

Quelle culture corporelle à l'école ? Entre tradition sportive et renouvellement des pratiques sociales - 1980-2006

Gilles Combaz & Olivier Hoibian*

Introduction

L'ambition de l'école ne doit pas consister, pour chaque discipline, « à vouloir embrasser tout ce qu'il est possible de savoir, mais à bien apprendre, dans chacune d'elle, ce qu'il n'est pas permis d'ignorer ». Cette formule d'Octave Gréard, Recteur de l'Académie de Paris, en introduction des Instructions officielles du primaire de 1887, illustre parfaitement le processus de sélection des savoirs scolaires opérée par l'institution éducative au sein du patrimoine culturel d'une société donnée. Il s'agit de trier, de hiérarchiser, de choisir parmi la multitude des éléments possibles, ceux jugés plus dignes que d'autres d'être transmis aux nouvelles générations. Mais au fur et à mesure du renforcement de la tutelle de l'Etat sur l'école¹, ce processus conduisant à fixer les contours de la culture commune dans chaque discipline, donne lieu à des prises de position antagonistes et à des controverses souvent très vives². Ainsi la question des curricula, au sens de délimitation des programmes de formation, va-t-elle progressivement devenir un enjeu majeur autour duquel vont se cristalliser les oppositions entre des intérêts divergents.

Au premier abord, on pourrait imaginer que l'éducation physique, matière d'enseignement occupant une position de second plan dans la hiérarchie des disciplines scolaires a été relativement épargnée par les débats de cette nature. Mais à y regarder de plus près force est de constater que le choix des savoirs destinés aux élèves, c'est-à-dire au fond la définition de la « culture corporelle » transmise par l'école suscite, tout au long de l'histoire de la discipline, des polémiques acharnées. Les travaux des historiens montrent en effet que cette question traverse de manière presque ininterrompue les étapes successives de la scolarisation de la discipline : rivalités entre militaires, médecins hygiénistes et promoteurs des « sports anglais » à la fin du XIX^e siècle, concurrences entre partisans de « la méthode suédoise » et adeptes de « l'hébertisme » dans l'entre-deux-guerres, antagonismes entre conceptions

¹ NIQUE, Christian. 1990. *Comment l'école devint une affaire d'Etat*, Paris, Nathan.

² Voir par exemple les débats suscités par le projet de réforme des lycées et des collèges de 1902 dans ISAMBERT-JAMATI, Viviane. 1990. *Les savoirs scolaires*, Paris, L'Harmattan

Quelle culture corporelle à l'école ? Entre tradition sportive et renouvellement des pratiques sociales - 1980-2006

« sportives », approches « psychomotriciennes » et « courant critique » dans les années 1960-1970, représentent certains des épisodes marquants de cette longue litanie. Au point que la genèse de l'éducation physique à l'école donne l'impression de se structurer dans une suite de conflits quasi-permanents.

La politique sportive des gaullistes

Du point de vue du choix des contenus d'enseignement, une configuration particulière se dessine à la fin des années 1950. L'instauration de la V^e République et la mise en œuvre par les gaullistes d'une politique ambitieuse visant à rétablir le prestige de la France sur la scène internationale vont avoir des répercussions inattendues pour l'Education physique scolaire. Au plus fort de la « guerre froide », les grandes manifestations sportives deviennent en effet le théâtre de la confrontation entre « les blocs de l'Est et de l'Ouest ». Le désir du Général de Gaulle de voir les sportifs français représenter dans cette enceinte la position des pays non-alignés va permettre à Maurice Herzog, nommé haut commissaire à la jeunesse et aux sports en 1958, de jouir d'une grande liberté d'action. Par l'instauration d'une politique volontariste, il donne une impulsion décisive à l'essor du sport en France : réorganisation du mouvement sportif sous le contrôle de l'Etat, réalisation d'un vaste programme de construction d'infrastructures (stades, gymnases, piscines), élaboration d'une doctrine du sport, recrutement de cadres techniques sont quelques-unes des mesures phares de l'action du haut commissaire³. Le sport fédéral, tourné principalement vers la compétition, connaît alors une expansion sans précédent avec une multiplication par quatre du nombre des licenciés entre 1950 et 1980 et un pic de croissance entre 1960 et 1970 caractérisé par un doublement des effectifs en dix ans. Dans le domaine scolaire, l'action de Herzog contribue à rapprocher l'enseignement de l'éducation physique du phénomène sportif qualifié à l'époque de véritable « fait de civilisation à dimension planétaire »⁴. La circulaire du 1^{er} juin 1961 transforme la demi-journée de plein air en demi-journée de sport et, en 1962, de nouvelles Instructions officielles prescrivent aux enseignants d'assurer l'initiation et le perfectionnement de leurs élèves en vue de leur participation aux compétitions. En inscrivant le sport au fondement même de la culture corporelle transmise à l'école, la politique du haut commissaire se traduit par une véritable « sportivisation » de la discipline qui a

³ CALLEDE, Jean-Paul, 2000, *Les politiques sportives en France, Eléments de sociologie historique*, Paris, Economica.

⁴ MAHEU, Jean. *Manifeste pour le sport*, UNESCO, 1964.

Revue Sciences sociales et sport n°2 – Septembre 2009

désormais pour objectif prioritaire de « préparer les sportifs et les dirigeants de demain »⁵.

Tableau n°1 : L'évolution du nombre des licenciés selon les fédérations sportives
(Source : Service statistique du Ministère de la jeunesse et des sports)

Année / Effectifs	1950	1960	1970	1980	1990	2000
Fédérations Olympiques	900.000	1 M	2,2 M	4,6 M	6,2 M	6,4 M
Féd. Non Olympiques	400.000	600.000	1 M	2,1 M	2,2 M	2,3 M
Féd. Affi. et Hand	400.000	506.000	681.000	1,1 M	1,1 M	1,1 M
Sport scol. et univ.	331.000	729.000	1,4 M	2 M	2,5 M	2,6 M
Total Effectifs	2,4 M	2,8 M	5,3 M	9,8 M	11,8 M	12,4 M

Les justifications avancées à l'époque pour légitimer cette orientation sportive insistent sur la nécessité pour l'éducation physique de prendre en compte la place grandissante occupée par le sport dans la vie sociale. Il s'agit, grâce au levier que constitue la généralisation de l'accès au secondaire, de préparer les jeunes français aux activités sportives qu'ils sont appelés à pratiquer en dehors de l'enceinte scolaire. Herzog s'inspire à cette occasion du principe de « la pyramide coubertinienne » qui consiste à élargir, par l'intermédiaire de l'éducation physique et sportive (EPS), la masse des pratiquants dans le but de favoriser l'émergence d'une élite talentueuse et nombreuse. En éducation physique, trois disciplines, considérées alors comme des « sports de base », sont mises en avant pour incarner cette nouvelle « culture corporelle » : l'athlétisme, les sports collectifs et la gymnastique sportive. Leur statut d'activités fondamentales est d'ailleurs confirmé à l'occasion de la publication des Instructions officielles pour l'éducation physique et sportive de 1967⁶.

L'essor des pratiques hors club depuis les années 1980

Au début des années 1980, les pratiques sociales en matière d'exercice physique connaissent cependant une profonde mutation. En l'espace d'une

⁵ *Education physique et sportive, Instructions pour l'organisation des activités de sport*, circulaire du 21 août 1962.

⁶ *Instructions officielles de l'éducation physique et sportive*, circulaire du 19 octobre 1967.

Quelle culture corporelle à l'école ? Entre tradition sportive et renouvellement des pratiques sociales - 1980-2006

vingtaine d'années, le bouleversement des modes de vie s'accompagne d'une progression notable de l'intérêt porté aux loisirs corporels. Ce changement se traduit concrètement par une diversification des activités physiques et par une augmentation très nette du nombre des pratiquants. Entre 1960 et 1985, on passe d'une population sportive jeune, masculine, tournée principalement vers les compétitions sportives officielles et représentant moins de 15% de la population française à une situation où plus de 73% des français déclarent s'adonner de manière plus ou moins régulière à la pratique d'activités physiques⁷. Ce nouveau public privilégie très nettement les activités informelles de détente et d'entretien de soi. Dès 1995, Christian Pociello identifie les tendances durables qui sous-tendent cette évolution : généralisation du goût pour les exercices physiques, participation significative des femmes, allongement du cycle de vie sportive, priorité donnée aux organisations à faibles contraintes, « technologisation » des pratiques, urbanisation des activités en constituent les traits essentiels⁸. Les résultats des enquêtes les plus récentes du Ministère de la jeunesse et des sports et de l'INSEE viennent effectivement corroborer pour l'essentiel la teneur de son analyse prospective⁹. Si, dans les années 1960, les sportifs n'imaginaient pas d'autre voie que l'affiliation à un club et à une fédération pour pratiquer leur activité de prédilection, aujourd'hui les adeptes de l'exercice physique échappent dans leur grande majorité au cadre traditionnel de l'encadrement sportif, perçu comme rigide et trop contraignant. Même si le sport compétitif est de très loin la forme actuellement la plus médiatisée, il ne faut pas perdre de vue que seuls 21% des français détiennent une licence et qu'ils ne sont que 12% à participer à des compétitions¹⁰. Le glissement de la demande vers des formes de loisir physique « à la carte », seul ou avec un groupe de pairs, apparaît comme un des faits majeur de ces dernières décennies. Ce processus explique sans aucun doute la relative stagnation des effectifs fédéraux depuis 1985 et les difficultés rencontrées par les organisations sportives pour fidéliser leurs adhérents. En tête des pratiques plébiscitées par les générations montantes figurent les activités urbaines de loisir et d'entretien (basket et football de rue, skate, roller, aérobic...) et les activités de pleine nature (escalade, VTT, canoë-kayak, plongée sous marine...).

⁷ IRLINGER, P., LOUVEAU, C., METOUDI, M., 1987. *Les pratiques physiques et sportives des français*, Paris, INSEP.

⁸ POCIELLO, Christian. 1995. *Les cultures sportives*, Paris, PUF.

⁹ Collectif. 2005, *La pratique des activités physiques et sportives en France*, Paris, MJS, INSEE, INSEP.

¹⁰ Collectif. 2002, *Les pratiques sportives en France*, Paris, MJS, INSEP.

Ce constat d'une mutation des pratiques sociales d'activités physiques soulève un certain nombre d'interrogations concernant l'adaptation des contenus d'enseignement en éducation physique à ces évolutions depuis le début des années 1980. Dans quelle mesure l'EPS scolaire a-t-elle pris en compte ce bouleversement des rapports au corps et aux exercices physiques intervenu au cours des deux dernières décennies ? La « culture corporelle » transmise par l'école a-t-elle intégré cette transformation remarquable des pratiques sociales de loisir ? Au cours de cette période, quelles sont les grandes orientations institutionnelles assignées à la discipline par l'intermédiaire des textes réglementaires ? Ces prescriptions officielles se sont-elles traduites par une modification notable des pratiques pédagogiques des enseignants d'éducation physique ? Jusqu'à quel point les choix de ces derniers en matière d'activités physiques privilégiées ont-ils cherché à répondre aux aspirations des élèves ?

L'éclairage de la sociologie des savoirs scolaires

Ces interrogations concernant la question du choix des contenus d'enseignement en éducation physique et les modalités de leur transmission s'inscrivent dans une des thématiques essentielles de la sociologie des savoirs scolaires : celle des enjeux de la sélection des contenus culturels transmis par l'école. Cette orientation de recherche a été initiée en France dès la fin du XIX^e siècle par Emile Durkheim. Dans ses écrits pédagogiques il s'est attaché à souligner la dimension éminemment sociale de l'éducation. L'observation des dispositifs scolaires et des contenus enseignés lui a permis de montrer les liens étroits unissant les systèmes d'éducation et les formes de relations sociales instaurées au sein d'une société donnée. « Chaque type de peuple a une éducation qui lui est propre et qui peut servir à le déterminer au même titre que son organisation morale, politique ou religieuse. »¹¹ D'où la nécessité pour Durkheim de fonder une sociologie de l'éducation s'appuyant sur une histoire comparée des modes d'enseignement afin de retrouver l'origine des spécificités nationales, mais également de saisir les principes d'organisation et de fonctionnement des différents dispositifs pour pouvoir les réformer si nécessaire¹². Ce programme ambitieux, délaissé pendant la première moitié du XX^e siècle, va susciter un regain d'intérêt au début des années 1960, à l'occasion de la publication des premières enquêtes statistiques montrant les

¹¹ DURKHEIM, Emile. 1995 [1922]. *Education et sociologie*, Paris, PUF, p.98.

¹² DURKHEIM, Emile. 1990 [1938]. *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF.

Quelle culture corporelle à l'école ? Entre tradition sportive et renouvellement des pratiques sociales - 1980-2006

effets de l'origine sociale sur la différenciation des parcours scolaires. A partir de cette époque, les recherches sur l'école, menées en France, se multiplient et s'orientent principalement vers les approches macro-sociologiques. Les polémiques qui accompagnent la publication des ouvrages de Baudelot et Establet, de Bourdieu et Passeron, et de Boudon dans les années 1970, contribuent largement au succès des interprétations globales de l'inégalité scolaire auprès d'un large public¹³. Par contre, les études portant plus spécifiquement sur les processus conduisant à cette situation, davantage tournées vers la problématique de la définition des contenus d'enseignement et des pratiques pédagogiques des enseignants vont surtout se développer en Angleterre dans le cadre de la sociologie du curriculum au cours des années 1960 et 1970. A l'origine de ce courant sociologique Outre-manche, Michael Young et Basil Bernstein montrent que, contrairement aux idées reçues, les choix culturels qui déterminent les savoirs scolaires ne correspondent en rien à la formalisation d'une culture universelle établie sur une base rationnelle ou en fonction de vérités scientifiques indiscutables. Selon eux, ils résultent d'un processus de construction sociale, objet de tensions entre des intérêts divergents. Dans leurs analyses programmatiques, ces deux auteurs considèrent en effet que la définition des contenus d'enseignement n'est pas neutre socialement, mais qu'elle constitue un véritable enjeu de lutte marqué par des conflits souvent très âpres. Ils défendent l'idée que la sélection des savoirs s'opère au bénéfice des groupes en position dominante dans l'espace social¹⁴. Un inventaire très complet des recherches réalisées dans le cadre de la sociologie du curriculum en Angleterre est présenté par Jean Claude Forquin dans plusieurs de ses ouvrages, il n'est donc pas utile de s'y arrêter davantage¹⁵.

Soulignons, cependant, les convergences de cette orientation théorique avec la sociologie de la reproduction développée par Pierre Bourdieu et Jean

¹³ BAUDELOT, Christian, ESTABLET, Roger. 1971. *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspero ; BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude. 1970. *La reproduction*, Paris, Ed. de Minuit ; BOUDON, Raymond. 1973. *L'inégalité des chances*, Paris, Armand Colin.

¹⁴ YOUNG, M. (dir). 1971. *Knowledge and Control, New Directions for the Sociology of Education*, Londres, Collier Macmillan.

¹⁵ Voir FORQUIN, Jean-Claude. 1996. *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles, De Boeck ; FORQUIN, Jean-Claude. 1997. *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, Bruxelles, De Boeck ; et FORQUIN, Jean Claude, 2008, *Sociologie du curriculum*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Claude Passeron autour du concept de « violence symbolique »¹⁶. Selon ces auteurs, « l’arbitraire culturel » imposé dans le système éducatif français à l’ensemble des enfants scolarisés est fondé principalement sur les compétences formelles, abstraites et livresques, caractérisant la culture académique, au détriment des connaissances concrètes et des aptitudes pratiques nées de l’expérience quotidienne. Ce choix effectué au sein du patrimoine culturel national n’est pas indifférent socialement. Il reflète la proximité des savoirs proprement scolaires et des références culturelles des fractions aisées, à l’avantage des enfants issus de ces milieux. A contrario, cette situation pénalise les enfants des classes populaires confrontés à une forme de « rupture culturelle » et à un véritable phénomène d’acculturation, dans la mesure où ces derniers ne trouvent pas dans les contenus d’enseignement diffusés par l’école les mêmes occasions de valoriser leurs propres dispositions.

Ces dernières années, une nouvelle dynamique semble s’amorcer autour de la sociologie de la transmission des savoirs à la suite de la prise de conscience du caractère relativement disparate des investigations menées dans l’hexagone. La publication récente d’un recueil des textes essentiels illustrant les différentes orientations de ce courant de recherche représente sans aucun doute un premier indicateur du processus de restructuration en cours¹⁷.

En nous appuyant sur ces références théoriques, nous formulons l’hypothèse selon laquelle la culture corporelle transmise en éducation physique résulte à la fois d’une sélection d’activités physiques jugées plus dignes que d’autres d’être enseignées et des modalités pédagogiques privilégiées dans leur transmission. Si les savoirs scolaires propres à cette discipline connaissent certaines modifications au cours des deux dernières décennies, celles-ci ne suffisent pas à combler le fossé qui se creuse entre l’évolution des loisirs physiques dans la société et les activités proposées l’école. Cette inertie serait l’expression de l’influence persistante d’une tradition : celle du sport compétitif qui conserve son statut de modèle de référence dans les représentations collectives des enseignants. A notre sens, cette situation résulte en partie du jeu complexe qui se noue au sein de l’institution scolaire elle-même entre les

¹⁶ « Toute action pédagogique est objectivement une violence symbolique en tant qu’imposition, par un pouvoir arbitraire, d’un arbitraire culturel » BOURDIEU, Pierre ; PASSERON, Jean-Claude. 1970. *La reproduction, op. cit.*, p. 19.

¹⁷ DEAUVIAU, Jérôme ; TERRAIL, Jean-Pierre. 2007. *Les sociologues, l’école et la transmission des savoirs*, Paris, La dispute.

Quelle culture corporelle à l'école ? Entre tradition sportive et renouvellement des pratiques sociales - 1980-2006

prescriptions du « curriculum formel » et les mises en œuvre pédagogiques du « curriculum réel »¹⁸.

Les travaux de la sociologie des organisations ont bien montré les marges d'ajustement qui peuvent s'insinuer entre les prescriptions des instances d'autorité et les pratiques effectives des agents chargés de leurs mises en œuvre¹⁹. En reconnaissant la nécessaire liberté pédagogique des enseignants, l'institution éducative intègre dans ses règles de fonctionnement un espace autorisant une certaine interprétation des directives officielles, de possibles adaptations aux conceptions personnelles, de « petits arrangements » en fonction des conditions locales d'enseignement²⁰. Si l'évolution de la définition institutionnelle des savoirs scolaires relève de la formulation des programmes successifs, les contenus enseignés en éducation physique, c'est-à-dire la culture corporelle effectivement transmise aux élèves, se révèle en partie déterminée par le poids de la tradition sportive dans ce milieu et par le déficit chronique d'assurance statutaire de la discipline.

Concilier traitement de données quantitatives et analyses qualitatives

D'un point de vue méthodologique, dans cette étude portant sur la période 1980-2006, trois types de sources différentes ont été mobilisés. Les textes officiels (instructions officielles, programmes disciplinaires, documents d'accompagnement, textes réglementaires sur les examens, etc.), publiés durant cette période, sont utilisés pour appréhender les caractéristiques du curriculum formel.

¹⁸ La notion de « curriculum formel » désigne généralement les programmes d'étude c'est-à-dire ce qui est censé être enseigné dans le cadre d'une discipline pour un cycle déterminé. Ses orientations et son contenu sont précisés à l'occasion de la publication des textes officiels. Il est parfois appelé également curriculum prescrit. L'expression « curriculum réel » correspond pour sa part au contenu effectif de l'enseignement, c'est-à-dire à ce qui est véritablement enseigné à l'élève dans le cadre des horaires obligatoires.

¹⁹ CROZIER, Michel ; FRIEDBERG, Erhard. 1992. *L'acteur et le système, les contraintes de l'action collective*, Paris, Seuil ; FRIEDBERG, Erhard.1998. *Le pouvoir et la règle, dynamique de l'action organisée*, Paris, Seuil.

²⁰ Voir à ce sujet OBIN, Jean Pierre. 1993. *La crise de l'organisation scolaire*, Paris, Hachette ; PERRENOUD, Philippe, 1995. *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Paris, Genève. Droz ou DEROUET, Jean Louis. 1998. *Ecole et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris, Métailié.

L'évolution du curriculum réel est analysée à partir de la comparaison de deux enquêtes statistiques menées avec un intervalle d'une vingtaine d'années : d'une part l'enquête du Service statistique du Ministère de l'éducation nationale (SPRESE) réalisée en 1985 auprès d'un échantillon représentatif de 4985 collégiens et lycéens²¹ et, d'autre part, l'enquête effectuée par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) en 2006 rassemblant les réponses de 1954 élèves et de 1317 enseignants d'EPS évoluant en collèges, en lycées généraux ou en lycées professionnels²². Dans chaque établissement sélectionné de manière aléatoire, un ou plusieurs élèves et professeurs ont été, à leur tour, tirés au sort. Le nombre d'élèves et de professeurs ainsi retenu varie de 1 à 3 en fonction de la taille de l'établissement. Les taux de réponse sont plutôt élevés : 89% pour les élèves et 90,3% pour les enseignants (ils sont un peu plus élevés en collège qu'en lycées). La représentativité des répondants, appréciée selon les trois critères de stratification, est très satisfaisante²³.

L'analyse de ces différentes sources permet de discuter de l'ampleur et de la nature des changements intervenus en éducation physique et sportive entre 1985 et 2006. Elle conduit également à proposer certaines interprétations fondées sur le constat des permanences ou des transformations dans les domaines des orientations du curriculum formel (prescriptions institutionnelles), des modalités de leurs mises en œuvre dans les pratiques pédagogiques, des aspirations des élèves et des représentations des enseignants.

I. La culture corporelle à l'école de 1970 à 2006 à travers les évolutions du curriculum formel : un bilan mitigé ?

a. Les savoirs scolaires transmis en éducation physique à la fin des années 1970

Dans le contexte de « la révolution culturelle » de mai 1968, les sensibilités anti-hiéronymiques et anti-institutionnelles trouvent un écho

²¹ M.E.N., SPRESE, 1985. *Attitudes et pratiques en éducation physique et sportive*, Enquête n°37.

²² BENHAIM-GROSSE, Jeanne. 2007. *Image du sport scolaire et pratiques d'enseignement au collège et au lycée, 2005-2006*, Les dossiers, n°190.

²³ Pour plus de précisions sur les aspects méthodologiques on pourra se reporter au rapport qui a été publié par la DEPP : BENHAIM-GROSSE, Jeanne. 2007. *Image du sport scolaire et pratiques d'enseignement au collège et au lycée, 2005-2006*, op. cit., p. 21-25.

Quelle culture corporelle à l'école ? Entre tradition sportive et renouvellement des pratiques sociales - 1980-2006

favorable auprès de la jeune génération. Cet élan contestataire s'accompagne d'une remise en cause des fondements mêmes de la société de consommation et de la recherche de solutions alternatives²⁴.

Un courant critique à l'égard du sport compétitif se développe en France, dénonçant cette forme d'instrumentalisation des corps inspiré du modèle capitaliste de la rationalité économique. La célébration du culte de la performance sportive pour satisfaire des ambitions de prestige national conduit à une sorte d'aliénation de la personnalité des athlètes, appréhendés dans leur seule dimension bio-mécanique. A la logique du rendement maximum « sacrifiant l'individu sur l'autel de l'idéologie productiviste » dans l'unique perspective de la victoire à tout prix, ce mouvement oppose un rapport au corps tourné vers le respect d'un meilleur équilibre entre l'individu et son environnement, et une démarche excluant toute référence à l'esprit de compétition²⁵. L'expression corporelle, la relaxation, l'eutonie, les activités de pleine nature ou les jeux traditionnels sont présentées comme des pratiques de substitution reflétant les valeurs fondatrices de cette contre-culture²⁶. Cette conception rencontre une certaine adhésion parmi les professeurs d'éducation physique. Certains d'entre eux vont s'en inspirer pour imaginer des formes de pratiques pédagogiques novatrices et les expérimenter avec leurs élèves²⁷. A la fin des années 1970, une large frange de la profession réclamera une prise de distance de la discipline à l'égard du modèle du sport fédéral, notamment lors du conflit qui l'opposera à la politique libérale engagée par son autorité de tutelle de l'époque, le Ministère de la Jeunesse et des sports. Pourtant, au-delà de l'effervescence qui caractérise cette période, les critiques à l'égard de l'orientation sportive ne trouvent finalement que peu de concrétisations significatives dans les pratiques enseignantes. L'enquête du SPRESE, réalisée au cours de l'année 1985, montre en effet la persistance dans le curriculum réel du triptyque hérité des années 1960 : athlétisme, gymnastique, sports collectifs. Ces trois disciplines arrivent nettement en tête des pratiques les plus fréquemment enseignées. Cette focalisation persistante sur des activités sportives classiques, considérées par les textes officiels précédents comme des

²⁴ BAUDRILLARD, Jean. 1970. *La société de consommation*, Paris, Denoël.

²⁵ BROHM, Jean-Marie. 1972. *Sport, culture et répression*, Paris, Maspéro.

²⁶ HOIBIAN, Olivier. 2002. « Du plein air au cinquième domaine : évolution du statut des activités de pleine nature en Education Physique et Sportive », in TERRET, Thierry. *Education physique, sport et loisir ; 1970-2000*, Ed. AFRAPS, p.67 à p.86.

²⁷ Voir notamment l'ensemble des contributions publiées dans le numéro spécial « Education physique », Revue *Esprit*, n°5, mai 1975.

Revue Sciences sociales et sport n°2 – Septembre 2009

« sports de base » (IO de 1962 et IO de 1967), apparaît désormais en profond décalage avec l'évolution des pratiques sociales mais également avec les aspirations exprimées par les élèves²⁸.

b. Les nouvelles orientations du curriculum formel entre 1980 et 2006

La réintégration de l'éducation physique au sein du ministère de l'Education nationale à la suite des élections de 1981 marque un tournant dans les orientations du curriculum formel. La revendication d'une partie des enseignants de voir leur discipline prendre davantage en compte les transformations de la société, va rencontrer un écho favorable au niveau institutionnel. Cette volonté d'ouverture en direction des pratiques corporelles en plein essor trouve une traduction dans les recommandations des textes officiels publiés dès cette époque.

Vers un élargissement de l'éventail des activités physiques enseignées ?

La lettre de cadrage adressée au président de « la commission verticale », Alain Hébrard, en 1984 par le ministre Jean-Pierre Chevènement, est tout à fait explicite à ce sujet. Elle fixe en ces termes les priorités de la commission : « les vingt dernières années ont été caractérisées par le développement de nouvelles activités physiques et sportives dont il faut penser l'intégration dans les établissements scolaires. »²⁹ Le texte officiel de 1985, même s'il a été quelque peu amendé par rapport au projet initial de la commission, exprime parfaitement ces préoccupations. Dans le chapitre introductif présentant les principes et les objectifs de l'éducation physique pour le collège, il est indiqué : « Il existe dans la société une pratique très répandue des activités physiques et sportives. Cette pratique est diversifiée et se donne des buts différents : sport, compétition, détente, entretien, expression, etc. L'enseignement de l'EPS intègre ces pratiques... »³⁰ Une formulation tout à fait comparable figure dans le texte de 1986 destiné aux lycées³¹. Les orientations

²⁸ COMBAZ, Gilles. 1991. « Quelles pratiques corporelles à l'école ? Curriculum prescrit, curriculum réel et attentes des élèves », *Revue Science et motricité*, n° 15, p. 23-29.

²⁹ HEBRARD, Alain. 1984. « La commission permanente de réflexion sur l'enseignement de l'EPS », *Revue EPS*, n°189, octobre.

³⁰ Programme d'EPS pour les classes de collège, Arrêté du 14 novembre 1985, *B.O. du Ministère de l'Education nationale*, n°44, 12 décembre 1985.

³¹ « L'EPS fonde son enseignement sur des pratiques qui s'inscrivent dans l'organisation sociale d'activités de compétition, de loisir, d'entretien et d'expression »,

Quelle culture corporelle à l'école ? Entre tradition sportive et renouvellement des pratiques sociales - 1980-2006

fixées par ces instructions officielles constituent indiscutablement une rupture par rapport à la célébration de l'idéal du sport compétitif fédéral au fondement des textes de 1961-1962 et de 1967. Désormais, les finalités de l'éducation physique se distinguent nettement d'une démarche exclusivement sportive. Elles encouragent au contraire les enseignants à adopter une approche pluraliste dans le choix des activités enseignées et à intégrer dans les modalités d'apprentissage les dimensions du loisir, de la détente ou de l'expression. La lecture de ces documents officiels montre que les rédacteurs paraissent convaincus de la nécessité de voir progressivement comblé le fossé qui sépare chaque jour davantage la culture physique transmise par l'école de l'évolution des pratiques sociales dans le domaine corporel. Indéniablement, une impulsion est donnée visant à réduire la place prédominante réservée « aux sports de base » au profit d'un meilleur équilibre entre les sept groupes d'activités retenus : activités de pleine nature, activités duelles, activités gymniques, activités d'expression, sports collectifs, athlétisme, natation. « L'éventail sera le plus large possible » ajoute le texte qui indique qu'au cours de la scolarité du collège « l'enseignement de douze APS organisées selon un ou deux cycles de formation sont un minimum ». Dans les années suivantes, l'institution multiplie les signes confirmant son souhait de voir l'éducation physique préparer davantage les élèves à leurs loisirs sportifs en dehors de l'école. Un troisième objectif est, par exemple, inscrit parmi les finalités de la discipline à partir des programmes collèges de 1996. Il s'agit de préparer les élèves « à l'organisation et à l'entretien de la vie physique »³². Les programmes des lycées insistent sur cette dimension qui doit prendre en compte la familiarisation des élèves avec leurs pratiques futures. La finalité principale de l'EPS consiste « à former, par la pratique des activités physiques, sportives et artistiques, un citoyen cultivé, lucide et autonome », « responsable de la conduite de sa vie corporelle pendant la scolarité et tout au long de sa vie »³³. Les nouveaux programmes de 2008 pour le collège s'inscrivent dans cette même perspective. Les finalités de l'éducation physique portent notamment sur « l'accès au patrimoine de la

Arrêté du 14 mars 1986, *B.O. du Ministère de l'Education nationale*, n°15, 17 avril 1986.

³² Programme des enseignements de la classe de 6^e, Education physique et sportive, Arrêté du 14 novembre 1985, *B.O. du Ministère de l'Education nationale*, n°29 du 18 juillet 1996.

³³ Programmes des enseignements de la classe de seconde générale et technologique, Education physique et sportive, *B.O. du Ministère de l'Education nationale et de la recherche*, hors série n°6 du 31 août 2000.

culture physique et sportive » en favorisant pour l'élève la possibilité de « vivre des expériences corporelles variées et approfondies [...] au travers de pratiques scolaires issues des pratiques sociales » ce qui « permet au collégien de se situer au sein d'une culture contemporaine »³⁴.

Une valorisation des activités de pleine nature

En 1991, à l'initiative de la direction des lycées et collèges, un groupe de pilotage national est créé en vue de favoriser « l'intégration des pratiques de plein air dans le cadre des enseignements d'EPS ». Une expérimentation concernant dix académies pour une durée de trois ans est lancée afin d'encourager et de coordonner les actions engagées dans cette direction. Les réalisations locales font l'objet d'une présentation régulière à l'occasion de trois universités d'été et de publication dans des documents de synthèse sous la direction du groupe de pilotage. Souvent perçues dans le cadre scolaire comme des activités de détente et de plaisir sans véritable transmission de savoir et comme manquant de sérieux, les activités nouvelles, notamment les pratiques de pleine nature bénéficient incontestablement durant cette période d'une reconnaissance assez inattendue de la part de l'institution. A cette occasion, de nombreux enseignants d'éducation physique sont associés à l'élaboration de contenus d'enseignement pour les différentes activités physiques, désormais organisées d'une manière inédite : selon un regroupement en cinq « domaines d'action »³⁵. Cet effort collectif de réflexion et de conceptualisation, mené à l'occasion d'une large concertation, a bien évidemment pour perspective la rédaction des nouveaux programmes des collèges et des lycées. Cette dynamique est pourtant remise en question par la controverse qui s'instaure au sein de la profession sur la légitimité de la référence à la notion de domaine d'action et qui se termine par le retour à la classification traditionnelle en huit groupes d'activité dans les programmes du collège de 1996³⁶. Quatre ans plus tard, les textes concernant les lycées et les lycées professionnels prévoient néanmoins un regroupement des activités physiques enseignées selon quatre dominantes, appelées « compétences culturelles », largement inspirées de la

³⁴ Programme du collège. L'enseignement d'éducation physique, *B.O.E.N. spécial* n°6 du 28 août 2008.

³⁵ A l'époque, les cinq domaines d'action identifiés étaient les suivants : 1. *Actions dans un environnement physique stable* - 2. *Actions dans un environnement physique avec incertitude* - 3. *Actions d'opposition inter-individuelles* - 4. *Actions de coopération et d'opposition* - 5. *Actions à visées esthétiques et expressives*.

³⁶ MARTIN, Jean-Luc. 2004. *L'histoire de l'éducation physique sous la V^e République, La terre promise depuis 1981*, Paris, Vuibert.

Quelle culture corporelle à l'école ? Entre tradition sportive et renouvellement des pratiques sociales - 1980-2006

classification initialement prévue pour les domaines d'action³⁷. Ces nouveaux programmes demandent explicitement aux enseignants d'EPS de respecter un meilleur équilibre entre les cinq ensembles d'activités proposés. Le texte indique en effet que « chacune des cinq compétences culturelles doit nécessairement être abordée au cours de la scolarité du lycée ». Le programme des classes de seconde ne laisse planer aucun doute à ce sujet, en précisant que « si une compétence de la composante culturelle n'est pas sollicitée en 2^d, elle doit l'être en 1^{ère} »³⁸.

Evaluation : relativiser l'incidence de la performance

Les conditions de l'évaluation des élèves en EPS et de la place accordée à cette discipline dans les examens ont connu des variations notables au fil du temps. Leur analyse constitue un bon indicateur de l'effet des prescriptions du curriculum formel dans la mesure où les textes qui les régissent présentent un caractère beaucoup plus impératif que les instructions officielles et les programmes. Le processus de *sportivisation* de l'éducation physique engagé au début des années 1960 conforte le dispositif de notation fondé sur l'enregistrement du résultat brut de la performance réalisée par l'élève le jour du contrôle trimestriel. Cette prestation mesurée, quantifiée, rapportée à « la table de Letessier », est censée refléter le degré de rendement corporel atteint par l'élève en fonction d'un barème national établi à partir d'une norme statistique³⁹. Lorsque l'éducation physique devient une matière obligatoire dans pratiquement tous les examens du secondaire (Brevet, CAP, BEP, Baccalauréat...), cette modalité d'évaluation se généralise selon une formule standard mariant des épreuves d'athlétisme (course, saut, lancer), de gymnastique (enchaînement, grimper de corde) et de natation (souvent facultative). Cette hiérarchisation des élèves sur la base du seul critère de la

³⁷ Dans les programmes de la classe de seconde, publié au BO n°6 du 31 août 2001, les quatre compétences culturelles sont présentées de la façon suivante : 1. *Réaliser une performance mesurée à échéance donnée* – 2. *Adapter ses déplacements aux différents types d'environnements* – 3. *Concevoir ou réaliser des actions à visées artistiques ou esthétiques* – 4. *Conduire un affrontement individuel et/ou collectif*. Les programmes du cycle terminal publiés au BO n°5 du 30 août 2001 ajoutent un compétence culturelle complémentaire : 5. *Orienter et développer les effets de l'activité physique en vue de l'entretien de soi*.

³⁸ Programmes des enseignements de la classe de seconde générale et technologique, Education physique et sportive, *op. cit.*

³⁹ MACCARIO, Bernard. 1982. *Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des APS*, Paris, Vigot.

performance physique prête cependant le flanc à nombre de critiques. En effet, elle ne tient aucun compte des différences d'aptitude des élèves, notamment de leur rythme de croissance souvent décalé. Elle ne dit rien de la grande disparité des conditions de l'action pédagogique, en particulier de la différence des situations matérielles de l'enseignement en fonction des conditions climatiques, des installations disponibles, de leur proximité, etc... Enfin, elle valorise les élèves présentant les meilleures dispositions corporelles, ceux qui se rapprochent de la norme corporelle établie à partir de la moyenne statistique des performances des champions, considérés comme les « élèves doués » selon le vocabulaire de l'époque. Dans ce système de notation, l'appréciation des qualités techniques de la prestation des élèves, leur degré d'investissement, leur participation lors de la séance, se trouvent de fait complètement ignorés. A partir des années 1970, la généralisation de l'accès au secondaire, l'augmentation de l'hétérogénéité du public scolaire puis l'extension de la mixité en EPS dans les années 1980, vont contribuer à montrer les limites pédagogiques de ce dispositif qui devient rapidement caduque. La réintégration de l'éducation physique au sein du ministère de l'Education nationale à partir de 1981 marque le début d'une évolution notable dans ce domaine également. Dans le cadre d'une politique générale de lutte contre l'échec scolaire, impulsée par le ministre Alain Savary, visant à rapprocher le niveau des prises de décisions des conditions locales de l'enseignement, les contrôles en cours de formation remplacent progressivement les épreuves ponctuelles des examens⁴⁰. Cette évolution de la notation marque le terme des contrôles portant uniquement sur la gymnastique, l'athlétisme et la natation. Elle favorise au contraire l'élargissement de la gamme des activités possibles. Simultanément des dimensions nouvelles de la prestation des élèves sont prises en compte. La performance se trouve désormais modulée par l'évaluation motrice complémentaire, les connaissances des élèves en relation avec les activités pratiquées ainsi que les progrès réalisés et la participation (Décret du 4 mai 1983)⁴¹. Ces nouvelles directives ont pour objectif d'aider l'enfant à se situer dans le processus d'apprentissage conduisant ce dernier à mieux « connaître les résultats de son action » (IO de 1985). Face à la multiplication des épreuves écrites et des QCM, la formule sera modifiée quelques années plus tard. Une nouvelle procédure sera élaborée à partir de la distinction entre compétences,

⁴⁰ Par exemple : 1981 : Contrôle en cours de formation (CCF) au brevet des collèges, 1984 : CCF au BAC, 1986 : CCF au brevet de technicien supérieur, voir à ce sujet MACCARIO, Bernard, *op. cit.*

⁴¹ Sur les effets sociaux de ces nouvelles modalités d'évaluation voir COMBAZ, Gilles. 1992. *Sociologie de l'éducation physique*, Paris, PUF.

Quelle culture corporelle à l'école ? Entre tradition sportive et renouvellement des pratiques sociales - 1980-2006

représentant les trois quarts de la note (performance, maîtrise d'exécution) et connaissances (règles du jeu, arbitrage, investissement) pour le quart restant (Circulaire du 21 novembre 1995). Au début des années 2000, le texte concernant les épreuves du baccalauréat intègre dans la note d'EPS la responsabilité des lycéens dans leurs choix tactiques et dans la gestion de leur effort (Evaluation de la réalisation effective du projet annoncé - Arrêté du 9 avril 2002). L'évaluation personnalisée et différenciée se trouve ainsi intégrée au domaine de l'éducation physique à l'école. Ces transformations successives des critères de hiérarchisation des réalisations des élèves, impulsée par l'institution scolaire, sont révélatrices du passage d'une notation centrée sur le seul résultat de la performance motrice à une appréciation beaucoup plus globale de l'activité de l'individu. La prestation corporelle de l'élève est désormais envisagée dans les différentes dimensions de sa personnalité, démarche qui rompt là aussi avec le dispositif antérieur calqué sur l'idéal normatif du modèle sportif compétitif fondé exclusivement sur la performance mesurée et standardisée du champion. Du point de vue des orientations du curriculum formel, on peut donc conclure de l'analyse des différents textes officiels que, même si certaines formulations apparaissent parfois ambiguës, les incitations à proposer aux élèves une variété de formes d'expérience corporelle s'appuyant sur un éventail d'activités issue des pratiques sociales, représentent une constante de la période 1980-2006.

II. Evolutions du curriculum réel : les résultats en demi-teinte de l'enquête 2006

Malgré les injonctions répétées de l'institution, exprimant le souhait de voir l'éducation physique être davantage en phase avec son époque et avec les aspirations des élèves, les pratiques réelles des enseignants apparaissent en décalage notable.

a. La prégnance des activités de base

Lorsque l'on compare les résultats des deux enquêtes réalisées à 20 ans d'intervalle, le bilan s'avère plutôt mitigé. Une première observation s'impose : le classement des trois APS les plus fréquemment enseignées confirment la prépondérance de l'athlétisme et des sports collectifs, toujours en tête de palmarès. Au-delà de ces permanences, de légers glissements se font néanmoins sentir. En l'espace de deux décennies, le score obtenu par l'athlétisme a sensiblement diminué quel que soit l'ordre de citation. La hiérarchie des sports

Revue Sciences sociales et sport n°2 – Septembre 2009

collectifs s'est également modifiée, le football et le handball disparaissent des premiers rangs du classement au profit du volley ball. Mais l'évolution la plus frappante concerne indiscutablement la relégation de la gymnastique sportive hors du trio des activités incontournables et son remplacement par le badminton, discipline propulsée en l'espace de quelques années parmi le trio de tête des activités les plus fréquemment enseignées.

Tableau n°2 : Comparaison des trois premières activités pratiquées dans les enquêtes de 1985 et 2006 (Sources : SPRESE – 1985, DEPP 2006)⁴²

Première activité en 1984 - 1985	Athlétisme 28,2 %	Handball 12,8 %	Football 10,2 %
Deuxième activité en 1984 - 1985	Athlétisme 25 %	Gymnastique sportive 16 %	Handball 9,9 %
Troisième activité en 1984 - 1985	Athlétisme 21,1 %	Gymnastique sportive 14 %	Volley-ball 9,5 %
Première activité en 2005 - 2006	Athlétisme 16,1 %	Course de durée 15,2 %	Volley-ball 9,8 %
Deuxième activité en 2005 - 2006	Badminton 13,6	Volley-ball 13,1%	Athlétisme 8,8 %
Troisième activité en 2005 - 2006	Athlétisme 11,2 %	Volley-ball 10,6%	Badminton 10,4

Des variations selon le type d'établissement

Ces modifications subtiles du curriculum réel méritent une analyse plus approfondie. Le classement de l'ensemble des APS à partir du cumul de leur score pour les trois activités pratiquées par les élèves fait apparaître certaines variations en fonction du type d'établissement. Comme le soulignent les

⁴² Lecture : *Parmi l'ensemble des élèves interrogés en 1985-1986, 28,2% ont déclaré pratiquer l'athlétisme en première activité contre 12,8% le Handball et 10,2% le Football.*

Quelle culture corporelle à l'école ? Entre tradition sportive et renouvellement des pratiques sociales - 1980-2006

comparaisons du tableau n°3, les collèges présentent la configuration du curriculum réel la plus traditionnelle. L'athlétisme arrive en tête, suivi du handball puis du volley-ball. Le badminton occupe la quatrième position, mais il se trouve immédiatement talonné par la gymnastique sportive. Les lycées présentent sur ce plan un profil nettement différent, avec au premier rang le badminton puis l'athlétisme, le volley-ball et le tennis de table. La gymnastique est en net recul puisqu'elle n'apparaît qu'en huitième position ; cette évolution est encore plus criante en LP avec une relégation au quatorzième rang.

Dans le laps de temps qui sépare les deux enquêtes, on pouvait légitimement s'attendre à un véritable chamboulement de la hiérarchie traditionnelle avec une ouverture très significative des contenus d'enseignement aux « activités nouvelles ». Le développement des murs d'escalade par exemple, désormais intégrés dans la conception même de la plupart des gymnases de construction récente, laissait escompté une progression de cette discipline vers le haut du tableau. Les résultats de l'enquête 2006 viennent nettement tempérer ce pronostic.

L'escalade ne figure qu'en treizième position avec un score de 5,8% seulement parmi les trois premières activités pratiquées, et en quatorzième position du classement de l'ensemble des vingt six activités les plus pratiquées (score de 4,9%). Comme le montrent les résultats du tableau n°3, des écarts notables s'observent d'un type d'établissement à l'autre avec un taux de 7,3% en lycée (12^e rang), 6,1% en LP (12^e rang), et seulement 4,1% en collège (22^e rang). La situation apparaît un peu plus favorable pour l'acrosport, conciliant coordination gymniique et expression, qui tend progressivement à se substituer à la gymnastique sportive traditionnelle. Cette discipline obtient un score très élevé au lycée avec 11,5% (9^e rang), un peu moins élevé au collège avec 8,6% (11^e rang) mais relativement faible en LP avec 4,2% seulement (14^e rang).

Pour leur part, les activités comme la course d'orientation, le base-ball, l'ultimate ou les arts du cirque qui donnaient l'impression de rencontrer un certain succès dans le milieu scolaire se retrouvent en position marginale avec des scores variant entre 1,5% et 2,1%.

La danse qui devait logiquement bénéficier de la généralisation de la mixité en EPS depuis le début des années 1980, fait toujours figure de parent pauvre au sein de la culture corporelle transmise par l'école. Elle réalise son meilleur score au lycée avec 4,7% (sans doute grâce au système des menus

favorisant la constitution de groupes non mixtes), puis au collège avec 3,2% (20^e rang), mais subit une forte relégation en LP avec seulement 2,5% (17^e rang).

Les activités d'entretien, recommandées dans les programmes des lycées et des LP, jouissent dans ces établissements d'une certaine intégration dans les cours d'EPS. Elles apparaissent au 12^e rang du classement général avec un score de 6,1%. Première activité citée, la musculation occupe la 9^e place en LP avec un score de 11,8%, juste après le handball et le football, contre 5,9% en lycée (14^e rang) et seulement 1,5% en collège (24^e rang : ce qui s'explique sans doute par un effet d'âge). Les autres activités d'entretien (stretching, step, aérobic, ...) sont, elles aussi, relativement minorées avec des scores approchant au mieux les 2,2% en LP (*Pour l'ensemble de ces données, se reporter aux comparaisons du tableau n°3 en annexe*).

b. Un décalage croissant par rapport aux aspirations des élèves ?

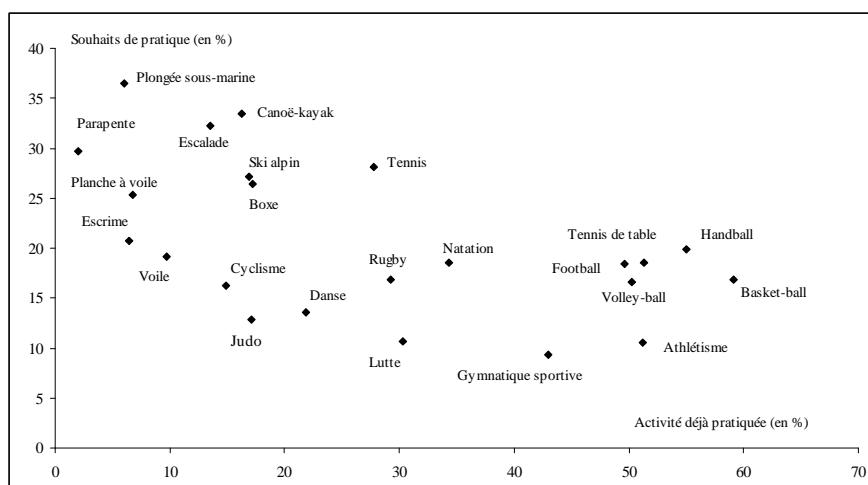
A l'issue de ce premier examen, la tendance la plus manifeste tient à la forte représentation au sein du curriculum réel des sports de mise en compétition individuelle ou collective (athlétisme, sports collectifs, sports de raquette) au détriment des activités d'expression, d'entretien ou de pleine nature. Pourtant ce dernier ensemble de trois groupes d'activités correspond très exactement aux disciplines plébiscitées par les élèves lorsqu'on les interroge sur les activités qu'ils souhaiteraient pratiquer en EPS.

La mise en correspondance des taux de réponse pour les pratiques déjà expérimentées à l'école ou en dehors du cadre scolaire avec leur souhait de pratique en éducation physique révèle un système d'oppositions bien marqué.

D'une manière générale, les activités de pleine nature caractérisées par la gestion des incertitudes liées au milieu environnant sont le plus fréquemment souhaitées, mais ce sont celles qui sont également le plus rarement pratiquées en EPS. A l'opposée, les pratiques représentant la culture sportive traditionnelle (athlétisme, gymnastique, sports collectifs), le plus souvent pratiquées à l'école, se trouvent être celles que les élèves rejettent de manière quasi unanime.

Quelle culture corporelle à l'école ? Entre tradition sportive et renouvellement des pratiques sociales - 1980-2006

Figure 1 – Les activités physiques et sportives : pratiques et souhaits de pratique des élèves



Source : Enquête élèves (DEPP, 2006). Pour faciliter la comparaison, n'ont été conservées que les activités déjà présentes dans l'enquête du SPRESE de 1985⁴³.

Evidemment, il serait commode de minimiser la signification de ces résultats en les considérant comme l'expression du goût des jeunes générations pour la nouveauté et leur refus des pratiques plus traditionnelles, cédant à ce que l'on pourrait considérer comme un simple effet de mode. Cette objection apparaît contestable dans la mesure où l'enquête du SPRESE de 1985 enregistrait déjà des attentes similaires, il y a plus de 20 ans⁴⁴. On peut même remonter encore plus loin dans le temps, puisque une étude réalisée en 1976 par le Ministère de la jeunesse et des sports traduisait des aspirations identiques⁴⁵. Une telle constance contredit sensiblement la pertinence de la thèse sur la vogue du moment. Il s'agit bien d'un souhait durable en étroite relation avec

⁴³ COMBAZ, Gilles. 1991. « Quelles pratiques corporelles à l'école ? Curriculum prescrit, curriculum réel et attentes des élèves », op.cit.

⁴⁴ COMBAZ, Gilles. 1991, *ibidem*.

⁴⁵ Secrétariat d'état auprès du Ministère de la qualité de la vie, de la jeunesse et des sports, *Les lycéens et les collégiens face aux activités sportives, éducatives et culturelles*, Paris, 1976.

l'évolution des styles de vie et des habitudes en matière de pratiques corporelles, qui caractérise la seconde moitié du XX^e siècle, en France comme dans les plupart des pays développés.

Le souhait d'un renouveau de la part des enseignants

Les freins à la prise en compte des aspirations des élèves apparaissent d'autant plus surprenants que les enseignants eux-mêmes plébiscitent également les activités nouvelles. Interrogés par l'enquête 2006 sur les disciplines qu'ils souhaiteraient faire pratiquer pendant les cours d'éducation physique, ils placent en tête de leurs préférences l'escalade puis le VTT, le kayak, les arts du cirque, le ski alpin, la voile, la planche à voile, le roller, l'aérobic, la musculation, la plongée, etc... Même s'il faut utiliser ces résultats avec prudence, on peut observer néanmoins la grande similitude de ce classement des activités souhaitées avec le palmarès établi par les collégiens et les lycéens. Cette impression de convergence entre les désirs des enseignants et ceux de leurs élèves se trouve encore renforcé par le fait que plus de 87% des enseignants interrogés jugent « essentiel de prendre en compte les représentations des élèves pour élaborer les situations d'apprentissage », proposition qui obtient le meilleur score des items portant sur les priorités des enseignants d'EPS.

III. Une situation paradoxale ?

Comment expliquer une situation en apparence aussi paradoxale ? Pourquoi les recommandations institutionnelles réitérées en faveur d'une intégration de la diversité des formes de la culture corporelle contemporaine ne se concrétisent-elles pas davantage dans les faits ? Comment comprendre cette permanence des savoirs scolaires alors que l'ensemble des parties en présence déclare partager le même désir de renouvellement ? Quelles hypothèses peut-on proposer pour rendre compte de ce hiatus surprenant ?

Sans avoir la prétention d'apporter des réponses définitives à ces questions, un certain nombre d'interprétations peuvent être avancées. Les difficultés liées aux conditions matérielles d'organisation des séances d'EPS sont souvent évoquées par les enseignants comme autant de contraintes limitant l'élargissement des activités proposées. L'éloignement des lieux de pratiques adaptés aux activités nouvelles, l'utilisation d'un équipement spécifique souvent coûteux ou la rigidité d'une organisation des enseignements selon une répartition en horaires hebdomadaires sont des justifications courantes dans le milieu de l'éducation physique.

Quelle culture corporelle à l'école ? Entre tradition sportive et renouvellement des pratiques sociales - 1980-2006

Ces différents facteurs ne sont certainement pas à négliger, mais ils ne permettent pas, à eux seuls, d'expliquer le resserrement des contenus d'enseignement autour d'un nombre aussi réduit d'activités. Il suffit pour s'en convaincre d'observer qu'en ce qui concerne les installations, les disciplines d'expression comme les arts du cirque ou la danse peuvent parfaitement se satisfaire des petites salles généralement utilisées pour la gymnastique sportive ou le tennis de table. Dans le domaine des activités aquatiques, le cadre des piscines se prête tout à fait à la natation synchronisée, à visée expressive et esthétique, en lieu et place de la natation sportive. Il en va de même pour les « activités nouvelles » comme le base-ball, le hockey en salle ou sur gazon, l'ultimate, les jeux traditionnels... envisageables dans les gymnases ou sur les terrains de sports collectifs intérieurs ou extérieurs.

Et en ce qui concerne les activités de pleine nature, les difficultés d'accès aux sites généralement invoquées sont-elles véritablement convaincantes ? Certaines disciplines comme l'escalade ou la course d'orientation sont compatibles, au moins pour les cycles d'initiation, avec les équipements mis à la disposition des enseignants d'EPS (gymnases, cours de récréation, terrains de sports collectifs, structure artificielle, ...). Même les déplacements vers des espaces naturels plus éloignés ne constituent pas nécessairement des obstacles insurmontables. Avec le concours des collectivités territoriales, aux compétences notamment élargies ces dernières années, des solutions peuvent être trouvées à grande échelle comme en témoigne le développement remarquable de ces activités en EPS dans certaines académies⁴⁶.

Des résistances d'une autre nature, beaucoup plus ténues, donc difficilement perceptibles, sont manifestement à l'œuvre ici, contribuant à renforcer l'inertie du système. Deux raisons essentielles peuvent, selon nous, expliquer le caractère relativement figé des pratiques pédagogiques des enseignants malgré les prescriptions officielles.

a. Le poids de la tradition sportive

La première concerne la prégnance du modèle du sport compétitif au sein même de la culture professionnelle de l'éducation physique. Parfois décrit comme la forme la plus élaborée de la réalisation motrice, fréquemment considéré comme la plus significative des productions culturelles de l'humanité dans le domaine corporel, le sport compétitif institutionnalisé représente pour la

⁴⁶ Voir par exemple DELTOUR, Sylvaine. 2007. « Les sports de nature dans l'enseignement secondaire », *Lettre du réseau national des sports de nature*, n°27, avril.

discipline une sorte de référence supposée universelle, du fait sans doute de sa diffusion sur l'ensemble de la planète. Cette modalité bien particulière de la culture corporelle, la plus en vue sur le plan médiatique, bénéficie en EPS d'un statut comparable à celui des savoirs savants dans les autres disciplines d'enseignement. Depuis les années 1960-1970, l'unité de la discipline est fondée sur la croyance en une définition monolithique et intangible de la logique des différentes activités physiques selon une vision « substantialiste ». Cela se traduit de façon tout à fait significative par la grande similitude de certaines productions didactiques qui prétendent être détentrices du sens même des APS, de leur véritable « nature »... alors que les activités corporelles, comme toutes les pratiques sociales, ont d'abord pour caractéristique de relever du domaine de la « culture », c'est-à-dire de pouvoir prendre des significations différentes voir concurrentes au cours du temps et parfois même de manière synchronique. De nombreux travaux socio-historiques soulignent en effet le caractère souvent conflictuel des enjeux symboliques qui se nouent autour de la définition de la bonne manière de s'adonner aux activités sportives et de loisir et la dimension évolutive de ces conceptions légitimes⁴⁷. Pourtant ces croyances en une logique intrinsèque, inamovible, résumant à elle seule « l'essence » même de chaque APS, perdurent dans le milieu professionnel de l'EPS.

Différentes études à caractère ethnographique, effectuées lors de séances d'éducation physique dans le contexte scolaire, montrent que la dimension compétitive organisée sous la forme d'un affrontement codifié, constitue un des ressorts privilégiés de la démarche pédagogiques des enseignants d'éducation physique. Ces derniers ont souvent recours à ce type de dispositif sous la forme de relais, de concours, de tournois, de classements par décompte de points, etc. Ils justifient la fréquence de cette utilisation par son caractère ludique, motivant, suscitant une certaine émulation entre les élèves⁴⁸.

Il importe de noter que cette référence à la logique compétitive institutionnalisée devient d'autant plus explicite que la perspective des épreuves

⁴⁷ Voir par exemple LOIRAND, Gildas. 1989. « De la chute au vol », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 79. p. 37-49 ; DEFRENCE, Jacques. 1989. « Un schisme sportif », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°79. p. 76-91 ; HOIBIAN, Olivier. 1995. « De l'Alpinisme à l'escalade libre : l'invention d'un style ? », *Revue STAPS*, n°36, Février.

⁴⁸ Voir COLTICE, Michèle, 2000. *La danse au collège : le modèle de « pratiquant culturé »*, thèse de doctorat en science de l'éducation, Lyon, Université Lyon 2, ou VIGNERON, Cécile. 2004. *La construction des inégalités de réussite en EPS au baccalauréat entre filles et garçons*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Dijon, Université de Bourgogne.

Quelle culture corporelle à l'école ? Entre tradition sportive et renouvellement des pratiques sociales - 1980-2006

d'EPS aux examens, notamment le baccalauréat (désormais doté d'un coefficient 2), se fait plus pressante. Une lecture attentive des programmes officiels permet d'observer que l'exposé des objectifs généraux de la discipline, ses principales finalités, est complété par des documents d'accompagnement précisant, pour chaque activité physique enseignée, les compétences attendues des collégiens et des lycéens. Ces fiches pédagogiques, rédigées le plus souvent par des spécialistes de chaque discipline, s'avèrent largement inspirées par le courant de la didactique des APS et font explicitement référence à la logique compétitive. Les tableaux synthétiques indiquant les compétences attendues des élèves figurant en annexe des programmes des lycées sont particulièrement révélateurs de la conception qui les inspirent. Pour les sports collectifs comme le volley-ball, le basket, le rugby ou le handball, il convient toujours de « rechercher le gain de la rencontre par la mise en œuvre d'une organisation collective ». Pour les sports de raquette, il faut « proposer et mener à leur terme » au cours de la partie « des projets tactiques pour rechercher le gain du match ». Dans le cas du saut de cheval, il faut réaliser « une série de sauts de types différents dans le respect des activités gymniques et du code de référence ». Et l'on pourrait ainsi multiplier les exemples... Indéniablement, c'est bien la logique sportive compétitive qui l'emporte, ne retenant des cinq compétences culturelles inscrites dans les programmes que celle visant à « conduire un affrontement individuel ou collectif ».

Une autre dimension essentielle des modalités de pratique privilégiées par ces documents concerne la production de performance dans des conditions très standardisées. Pour les activités de pleine nature comme l'escalade, il s'agit, en situation de grimpeur en tête, « de réaliser une performance en conservant assez de lucidité pour assurer sa sécurité ». Dans le cas des activités artistiques ou d'entretien, la production de l'élève doit intégrer les formes les plus codifiées de chacune des disciplines. Il en va ainsi pour la danse où il convient de proposer « un traitement chorégraphique en référence à une œuvre ». En acrosport, « les figures composées collectivement articulent les dimensions acrobatiques et esthétiques dans le respect du code de référence ». Enfin, en gymnastique aérobic, il faut « exécuter un enchaînement [...] à partir de pas et de figures typiques de la pratique step ou aérobic »⁴⁹.

⁴⁹ Programme d'enseignement de l'éducation physique et sportive dans le cycle terminal des séries générales et technologiques, *B.O. du Ministère de l'Education nationale*, n°5, 30 août 2001, p. 33-90.

Ces différents exemples prouvent que les modalités de transmission des savoirs les plus souvent utilisées en éducation physique se réfèrent à un modèle clairement identifié : celui des activités pratiquées au sein des clubs sportifs selon les critères définis par les instances fédérales nationales ou internationales.

Les résultats de l'enquête 2006 indiquent clairement que cette forme institutionnalisée des pratiques corporelles rencontre le soutien de la majorité des enseignants d'EPS. 69,4% d'entre eux se déclarent plutôt en accord avec l'idée selon laquelle « il est essentiel de ne pas modifier sur le plan didactique, les caractéristiques des activités physiques pratiquées en EPS ». Cette adhésion spontanée à ce qu'ils considèrent comme « l'essence même de l'activité », cette logique interne qu'il convient de ne pas dénaturer, traduit la reconnaissance implicite, par une large frange de la profession, de la valeur fondamentale de l'affrontement codifié et de l'exigence de production d'une performance au détriment des autres formes de réalisation corporelle. Ces représentations collectives, communément admises, s'inscrivent manifestement dans un habitus sportif que les enseignants d'EPS ont incorporé au cours des étapes successives de leur propre carrière sportive et de leur formation initiale. Différentes indications fournies par l'enquête 2006, auprès des enseignants, soulignent en effet les dispositions sportives d'une majorité d'entre eux. Ainsi, 37,4% ont eu une pratique de haut niveau, 57,5% sont toujours membres d'un club sportif dont 30,2% pour pratiquer la compétition et 23,7% en tant qu'entraîneur.

Cette « polarisation sportive » du corps enseignant constitue à l'évidence une source d'incompréhension et de conflits potentiels avec les élèves dans la mesure où seuls 34,6% de ces derniers répondent favorablement à la question : « La compétition représente-t-elle pour vous l'élément le plus attrant dans le sport ? » Ils sont au contraire 68,4% à se déclarer en accord avec l'idée que l'EPS contribue à « prendre du plaisir en pratiquant les APS » et parmi ceux qui s'adonnent à des activités physiques et sportives en dehors de l'école, 62,3% précisent qu'ils les pratiquent « pour le plaisir qu'elles leur procurent sans souci de classement ni de performance ». Cette attitude de prise de distance à l'égard de l'orientation compétitive est encore plus affirmée chez les filles interrogées.

Est-ce à dire qu'il faut bannir du champ de l'éducation physique toute référence à la pratique compétitive ? Tel n'est pas notre point de vue. Cependant la position largement dominante parmi les contenus d'enseignements transmis en EPS des activités en milieu stable (pratiques les plus codifiées) induit un type

Quelle culture corporelle à l'école ? Entre tradition sportive et renouvellement des pratiques sociales - 1980-2006

de rapport au corps bien particulier⁵⁰. Ce choix revient de fait à exclure de la culture corporelle proprement scolaire et par là même de la formation commune à l'ensemble des jeunes générations, certaines formes essentielles du rapport au corps et aux APS (activités d'expression, dimension esthétique, adaptation à un milieu incertain, conduite de décision, utilisation de la force des éléments naturels, etc.). Cette situation est d'autant plus dommageable que ces dimensions occupent désormais une place importante dans les pratiques sociales. Ce sont justement ces mêmes activités que les élèves seront amenés à pratiquer en dehors de l'école et tout au long de leur existence future.

b. Le manque d'assurance statutaire des professeurs d'EPS

Une deuxième raison peut également venir rendre compte de ce paradoxe apparent. Les représentations associées aux « activités nouvelles » sont certainement un facteur déterminant pour expliquer la prégnance du curriculum traditionnel. Dans un univers scolaire imprégné par l'idéal de la réussite personnelle résultant de la continuité des efforts accomplis, du sérieux des apprentissages, et par une conception ascétique du rapport au savoir, les activités associées dans l'imaginaire collectif à la dimension ludique, à l'hédonisme ou à l'aventure apparaissent suspectes. Elles introduisent une autre vision des formes d'appropriation des compétences, celle du plaisir d'apprendre, qui bouscule, d'une façon beaucoup plus radicale qu'on imagine, la forme scolaire fondée sur la passivité de l'élève et sur les principes intangibles « du silence et de l'immobilité » qui caractérise la tradition scholastique en France⁵¹.

La position relativement excentrée de l'éducation physique vis-à-vis du curriculum académique devrait a priori constituer un atout majeur pour cette discipline, lui offrant une certaine marge de liberté à l'égard des exigences de

⁵⁰ Sur la différenciation des contenus d'enseignement selon les caractéristiques sociales du public scolaire voir POGGI-COMBAZ, Marie-Paule. 2002. « L'illusion d'une éducation corporelle commune en éducation physique et sportive », *L'année sociologique*, vol. 52, n° 2, p. 479-505.

⁵¹ Voir à ce propos VINCENT, Guy. 1994. *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon ; FOUCAULT, Michel. 1975. « Les corps dociles », in FOUCAULT, Michel. *Surveiller et punir, naissance de la prison*, Paris, NRF ; VIGARELLO, Georges. 1978. *Le corps redressé, histoire d'un pouvoir pédagogique*, Paris, Delarge ; Denis, Daniel. 1997. « A quoi sert l'éducation physique ? », *Revue EPS*, dossier EPS n°29.

« l'orthodoxie scolaire ». Il faudrait pour cela que les enseignants se sentent en mesure d'assumer cette situation de matière d'enseignement à statut spécifique, occupant comme d'autres (arts plastiques, musique, technologies de l'information et de la communication pour l'éducation, etc.) une position singulière dans l'ordre de la hiérarchie des disciplines. Mais l'histoire de la discipline montre que les enseignants d'EPS ont construit leur identité professionnelle sur la crainte de la marginalisation⁵². Ils semblent n'avoir de cesse de multiplier les preuves de leur allégeance à ce qu'ils perçoivent comme les exigences de l'école à l'égard de leur discipline. L'analyse des orientations institutionnelles pour la période 1980-2006 a pourtant bien montré la volonté affichée par l'institution de voir l'éducation physique élargir l'horizon des références culturelles transmises aux élèves en direction des pratiques sociales du moment. Le manque d'assurance statutaire de ses enseignants, leur inquiétude quant à leur degré de légitimité scolaire, les conduit à une sorte de surenchère dans la production de signes de conformité avec une norme scolaire qui concerne avant tout les matières les plus théoriques et les plus livresques, celles appelées à jouer un rôle décisif dans l'orientation des élèves.

Conclusion

Au cours de cette analyse, nous avons cherché à souligner certaines des contradictions qui nous paraissent caractériser la position actuelle de l'éducation physique au sein du système éducatif. Nous avons montré tout d'abord que depuis le début des années 1980, malgré la constance des prescriptions institutionnelles incitant les enseignants à élargir l'éventail des activités proposées en éducation physique et à les aborder selon des modalités variées, les savoirs scolaires effectivement transmis aux élèves n'ont guère évolué. Puis nous avons établi que cette situation traduisait la difficulté rencontrée par les enseignants d'EPS pour concilier une aspiration générale en faveur d'une meilleure intégration de la diversité des cultures corporelles contemporaines et la perception qu'ils se font des exigences de l'institution scolaire à leur égard. Cette contradiction est particulièrement explicite dans le domaine de la certification avec, pour conséquence, une sorte d'incapacité à imaginer des formes d'évaluation adaptées aux spécificités des activités ludiques, hédoniques et aventureuses... Enfin, nous avons interprété ces résistances comme la manifestation de la prégnance de la tradition sportive et de l'idéologie de la

⁵² KLEIN, Gilles. 2003. *Une affaire de discipline, l'éducation physique en France et en Europe, 1970-2000*, Paris, Ed. Revue EPS.

Quelle culture corporelle à l'école ? Entre tradition sportive et renouvellement des pratiques sociales - 1980-2006

performance au sein même de la culture professionnelle, résultant à la fois de l'habitus sportif des enseignants et de leur crainte d'une éventuelle marginalisation de la discipline.

Ces tensions internes, généralement présentées comme l'expression des clivages entre courants antagonistes, sont trop souvent ramenées à simples débats d'écoles sans que soient véritablement soulignés les enjeux réels de ces oppositions et leurs conséquences sociales. Des travaux récents apportent pourtant les preuves que les choix opérés par les équipes pédagogiques de privilégier un certain type de savoirs scolaires et de ne valoriser que certaines modalités de leur transmission sont loin d'être anodins. Ces choix se traduisent notamment par une accentuation des écarts de réussite entre les différents publics scolaires. C'est particulièrement le cas des filles qui, en moyenne, obtiennent systématiquement des notes inférieures à celles des garçons aux examens en particulier lors des épreuves du baccalauréat⁵³. Ces pratiques pédagogiques pénalisent aussi les élèves scolarisés dans les filières les moins prestigieuses du dispositif scolaire. Ces jeunes plutôt d'origine populaire, souvent issus de l'immigration, sont moins souvent inscrits dans des clubs sportifs que les élèves des filières d'excellence. Ils se trouvent aussi relativement éloignés de certaines formes de la culture corporelle contemporaine, en particulier les activités d'entretien ou de pleine nature...

En maintenant un curriculum et des modes de transmission pédagogique à dominante traditionnelle, l'action pédagogique en EPS prend avec d'autant plus d'acuité le caractère d'un « arbitraire culturel » aux yeux d'une large frange d'élèves, qu'elle apparaît en décalage croissant avec leurs propres expériences de la culture corporelle et avec leurs propres souhaits de pratique. Les enseignants d'éducation physique contribuent ainsi, à leur manière, à l'exercice d'une « violence symbolique » à l'égard de certains groupes d'élèves dont ils ne mesurent pas à leur juste valeur les implications. Ils participent en effet à l'accentuation des inégalités sociales face à l'école et au renforcement de l'échec scolaire.

⁵³ COMBAZ, Gilles, HOIBIAN, Olivier. 2008. « Le rôle de l'école dans construction des inégalités de réussite entre filles et garçons. L'exemple de l'éducation physique et sportive dans le second degré en France », Revue *Travail, genre et société*, n°20, novembre ; VIGNERON, Cécile, « Les écarts de réussite en EPS aux examens entre filles et garçons », in COGERINO, Geneviève (Ed.). 2005. *Filles et garçons en EPS*, Paris, Editions de la Revue EPS, p. 61-99.

Faut-il pour autant considérer la situation actuelle comme irrémédiablement figée ? Nous défendons au contraire l'idée que des interventions ciblées dans certains domaines essentiels permettraient de faire évoluer les pratiques pédagogiques des enseignants. La formation initiale tout d'abord peut jouer un rôle essentiel pour modifier les représentations collectives et infléchir certaines pratiques. Développer chez les futurs enseignants des compétences approfondies dans les activités « nouvelles » et les sensibiliser à la diversité des approches envisageables pour faire vivre aux élèves des expériences corporelles riches et variées, constituent sans aucun doute des leviers décisifs pour un renouvellement des approches pédagogique. L'instauration ou le rétablissement de certaines activités physiques lors des épreuves pratiques des concours de recrutement auraient de ce point de vue un effet immédiat sur l'organisation en amont des cursus universitaires et sur les contenus des formations initiales. Ce pilotage par le haut avait été envisagé par les doyens successifs de l'Inspection générale de l'éducation physique, mais leurs initiatives en faveur d'une modification du contenu des concours sont restées vaines pendant longtemps⁵⁴.

Cette discipline d'enseignement ne peut, à notre sens, se couper totalement des évolutions majeures que représente aujourd'hui le développement des loisirs sportifs urbains, de pleine nature, d'expression ou d'entretien qui rassemblent la grande majorité des pratiquants, sans risque de voir s'évanouir une part de sa légitimité sociale. Il y a donc, dans la définition des savoirs scolaires de l'éducation physique, un équilibre à trouver entre transmission d'un héritage patrimonial et prise en compte des formes culturelles les plus contemporaines. Cette question concerne d'ailleurs l'EPS, mais aussi les autres matières d'enseignement, les choix opérés en ce qui concerne les références musicales ou les œuvres littéraires transmises par l'école soulevant des interrogations comparables⁵⁵.

⁵⁴ On peut remarquer que ces tentatives se sont régulièrement heurtées à l'hostilité des représentants du syndicat majoritaire des enseignants d'EPS (SNEP). Faut-il y voir une simple coïncidence de la part d'un syndicat historiquement très investi dans la promotion d'une « conception sportive » de la définition des contenus d'enseignement de l'éducation physique ?

⁵⁵ Voir la présentation des travaux de VULLIAMY sur l'enseignement musical à l'école, par FORQUIN, Jean Claude. *Ecole et culture, op. cit.*, ou les travaux sur la littérature notamment JEY, Martine. 2001. *La littérature au lycée, 1880-1925*, Paris, Ed. Klincksieck.

Quelle culture corporelle à l'école ? Entre tradition sportive et renouvellement des pratiques sociales - 1980-2006

La prise de conscience par les enseignants eux-mêmes du poids de la tradition sportive dans leurs propres représentations et du déséquilibre que cela induit du point de vue de l'accès de tous les élèves aux différentes formes de la culture corporelle, représente sans aucun doute un élément important. Plusieurs expériences de sensibilisation des enseignants aux effets des différentes formes de gestion de la mixité et d'incitation à exploiter davantage les ressources locales d'activités de pleine nature, montrent des transformations effectives des conceptions et des pratiques pédagogiques dans les établissements concernés⁵⁶. Si l'école a bien pour vocation d'élargir l'horizon culturel de tous les élèves en leur faisant découvrir des formes culturelles qui leur sont étrangères, contribuant ainsi à une acculturation favorisant leur émancipation, la question de la définition des contenus d'enseignement de l'éducation physique et des modalités de leur appropriation n'a rien d'anecdotique.

Au moment où la redéfinition du socle commun des connaissances pour les futurs citoyens du XXI^e siècle entre en débat, la délimitation des contours de la « culture corporelle » transmise par l'école constitue bien un enjeu démocratique essentiel pour l'avenir.

* * *

* **Combaz, Gilles**, (PU), UMR Éducation & Politiques (Université Lumière Lyon 2-INRP) - (gilles.combaz@univ-lyon2.fr)

* **Hoibian, Olivier**, (MCU), UFRSTAPS Toulouse III - Laboratoire Sport Organisation Identités (S.O.I), EA 3690 – (olivier.hoibian@wanadoo.fr)

* * *

⁵⁶ A cet égard, voir l'enquête menée au sujet de la mixité en EPS dans plusieurs académies du sud-est. Les résultats montrent que la sensibilisation des enseignants peut déboucher sur une transformation notable des conceptions et des pratiques : TERRET Thierry, COGERINO, Geneviève, ROGWSKI, Isabelle, 2006, *Pratiques et représentations de la mixité en EPS*. Paris, Editions de la Revue EPS.

Annexe :

Tableau n°3 : Comparaison des résultats généraux et selon les types d'établissement (Collège, Lycée, LP) pour les trois premières activités citées dans l'enquête DEPP 2006.

Résultats généraux Trois premières activités citées	Effectifs	%
Volley ball	654	33.5%
Badminton	641	32.8%
Athlétisme	581	29.7%
Endurance	523	26.8%
Basket	432	22.1%
Tennis table	429	21.9%
Hand ball	399	20.4%
Gym sportive	283	14.5%
Foot ball	240	12.3%
Natation	164	8.4%
Acrosport	160	8.2%
Musculation	119	6.1%
Escalade	113	5.8%
Acro gym	107	5.5%
Danse	68	3.5%
Rugby	60	3.1%
Lutte	48	2.5%
Boxe	45	2.4%
Co. d'orient	44	2.4%
Ultimate	42	2.1%
Base ball	34	1.7%
Cirque	29	1.5%
Aérobic	19	1.0%
Total effectifs	1954	

Résultats Collège Trois APS	Effectifs	%
Endurance	261	37.9%
Hand ball	205	29.7%
Volley ball	181	26.3%
Athlétisme	177	25.7%
Gym sportive	166	24.1%
Basket	146	21.2%
Badminton	139	20.2%
Tennis table	122	17.7%
Foot ball	63	9.1 %
Acrosport	59	8.6%
Natation	50	4.1%
Lutte	35	5.1%
Rugby	33	4.8%
Escalade	28	4.1%
Boxe	26	3.8%
Acro gym	26	3.8%
Ultimate	23	3.3%
Danse	22	3.2%
Cirque	20	2.9%
Co. d'orient	14	2.1%
Musculation	11	1.6%
Base ball	11	1.6%
Total effectifs	689	

Quelle culture corporelle à l'école ? Entre tradition sportive et renouvellement des pratiques sociales - 1980-2006

Tableau n°3 : Comparaison des résultats généraux et selon le type d'établissement (collège, lycée, LP) pour les trois premières activités citées dans l'enquête DEPP 2006.

Résultats Lycées Trois APS	Effectifs	%	Résultats LP Trois APS	Effectifs	%
Badminton	289	43.6%	Badminton	213	35.3%
Volley ball	264	39.9%	Volley ball	209	34.6%
Athlétisme	235	35.5%	Athlétisme	169	28.1%
Tennis table	164	24.8%	Endurance	157	26.0%
Basket	130	19.6%	Basket	156	25.8%
Hand ball	106	16.1%	Tennis table	143	23.7%
Endurance	105	16.0%	Foot ball	136	22.5%
Gym sportive	79	11.9%	Hand ball	88	14.6%
Acrosport	76	11.5%	Musculation	71	11.8%
Natation	73	11.1%	Natation	41	6.8%
Acro gym	59	8.9%	Gym sport.	38	6.3%
Escalade	48	7.3%	Escalade	37	6.1%
Foot ball	41	6.2%	Acrosport	25	4.2%
Musculation	37	5.9%	Acro gym	22	3.6%
Danse	31	4.7%	Danse	15	2.5%
Rugby	17	2.6%	Aérobic	13	2.2%
Boxe	15	2.3%	Co. d'orient	12	2.0%
Co. d'orient	15	2.3%	Lutte	10	1.6%
Base ball	14	2.2%	Rugby	10	1.6%
Ultimate	9	1.4%	Ultimate	10	1.6%
Cirque	5	0.8%	Base ball	9	1.5%
Lutte	3	0.5%	Boxe	4	0.7%
Total effectifs	662		Cirque	4	0.7%
			Total effectifs	603	