes jugements négatifs : c'est essentiellement « l'esprit plein-air », et tout particulièrement le refus de la compétition, qui les caractérise (Hoibian, 2000).

cycles. Ils ne sont réellement valorisés que par les partisans d'une éducation physique non sportive, qui sont très minoritaires. A l'évidence, les stéréotypes de sexes, très marqués dans un domaine éducatif qui tend à devenir mixte durant cette période, valorisent les pratiques de la catégorie « supérieure » (masculine) en déclassant les exercices de la catégorie « inférieure » (féminine) (Mosconi, 1989 ; Baudelot, Establet, 1992).

1993-1997 : LES EXERCICES PHYSIQUES D'ENTRETIEN, CES PRATIQUES QU'ON NE PEUT PLUS IGNORER

Au cours des années 1990, les programmes d'EPS manifestent une plus grande sensibilité aux pratiques d'entretien, bien que le débat relatif à leur intégration reste conflictuel. Une première rupture semble apparaître dans l'affichage des finalités assignées à cette discipline scolaire. En effet, les nouvelles épreuves d'EPS au baccalauréat définies par l'arrêté du 24 mars 1993 sont l'occasion d'ajouter un nouvel objectif général à la discipline, novateur dans son explicitation : « offrir à chacun les connaissances et les savoirs concernant l'entretien de ses potentialités et l'organisation de sa vie physique aux différents âges de l'existence ». Cet objectif, apparu au niveau international dès la fin des années 1970, n'est pas sans incidence sur la place à assigner aux pratiques d'entretien du corps. Le texte laisse d'ailleurs aux équipes pédagogiques la totale liberté du choix des APS évaluées. Malgré tout, la nouvelle classification d'activités proposée, qui différencie cinq domaines d'action motrice, n'inclut pas encore précisément de cycles finalisés par « l'intervention sur soi » ou « l'entretien de soi ». Ces formes d'engagement dans les pratiques restent considérées comme des techniques transversales pouvant être mises au service du nouvel objectif général de la discipline. Ainsi, si « l'évaluation des connaissances », comptant pour un quart de la note globale, porte en partie sur « l'évaluation des connaissances et des savoirs d'accompagnement relatifs à la gestion de la vie physique » (notamment vis-à-vis de la mise en condition physique), ceux-ci sont mis en relation avec les APS évaluées. Autrement dit, les techniques issues des gymnastiques d'entretien sont plus ou moins occultées au profit des techniques d'échauffement et de préparation physique propres aux différents domaines sportifs. L'année suivante, en 1994, les finalités relatives à la gestion de la vie physique sont reprises dans le « schéma directeur du programme d'EPS » proposé par Alain Hébrard et par le doyen de l'Inspection générale Claude Pineau, tous deux coprésidents du Groupe technique disciplinaire EPS, mis en place pour rédiger de nouveaux programmes.

Parallèlement, dans l'académie de Caen, deux Universités d'été, organisées conjointement par l'Inspecteur pédagogique régional Bernard Paris et par la FFEPGV, militent en faveur de la pleine reconnaissance des pratiques physiques d'entretien en EPS, tout particulièrement au regard du nouvel objectif de l'EPS².

² « Éducation Physique et Sportive, Santé et Gestion de sa vie physique tout au long de l'existence », Université d'été, Houlgate, 1993 ; « Pédagogie et didactique des pratiques d'entretien corporel pendant

Paris y prône le regroupement de ces pratiques dans un sixième domaine d'APS, tandis que Geneviève Cogérino, enseignante-chercheuse co-responsable avec Paris de ces Universités d'été, s'attache à montrer la très faible place qui leur est réservée en EPS tout en insistant sur l'intérêt de leur intégration. « Les pratiques d'entretien physique, référence pour l'EPS ? », s'interroge-t-elle par ailleurs (Cogérino, 1996).

Durant l'année 1996, la démarche de réflexion du premier GTD débouche sur la publication d'un nouveau programme d'EPS pour la classe de 6^e (arrêté du 18 juin 1996). Certes, la classification utilisée, sous forme de groupes d'activités, ne tient pas compte spécifiquement des pratiques d'entretien, mais le législateur a prévu un paragraphe intitulé « Interventions pédagogiques particulières » qui facilite leur enseignement. Le document précise qu'il s'agit : « des exercices de prise de conscience des fonctions sensorielles, de renforcement musculaire, de renforcement de la fonction cardio-respiratoire, de relaxation et d'intériorisation sensorielles, d'assouplissement, d'adresse et d'équilibre, de sécurité active et passive », pouvant être introduits simultanément ou parallèlement aux apprentissages sportifs.

Ainsi, tandis que les frontières sexuelles des activités physiques se déplacent dans les années 1990 et que la question de la « forme » touche un public masculin de plus en plus important, il n'est plus possible d'ignorer cet ensemble de pratiques. Malgré tout, force est de constater qu'elles demeurent « à part », à la marge de l'éducation physique, perçues le plus souvent au service des apprentissages sportifs et donc pas vraiment considérées comme d'authentiques référents culturels. Le libellé même du titre de cette rubrique n'est-il pas une « aberration terminologique » (Cogérino, 1998) ? Ces activités ne devraient-elles pas constituer un « groupe d'activités » à part entière devant être traité comme les autres APS ?

1998-2007 : LES « ASDEP », DES PRATIQUES COMME LES AUTRES ?

Cogérino multiplie alors les articles et les ouvrages (1998, 1999) pour défendre ces idées et proposer des contenus d'apprentissage relatifs à ces pratiques, qui comptent un nombre d'adeptes des deux sexes toujours plus important : en 1994, une enquête SOFRES affirme que plus d'un Français sur cinq entre 18 et 64 ans (22 %) effectue une activité physique d'entretien ou de mise en forme. Le même organisme de sondage en compte un sur quatre (25 %) en 2000 et 28 % en 2002. Dans le même temps, un rapport sur ces mêmes pratiques est commandé par l'Inspection Générale au groupe de réflexion de l'académie de Lille, placé sous la responsabilité de Raymond Dhellemmes. Le document produit (1998) milite pour la prise en compte des « Activités Scolaires de Développement et d'Entretien Physique » (ASDEP), présentées comme des APS « comme les autres » (Dhellemmes et Tribalat, 2000). La même année, ce travail est repris par les rédacteurs du « Programme d'éducation physique et sportive des classes préparatoires économiques et commerciales, littéraires et scientifiques aux grandes écoles » (arrêté du 26

les cours d'Éducation Physique et Sportive », Université d'été, Houlgate, 1995.

février 1998), qui organisent la classification des APS en neuf groupes, le neuvième groupe étant dénommé « activités physiques d'entretien et de développement de la personne ».

De toute évidence, les représentations du caractère éducatif assigné à ces pratiques évoluent, alors que leur public s'élargit. Dans les programmes relatifs aux classes de seconde (arrêté du 31 juillet 2000), les notions très larges utilisées pour évoquer les référents culturels – « culture corporelle », « expérience corporelle », « patrimoine national et régional, dans ses dimensions passées et actuelles » –, permettent d'intégrer une grande variété de pratiques. Les deux ensembles d'activités utilisés, « l'ensemble commun » et « l'ensemble complémentaire », donnent une très grande marge de liberté aux équipes pédagogiques. Les pratiques d'entretien, placées dans le second « ensemble », y sont considérées au même titre que les autres APS, même s'il est possible de les intégrer à l'enseignement d'autres activités. Leur prise en compte progresse encore. Malgré tout, dans ce texte, deux « composantes de l'enseignement » se complétant sont différenciées, une « composante culturelle » et une « composante méthodologique ». Or, les activités d'entretien sont référées à la composante « méthodologique » : les résistances persistent pour les comprendre véritablement comme composante de la culture et les considérer comme les autres APS.

La bataille en faveur de la légitimation des exercices d'entretien est finalement gagnée avec le programme du cycle terminal publié le 30 août 2001, dans lequel est ajoutée une nouvelle compétence d'ordre culturel intitulée « orienter et développer les effets de l'activité physique en vue de l'entretien de soi » (CC5). Comme pour les autres APS, les compétences attendues relatives aux étirements (stretching), à la gymnastique aérobique, à la relaxation (release techniques) et à la musculation sont répertoriées sur des fiches établies à cet effet. Dhellemmes (2002) parle d'une « conquête » mettant fin au « déni culturel », à « l'ostracisme » vis-à-vis des activités sociales centrées sur le développement et l'entretien corporel, en plein essor, au profit des activités compétitives fortement institutionnalisées. L'EPS se devait de prendre en compte, explique-t-il, la multiplicité des rapports au corps que génère la société contemporaine. Thierry Tribalat (2003), proche collaborateur de Dhellemmes, analyse à son tour ce « moment clé » : selon lui, « la CC5 est comprise comme un ensemble de savoirs en action visant à construire, améliorer son rapport à soi, aux autres et à l'environnement dans une perspective d'accomplissement personnel et collectif. La « corporéité » étant la scène où se joue cette mise en action [...] Ce qui est en jeu au plan corporel et éthique, c'est la désinstrumentalisation du rapport à soi et aux autres que génère la société occidentale ». Ainsi, poursuit-il, l'EPS se doit de mener une réflexion critique : « comment éviter que nos élèves soient assujettis aux représentations sociales normatives d'un corps qui les gouvernerait ? ». Il s'agit de tendre vers un « individualisme plus éthique » en travaillant sur la relation du sujet à lui-même au travers de son activité corporelle, autrement dit : construire un rapport à soi fondé sur l'épanouissement personnel (respect de son intégrité, type d'intervention sur soi) et enraciner les élèves dans des rapports sociaux lucides quant à la corporéité.

Selon ces auteurs, l'enseignement des activités d'entretien corporel participe à l'insertion sociale et culturelle des élèves en leur donnant des compétences et des connaissances permettant une pratique ultérieure qui sera souvent autonome et qui est la cause de nombreux accidents. Il devrait également améliorer leur capacité de réflexion critique sur les structures privées, qui ne disposent pas toutes d'un encadrement suffisant (en quantité et en compétences) et qui ont parfois surtout comme but de se positionner dans un marché économiquement porteur. Pour cela, il est indispensable de ne pas en rester à la simple transmission de techniques, mais de formaliser ces pratiques afin d'élaborer des propositions didactiques scolaires originales³ liées aux objectifs d'éducation à la santé et à la responsabilité, jugés actuellement prioritaires dans l'école toute entière. Dans une société sédentaire, l'acquisition du savoir scolaire « savoir s'entraîner » doit permettre de comprendre que l'état corporel est en partie lié à la propre activité physique de chacun. Il est nécessaire de développer la compétence à intervenir sur certaines de ses ressources corporelles et à être responsable de ses interventions dont on connaît les déterminants. Ainsi, la CC5 est un moyen de réinterroger le rôle de l'EPS et sa spécificité. Elle incite à dépasser les catégories descriptives des APSA trop englobantes et simplifiées (en terme de « logique interne » notamment) : il faut par exemple différencier la course de demi-fond, avec recherche de performance, et la course finalisée par des objectifs personnels de développement physique, qui appartiennent à deux champs culturels différents. Comme l'ont montré certains travaux de sociologie du sport, les propriétés subjectives accordées par les pratiquants eux-mêmes à leur activité sont déterminantes (Defrance, 1989). De même, il s'agit de décloisonner des domaines de pratique trop fortement connotés masculins ou féminins (Baudoux, Zaidman, 1992 ; Duru-Bellat, 1990).

Malgré tout, la reconnaissance de la spécificité éducative des pratiques d'entretien ne va pas sans résistances et sans interrogations. La CC5 a-t-elle vocation à constituer un groupe d'activités de nature commune ? N'est-elle pas plutôt caractérisée par sa nature transversale (Becker, 2006, 64) ? Ne s'appuie-t-elle pas sur des valeurs d'adulte, difficiles à faire appréhender aux adolescents (Perrin, 2000) ? Et, plus fondamentalement, ce groupe d'activités, mérite-t-il d'être une pratique sociale de référence pour l'EPS ? N'est-il pas constitué d'une « nébuleuse » proposant des formes de pratiques variées, économiquement très porteuse, dénuée le plus souvent de toute référence savante et de toute rationalité au profit d'approches paranormales (Goirand, 2005) ? Le professeur d'EPS doit-il céder à toutes les pressions de l'industrie marchande du corps et adhérer aux normes corporelles du moment en se transformant en pourvoyeur de futurs clients pour salles de mise en forme (David, 2006) ?

Finalement, la programmation des activités d'entretien dans les établissements scolaires reste rare. Les enquêtes récentes montrent que, même si elle pro-

³ Les réflexions didactiques concernant ces pratiques sont alors de plus en plus nombreuses. Plusieurs ouvrages et articles dans les revues professionnelles *EPS* et *Hyper*, concernant l'enseignement des pratiques d'entretien, sont publiés à partir de 2001.

gresse quelque peu, la diversification des APS enseignées est limitée, les pratiques d'entretien n'étant toujours pas citées. L'athlétisme, la gymnastique, les sports collectifs – mieux connus des enseignants, beaucoup mieux intégrés dans leur formation et évalués au CAPEPS, mais aussi correspondant davantage à leur représentation de ce que doit être l'EPS (basée sur des pratiques compétitives) – demeurent les plus pratiqués. Certaines associations sportives scolaires proposent néanmoins du step et une préparation aux compétitions d'aérobic pour satisfaire une demande essentiellement féminine. Dans les cours d'EPS, les enseignants aménagent parfois de longs échauffements composés d'exercices d'assouplissement et de renforcement musculaire. Dans tous les cas, ce qui relève de la santé physique et d'une bonne constitution physique (musclature, fitness) est valorisé au détriment de la recherche d'une meilleure perception de soi, de détente, d'une diminution des tensions et du stress (santé mentale au sens de la recherche d'un état de bien-être, de disponibilité, d'équilibre) à partir de pratiques de concentration et d'écoute corporelle (gymnastiques douces, yoga, relaxation, eutonnie, massage...). Ces activités, en plein essor dans notre société, n'apparaissent pas légitimes pour une EPS qui valorise l'effort et le mouvement.

CONCLUSION

La question de la transmission et donc de la définition d'une « culture commune » permettant à chaque élève de s'intégrer dans la société est loin d'être nouvelle, comme l'illustre la célèbre formule du rapport d'Octave Gréard « sur la situation de l'enseignement primaire de la Seine », reprise dans les Instructions Officielles de 1882 fondant l'école républicaine : « L'objectif de l'enseignement primaire n'est pas d'embrasser, sur les diverses matières qu'il touche, tout ce qu'il est possible de savoir, mais de bien apprendre dans chacune d'elles ce qu'il n'est pas permis d'ignorer ». Ceci est bien l'enjeu principal lors de l'élaboration d'un programme et ce fut le souci constant des acteurs de l'EPS depuis la première moitié des années 1980. Sur quelles APS s'appuyer ? Quelle classification des contenus adopter ? L'intégration dans les programmes d'EPS des exercices d'entretien du corps, qui occupent une place qu'il n'est plus possible d'ignorer au sein de l'espace des pratiques de loisir sportif, ne s'est pas faite sans divergences, débats et résistances. Tout à la fois cette question ravive, en les réactualisant, des débats datant de plus d'un siècle concernant la conception de la leçon d'EPS et la place que doit y tenir le sport, et pose le problème du « curriculum caché », autrement dit des normes de comportement et des valeurs morales qui sont transmises à travers l'enseignement de ces activités. Sont-elles aussi légitimes que celles qui émanent des sports de compétition ? Le modèle masculin, dominant le champ des pratiques physiques, ne conduit-il pas à déclasser ces pratiques sociales trop fortement connotés féminines ?

Finalement, conjuguer tradition et modernité (Forquin, 1989) n'est pas chose facile. Chaque discipline scolaire est confrontée à ce problème : une demi page du journal *Le Monde* était consacrée le 19 avril 2007 à l'entrée de Jimi Hendrix dans le programme de l'épreuve de musique du bac : « le rock'n'roll fait son entrée au bac-

calauréat », pouvait-on lire. Alors que, jusqu'à la fin du XX^e siècle, les épreuves portaient exclusivement sur la musique savante occidentale, une inflexion s'est produite : introduction du jazz en 2001, de musiques du monde en 2003, du tango en 2005. A la question « L'éducation nationale est-elle là dans son rôle ? », le doyen du groupe « enseignement et éducation artistique » de l'Inspection Générale répond : « Une œuvre comme *Purple Haze*, d'Hendrix, appartient à notre patrimoine, par sa qualité, mais aussi par ce qu'elle dit de son époque. Le texte témoigne de ce qu'ont été le mouvement hippie, ses codes, ses usages et aspirations. Notre rôle est de déchiffrer cet ensemble ». Les mêmes problématiques se posent en EPS : quelle(s) pratique(s) d'entretien faut-il privilégier ? Body building ? Step ? Tai-chi-chuan ? La danse contemporaine doit-elle demeurer plus légitime que le hip-hop ? Les sports de rue doivent-ils rester à la porte de l'école ?... Ce type de questions surgit lors de la publication de chaque nouveau texte officiel, remettant en cause les choix du texte précédent.

Yves TRAVAILLOT

IUFM d'Aquitaine

Université Montesquieu – Bordeaux IV

Laboratoire Culture-Éducation-Sociétés

Yves MORALÈS

Université Paul Sabatier – Toulouse 3

EA 3690 Sports, organisations, identités

Abstract : From the 80's, the significant complexification of the sportive field leads to numerous questions among the academic physical and sportive education's actors. If the mayor part agrees on the teaching contents which give a value to the competition sports, some new questions come up : have the physical and sportive education content to change in order to still fit the contemporary culture ? Which « new » practices, and so, which norms of behaviour, are worthy of being passed in school ? Which classifications of this contents have to be adopted ? From the sociology of curricula, this article focus on the question of the integration of body's care physical practices into physical and sportive education academic programs. The three significant steps, which are underlined, aim to analyse the debates and controversies caused by this problem and their impacts on the official texts which succeeded one another in this time.

Keywords : Body's care, official direction, academic legitimacy, classification.

Bibliographie

Arnaud P. (1981) *Le corps en mouvement*. Toulouse : Privat.

Attali M. (2007) « L'explosion des pratiques sportives : massification, diversification, différenciation (des années 1970 à nos jours) » — in : P. Tétart (éd.) *Histoire du sport en France de la libération à nos jours* (63-106). Paris : Vuibert.

- Baudelot C. & Establet R. (1992) *Allez les filles*. Paris : Le Seuil.
- Baudoux C. & Zaidman C. (1992) *Égalité entre les sexes. Mixité et démocratie*. Paris : L'Harmattan.
- Becker A. (2006) « Débat autour des contenus d'enseignement » — *Contre-Pied* 18 (59-66).
- Bessy O. (1987) « Les salles de gymnastique. Un marché du corps et de la forme » — *Esprit* 4 (79-94).
- Cogérino G. (1996) « Les pratiques d'entretien physique, référence pour l'EPS ? » — *Spirales* 8 (123-129).
- Cogérino G. (1998) *Des pratiques d'entretien corporel aux connaissances d'accompagnement*. Dossiers EPS 37. Paris : Éd. Revue EPS.
- Cogérino G. (1999) *Apprendre à gérer sa vie physique*. Paris : PUF.
- Courtine J.-J. (éd.) (2006) *Histoire du corps. Volume III : Les mutations du regard. Le XX^e siècle*. Paris : Le Seuil.
- David R. (2006) « Autorité, autonomie et autorisation en EPS » — *Illusio* 3 (359-377).
- Davisse A. (1986) « Sur l'EPS des filles » — in : A. Hébrard (éd.) *L'éducation physique et sportive. Réflexions et perspectives* (256-258). Paris : Éd. Revue STAPS-Revue EPS.
- Davisse A. & Louveau C. (1998) *Sport école, société : la différence des sexes. Féminin, masculin et activités sportives*. Paris : L'Harmattan.
- Defrance J. (1989) « Un schisme sportif. Clivages structurels, scissions et oppositions dans les sports athlétiques, 1960-1980 » — *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* 79 (76-91).
- Dhellemmes R. et Tribalat T. (2000) « Les Activités Scolaires de Développement et d'Entretien Physique » — in : R. Dhellemmes (éd.) *Contenus d'enseignement en EPS pour les lycées*. Dossiers EPS 52 (61-90). Paris : Éd. Revue EPS.
- Dhellemmes R. (2002) « EPS : Pratiques sociales et activités scolaires : Une étude de cas : Les ASDEP » — *Les Cahiers du CEDRE* 3 (56-70).
- Duru-Bellat M. (1990) *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : L'Harmattan.
- Duru-Bellat M. & Henriot-Van Zanten A. (1992) *Sociologie de l'école*. Paris : Colin.
- Forquin J.-C. (1984) « La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation » — *Revue Française de Sociologie* XXV, 2 (211-232).
- Forquin J.-C. (1989) *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck.
- Forquin J.-C. (1991) « Savoirs scolaires, contraintes didactiques et enjeux sociaux » — *Sociologie et Société* XXIII, 1 (25-39).
- Goirand P. (2005) « Notes de lecture » — *Contre-Pied* 17 (86-87).
- Hoibian O. (2000) « Du plein air au cinquième domaine. Evolution du statut des activités physiques de pleine nature en EPS » — in : T. Terret (éd.) *Éducation physique, sport et loisir 1970-2000* (67-86). Clermont-

- cation physique, sport et loisir 1970-2000* (67-86). Clermont-Ferrand : AFRAPS.
- Irlinger P., Louveau C. & Métoudi M. (1987) *Les pratiques sportives des Français*. Paris : INSEP.
- Lahire B. (2004) *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La Découverte.
- Mosconi N. (1989) *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant*. Paris : PUF.
- Perrin C. (2000) « La santé en EPS : de l'évidence à l'éducation » — *Spirale* 25 (83-88).
- Pociello C. (éd.) (1981) *Sports et société. Approche socioculturelle des pratiques*. Paris : Vigot.
- Saint-Martin J. & Terret T. (éds) (2005) *Sport et genre — Volume III : Apprentissage du genre et institutions éducatives*. Paris : L'Harmattan.
- Travaillot Y. (1998) *Sociologie des pratiques d'entretien du corps*. Paris : PUF.
- Travaillot Y. (2000) « La forme, la transgression et l'aventure : nouvelles pratiques, nouveaux horizons » — in : T. Terret (éd.) *Éducation physique, sport et loisir. 1970-2000* (325-342). Clermont-Ferrand : AFRAPS.
- Travaillot Y. (2005) « La mise en forme scolaire du sport depuis 1945 » — in : P. A. Lebecq (éd.) *Leçons d'histoire sur l'éducation physique d'aujourd'hui* (121-144). Paris : Vigot.
- Tribalat T. (2003) « La composante culturelle 5 des programmes des lycées. Approche compréhensive » — *Hyper* 222 (1-6).