

Quelle culture corporelle à l'école ? Entre tradition sportive et renouvellement des pratiques sociales - 1980-2006 (Gilles Combaz & Olivier Hoibian, Revue Sciences sociales et sport n°2 – Septembre 2009)

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 » (Octave Gréard, Recteur de l'Académie de Paris, 1887).

L'éclairage de la sociologie des savoirs scolaires.

Emile Durkheim est le premier en France, dès la fin du XIX^e siècle, à faire ses recherches sur les enjeux de la sélection des contenus culturels transmis par l'école.

« 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. » (DURKHEIM, Emile. 1995 [1922]. Education et sociologie, Paris, PUF, p.98.)

Par la suite ces recherches se multiplient avec la publication des ouvrages de Baudelot et Establet, de Bourdieu et Passeron, et de Boudon dans les années 1970, contribuant largement au succès des interprétations globales de l'inégalité scolaire auprès d'un large public.

Par contre, les études portant plus spécifiquement sur la définition des contenus d'enseignement et des pratiques pédagogiques des enseignants vont surtout se développer en Angleterre au cours des années 1960 et 1970.

A l'origine de ce courant sociologique Michael Young et Basil Bernstein montrent 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 rudes. Ils défendent l'idée que la sélection des savoirs s'opère au bénéfice des groupes en position dominante dans l'espace social (YOUNG, M. (dir). 1971. Knowledge and Control, New Directions for the Sociology of Education, Londres, Collier Macmillan.)

Cette orientation théorique possède des points de similitudes avec la sociologie de la reproduction développée par Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron autour du concept de « violence symbolique » (« 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.)

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. Or, ce choix n'est pas indifférent socialement. Il est à l'avantage des enfants issus des milieux aisés qui ont une proximité avec des savoirs proprement scolaire.

Au contraire, 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.

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

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.

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

Un courant critique à l'égard du sport compétitif se développe en France, dénonçant une forme d'instrumentalisation des corps inspiré du modèle capitaliste de la rationalité économique. 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 compétition. (BROHM, Jean-Marie. 1972. Sport, culture et répression, Paris, Maspéro)

L'expression corporelle, la relaxation, l'eutonnie, les activités de pleine nature ou les jeux traditionnels sont présentées comme des pratiques de substitution reflétant les valeurs fondatrices de cette contre-culture (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.)

A la fin des années 1970, une grande partie des enseignants d'EPS 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 « 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 élèves. (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.)

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

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

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

Dans le texte officiel de 1985 pour les collèges, 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... » (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.)

Une formulation tout à fait comparable figure dans le texte de 1986 destiné aux lycées : « 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 ».

On peut observer une rupture avec les textes de 1962 et 1967. Les finalités de ces textes encouragent les enseignants à intégrer dans les modalités d'apprentissage les dimensions du loisir, de la détente ou de l'expression.

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 ».

Parmi les finalités de la discipline à partir des programmes collèges de 1996, il faut préparer les élèves « à l'organisation et à l'entretien de la vie physique » (Programme des enseignements de la classe de 6e, Education physique et sportive, Arrêté du 14 novembre 1985, B.O. du Ministère de l'Education nationale, n°29 du 18 juillet 1996.)

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 » (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.)

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

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 ».

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 » (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.*)

Cet effort collectif de réflexion et de conceptualisation, a 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 1996. (MARTIN, Jean-Luc. 2004. *L'histoire de l'éducation physique sous la Ve République, La terre promise depuis 1981*, Paris, Vuibert.)

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 » (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 une compétence culturelle complémentaire : 5. *Orienter et développer les effets de l'activité physique en vue de l'entretien de soi.*)

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 2d, elle doit l'être en 1ère » (Programmes des enseignements de la classe de seconde générale et technologique, Education physique et sportive, op. cit.)

Évaluation : relativiser l'incidence de la performance

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

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).

Cependant, cela fait l'objet de nombreuses critiques :

- 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...
- 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.

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, périmé.

La réintégration de l'éducation physique au sein du ministère de l'Education nationale à partir de 1981 marque le début d'une évolution notoire 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 examens. 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.)

Cela favorise 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). 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).

Quelques années plus tard, une nouvelle procédure sera élaborée à partir de la distinction entre compétences, 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). On observe le 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.

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

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.

a. La prégnance des activités de base.

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

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

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 escompter 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%).

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 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% (20e rang), mais subit une forte relégation en LP avec seulement 2,5% (17e 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 12e rang du classement général avec un score de 6,1%. Première activité citée, la musculation occupe la 9e place en LP avec un score de 11,8%, juste après le handball et le football, contre 5,9% en lycée (14e rang) et seulement 1,5% en collège (24e 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.

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.

Le souhait d'un renouveau de la part des enseignants

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 ?

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.

Néanmoins cela ne justifie pas à eux seuls le resserrement des contenus d'enseignement autour d'un nombre aussi réduit d'activités. 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, au lieu et à la 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.

a. Le poids de la tradition sportive

La prégnance du modèle du sport compétitif au sein même de la culture professionnelle de l'éducation physique. Elle est parfois décrite 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. 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.

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 élèves. (COLTICE, Michèle, 2000. La danse au collège : le modèle de « pratiquant culturel », 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.)

De plus, la logique compétitive institutionnalisée se retrouve au sein des examens. 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 (exemples : en sport collectif il convient toujours « 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 ».)

Autre dimension essentielle des modalités de pratique privilégiées par ces documents concerne la production de performance dans des conditions très standardisées (exemple : dans des activités artistiques ou d'entretien, la production de l'élève doit intégrer les formes les plus codifiées de chacune des disciplines.)

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 ».

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

Les représentations associées aux « activités nouvelles » 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 France. (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.)