



HAL
open science

Que disent les textes officiels de l'Education Physique et Sportive lorsqu'ils parlent de l'adolescent ?

Maël Le Paven, Emmanuel Lefèvre

► To cite this version:

Maël Le Paven, Emmanuel Lefèvre. Que disent les textes officiels de l'Education Physique et Sportive lorsqu'ils parlent de l'adolescent ?. STAPS : Revue internationale des sciences du sport et de l'éducation physique, 2015, 10.3917/sta.108.0037 . hal-02293305

HAL Id: hal-02293305

<https://hal.science/hal-02293305>

Submitted on 20 Sep 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Que disent les textes officiels de l'Education Physique et Sportive lorsqu'ils parlent de l'adolescent ?

Maël Le Paven* & Emmanuel Lefèvre**

*Laboratoire ELLIADD (Editions, Langages, Littératures, Informatique, Arts, Didactiques, Discours – EA 4661), Unité de Promotion, Formation et Recherche des Sports, Université de Franche-Comté.

**Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education de l'Académie de Paris, Université Paris IV Paris-Sorbonne.

Introduction

La nomenclature des textes officiels (TO) qui régissent l'éducation physique et sportive (EPS) en France (« *règlements* », « *instructions* », « *programmes* »...) peut laisser supposer qu'ils formulent, sur un registre prescriptif, les modalités de prise en charge de l'« *engagement corporel* » (*Bulletin Officiel (BO) n°4 du 29 avril 2010*) des élèves. Ainsi, le *Règlement Général (RG)* de 1925 propose une « *méthode générale d'Éducation Physique applicable à tous les français, sans distinction d'âge ni de sexe* ». Cependant, pour être applicable, cette méthode doit pouvoir s'adapter à plusieurs diversités : *tempérament, devenir professionnel, besoins et aptitudes des élèves*. Lorsque le législateur évoque ces *aptitudes*, il parle non seulement d'élève mais aussi d'*enfant*, pour qui une éducation physique (EP) jugée « *monotone et sévère* » est considérée comme inadéquate, au contraire d'une pratique basée sur le « *plaisir* » (*ibid.*). Les enfants, alors cibles privilégiées d'une EPS essentiellement

circonscrite à l'École primaire de la Troisième République, sont ici considérés à travers la variabilité de caractéristiques liées : à un « développement » (terme qui apparaît huit fois dans le texte) dépassant la dimension corporelle ; aux conditions de ce développement ; au regard d'un devenir finalisant l'acte éducatif (autour d'un devenir professionnel, de valeurs à transmettre...).

Il apparaît ainsi, très tôt dans l'Histoire des TO régissant l'EPS en France, que le fait d'évoquer la cible de l'intervention des professeurs en désignant un public aux caractéristiques variables et en partie malléables appelle le législateur à mettre en avant la possibilité, voire la nécessité, de les prendre en compte pour adapter l'enseignement proposé. Cette malléabilité, au fondement même du principe d'éducabilité selon Meirieu & coll. (2009), se traduit en 1925 par un ciblage sur les conditions d'un développement (finalisé) de l'enfant, parmi lesquelles des facteurs potentiellement moteurs de son investissement (plaisir, besoins, tempérament), mettant ainsi en avant la prise en compte de l'engagement de l'individu, explicite en 2010 (*cf. supra*). Si en 1925 « éduquer un enfant » par l'EPS implique alors autre chose qu'« exercer un élève » selon une méthode prédéfinie, qu'en est-il depuis, en EPS, pour les professeurs recrutés afin d'enseigner à un public âgé en moyenne de 11 à 18 ans ? Si les TO régissant l'EPS qualifient ce public d'« adolescent » dès le RG de 1941, l'utilisation de ce terme implique-t-elle une focalisation du législateur sur des caractéristiques particulières, officiellement appelées à être prises en compte par le professeur d'EPS ? Dans quelle mesure cette prise en compte est-elle considérée comme devant impacter l'enseignement proposé (modalités, cibles, finalités, objectifs, moyens...) ?

En mettant à jour le champ lexical associé aux termes « adolescent(e)(s)(ce) » au sein des TO régissant l'EPS depuis son apparition (1941) jusqu'aux derniers programmes (2010) et par

comparaison avec les autres termes sollicités lorsque le législateur évoque le public-cible de l'EPS (*élève(s), enfant(s)(ce), sujet(s), jeune(s), fille(s) et garçon(s)*), cette étude contribue à la mise à jour de la façon dont cette discipline prend en considération l'adolescent, dans une perspective à la fois épistémique (compréhension) et pragmatique (intervention).

Cadre théorique

En s'intéressant à l'Histoire de l'enseignement en France de 1800 à 1967 dans son ouvrage au titre éponyme, Antoine Prost (1968) désigne le terme *adolescent* comme une invention du XX^e siècle. D'après l'auteur, excepté en 1938, le terme d'*adolescent* n'est pas celui qui a été retenu par les auteurs des principaux TO. Pour A. Prost (*ibid.*) :

« l'enfance [...] ou l'adolescence sont des réalités sociales avant que d'être psychologiques ; et les sociétés, au cours de leur histoire, se donnent successivement des structures par groupes d'âges différents. »

L'adolescence apparaîtrait, en France, comme l'aboutissement d'une transformation sociale caractérisée par l'association d'une période de vie et d'un niveau de scolarité. Il deviendrait alors possible de situer cette transformation sociale dans le temps en s'intéressant au moment où l'adolescence commence à être évoquée au sein du monde scolaire dans une perspective de prise en charge du public ainsi désigné. L'auteur y dédie un chapitre spécifique de son ouvrage de 1968, permettant de situer l'émergence de l'adolescence au sein du système scolaire dans les années 1960. Prost le confirme dans son ouvrage de 2004 consacré à l'Histoire de l'enseignement depuis 1930. Trois chapitres y sont consacrés à l'adolescence. « *Tous les adolescents à l'école (1959-1985)* » constitue par ailleurs l'une des quatre parties du dernier ouvrage (2014) publié par l'auteur.

Si cet éclairage historique permet de poser une première hypothèse relative à une réelle prise en compte par les TO des spécificités de l'adolescent pour leur proposer une éducation adaptée en et par l'EPS à partir des années 1960, il permet également de cibler l'objet de la recherche menée en prenant la mesure de la complexité inhérente aux usages possibles du terme « adolescent ».

En effet, la construction sociale des significations accordées au concept d'adolescence et à ceux qui gravitent autour de lui, dans un contexte socio-politique mouvant, ne peut être comprise sans accéder aux conditions conjointes des transformations réciproques de systèmes intriqués : systèmes de connaissances qui se construisent autour de concepts émergents associés à celui d'adolescence selon les différentes dimensions explorées chez l'adolescent (physiologiques, psychologiques, sociales...), orientations politiques qui portent le système éducatif (SE) à prioriser certaines actions privilégiant tout ou partie de ces dimensions (ex. conceptions développementaliste, culturaliste ou citoyenne de l'EPS mises en avant par Delignières et Garsault en 1993), au regard d'un contexte social, économique, scientifique et culturel en constante évolution.

Le concept d'adolescence (lat. *adolescere, croître/grandir*) s'est développé pour désigner une période de transformations plurielles menant vers l'âge adulte (Thiercé, 1999). Utiliser ce concept pour désigner un public-cible de l'EPS revient à admettre les possibilités éducatives induites par ces transformations, qui accèdent dès lors au double statut de processus à prendre en compte pour éduquer et à celui de produit de cette éducation. Si la période de l'adolescence est présentée comme propice à l'éducation, c'est en raison de la considération d'une malléabilité qui positionne l'adolescent comme particulièrement sensible à toutes formes d'influence, ce qui semble justifier l'importance d'une vigilance éducative à cette période de la vie (BO n°5 du 30 janvier 1997), notamment finalisée par le devenir d'un adolescent acteur

d'un projet de société contenant les germes de sa propre évolution (il s'agit de former un « citoyen [de demain], cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué » – BO n° 6 du 28 août 2008).

S'agissant dès lors à la fois d'accompagner et d'infléchir les transformations plurielles de l'individu et de la société, il nous semble crucial d'analyser la manière dont les TO de l'EPS, lorsqu'ils utilisent les termes *adolescen(t)(e)(s)(ce)*, envisagent :

- les différentes dimensions ou ressources cibles de l'acte éducatif (motrices, psychologiques, sociales, physiologiques, cognitives, affectives...);
- le statut de l'adolescent (cible, exécutant, acteur...) au regard des transformations visées selon les finalités exprimées.

Ainsi et plus largement, cette étude s'inscrit dans une perspective herméneutique au sens que lui accorde M. Foucault (2001), c'est-à-dire une herméneutique du sujet visant à saisir les formes de subjectivation (ici) de l'*adolescent* à travers la façon dont les concrétions lexicales qui entourent l'apparition de ce terme au sein des TO permettent d'appréhender la prise en compte épistémique et pragmatique de l'adolescent : définition de l'adolescent, de ses caractéristiques, de son statut, finalités et choix éducatifs. Elle mêle analyses structurale et intrinsèque (Sensevy, 2005) afin de répondre – selon ces dimensions épistémique et pragmatique – à la question centrale suivante : « *De quoi/qui parle-t-on quand on parle d'adolescent(e)(s)/adolescence dans les TO qui régissent l'EPS en France ?* »

L'analyse théorique menée dans cette partie nous conduit à formuler l'hypothèse selon laquelle le législateur, lorsqu'il utilise les termes *adolescen(t)(e)(s)(ce)*, insiste sur la nécessité d'appuyer l'enseignement sur une prise en compte de particularités spécifiques à cette période

de la vie, propices à l'engagement vers des finalités exprimées à travers ce que l'on est en droit d'attendre de l'adulte de demain (cf. *supra*).

Méthodologie

L'analyse structurale vise à saisir le mode d'organisation des discours et, en leur sein, des termes principalement sollicités lorsque le législateur utilise les substantifs ciblés : i. *adolescent(e)(s)/adolescence* (soit 5 déclinaisons possibles) ; ii. les autres termes utilisés pour désigner à qui s'adresse l'EPS (cf. liste en introduction), de l'échelle de l'expression à celle de l'ensemble du corpus, de manière à saisir l'univers lexical qui gravite autour des cinq déclinaisons. Il s'agit alors de comparer ce que "dit" le législateur quand il parle spécifiquement d'adolescent(e)(s)(ce) par comparaison avec ce qui est dit lorsqu'il est question des autres publics-cibles.

Le logiciel Tropes® permet d'envisager cette organisation en dressant une cartographie des termes (schéma synoptique qui en organise une représentation ordonnée), classés selon leur nature (substantifs, verbes, adjectifs,...) et leur relation de proximité – distance des mots entre eux dans le texte – avec le terme ici ciblé / ses déclinaisons. Il permet également de déterminer le statut majoritairement « *actant* » (bulles bleues à droite – *figure n°1*) ou « *acté* » (bulle verte) des « *références* », substantifs ou locutions ciblés ainsi que les substantifs « *périphériques* » sollicités, dans leurs relations réciproques en les reliant par des lignes droites continues pour des relations fortes ou discontinues pour des relations faibles.

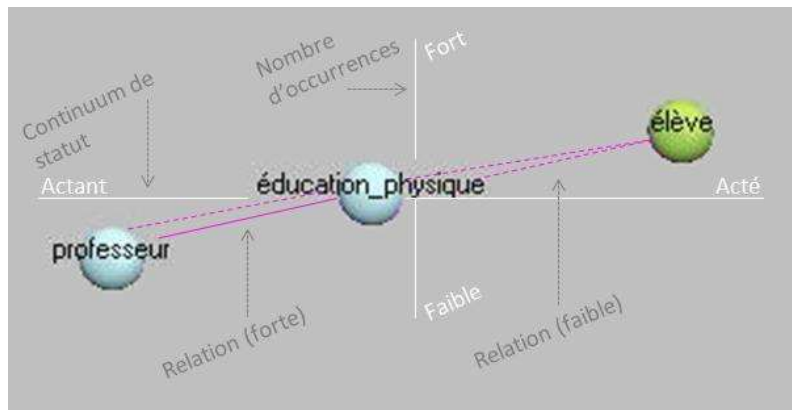


Figure n°1 : Exemple de substantifs en relations et localisés par Tropes® selon leurs statuts respectifs majoritaires et leurs occurrences dans un texte

Cela permet par exemple de situer l'adolescent comme « *agi par le professeur* », « *par l'EPS* », comme « *acteur* » de ses « *compétences* », ce qui pour ce dernier cas peut ensuite être traduit, après analyse qualitative des phrases, par « *acteur de la construction de ses compétences* ».

Se dessine alors le lien avec une analyse intrinsèque portée sur le contenu des discours, dans une relation de complémentarité méthodologique. En effet, en s'appuyant notamment sur les résultats issus de l'application de la fonctionnalité que nous venons de décrire et sur la façon dont elle permet de construire ensuite des relations d'ordre sémantique (*cf. supra*), on peut proposer un traitement catégoriel organisé selon la capacité des catégories dégagées à : i. révéler de la manière la plus objective, exhaustive et pertinente possible le sens d'un texte (Bardin, 1996), ce qui implique l'usage de catégories discriminantes, afin qu'un même élément ne puisse pas appartenir à deux catégories à la fois *et* sous le même rapport ; ii. répondre aux questions posées par la recherche menée.

Tropes® possède une fonction d'extraction et d'affichage synoptique des phrases comportant les termes ciblés. Ainsi, la mise à jour des proximités et relations entre les substantifs

sollicités (actants, actés) « autour » des déclinaisons *adolescent(e)(s)/adolescence*, permet de faire apparaître les statuts réciproques des différents acteurs et cibles (ex. : l'*EP* agissant *sur* les *ressources* de l'*adolescent*). Elle permet également de mettre à jour les modalités, moyens et buts de ces actions (ex. le « professeur » agissant *par [...], sur* l'« élève » *pour* le « former » à la « pratique d'APSA »). L'extraction des verbes désignant la nature des actions (*éduquer, aborder, accroître, acquérir, adapter, aider, améliorer, former* figurent parmi les plus fréquemment utilisés) offre alors la possibilité de dégager des catégories d'action – et donc notamment d'intervention du professeur – selon les objets/sujets actants et agis et selon les moyens utilisés et les buts poursuivis (ex. : réponse à la question du « *qui développe quoi, comment, chez qui, pourquoi/pour quoi ?* »). Cette extraction de verbes permet également d'envisager la prise en compte et la prise en charge de l'adolescent (double perspective, épistémique et pragmatique – *cf. supra*) en les référant aux principaux actes de langage (Austin, 1970) utilisés par le législateur selon ces registres épistémique (ex. expliquer) et pragmatique (ex. agir). Il en découle un enrichissement possible de la question précédente, généralisable selon la formule suivante : « *Qui agit sur qui et par/sur quoi, de quelles manières, pour quelles raisons et pour atteindre quels buts ?* »...et spécifiable en fonction des questions initialement posées, comme par exemple :

« *Comment l'enseignant d'EPS, en prenant en compte les caractéristiques du public adolescent, agit-il selon et sur ces caractéristiques pour atteindre des finalités/buts éducatifs ?* », « *Comment ces façons de faire/d'intervenir (de l'enseignant voire de l'adolescent) sont-elles justifiées au regard des caractéristiques, finalités et buts identifiés ?* »

Tout en respectant les critères de Bardin les catégories doivent offrir une pertinence et une finesse d'analyse du sujet traité sans tomber dans une dérive structuraliste découpant des sous-catégories trop spécifiques pour pouvoir engager les comparaisons. Notre démarche de construction d'outils suit ces principes.

Trois critères ont permis de sélectionner les sources. Nous avons tout d’abord borné temporellement notre échantillon au regard de deux apparitions : i. celle des termes *adolescent(e)(s) / adolescence* (*i.e.* : du RG de 1941 au programme de 2010) ; ii. celle, explicite au sein d’un texte, de la façon dont une période de la vie implique selon le législateur une modalité de prise en charge particulière par l’EPS (d’où l’intégration du RG de 1925 – *cf. supra*, ce qui engage par ailleurs à s’inscrire dans la perspective comparatiste selon les publics-cibles, précédemment développée, s’agissant par ailleurs du premier proposant un programme unique pour les garçons et les filles). Sur cet intervalle temporel (1925-2010), nous avons retenu les *instructions* et *programmes* d’EPS parus sous forme de *BO* et de *circulaires* publiés par le ministère de tutelle de cette discipline entre 1925 et aujourd’hui au sein desquels le législateur précise des éléments relatifs à une éducation explicitement destinée à un public-cible, soit :

Les règlements de 1925 et de 1941, les instructions de 1945, 1959, 1962, 1967, 1985 (ainsi que l’annexe de 1986 et les compléments de 1987 et 1988), les programmes de 1938, 1996, 1997, 1998, 2000, 2001, 2002, 2008, 2009 et 2010.

À partir de chaque terme (ou équivalent proche) désignant ce public-cible, *i.e.* : i. *adolescent(e)(s)/adolescence* ; ii. *élève(s)* ; *enfant(s)(ce)* ; iii. *sujet(s)* ; iv. *Jeunes* ; v. *filles(s) et garçon(s)*, nous avons, sur la base des critères et de la démarche exposés au début de cette partie, développé une grille d’analyse de contenu permettant de classer l’ensemble des termes sollicités lorsque le législateur évoque ce public. Pour permettre les comparaisons selon les publics, nous avons été conduits à construire la grille générique ci-dessous :

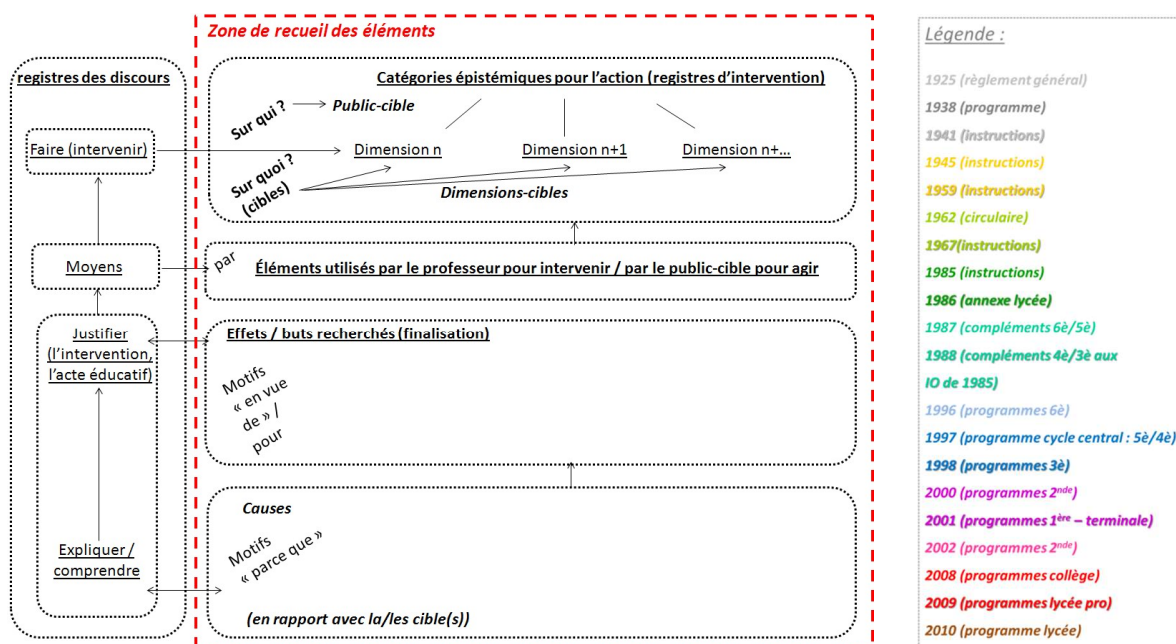


Figure n°2 : Grille générique d'analyse des textes retenus

Figure n°3 : Légende

Les éléments recueillis (cases de la partie droite de la figure n°2) sont différenciés selon l'année de leur apparition au sein des différents textes (cf. code couleurs de la figure n°3).

Résultats

Une première remarque générale tient à la visée perlocutoire (Austin, *op.cit.*) d'une expression de plus en plus assertive de la place et du rôle de l'EPS, ce que l'on peut illustrer par comparaison des textes les plus anciens et des textes les plus récents : en 1925, le législateur précise explicitement ce qui *doit*, ou non, être *fait vis-à-vis* de publics-cibles (*élèves* pour l'essentiel sur l'ensemble des textes étudiés – cf. figure n°4), par contraste avec de nombreuses tournures de phrases du programme de 2010, qui *décrit/évoque* ce que l'EPS *permet* d'obtenir chez ce public. Les formulations prescriptives laissent ainsi davantage de place aux formulations descriptives, qui multiplient et naturalisent les relations entre ce qui est proposé en EPS et les effets induits chez son public-cible.

1. L'intervention en EPS pour les adolescents

Le groupement de termes utilisés pour désigner le public-cible « adolescent » de l'EPS (« *adolescent(e)(s)(ce)* ») représente en tout 19 occurrences (3,1% du total), contre 533 (86,5%) pour « *élève(s)* » (cf. *figure n°4* ci-dessous).

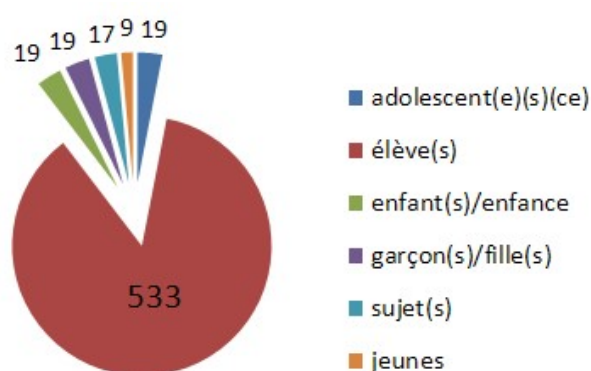


Figure n°4 : Nombre d'occurrences des termes appartenant aux cinq groupements identifiés

Le législateur parle donc peu d'*adolescent(e)(s)(ce)* même si près de la moitié des TO contient ce groupement de termes (9 textes sur 19 – cf. *figure n°5*).

L'accent est alors porté sur une prise en charge (termes du groupement très majoritairement « actés » dans les textes) du public adolescent exprimée par sa finalisation en termes : *i.* d'acquisitions culturelles (relatives à la pratique d'APSA) ; *ii.* de développement (normalisé) ; et *iii.* méthodologiques et sociaux, ce qui peut être mis en relation avec les conceptions culturaliste, développementaliste (/naturaliste) et citoyenne de l'EPS (Delignières et Garsault, 1993), variablement présentes et mêlées selon les textes. Si la justification de l'intervention s'opère à travers l'usage des libellés qui la désignent selon ces trois orientations, elle est complétée par l'évocation de facteurs psychologiques, sociaux et biologiques, considérés

comme caractérisant un public qui subit des « modifications » (1986, 1997) touchant ces trois dimensions, tout en cherchant à se transformer. À ce niveau, la notion de « quête » (de « sens » – 2010, d' « identité » – 2008) implique la rencontre de difficultés qui se traduisent par des comportements non souhaités (« à risque » – 2009, « violents » – 1998), à prendre en compte par le professeur pour intervenir par des « séances » comportant des « exercices » (1959), des dispositifs d'(auto) « évaluation » (1986) et des éléments à mettre à disposition (« techniques » à enseigner – 1997) pour former, développer et éduquer le public adolescent. Le législateur reconnaît donc l'aspect dynamogène de l'EPS sur la multi-dimensionnalité de l'évolution et de l'engagement de l'adolescent.

Les principaux contrastes d'une époque à l'autre résident essentiellement dans le poids (croissant au fil du temps) des explications fournies pour justifier l'intervention : s'il convient de favoriser un « développement » (1959, 1986) « normal » (1959) de l'*adolescent(e)* selon un objectif de « santé » (1986) ou encore de le « former » à des « modes pratique » d'APSA projetables à l'âge adulte (1986), en vue d'améliorer « autonomie » (1959, 1986), « responsabilité » (*ibid.*) et « gestion de ses apprentissages » (1986) pour un meilleur « épanouissement » (1959), c'est *en ce que* l'adolescence est une période marquée par les « modifications » évoquées ci-dessus – et décrites entre 1986 et 2010 – que la nécessité d'une prise en charge spécifique de ce public se justifie alors du fait de facteurs psychologiques, sociaux et biologiques (cf. *figure n°5*).

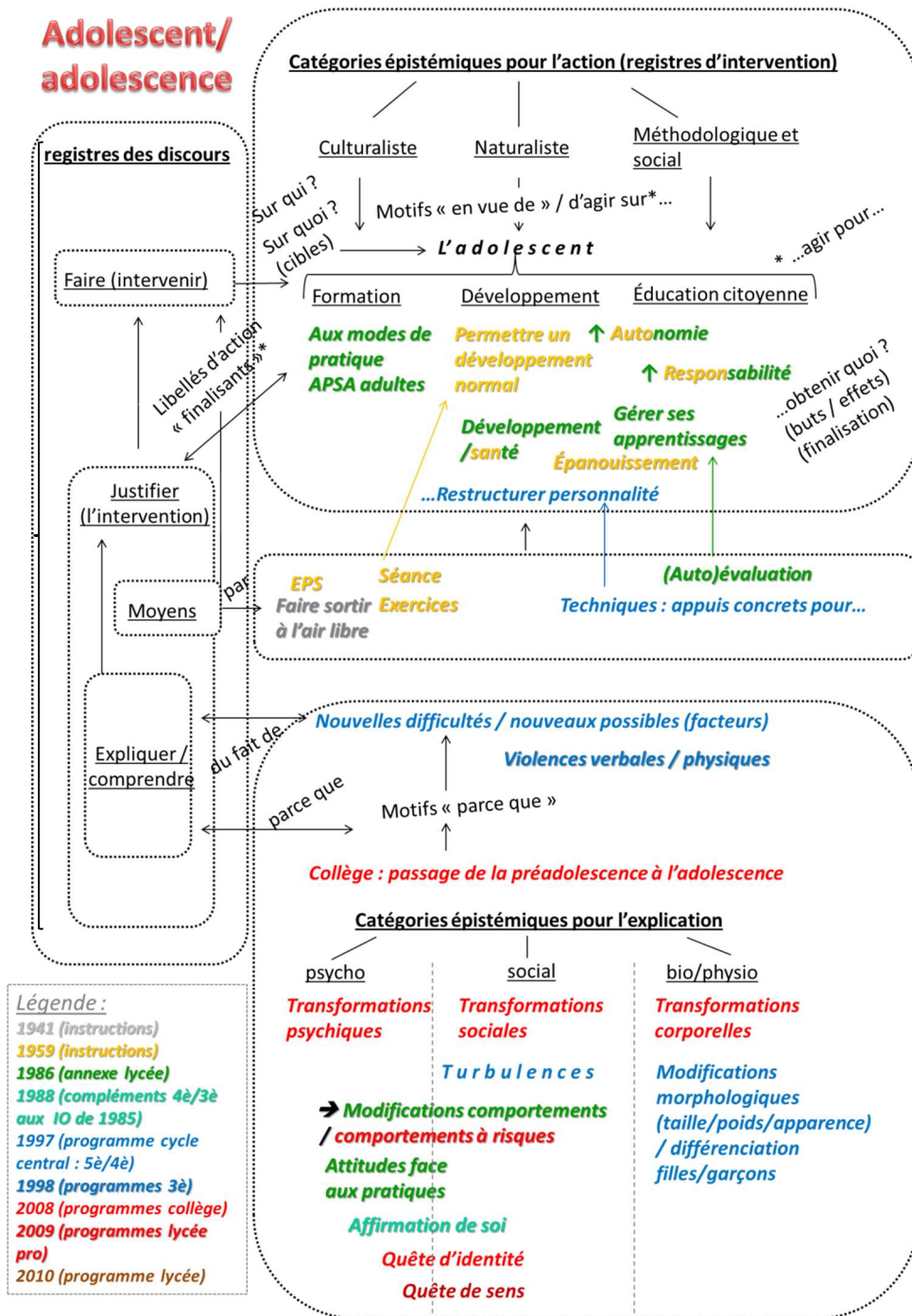


Figure n°5 : L'intervention en EPS à destination du public adolescent d'après les TO – présentation synthétique sur la période 1925-2010

La période 1959-1986, définie (à un an près) par Prost (1968, *cf. supra*) comme celle de la prise en compte de l'adolescence par le SE français se présente donc, au sein des TO régissant l'EPS, comme celle de la définition "téléologique" de l'intervention sur le public adolescent en termes de « motifs en vue de » au sens de Schütz (1953), *i.e.* de motifs référant à une fin en

vertu de laquelle agir, alors que la période suivante (1986-2010) met l'accent sur la justification de l'intervention à travers des caractéristiques intrinsèques et évolutives du public adolescent : c'est alors « parce que » l'adolescent présente ces caractéristiques que l'on envisage une action pédagogique qui leur est destinée (« *motifs parce que* » chez Schütz, *ibid.*).

2. Les évolutions et contrastes selon les publics-cibles : un moyen pour mieux situer la prise en compte de l'adolescent par les TO

L'évolution de la prise en compte du statut de l'élève peut être illustrée à travers la façon dont le législateur parle de ses *compétences*. En 1985, il convient d'*instaurer* des compétences (« *spécifiques* » [...] « *dans le domaine des APSA* » puis – 1987 – de « *savoirs et savoir-faire à acquérir* »). Si le texte de 1996, dans le même ordre d'idée, évoque tout d'abord des « *compétences à acquérir* », il parle plus loin de compétences « *plus larges* » et « *propres à [des] groupe[s] d'activités* » puis de compétences en tant qu'à la fois « *acquises* » et motrices d'*acquisitions*. Ce tournant constructiviste, qui fait suite à la Charte des Programmes (1991) instituant les « *compétences et connaissances* » comme base d'énonciation des « *contenus disciplinaires* », amène le législateur (1997, 1998) à considérer explicitement les compétences acquises par l'élève comme des points d'appui pour l'engager dans de nouveaux apprentissages (répétition de la locution : [elles] « *doivent permettre à l'élève de* »...). En tant que moyen pour agir, les compétences accèdent au statut d'outil pour l'intervention : il s'agit pour le professeur d'« *outiller l'élève* » (2002, 2008) des éléments permettant cet engagement et notamment de méthodes qui ne sont plus seulement celles qui servent à réussir en situation (méthodes « *exigibles* » des élèves en 1987) mais celles qui accèdent au statut de méthodes

pour apprendre dans et à travers ces situations, tout en devenant une « *composante* » des compétences à acquérir par le *lycéen* en 2000.

C'est donc à partir de la toute fin du XX^e siècle que le public *lycéen* se voit attribuer un rôle-clef dans la construction de ses propres compétences par celle de ses manières d'apprendre. Le législateur conçoit cette forme de dévolution de rôle de manière plus forte pour les classes de Première et de Terminale, comme l'indique la transition du statut de l'élève lycéen entre 2000 (programme de seconde) et 2001 (cycle terminal), passant (dans la majorité des phrases) d'*acté* à *actant*. Il apparaît donc, à l'aune de ces données, que c'est essentiellement à la fin de l'adolescence et depuis les années 2000 que l'élève se voit conférer un rôle-clef dans sa façon de s'engager dans les apprentissages visés par les programmes, soit onze ans après que la loi d'orientation sur l'éducation (loi n° 89-486 du 10 juillet 1989) et son rapport annexé aient explicitement placé « *l'élève au centre du système éducatif* » en l'impliquant dans une dynamique de « *projet* ».

De 2000 à 2010, le législateur développe, lorsqu'il parle de l'*élève*, la conception d'une EPS visant à former un citoyen « cultivé, lucide, autonome [...] », afin de lui permettre de pouvoir faire ses propres « choix » (2001) et de se situer au sein d'une culture à la fois commune et porteuse de différences (2008, 2009, 2010), d'où l'enjeu sous-jacent du « vivre ensemble » (2010) dans le respect des « valeurs de la République » (*ibid.*), en phase avec les préoccupations soci(ét)ales actuelles.

Rapportées aux termes qui gravitent autour des substantifs *adolescent(e)(s)/ce*, les intentions éducatives qui en découlent apparaissent comme beaucoup plus anciennes (1959, 1986 – *cf. supra*). Il apparaît ainsi que les manières pour le législateur de considérer prioritairement, au

fil du temps : *i.* les impératifs éducatifs liés au contexte social ; *ii.* les contraintes et possibilités éducatives liées à l'appréhension du public-cible, peuvent donc le porter à formuler des orientations éducatives analogues, pour des motifs qui ne sont pas forcément les mêmes. Des différences de systèmes « *axio-théorico-pratiques* » (ordres de discours différents – *épistémès* au sens de Foucault, *op. cit.*), vectrices de formes de subjectivation différentes (exemple ici : *adolescent, élève*) peuvent ainsi se présenter comme des conditions de possibilité de l'apparition de discours proches qui recouvrent des réalités présentant des différences et des points communs. En effet, l'analyse qui vient d'être menée montre que les finalités de développement de l'autonomie et des responsabilités chez l'adolescent en 1959 ne recouvrent pas exactement les mêmes préoccupations et les mêmes fondements qu'en 2010.

De la même manière, parler d' « *enfant* » et de « *jeune* » semble “*ne pas vouloir [appeler à] dire la même chose*” selon les époques : d'après les RG de 1925 et de 1941, il s'agit de retenir les caractéristiques essentielles de l'enfant “*lambda*” et ce qu'il convient de lui proposer concrètement en conséquence alors qu'en 1945, le législateur, dans une perspective sanitaire, différencie les états et possibilités de *développement* physique des *enfants* et des *jeunes* avant d'évoquer les *exercices* et pistes d'intervention selon ces différences. Les instructions de 1967 situent, quant à elles, l'acte de l'enfant à l'interface de sa *nature* et de ses *qualités motrices* d'une part, et des *buts* qu'il permet d'atteindre d'autre part, alors que le programme de 1997, tout comme les RG de 1925 et 1941, revient sur l'importance pour l'enseignant de tenir compte des *caractéristiques fortes* des enfants. *A contrario*, le législateur part des effets recherchés par une éducation *morale* pour le jeune (1941, 1959, 1967), favorisée par l'utilisation des *pratiques sportives* en 1967.

Les termes *filles(s)* et *garçon(s)* sont, quant à eux, utilisés de manière dialectique pour appeler l'enseignant à tenir compte des « *différences* » qui les caractérisent, sans préciser lesquelles. Par ailleurs concernant la *mixité*, les programmes de 1997 et 1998 indiquent qu'elle « *doit être encouragée mais, sous peine de produire l'inverse des résultats recherchés, elle ne peut être conduite dans l'ignorance des différences* ». Le programme de 2008 devient plus globalisant, n'incitant explicitement pas à prendre en compte les différences filles/garçons : i. l' « *EPS a le devoir d'aider tous les collégiens, filles et garçons, à acquérir de nouveaux repères [...]* » ; ii. « *l'élève, fille ou garçon, subit des transformations morphologiques, physiologiques et psychologiques importantes* » ; ou encore, iii. « *permettre aux filles comme aux garçons de réussir et d'acquérir une culture commune* ».

Le terme « *sujet* », également utilisé pour désigner une cible de l'EPS, est utilisé pour désigner l'individu à travers ses dimensions physiologiques (jusqu'en 1945) puis, de 1985 à 1987, en tant qu'instance ou agent d'un système au sein duquel il se trouve en interaction avec d'autres composantes (environnement, autrui).

Conclusion

Cette étude pointe la façon dont l'usage des termes *adolescent(e)(s)(e)*, pris dans un contexte lexical qui évolue au sein des TO régissant l'EPS de 1925 à 2010, permet d'interroger les conceptions du législateur relatives au public-cible de la discipline : statut de ce public, prise en compte de ses caractéristiques, moyens et justification de l'intervention...

Les textes se focalisent dès 1959 sur les finalités de formation, de développement et d'éducation de l'adolescent. Ce n'est qu'à partir de 1986 que les dimensions biologiques, psychologiques et sociales des transformations qui touchent l'individu à cette période de la

vie justifient la mise en œuvre d'un enseignement accompagnant et infléchissant ces transformations selon des choix situés dans un contexte politique projetant ce que doit être l'Homme et la société de demain.

L'utilisation des termes *adolescent(e)(s)(ce)* offre ainsi la possibilité au législateur d'attirer l'attention du lecteur sur les nécessités et enjeux d'une prise en charge spécifique de ce public. La comparaison avec l'univers lexical sollicité et les énoncés produits lors de l'usage des autres termes utilisés pour désigner le public-cible de l'EPS (*élève(s)*, *enfant(s)(ce)*, *sujet(s)*, *jeune(s)*, *fille(s)* et *garçon(s)*) montre comment les modes de subjectivation de ce public normalisent les discours sur l'intervention par et sur l'engagement corporel. Cette forme d'exercice du biopouvoir, par normalisation de la prise en charge des corps au sens de Foucault (1966), procède d'une délégation au professeur d'EPS mêlant des composantes explicites et implicites. En effet, si le professeur est explicitement missionné à cet effet et orienté par les injonctions des instructions et programmes, la distribution tacite des relations entre les termes et énoncés qui gravitent autour des substantifs utilisés pour désigner le public qu'on lui confie participe à la naturalisation d'une façon de prendre en compte et en charge ce public. Ainsi, "*choisir de parler d'adolescent en EPS*" offre la possibilité pour le législateur de focaliser l'attention du lecteur sur de multiples dimensions de l'engagement et des transformations corporelles de l'individu (vécues, visées). L'usage de ce terme fait écho à une *épistémè* (Foucault, 2001) dont la richesse offre ainsi la possibilité d'asseoir les choix et orientations politiques définis par le législateur de multiples manières.

En ce sens, les développements explicatifs des textes de 1986 à 2010 révèlent une stratégie assertive du législateur, qui correspond à une attitude de communication affirmative ou persuasive sans coercition ni soumission, permettant de susciter plus efficacement l'adhésion du public-cible des textes, à savoir les professeurs d'EPS.

Cette transformation des modalités d'exercice du pouvoir nous semble en accord avec les propos de Martin (1997, p.47) :

« Le cadre constitutionnel approuvé par le peuple français le 28 septembre 1958, [qui] confère au seul gouvernement la maîtrise du domaine réglementaire. Désormais protégé des tentations interventionnistes du pouvoir législatif par les articles 34 et 37 de la loi fondamentale, l'exécutif peut, en théorie, plus aisément donner corps à son dessein politique. Pour satisfaire à l'esprit de la démocratie comme à la vigilance du juge administratif, il doit toutefois justifier, motiver les normes qu'il édicte ou les décisions qu'il arrête. Il lui faut surtout, tant il est vrai qu'on « ne change pas la société par décrets », convaincre les administrés et les agents publics du bien-fondé des droits, devoirs et consignes qui leur sont imposés. Ses velléités réformatrices ne peuvent aboutir que comprises et acceptées par le corps social. »

On peut par ailleurs comprendre l'utilisation des termes utilisés pour désigner le public-cible de l'EPS à l'aune de l'impact des réformes structurelles du système scolaire sur ce qu'il peut être considéré comme utile de concevoir *du* et *pour* le public scolaire. Ainsi, par exemple, la massification de ce public, par effets conjoints du *baby-boom* et de la loi Haby (1975) instituant le Collège unique, met en coprésence des élèves qui jusqu'alors poursuivaient ce niveau de leur scolarité au sein de filières séparées. La mise en exergue des différences pour justifier une différenciation pédagogique semble alors pouvoir faire écho chez les enseignants. Ainsi, parler de multiples « différences » (ex. de « niveaux » / d'« habiletés » : 1985, de « motivations » : 1987,...) ou encore d'« hétérogénéité » (2010) chez les élèves semble pouvoir justifier la mise en avant de modes de traitement de ces différences cristallisant les orientations politiques du moment. En outre, les « turbulences » constatées chez ce public adolescent concentré au collège (1997), liées aux « modifications » subies à cet âge vont jusqu'à conduire le législateur à proposer une « *restructuration de la personnalité* » de

l'adolescent en appuyant l'enseignement sur des techniques corporelles comme « *points d'appui concrets* » (*ibid.*).

Mots-clefs : adolescent, Éducation physique et sportive, textes officiels, analyse lexicale.

Principales références bibliographiques

Bardin, L. (1996). *L'Analyse de contenu*. Paris : PUF

Prost, A. (1968). *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*. Paris : Armand Colin

Foucault, M. (2001). *L'herméneutique du sujet*. Paris : Seuil.

Bibliographie étendue

Austin (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil.

Bardin, L. (1996). *L'Analyse de contenu*. Paris : PUF

Delignières, D., & Garsault, C. (1993). Objectifs et contenus de l'EPS: Transversalité, utilité sociale et compétence. *Éducation Physique et Sport*, 242, 9-13. Paris : Revue EPS

Prost, A. (1968). *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*. Paris : Armand Colin

Foucault, M. (2001). *L'herméneutique du sujet*. Paris : Seuil.

Martin, J.-L. (1997). Du projet politique aux instructions officielles d'EPS en France. *STAPS*, 42, 47-57. Bruxelles : De Bœck Supérieur.

Meirieu, P., Schilte, C., Rufo, M., & Leroy, P. (2009). *Elever son enfant de 6 à 12 ans*. Paris : Hachette.

Schütz, A. (1953). Concept and Theory Formation in the Social Sciences. *Journal of Philosophy*, 51, 257-273. New York : Columbia University.

Sensevy, G., Schubauer-Leoni, M.-L., Mercier, A., Ligozat, F., & Perrot, G. (2005). An attempt to model the teacher's action in the mathematics class. *Educational Studies in Mathematics*, 59, 153-181. Dordrecht : Springer.

Thiercé, A. (1999). *Histoire de l'adolescence (1850- 1914)*. Paris : Belin.