

Pascale GARNIER

*Maître de conférences,
Docteur en sociologie
IUFM Caen*

Faire des différences d'âge

Eléments pour une histoire de l'âge des élèves en éducation physique au XX^e siècle

L'âge des élèves fait rarement l'objet d'une attention particulière dans les travaux historiques et sociologiques sur l'éducation, comme si, donnée naturelle et propriété inhérente à l'individu, il échappait à l'emprise du temps et du social. Il suffit pourtant, pour se convaincre de l'importance de l'âge comme objet d'analyse, d'ouvrir à la fois un manuel de gymnastique "méthode française" d'avant guerre et un numéro récent de la revue "Education physique et sport". Dans le premier, les élèves sont répartis selon leur nombre d'années : par exemple, pour l'école élémentaire, enfants de 4 à 9 ans, 9 à 11 ans, 11 à 13-14 ans; pour le cycle secondaire, 13 à 16 ans, 16 à 18 ans. A chaque tranche d'âge est assigné son programme : types d'exercices et de jeux, nombre et répétition des mouvements, durée des séances. Dans le second, par contre, les élèves y sont le plus souvent représentés selon leurs "niveaux" d'apprentissage dans les activités physiques et sportives enseignées ou répartis en classes scolaires : par exemple "la gymnastique en 6^e/5^e" et, plus largement, selon le type d'établissement fréquenté, comme pour "le golf au collège".

Les différences entre ces deux mises en forme d'un enseignement de l'éducation physique sont telles qu'elles "sautent aux yeux" du lecteur. Si l'âge ne fait pas l'objet

de recherches spécifiques, c'est sans doute qu'il est d'autant plus difficile de le voir qu'il est constamment sous nos yeux. Le fait que les élèves aient un âge nous paraît tellement aller de soi qu'il ne nous vient pas à l'idée d'examiner comment il est mis en jeu et travaillé dans la construction des disciplines scolaires¹. L'éducation physique est sans cesse confrontée à l'âge des élèves. Elle repose sur cette évidence qu'on ne peut pas demander et attendre la même chose de la part d'un "petit" et d'un "grand" élève. L'âge y est toujours pris en compte, que cela soit explicitement dit ou non. Ainsi, l'âge apparaît à la fois comme un mécanisme structurant de l'éducation physique et une donnée qu'elle structure; son principe organisateur qu'elle traduit en pratiques et en conceptions des élèves, en leur devenir, à mesure qu'ils grandissent.

Faire de l'âge un objet de recherche, c'est donc se situer au centre d'un examen des enjeux éducatifs de cette discipline. Mais comment analyser un objet aussi évident, comment appréhender les transformations des façons de qualifier l'âge des élèves au cours du XX^e siècle ?

LES CLASSEMENTS D'ÂGE : UNE INTRODUCTION

Donner un âge et faire des différences d'âge entre les élèves sont des opérations

qui mettent en concurrence plusieurs logiques, telles que celle de l'âge "civil" (âge compté en années, mois..., déclaré officiellement et publiquement à la mairie); celle de l'âge "scolaire" (âge établi par rapport à la classe scolaire fréquentée qui détermine "retard" ou "avance" de l'élève); celle de l'âge "individuel" (âge ordonné sur une progression des capacités ou des propriétés individuelles dans tel ou tel domaine : physiologie, psychologie...). De telles opérations sont "sociales" dans la mesure où elles supposent un travail actif de la part des personnes pour combiner ou distinguer ces différentes logiques en assignant un âge à quelqu'un et pour interpréter ce qu'un jugement relatif à l'âge signifie. Nous dirons que ces opérations sur l'âge constituent différentes façons de classer socialement les individus et d'en produire également une évaluation morale².

Porter des jugements sur les élèves, c'est encore aujourd'hui faire correspondre ou au contraire faire jouer les décalages entre ces différentes logiques : "elle a trois ans de retard en 2e"; tel autre est "aussi costaud qu'un élève de 3e", celui-là en 4e est encore un "gamin"... Cela veut dire que les usages sociaux de l'âge en milieu scolaire continuent à inclure ces différentes logiques bien que certaines soient moins présentes désormais dans la mise en forme de l'enseignement de l'EPS. Il n'y a donc non pas disparition pure et simple de formes de qualification des élèves selon l'âge mais redistribution de leur importance respective au cours du XXe siècle.

Pour appréhender au niveau historique le poids de ces différentes logiques de qualification de l'élève en EPS, il est indispensable d'analyser à la fois les transformations de cet enseignement et celles de l'école. En effet, ce ne sont pas seulement des "conceptions", des "idées" ou des "normes" sur ce que sont les élèves qui changent mais également les élèves eux-mêmes avec les mutations scolaires et éducatives de ce XXe siècle. De plus, les transformations de l'enseignement qui leur est

destiné font d'eux des individus effectivement différents. Elles sollicitent et éprouvent différentes capacités des élèves. Par là, l'enseignement rend effectives ces capacités et en mesure les limites. Il faut donc penser les qualifications selon l'âge des élèves en EPS aux prises avec cette double série de transformations.

C'est donc en articulant les différentes formes de qualification des élèves selon l'âge et ces transformations que l'on peut faire ressortir des figures dominantes de l'usage de l'âge dans l'histoire de l'EPS; "figures dominantes" au sens où, rappelons-le, chaque époque voit coexister différents classements d'âge des élèves même si elle en privilégie certains. Nous les présenterons schématiquement par trois moments successifs : "l'âge du futur citoyen", l'âge de "l'enfant" et de "l'adolescent" et "l'âge de l'élève" proprement dit.

I. - L'ÂGE DU FUTUR CITOYEN

1 L'école du citoyen

L'organisation de l'école selon une succession d'années d'études graduées en "classes" s'est imposée dans les "collèges" dès le XVIe siècle. Très progressivement, ces niveaux d'études ont été fréquentés par des écoliers du même âge. Ce n'est qu'au début du XIXe siècle qu'est admis le principe d'une correspondance entre l'âge, la capacité et la classe scolaire³. Ce principe tendait à exclure dorénavant la fréquentation d'une même classe scolaire par des individus d'âges différents, surtout pour les enfants plus "précoces". Le développement et l'organisation de l'enseignement primaire au cours du XIXe siècle montre sur ce point la même logique : partant de l'organisation de classes scolaires pour rendre ensuite plus homogènes les classes d'âge qui les fréquentent.

Cette mise en correspondance des années avec les classes scolaires prend le sens d'une conception civique de l'école, à partir du moment où l'école devient une

affaire d'Etat, c'est-à-dire avec la Révolution française. L'égalité civique entre les individus que proclame la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen va de pair avec le droit de tous à l'instruction qui permet l'accomplissement de ce métier de citoyen. L'école vise tout d'abord l'intégration de tous dans un même "pays", une même langue, une même culture, un même espace national uniforme. L'âge civil en supposant l'égalité de tous au même âge est mis au fondement d'une école du citoyen. Le nombre des années constitue une classe d'équivalence entre des individus différents entre eux. Il rend homogène, par son arbitraire, et naturalise les différences entre les individus. Comme pour la construction historique des catégories d'âge dans les pratiques sportives, c'est avant tout le souci de l'égalité des conditions qui motive le recours à l'âge civil⁴. Cette qualification des individus par leur âge civil participe étroitement à la constitution de l'école comme monde en soi, monde juste dans la mesure même où il fonctionne avec ses propres repères qui sont ceux du "pays", coupé du monde extérieur, c'est-à-dire des particularités régionales, locales, familiales...

Mais encore, ce n'est pas seulement cet âge de l'élève, considéré en lui-même qui importe. L'âge est inscrit dans une suite, il est principe de transformation, principe d'un devenir de l'enfant en autre que lui-même : un homme complet. Ce qui compte n'est pas tant le présent que le futur de l'élève. Du présent, il faut faire au contraire le sacrifice pour accéder à l'âge suivant, jusqu'au moment où l'individu est enfin "mûr" et sort de l'école. L'école est l'âge d'enfance, un âge qui exige d'être dépassé, un âge dont il faut sortir au plus vite. Le sociologue E. Durkheim a, au début du XX^e siècle, clairement exposé les principes de cette école fondée sur l'intérêt général d'une nation qui fait de l'enfant un candidat volontaire à l'âge mûr qui le rend authentiquement "homme", porteur à son tour de l'intérêt général : "Tandis que nous montrions la société façonnant, suivant ses

besoins, les individus, il pouvait sembler que ceux-ci subissaient de fait une insupportable tyrannie. Mais, en réalité, ils sont eux-mêmes intéressés à cette soumission; car l'être nouveau que l'action collective, par la voie de l'éducation, édifie ainsi en chacun de nous, représente ce qu'il y a de meilleur en nous, ce qu'il y a en nous de proprement humain."⁵

L'école est doublement un lieu d'élévation des jeunes : affranchissement du petit cercle domestique et de l'enfance, accès à la société politique et à l'humanité qui est le fait de la société. L'enseignement repose sur l'acquisition des savoirs de base et d'un petit nombre de principes fondamentaux à partir desquels peuvent être déployées les connaissances de plus en plus complexes. Plus les savoirs sont abstraits et indépendants, plus ils permettent l'accès au général, au commun à tous. Cet enseignement n'exclut pas motivation et activité de l'élève. De l'enfant, c'est le futur qui importe essentiellement, à la fois pour l'enseignant et pour lui-même; car lui aussi veut grandir, s'approprier les attributs des "grandes personnes".

2 Les gymnastiques du futur citoyen

Cette conception de l'âge de l'élève comme âge "négatif", âge de ce qui n'est pas encore mesuré par la succession des années, sera la conception dominante en EPS jusqu'à la fin des années 1950. Les instructions officielles de 1945, celles de 1959, reposent également sur ce principe. Les gymnastiques en sont le support privilégié, ce qui ne veut pas dire unique car le développement d'une "initiation sportive" à cette époque s'inscrit dans ce cadre.

Leurs finalités, si elles se détachent progressivement de la formation du citoyen en "arme", du défenseur de la nation, restent clairement la formation morale et hygiénique du citoyen et la compensation des fatigues de l'étude, cela au sein même de la séance d'éducation physique découpée en leçon et en jeux. Un corps fort, c'est un corps obéissant; la morale n'est pas seu-

lement ajoutée de l'extérieur à l'exercice, c'est l'exercice lui-même qui est une morale en acte. Par l'habitude et l'effort sont dépassées les défaillances de l'âge; l'élève accède en vainquant ses propres résistances à des pouvoirs d'action accrus qui en font proprement une personne responsable et une volonté autonome.

L'abstraction des gymnastiques, c'est-à-dire les découpages de la motricité en gestes élémentaires, du corps en ses segments et ses fonctions, fonde des principes d'action sur lesquels toute la motricité et la vie du corps découlent. Les gestes sont à la fois dégagés de leur conditions sociales de réalisation, épurés, systématisés, formalisés et recomposés dans un ensemble visant le développement complet du corps⁶. En somme, les corps des élèves sont abstraits pour accéder à un corps débarrassé de ses particularités : celui de l'homme universel. De cette abstraction des gymnastiques procède l'accès d'une éducation physique au général, à l'essence des choses, qui est le propre d'une école du citoyen.

Produisant, dans le corps des élèves, ce corps général, les gymnastiques traitent pour ainsi dire secondairement de leur âge. Cela ne veut pas dire qu'elles sont indifférentes à l'âge des élèves. Au contraire elles développent différentes manières de faire des différences d'âge entre les élèves mais ces différences sont déduites d'un modèle préalable de l'Homme complet, adulte, comme par une série de soustractions successives.

En premier lieu, l'enseignement de la gymnastique différencie "l'âge légal" de "l'âge physiologique", seul âge véritablement important en éducation physique. La "détermination de groupes homogènes du point de vue physique", selon les termes du Projet de règlement général de l'éducation physique de 1919, vise à constituer un classement homogène des élèves selon leur nombre d'années "réelles", celui donné par leur constitution physique. Ce classement s'oppose moins à celui de l'âge civil qu'il s'en veut l'expression la plus per-

tinente en éducation physique et l'instrument de son contrôle médical⁷. Ces groupes sont constitués par le médecin à partir de tableaux statistiques portant sur la croissance de la taille, du poids, du périmètre thoracique...; tableaux qui permettent de situer chaque individu par rapport aux données normales attribuées aux individus du même âge civil.

En second lieu, ce souci de "grader" les exercices selon l'âge se juxtapose tout d'abord avec les exposés théoriques sur la "croissance" des individus; plus exactement, le passage des savoirs sur la croissance au programme des exercices selon l'âge fait apparaître plusieurs procédures de simplification. La toute première, c'est l'exclusion de certains exercices, voire même de la gymnastique, puis de l'initiation sportive si l'individu n'est pas assez "grand"⁸. La croissance est découpée par des seuils en une série d'étapes discrètes scandée par le nombre des années. Elle est parcourue par des seuils de passage qui distinguent pour une pratique donnée l'âge de son accès, voire l'âge où elle doit être abandonnée : "La pratique des exercices d'application commence lorsque le sujet est suffisamment assoupli et développé par la pratique des exercices éducatifs. Un grand nombre d'entre eux peuvent être pratiqués dès l'enfance. Cependant pour les enfants de moins de huit à dix ans, les jeux de toute sorte et la natation constituent à peu près ce qu'il y a de meilleur aussi bien comme exercice d'application que comme exercice éducatif."⁹

Une seconde procédure de simplification consiste à construire des rapports proportionnels entre l'âge et les exercices. A mesure que l'individu grandit, les exercices s'ajoutent par intégrations successives; il est en mesure de réaliser ceux destinés à l'âge précédent plus de nouveaux et d'ajouter des répétitions. En même temps qu'il grandit est déplacé le rapport entre les exercices d'ordre et d'attention, préparatoires, fondamentaux ou encore construits, et les exercices fonctionnels, terminaux ou encore d'application. La crois-

sance équivaut ici à une progression arithmétique homogène des capacités des individus.

Une troisième procédure de simplification ajoute à celle-ci pour les plus jeunes, en général les moins de neuf ans, les formes jouées et mimées des exercices : faire le sonneur de cloche, le pompier, le petit chaperon rouge dans les bois... La forme jouée est subordonnée à l'exercice qu'il s'agit de faire réaliser; elle repose, comme les exercices des plus grands, sur l'imitation et sur la distribution uniforme des exercices aux individus du même âge, le plus souvent sans objet ou matériel.

Une dernière procédure de simplification est développée des années 1940 aux années 1960, par la Ligue française d'éducation physique dont Tissier fut le fondateur. L'idée d'une "éducation physique de formation" suivant les progrès de la croissance est reprise des travaux de l'École morphologique française de Sigaud d'avant guerre. Elle prend appui sur une division de la croissance en quatre étapes de formation et d'évolution successives des appareils physiologiques : digestif (0 à 7 ans), respiratoire (7 à 14 ans), musculaire (14 à 21 ans), cérébral (21 à 28 ans)¹⁰. Différenciée en ses fonctions, la croissance reste ici encore inscrite dans la perspective d'additions successives qui font au bout du compte l'homme complet, adulte. L'âge des élèves est mesuré par la fin de leurs transformations : conception téléologique où les années se succèdent en diminuant l'écart qui les sépare de l'achèvement, de la perfection.

3 L'EPS et les ordres scolaires

On répète souvent que les gymnastiques n'intéressaient pas les élèves. Cette critique, pleinement développée au début des années 1960, occulte tout leur intérêt qui a tout d'abord un sens par rapport au futur des élèves. Elle change l'ordre des priorités relatif au futur des élèves pour celui propre à leur présent, présent d'une "jeunesse moderne". Dans l'ordre des prio-

rités d'une formation générale des élèves, les gymnastiques sont parfaitement intéressantes, accordées à une préparation à la vie qui se fait en tournant le dos à la vie : "Ces notions ne s'opposent nullement à la notion de joie, dans les leçons. Le plaisir qui naît de l'effort volontaire et discipliné est un plaisir élevé, spécifiquement humain. Il résulte du sentiment de maîtrise corporelle, d'une affirmation de supériorité de l'esprit et du corps."¹¹

Mais n'y a-t-il pas ici une ambiguïté notable entre cette entreprise qui est par excellence celle de l'école primaire et l'exercice de cet enseignement dans l'enseignement secondaire ? La III^e République, notamment avec l'obligation scolaire de 6 à 13 ans, consacra l'école primaire comme cette école du citoyen républicain par excellence, école de tous les français. Cependant, l'enseignement secondaire ne constitue pas la suite naturelle de cette école primaire mais un ordre d'enseignement séparé avec son propre primaire : les "petites classes" des lycées seront jusqu'en 1962 intégrées dans l'administration des lycées, avec un corps spécial de professeurs, même si depuis le début du siècle leur programme est aligné sur celui du primaire¹². L'ordre primaire ne permet pas alors l'accès à l'enseignement supérieur; il s'arrête au certificat d'études primaires, au brevet préparé dans les écoles primaires supérieures et aux cours complémentaires rattachés aux écoles primaires.

La distinction de deux ordres d'enseignement, tout à fait effective jusqu'à la fin des années 1950, correspond alors à des fréquentations socialement très marquées. Elle organise le cursus scolaire des élèves selon leur origine sociale : bourgeoise pour les lycées, populaire pour le primaire. En même temps, elle créait entre leurs différents enseignants des sentiments d'appartenance à des communautés et des organisations corporatives très différentes, des attitudes d'ignorance ou de mépris mutuel entre les "primaires" et les "professeurs". Proches de par leur origine et leur formation des "primaires", on peut dire d'un

coté que les enseignants d'éducation physique de l'époque ne sont pas à leur "place" dans cet enseignement secondaire qui n'est accessible qu'à une petite minorité d'une classe d'âge jusqu'après la seconde guerre mondiale.

Pourtant, malgré les réformes de l'enseignement secondaire, notamment l'introduction des "sections modernes" au début du XXe siècle, son modèle d'excellence repose sur les "humanités"¹³. S'il n'est pas proprement "républicain", il reste attaché, comme lui, au règne des idées essentielles et éternelles, à une propédeutique abstraite réticente aux savoirs développés à l'extérieur de l'école. On peut donc dire, dans ce sens, que l'enseignement des gymnastiques est à sa place dans le secondaire de cette époque aussi bien que dans le primaire.

En somme, la critique des gymnastiques ne peut s'expliquer simplement par des caractéristiques qui leur seraient inhérentes ou encore par la brusque découverte d'un décalage sociologique entre ses enseignants et l'enseignement secondaire. Il faut voir également ceux qui vont se faire en quelque sorte les porte-parole des élèves pour réclamer un "enseignement moderne". Ce ne seront plus les mêmes élèves, ni la même école secondaire.

II. - L'ÂGE DE L'ENFANT ET DE L'ADOLESCENT

1 A chaque âge son école

La contestation d'un cloisonnement de l'école entre deux ordres d'enseignement, primaire et secondaire, parce qu'il est contraire à la justice sociale, va s'appuyer sur l'égalité des enfants au même âge civil. C'est dire que l'usage de l'âge civil change de perspective : intégré auparavant dans la construction d'une égalité civique entre les individus, il va constituer le vecteur d'une égalité scolaire entre les individus, principe d'une école organisée par niveaux d'enseignement, non plus par ordres. C'est à partir de 1959 que ce processus devien-

dra effectif. Mais cette revendication d'une "école unique" pour les structures et d'une "pédagogie active" pour les élèves s'exprime dès 1918 par la voix des Compagnons de l'Université nouvelle qui proposent une organisation de l'école par niveaux : l'école (6-10 ans), le collège (11-15 ans), le lycée (16-18 ans). Les projets écourtés de J. Zay sous le Front populaire et les propositions du plan Langevin-Wallon publié en 1947 vont également dans ce sens : "La logique et l'équité exigent que les divers échelons d'enseignement répondent à des niveaux de développement, puis à des spécialisations d'aptitudes et non à des catégories sociales. C'est pourquoi, dans la structure nouvelle l'enseignement présentera des "degrés" progressifs correspondant à des niveaux de développement auxquels tous les enfants devront successivement accéder."¹⁴

Après la deuxième guerre mondiale, les réformes sont bloquées par les efforts de reconstruction et les luttes syndicales et politiques pour le contrôle d'une "école moyenne" qui ferait le "pont" entre les deux ordres d'enseignement¹⁵. L'enjeu de ces luttes est une définition de l'école moyenne soit comme extension aux enfants du peuple les plus doués de l'enseignement secondaire en vigueur; soit comme poursuite d'un enseignement primaire adapté à la masse des élèves. En l'absence de décision politique, les élèves de plus en nombreux autant par les effets directs du "baby-boum" que par des investissements scolaires accrus de la part des familles, s'entassent dans les structures existantes¹⁶.

L'entrée en scène de la Ve République en 1958 marque une nouvelle légitimité politique en matière d'éducation associée à un programme de croissance et de modernisation du pays. Au nom de l'efficacité de la nation, d'une mobilisation large des "ressources intellectuelles" de tous sans distinction sociale, un effort est nécessaire de la part de l'État pour "créer l'école d'une nouvelle civilisation"¹⁷. L'exigence d'une adaptation efficace de l'école aux

sance équivaut ici à une progression arithmétique homogène des capacités des individus.

Une troisième procédure de simplification ajoute à celle-ci pour les plus jeunes, en général les moins de neuf ans, les formes jouées et mimées des exercices : faire le sonneur de cloche, le pompier, le petit chaperon rouge dans les bois... La forme jouée est subordonnée à l'exercice qu'il s'agit de faire réaliser; elle repose, comme les exercices des plus grands, sur l'imitation et sur la distribution uniforme des exercices aux individus du même âge, le plus souvent sans objet ou matériel.

Une dernière procédure de simplification est développée des années 1940 aux années 1960, par la Ligue française d'éducation physique dont Tissier fut le fondateur. L'idée d'une "éducation physique de formation" suivant les progrès de la croissance est reprise des travaux de l'École morphologique française de Sigaud d'avant guerre. Elle prend appui sur une division de la croissance en quatre étapes de formation et d'évolution successives des appareils physiologiques : digestif (0 à 7 ans), respiratoire (7 à 14 ans), musculaire (14 à 21 ans), cérébral (21 à 28 ans)¹⁰. Différenciée en ses fonctions, la croissance reste ici encore inscrite dans la perspective d'additions successives qui font au bout du compte l'homme complet, adulte. L'âge des élèves est mesuré par la fin de leurs transformations : conception téléologique où les années se succèdent en diminuant l'écart qui les sépare de l'achèvement, de la perfection.

3 L'EPS et les ordres scolaires

On répète souvent que les gymnastiques n'intéressaient pas les élèves. Cette critique, pleinement développée au début des années 1960, occulte tout leur intérêt qui a tout d'abord un sens par rapport au futur des élèves. Elle change l'ordre des priorités relatif au futur des élèves pour celui propre à leur présent, présent d'une "jeunesse moderne". Dans l'ordre des prio-

rités d'une formation générale des élèves, les gymnastiques sont parfaitement intéressantes, accordées à une préparation à la vie qui se fait en tournant le dos à la vie : "Ces notions ne s'opposent nullement à la notion de joie, dans les leçons. Le plaisir qui naît de l'effort volontaire et discipliné est un plaisir élevé, spécifiquement humain. Il résulte du sentiment de maîtrise corporelle, d'une affirmation de supériorité de l'esprit et du corps."¹¹

Mais n'y a-t-il pas ici une ambiguïté notable entre cette entreprise qui est par excellence celle de l'école primaire et l'exercice de cet enseignement dans l'enseignement secondaire ? La III^e République, notamment avec l'obligation scolaire de 6 à 13 ans, consacra l'école primaire comme cette école du citoyen républicain par excellence, école de tous les français. Cependant, l'enseignement secondaire ne constitue pas la suite naturelle de cette école primaire mais un ordre d'enseignement séparé avec son propre primaire : les "petites classes" des lycées seront jusqu'en 1962 intégrées dans l'administration des lycées, avec un corps spécial de professeurs, même si depuis le début du siècle leur programme est aligné sur celui du primaire¹². L'ordre primaire ne permet pas alors l'accès à l'enseignement supérieur; il s'arrête au certificat d'études primaires, au brevet préparé dans les écoles primaires supérieures et aux cours complémentaires rattachés aux écoles primaires.

La distinction de deux ordres d'enseignement, tout à fait effective jusqu'à la fin des années 1950, correspond alors à des fréquentations socialement très marquées. Elle organise le cursus scolaire des élèves selon leur origine sociale : bourgeoise pour les lycées, populaire pour le primaire. En même temps, elle créait entre leurs différents enseignants des sentiments d'appartenance à des communautés et des organisations corporatives très différentes, des attitudes d'ignorance ou de mépris mutuel entre les "primaires" et les "professeurs". Proches de par leur origine et leur formation des "primaires", on peut dire d'un

conditions modernes qui sont celles à la fois des jeunes et de la nation vient désormais épauler le souci de la justice sociale. Les réformes entreprises à partir de 1959 décideront en faveur d'un enseignement secondaire de masse, sans trancher ni vers le secondaire élitiste, ni vers un primaire de masse. Elles créeront les conditions d'une fréquentation massive de l'enseignement secondaire, relayant là des demandes scolaires accrues de la part des familles¹⁸, et en même temps unifieront filières et structures administratives des établissements secondaires¹⁹.

Alors que garçons et filles sont réunis au même moment dans des établissements communs, des distinctions tranchées entre les âges sont établies. A l'école élémentaire, il ne reste plus que les moins de 12 ans; les "classes de fin d'études" sont versées dans les sections des collèges à partir de 1967; les "sections enfantines" sont progressivement fermées au profit d'un large développement des écoles maternelles. Dans les lycées, délestés de leurs "petites classes" et de leur premier cycle, sont réunis les élèves de plus de 15 ans. En l'espace d'une vingtaine d'années, un "système scolaire" organisé par niveaux dont l'âge est le principe prépondérant a été substitué aux ordres séparés du primaire et du secondaire.

Il est alors fait place pleine à un regard spécifique sur les différences d'âge, à une normalité propre à l'âge considéré en lui-même. Au lieu de considérer principalement l'élève comme un futur adulte, on le considère comme un enfant, un adolescent au prise avec des caractéristiques générales qui sont celles de son âge.

2 Donner la parole aux jeunes

Cette conception de l'âge de l'élève comme âge d'une spécificité enfantine et adolescente organise les transformations de l'enseignement de l'EPS des années 1960 aux années 1980. Elle s'associe au déplacement du privilège jusqu'alors accordé aux gymnastiques vers les pratiques sportives en même temps qu'elle

centre l'attention sur la relation pédagogique. La transformation de la demi-journée de plein air en demi-journée de sport en 1961, les instructions officielles de 1962 qui en fixent l'organisation et plus encore celles de 1967 pour l'enseignement secondaire et de 1969 qui mettent en place le Tiers temps pédagogique dans l'enseignement primaire témoignent de ce déplacement des priorités.

Au tournant des années 1950, les voix s'élèvent pour défendre les enfants contre les gymnastiques, pour leur proposer un enseignement "ouvert sur la vie", "moderne". Nul doute que ces voix ne claquent pas à l'unisson; pourtant elles sont unies par ce qu'elles repoussent. Mieux qu'un "symbole" d'une époque dépassée, ce "stupide XIX^e siècle", les gymnastiques font l'unanimité des personnes contre elles. Non, la "gym de grand papa" n'est pas "morte victime de la sclérose, de l'habitude et de la routine"²⁰. Elle est morte de ceux qui ont voulu donner la parole aux jeunes et s'en faire du même coup les représentants légitimes. Ce processus politique de représentation des jeunes, de leur goûts, de leurs intérêts et motivations, donne à ces années leur esprit commun. Il forge un système de significations par lequel un groupe social se donne une image stable de lui-même et de son action, se met en jeu et en scène, se définit et se mobilise dans un même signe de ralliement : prendre en compte ce que sont les jeunes dans leur "totalité". Il constitue, par là même, la logique de son exercice professionnel : être, en un mot, au service des jeunes.

Cela ne signifie pas qu'il y a une seule manière de dire ce que sont les jeunes. Cela veut dire un nouveau principe de légitimité de l'EPS qui s'ordonne non plus sur ce que les jeunes sont appelés à devenir mais sur ce qu'ils sont ici et maintenant. On conçoit que, dans ce contexte, l'usage de la notion de "révolution copernicienne" pour qualifier les transformations de l'EPS soit marqué du sceau de l'urgence et de la nécessité d'où procède la force simplificatrice et la félicité de la formule : "Avec un

conditions modernes qui sont celles à la fois des jeunes et de la nation vient désormais épauler le souci de la justice sociale. Les réformes entreprises à partir de 1959 décideront en faveur d'un enseignement secondaire de masse, sans trancher ni vers le secondaire élitiste, ni vers un primaire de masse. Elles créeront les conditions d'une fréquentation massive de l'enseignement secondaire, relayant là des demandes scolaires accrues de la part des familles¹⁸, et en même temps unifieront filières et structures administratives des établissements secondaires¹⁹.

Alors que garçons et filles sont réunis au même moment dans des établissements communs, des distinctions tranchées entre les âges sont établies. A l'école élémentaire, il ne reste plus que les moins de 12 ans; les "classes de fin d'études" sont versées dans les sections des collèges à partir de 1967; les "sections enfantines" sont progressivement fermées au profit d'un large développement des écoles maternelles. Dans les lycées, délestés de leurs "petites classes" et de leur premier cycle, sont réunis les élèves de plus de 15 ans. En l'espace d'une vingtaine d'années, un "système scolaire" organisé par niveaux dont l'âge est le principe prépondérant a été substitué aux ordres séparés du primaire et du secondaire.

Il est alors fait place pleine à un regard spécifique sur les différences d'âge, à une normalité propre à l'âge considéré en lui-même. Au lieu de considérer principalement l'élève comme un futur adulte, on le considère comme un enfant, un adolescent au prise avec des caractéristiques générales qui sont celles de son âge.

2 Donner la parole aux jeunes

Cette conception de l'âge de l'élève comme âge d'une spécificité enfantine et adolescente organise les transformations de l'enseignement de l'EPS des années 1960 aux années 1980. Elle s'associe au déplacement du privilège jusqu'alors accordé aux gymnastiques vers les pratiques sportives en même temps qu'elle

centre l'attention sur la relation pédagogique. La transformation de la demi-journée de plein air en demi-journée de sport en 1961, les instructions officielles de 1962 qui en fixent l'organisation et plus encore celles de 1967 pour l'enseignement secondaire et de 1969 qui mettent en place le Tiers temps pédagogique dans l'enseignement primaire témoignent de ce déplacement des priorités.

Au tournant des années 1950, les voix s'élèvent pour défendre les enfants contre les gymnastiques, pour leur proposer un enseignement "ouvert sur la vie", "moderne". Nul doute que ces voix ne claquent pas à l'unisson; pourtant elles sont unies par ce qu'elles repoussent. Mieux qu'un "symbole" d'une époque dépassée, ce "stupide XIX^e siècle", les gymnastiques font l'unanimité des personnes contre elles. Non, la "gym de grand papa" n'est pas "morte victime de la sclérose, de l'habitude et de la routine"²⁰. Elle est morte de ceux qui ont voulu donner la parole aux jeunes et s'en faire du même coup les représentants légitimes. Ce processus politique de représentation des jeunes, de leur goûts, de leurs intérêts et motivations, donne à ces années leur esprit commun. Il forge un système de significations par lequel un groupe social se donne une image stable de lui-même et de son action, se met en jeu et en scène, se définit et se mobilise dans un même signe de ralliement : prendre en compte ce que sont les jeunes dans leur "totalité". Il constitue, par là même, la logique de son exercice professionnel : être, en un mot, au service des jeunes.

Cela ne signifie pas qu'il y a une seule manière de dire ce que sont les jeunes. Cela veut dire un nouveau principe de légitimité de l'EPS qui s'ordonne non plus sur ce que les jeunes sont appelés à devenir mais sur ce qu'ils sont ici et maintenant. On conçoit que, dans ce contexte, l'usage de la notion de "révolution copernicienne" pour qualifier les transformations de l'EPS soit marqué du sceau de l'urgence et de la nécessité d'où procède la force simplificatrice et la félicité de la formule : "Avec un

retard de plus de cinquante ans, l'EP place enfin l'enfant au centre de l'éducation. On commence à s'intéresser moins à l'exercice et plus à celui qui s'exerce... L'EP accomplit sa révolution copernicienne avec un demi siècle de retard."²¹ Ajoutons qu'au cours des années 1960-1970 de nombreuses disciplines connurent un processus analogue de "modernisation", permettant l'intégration des apports de la psychologie et des sciences humaines : les "mathématiques modernes", le français avec l'introduction de la linguistique et la sémiologie, la géographie et l'histoire encore par l'introduction des sciences sociales.

A ce processus, le Ministère de la Jeunesse et des Sports contribue à sa façon en se faisant lui aussi le porte-parole des jeunes en faveur d'un développement des pratiques sportives. En ces années 1960, il ne s'agit pas seulement de parler au nom de la grandeur d'une nation malmenée sur la scène sportive internationale. Décider de l'intérêt de ces pratiques, c'est encore "donner la parole aux adolescents eux-mêmes"; ici en l'occurrence au moyen d'un questionnaire écrit et d'entretiens standardisés. La conclusion de cette enquête ne laisse pas de doute : "Ce que qu'ils refusent, c'est le paternalisme qui les confine dans un statut puéril dont ils ont horreur. Au contraire, le sport et le plein air leur permettent de recréer un dialogue avec les adultes qui les préparent à des performances, les initient à des techniques dont la maîtrise est pour eux promotion."²² Rétifs à tout "embrigadement", refusant d'appartenir à une organisation de jeunesse par souci d'indépendance, les jeunes, selon cette enquête, peuvent trouver dans les pratiques sportives un moyen de résoudre leur "crise d'originalité juvénile". La "jeunesse" se présente aux yeux des années soixante comme une "classe", avec sa mentalité, ses consommations, ses goûts propres, plutôt que simplement âge de la vie. Le thème d'un "fossé des générations" apparaît également à cette époque. On retrouve nettement les préoccupations majeures de l'époque dans la présentation

que fait un journaliste du *Monde* de la "république des sports" de Calais, à l'occasion de sa visite en Octobre 1968 par Comiti, ministre des sports. Vivant tableau d'une entrée en masse des jeunes et de la vie moderne, des sports, dans l'enseignement de l'éducation physique, cette présentation insiste sur le fait que J. de Rette, le fondateur de cette expérience, "donne la parole aux jeunes", "s'inquiète de leurs désirs" comme de leurs "critiques". Il leur offre la possibilité de choisir et d'organiser leurs activités physiques, d'en être les "juges-arbitres" et même d'avoir le "droit de vote". Elle relève également le fait que ces enfants peuvent désormais pratiquer gratuitement "certains sports qui étaient souvent réservés aux enfants des milieux aisés". Elle conclue enfin sur le "renouveau pédagogique" des relations entre les enseignants de toutes disciplines et leurs élèves, l'amélioration qui en résulte pour la "communauté éducative" toute entière²³.

Nous sommes alors en 1968 : les événements récents mettent en lumière cette préoccupation de donner la parole aux jeunes et, en même temps, une inquiétude sourde de voir se dresser en face des enseignants des "groupes organisés pour se révolter contre l'autorité". Mai 1968 n'a pas cette propriété magique de créer de toute pièce un intérêt pour les jeunes en tant que tels; il souligne par contre la forme politique de la lutte des lycéens. Au reste, toutes les préoccupations que déploie la présentation de cette expérience des "Républiques des sports" sont loin d'être partagées par tous ceux qui ont désormais en vue l'intérêt des jeunes.

Nous présenterons maintenant, de façon non exhaustive, différentes façons de qualifier les élèves selon leur âge développées au cours des années 1960.

3 Quatre manières de mettre en valeur l'âge des élèves

Qu'on ne s'étonne pas de trouver en premier lieu ici la "méthode rationnelle et expérimentale d'éducation physique"

conçue par J. Le Boulch au tournant des années 1950. Lui également entend faire entendre la voix des jeunes tels qu'ils sont en réalité, non plus un "type d'homme fixé" indifférent aux changements de la civilisation, comme l'est selon lui la conception d'une "méthode naturelle". Il a en vue les jeunes tels qu'ils sont dans leur "totalité", non plus des machines corporelles : "L'acte moteur n'est pas un processus isolé, mais se situe dans le cadre général d'une conduite. L'être en situation réagit comme un tout (une personnalité)"²⁴. Le terme de "psycho-cinétique" sera utilisé à partir de 1966 pour se démarquer de l'éducation physique et de la psychomotricité. Elle vise l'intégration à la vie sociale, aux loisirs et à la vie professionnelle par une pédagogie active, en même temps qu'elle se donne pour tâche de résoudre ces maux modernes des élèves que sont la dyslexie, la dysgraphie et la dysorthographe; préoccupation de l'échec scolaire promise, nous le verrons, à un bel avenir²⁵. En cela, la "psycho-cinétique" n'est en rien un nouvel avatar des gymnastiques, même si elle s'oppose à la confusion entre éducation physique et sport, notamment en refusant l'initiation sportive "produit de l'éclectisme".

Ici, ce n'est pas l'enfant directement qui dit ce qu'il faut faire à son égard; c'est son développement qui le dicte aux enseignants par l'intermédiaire d'un spécialiste de la physiologie et de la psychologie. Cette conception de l'enseignement repose sur le découpage du développement de l'enfant et de l'adolescent en différents stades. C'est, pour ainsi dire, leur âge seul, apprécié sur une échelle de développement, qui décide de ce que doit être l'éducation physique conçue selon une "méthode expérimentale".

En second lieu, prendre en compte la totalité des réactions motrices, intellectuelles, affectives des individus confrontés à des situations vraies, à une pratique immédiate et concrète, c'est prendre les pratiques sportives comme moyen d'un

enseignement "moderne" de l'éducation physique. Une place fondamentale est faite au groupe de pairs et à son intégration dans un "milieu humain"; il faut ici "toujours considérer l'enfant en relation avec ses camarades, agir sur lui à travers le groupe"²⁶. Le groupe prend ici la forme de l'équipe sportive et est associée à l'idée d'une "République démocratique" dans l'école, reprise du plan Langevin-Wallon : "Le collectif le plus-immédiat pour le colon est son équipe. Le capitaine la représente à l'assemblée de la république. "République démocratique" car, recommande le plan Langevin-Wallon : "Il sera nécessaire que les activités scolaires s'organisent de telle sorte que tous aient alternativement des responsabilités de direction et de d'exécution (...). Le sport apparenté à un jeu au moment de la compétition, comparable à une activité de travail au moment de l'entraînement, constitue la base matérielle de la motivation."²⁷ Il s'agit de répondre à l'intérêt que manifeste "aujourd'hui" l'enfant pour le sport. Cet intérêt est déterminé par le milieu social qui oriente ainsi son "besoin de mouvement" en lui-même indéterminé : "Répondre réellement à ses besoins, c'est tenir compte qu'à notre époque les activités sportives historiquement constituées représentent le niveau actuel le plus développé des rapports individu-milieu en relation avec l'activité physique."²⁸

Le "sport de l'enfant" sera donc un "sport d'acquisition et de développement des capacités motrices", pas du tout un "sport de performance", un sport éducatif qui satisfait aux besoins de l'être social qu'est l'enfant : d'un côté avec l'équipe sportive ; de l'autre côté avec le contenu sportif donné au développement de ses aptitudes. Il n'est pas contraire au respect de l'expression spontanée et libre de l'enfant de donner pour objet à ses aptitudes les pratiques sportives, des objets en rapport avec son époque.

En troisième lieu, l'idée qu'il faut partir des "motivations originelles" des

enfants, "emporter l'adhésion de l'enfant", conduit à la même époque à observer les élèves en situation d'activité spontanée. Le geste "spontané" est défini comme un mouvement d'adaptation libre, obtenu par essais et erreurs, "sans doute exempt d'un quelconque "apport adulte"²⁹. Observer les enfants aux prises avec les problèmes que leur pose une situation, c'est se donner les moyens de comprendre la "structuration différente", les "intérêts fondamentalement différents" des gestes des élèves dans ces situations par rapport à la "technique idéale, sous-tendue par une motivation différente et définie par un spécialiste adulte". C'est du même coup concevoir un "aménagement spécifique" des situations qui respectent les intérêts propres à chaque âge, la globalité des réponses et engagent les élèves dans la résolution d'un problème nouveau, en sport collectif comme en athlétisme : "Nous sommes heureux de rejoindre ici une équipe de travail qui groupe ses résultats dans le Bulletin de liaison 3-4 de l'ENSEPS. Famose exprime les mêmes préoccupations : nous n'agissons pas sur l'enfant en lui imposant une technique rigide, mais nous agissons sur le milieu, en l'agencant de telle sorte qu'il puisse provoquer ses réactions, mais des réactions qui seront conformes à sa nature."³⁰

De cette manière se trouve mise en valeur une activité originale de l'enfant qui est propre à son âge, dans la mesure où les adultes ne les enferment pas dans leurs propres schémas de pensée mais les laissent libres d'expérimenter et d'apporter leurs propres réponses aux situations qu'ils ont aménagés pour eux.

En quatrième lieu, en avançant dans ces fertiles années 1960, se découvre une autre "éducation physique intégrale" qui ne néglige aucun aspect de la personnalité de l'enfant. Y compris, et en premier lieu sans doute, cet aspect le plus illégitime à l'école: la "sexualité infantile toute orientée vers le plaisir corporel auto-érotique"³¹. L'éducation est cette transformation d'un rapport

érotique de l'enfant avec son corps à un rapport de maîtrise et de domination du travailleur sur son corps. Les pratiques sportives, notamment, participent de cette sublimation répressive du corps qui perd là sa fonction érotique primaire pour n'être plus qu'un objet marchand et une machine dont on maximise les rendements. La désublimation est ce "défoulement" autorisé des personnes, une libération illusoire, qui procède de la sublimation répressive dans un même processus de manipulation des individus : "La délivrance sensuelle, grossière, brutale, massive, est corrélative de la domestication d'*Eros infantile*, paradigme de tout plaisir réel." Mais la critique ne conclut pas simplement à une "libération" des enfants de leur domestication par les adultes, comme si était ignorée la détermination sociale de l'enfant et du corps. Car cette critique est en premier lieu politique, visant la fin de l'aliénation de l'homme dans une "culture de masse" et une "civilisation des loisirs", fin du travail aliéné en régime capitaliste. Elle est, en second lieu, pédagogique : implication et travail de l'adulte sur son propre corps et ses rapports avec les enfants qui mêlent domination et désir.

La question de l'enfant rebondit nécessairement ici sur celle de l'adulte, sur sa capacité à analyser ses propres pulsions, désirs et résistances, l'oeuvre du négatif et de la contradiction. L'enfant, autant que le corps, est pris dans une trame de significations sociales et politiques, signe et place d'un imaginaire radical. Ici la réalité de l'enfant ne se donne pas d'emblée à ceux qui observent ses "gestes spontanés", elle est un travail de dévoilement qui engage au premier chef les adultes eux-mêmes.

Chacune de ces quatre manières antagonistes de mettre en valeur l'élève comme "jeune", enfant ou adolescent, souligne l'importance de la relation pédagogique : adaptation relationnelle de l'enseignant, détours par le groupe ou l'aménagement des situations, oeuvre du désir et de la domination; au total, ouverture à une par-

ticipation plus grande des élèves à leur éducation physique. De 1969 à 1979, cette tendance s'accroît au point où il est dit : "sous prétexte d'autonomie, il y a eu en 1979 incontestablement une minorisation de la transmission des contenus-matière."³² S'il manque dans notre exposé de cette période toute la dimension du traitement scolaire des activités physiques et sportives, ce n'est pas que ces préoccupations soient absentes des années 1960-1980. C'est précisément que cette mise en valeur de l'élève en tant que "jeune" occupe le devant de la scène.

Mettre au premier plan les "contenus", c'est penser l'élève en tant qu'élève, c'est-à-dire comme un individu dont les enjeux sont au premier chef la réussite scolaire. A cet endroit encore, ce ne sera plus le même élève, ni non plus la même école. On parlera moins alors du sport comme "fait de civilisation" que des activités physiques et sportives comme "objets culturels".

III. - L'ÉLÈVE EN TANT QU'ÉLÈVE

1 L'école à l'épreuve de l'échec scolaire

A l'heure même où, dans les années 1960-1970, les structures scolaires s'unifient, les dénonciations des inégalités sociales devant l'école s'amplifient et se diversifient³³. Au début des années 1980, les rapports et les objectifs scolaires officiels, en intégrant ces travaux sociologiques, orientent la politique scolaire vers la mise en oeuvre de dispositifs de remédiation à l'intérieur des structures de "l'école uni-que" : soutien, groupes de niveaux, tutorat, projets d'action éducative... Ces mesures d'organisation pédagogique s'attachent en somme à prendre en compte cette idée que donner la même chose à tous alors que tous sont différents, est une mesure fondamentalement inégalitaire. S'y enchaîne bientôt un travail de réflexion sur les contenus enseignés par l'école.

Un mot, s'il en est un, peut résumer, ces récents bouleversements, celui d'"hétéro-

généité". De toutes parts, c'est davantage les différences entre élèves qui "sautent aux yeux" que leurs ressemblances. Plus que jamais, l'âge des élèves est relativisé par rapport à d'autres qualifications des élèves : origine sociale, milieu... Toutes ces différences sont traitées par l'école sous la forme d'un principe privilégié de qualification de l'élève : son degré d'expertise dans les matières scolaires. L'élève apparaît ici nettement en tant qu'élève; la "pédagogie du contrat" qui lui est proposée dans la loi d'orientation sur l'éducation du 10 Juillet 1989 l'engage à un projet personnel de développement de ses compétences dont il doit être en mesure d'évaluer les progrès. D'un côté, dans les faits, l'hétérogénéité des âges dans un même niveau du collège progresse sensiblement dans les années 1980 avec l'accroissement des redoublements. D'un autre côté, la nouvelle organisation pédagogique en trois cycles de l'école primaire constitue comme la première faille à cette correspondance normative entre l'année scolaire et l'année de l'élève.

Mais cette "hétérogénéité" des élèves est également renforcée par l'accent porté sur le "local". La logique de l'offre scolaire publique se transforme radicalement avec le lancement de la politique des zones d'éducation prioritaire en 1981 qui accorde une distribution inégale des subsides publics en fonction des difficultés rencontrées localement par les établissements et leurs élèves. La loi du 22 Juillet 1983 dite de "décentralisation" et ses compléments ou modifications de 1985 procèdent de ce mouvement. Elle fait des "établissements publics nationaux" de la loi Haby, pour l'enseignement secondaire, des "établissements publics locaux d'enseignement". Les différents niveaux d'enseignement sont alors inscrits dans des collectivités territoriales : communales (écoles primaires), départementales (collèges) et régionales (lycées), au lieu d'être uniquement des structures administratives relayant les directives nationales. Les différentes formules d'"aménagement du temps de

l'enfant" lancées depuis 1984 visent, elles aussi, l'articulation des établissements à leur environnement local.

La loi d'orientation de 1989 souligne cette place clé donnée à l'établissement; le projet d'établissement est alors un élément décisif de cette ouverture de l'école sur la vie locale³⁴. Ainsi, doublement, ces deux principes d'organisation nationale et locale et cette relativisation de l'âge mettent "l'élève" au centre du "système". Chaque élève est un individu unique, différent de tout autre. Ces différences portent à la fois sur l'individu, sur sa famille (environnement affectif, attitudes des parents par rapport aux savoirs, conditions de nutrition et de sommeil...) sur son milieu de vie (géographique, urbain, scolaire, tissu associatif...). Les différences d'âge sont intégrées dans une hétérogénéité plus globale des élèves.

2 Penser les élèves en EPS

Il est difficile de ne pas sous-estimer ou à l'inverse de ne pas surestimer les changements produits par l'intégration en 1981 de l'EPS au Ministère de l'Éducation Nationale. En l'occurrence, pour notre propos, doit être souligné que la problématique de l'échec scolaire devient alors un point de passage obligé de cette discipline. Cela est souligné par exemple par A. Savary en 1982 : "L'intégration de l'EPS dépasse de loin la simple réussite du transfert administratif des compétences -transfert au demeurant délicat et qui a nécessité l'effort mutuel des personnels concernés. L'intégration a pour ambition de placer l'EPS au même rang que les autres disciplines à égalité de droits et de devoirs. Il en découle logiquement que désormais l'EPS a en charge les objectifs généraux du Ministère de l'Éducation Nationale. Ces objectifs sont clairs : lutte contre l'échec scolaire, lutte contre les inégalités à l'école, lutte contre le chômage des jeunes."³⁵. Il y a bien sûr de multiples façons d'envisager ces relations entre l'EPS et la réussite des élèves : attrait pour les élèves, notamment

ceux défavorisés et démotivés par l'école; facilitation éducative générale; accès des élèves aux responsabilités; ouverture sur la vie locale; supports neurobiologiques des apprentissages; diversification des formes d'excellence... Toutes ces façons témoignent cependant de cette préoccupation d'avoir à faire à des "élèves" et de penser une "éducation physique et sportive des élèves".

Cette préoccupation s'associe à une rénovation des "contenus d'enseignement" en EPS avec les travaux de la Commission verticale EPS à partir de 1983. Cette entreprise peut nous permettre de mieux cerner les efforts déployés pour faire tenir ensemble une conception "génétique" de l'EPS aux différents niveaux de la scolarité prenant en compte le développement de l'enfant et de l'adolescent et la construction d'une didactique de l'EPS. Elle fait apparaître un double traitement de l'âge envisagé essentiellement comme "des spécifications" possibles aux différents âges".

D'un côté, l'âge organise une succession de dominantes des voies et formes d'apprentissage des élèves : "auto-adaptation" (école élémentaire), "auto-évaluation" (collèges), "auto-organisation" (lycées). Mais il s'agit ici de "dominantes" qui n'excluent nullement à chaque étape le recours aux autres stratégies. L'essentiel, c'est, d'une part, des "objectifs généraux" communs à tous les niveaux d'enseignement sans qu'il soit possible, "pour l'heure" précise ce rapport, de les hiérarchiser et de les répartir selon ces niveaux et, d'autre part, les "réponses des élèves" qui mettent en relation l'ensemble des potentialités et capacités acquises à un moment donné, lesquelles se transforment sous l'effet de l'apprentissage et de la maturation. L'âge en lui-même est moins pertinent que les réponses que les individus peuvent effectivement apporter aux problèmes qu'ils rencontrent dans les situations concrètes auxquelles ils sont confrontés. A ces "réponses" correspondent des "niveaux" d'apprentissage ou d'habileté dans les pratiques d'activités physiques et

sportives. Il existe certes des "périodes critiques" du développement de l'enfant qui pourraient indiquer des objectifs prioritaires aux différents niveaux d'enseignement mais : "Il est difficile d'aller plus avant car un nouvel obstacle apparaît tant du point de vue psychologique que biologique, il existe des écarts très importants dans le développement des enfants d'une même tranche d'âge. Dans une même classe les différences peuvent être considérables et évoluer différemment selon leurs origines."³⁶

De l'autre côté, l'âge est mis en rapport avec le nombre des activités pratiquées, principe d'une "spécialisation" progressive des élèves. Mais l'âge ne peut être pris comme principe de détermination d'un programme. L'important est là une "interdisciplinarité" propre à l'EPS qui rend impossible un programme à la façon des autres disciplines mais permet néanmoins d'envisager de définir cinq à six niveaux d'apprentissage ou d'habileté du débutant à "l'expert" pour chaque activité enseignée à défaut d'une analyse complète des systèmes "tâche-sujet-environnement". L'important est également de laisser à chaque établissement la possibilité de préciser et de spécifier les objectifs généraux selon son environnement, sa population et son choix d'APS, comme de tenir compte de l'hétérogénéité des élèves par une "pédagogie différenciée".

Nous avons insisté pour la période précédente sur le souci d'une spécificité de l'âge de l'enfant et de l'adolescent. On ne peut dire que celle-ci soit indifférente à cette préoccupation. Il faudrait plutôt souligner qu'elle tente d'opérationnaliser le développement des élèves par des contenus correspondants. Ce faisant, elle rencontre des "obstacles", des "difficultés", des "risques" qui sont d'autant plus grands que les élèves prennent de l'âge : "Plus on avance dans le développement de l'enfant, plus les différences s'établissent et plus la personnalité se structure. Si les adolescents, élèves des lycées, présentent des caractéristiques (homogénéité apparente) celles-ci corres-

pondent pour l'essentiel à une phase d'indétermination et à un processus de différenciation (hétérogénéité réelle)."³⁷ L'élaboration des contenus d'enseignement, et par là d'un "programme d'apprentissage", que présente ce rapport, vise "l'élève" en situation d'apprentissage. L'âge des élèves apparaît ici comme une spécification de l'hétérogénéité de leurs ressources et capacités. Cette opération de définition des contenus est elle-même rendue indépendante de l'âge.

Il ne peut être question de rabattre tout le déploiement des réflexions didactiques produites en EPS sur celle-ci. Elle a, pour notre propos, l'intérêt de s'être attachée à ce problème de l'articulation de l'enseignement de l'EPS aux différents niveaux de la scolarité. Ce faisant, elle rencontre au plus au point des difficultés que des réflexions didactiques sur les activités physiques et sportives ont tendance à évacuer purement et simplement en oubliant l'hétérogénéité des élèves, leurs "représentations" comme leurs "ressources". La recherche de l'efficacité des apprentissages suppose la prise en compte de cette hétérogénéité des élèves aussi bien par rapport aux "découpages par niveau de classe" que par rapport à leur âge³⁸. Elle passe par l'analyse des rapports entre les tâches, les élèves et leur environnement, reprenant des modèles proches ou issus de la psychologie du travail et des modes de penser du monde de l'entreprise. Ce rapprochement des opérations didactiques avec des modèles d'efficacité peut aussi bien faire valoir les "motivations" et "désirs" des "apprenants" qu'il peut être dénoncé comme une "ingénierie didactique", industrielle et industrieuse, négligeant les dimensions relationnelles et politiques de l'acte éducatif ou encore la "culture générale" que se doit de former l'école.

CONCLUSION : LES INCERTITUDES DE L'ÂGE

Nous avons volontairement schématisé cette histoire de l'âge des élèves en trois figures : le futur citoyen, l'enfant, l'élève, correspondant à trois époques successives.

Nous voulons insister, une nouvelle fois, sur le fait qu'aucune de ces figures n'est "dépassée"; chacune appartient bien à notre présent et l'analyse de leur jeu mutuel permet de mieux le comprendre. En effet, l'existence simultanée de différentes logiques de qualification des élèves se concrétise aujourd'hui autant par leur concurrence critique que par leur rapprochement dans une définition générale de l'EPS, essais de compromis ou de synthèse. En montrant comment leur succession prend place dans les transformations du système scolaire, il apparaît d'une part que ces dominantes successives ont un sens par rapport à un état du système scolaire qui en rend une, pour chaque époque, plus fréquente que les autres; celle-là s'accorde mieux à l'état de l'école sans être pour autant plus légitime que les autres. D'autre part, l'école ne peut être seulement pensée comme une chose en soi, coupée du monde extérieur, non plus comme perméable à toutes les influences sociales et culturelles. Le sens de cette fermeture ou ouverture de l'école est lui-même historique.

L'historien appartient à son temps; c'est sa force et non pas sa faiblesse, disait P. Ariès. L'histoire que nous avons esquissée n'échappe pas à ce jugement. Notre actualité, que l'on pense en particulier à la mise en place des Instituts universitaires de formation des maîtres en 1989, à la définition de "droits des lycéens" ou encore à l'adoption la même année de la "Déclaration des droits de l'enfant", est cela qui nous rend sensible à cette question de l'âge. Pour autant qu'elle soit traitée en prenant au sérieux le travail des acteurs pour donner un âge aux individus et faire entre eux des différences d'âge, cette question nous conduit au cœur d'une analyse des débats éducatifs et scolaires de notre temps.

Notes

1) Notre travail ici participe donc d'une sociologie du curriculum. Les savoirs scolaires ont fait l'objet de nombreux travaux en Angleterre mais l'attention portée aux relations entre l'âge des élèves et la construction des contenus scolaires y

est restée réduite; voir J.C. Forquin, *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles, De Boeck, 1989.

2) Nous avons étudié l'évaluation morale des individus que constituent les classements d'âge, à partir d'une analyse historique de controverses sur les différences enfants/adultes, dans P. Garnier, *Enfants et adultes : l'épreuve des différences*, Métailié (à paraître en 1993)

3) Voir en particulier, P. Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Plon, 1960 et le travail de E. Durkheim qui se rapporte lui à la mise en place des "grades" dans ce qu'on appelait alors "l'université", *L'évolution pédagogique en France*, PUF, 1969 (Cours 1904-1905).

4) Le travail de G. Bruant, *Anthropologie du geste sportif*, PUF, 1992, indique cela à propos des courses "scratch" (départ sur une même ligne) et des courses avec "handicaps".

5) E. Durkheim, *Education et sociologie*, PUF, 1980, p. 55 (1902).

6) Cette abstraction, particulièrement développée dans le cadre scolaire des pratiques d'exercices corporels, dès le XIXe siècle, a été soulignée comme "rationalisation" par J. Defrance, *L'excellence corporelle*, Rennes, Presses Universitaires/Revue STAPS, 1989.

7) Ce contrôle médical est repris dans l'Annexe du Règlement général d'éducation physique de 1931. Celui préconisé en 1943 constitue quatre groupes d'élèves selon qu'ils ont ou non besoin d'une gymnastique corrective scolaire ou d'une gymnastique médicale.

8) On se saurait confondre "l'initiation sportive" avec un "sport de l'enfant" tel qu'il sera développé avec les années 1960; voir ci-dessous. L'intégration du sport à l'école avant cette époque fait l'objet d'un traitement analogue aux gymnastiques et peut s'inscrire en continuité chronologique avec elles. Ainsi, les textes d'après guerre rappellent tous que cette "initiation sportive" ne saurait commencer avant dix ans. Elle est découpée en phases chronologiques suivant l'âge des élèves. Par exemple, M. Gantheret et J. Petit la divisent en trois époques : de 10 à 14 ans, subordonnée à une éducation physique corrective, elle est consacrée à l'étude des règles essentielles des sports, à l'étude d'un "style simple et correct" dans les "exercices essentiels" (course, saut, lancer, natation) et au développement d'une mentalité sportive (hygiène, désintéressement, esprit d'équipe); de 14 à 18 ans, correspond le début des "compétitions surveillées"; après 18 ans, il est possible de se livrer à la compétition et de s'engager dans une "spécialisation large", *Education physique et initiation sportive*, Istra, 1947. Les sports collectifs peuvent faire par ailleurs office de "jeux", qui succèdent aux "jeux pré-sportifs".

9) G. Hébert, *L'éducation physique raisonnée*, Vuibert, 1907, p. 162. Les positions ultérieures de G. Hébert font apparaître le souci de commencer les plus tôt possible, mais les moins de huit ans restent exclus du *Code de la force*.

10) Ligue française d'éducation physique, *Croissance et éducation physique*, Bordeaux, Bière, 1944.

11) P. Seurin (ed.), *Vers une éducation physique méthodique*, Bordeaux, Bière, 1949, p. 11. L'expression "L'école prépare à la vie en tournant de dos à la vie" est celle de J. Château, *Ecole et éducation*, Vrin, 1962. Les rapports entre Seurin et Château ont été soulignés par C. Prévost, "Revenir à P. Seurin", *Revue EPS*, n° 219, 1989.

12) Prost, "L'école et la famille dans une société en mutation 1930-1980", *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Tome IV, Nouvelle Librairie de France, 1981.

13) Sur la réforme de l'enseignement secondaire en 1902 et les nombreux conflits qu'elle a suscités, voir V. Isambert-Jamati, *Les savoirs scolaires*, Editions interuniversitaires, 1990. Cette réforme trouve un nouvel élan en 1923. Rappelons qu'en 1900, seuls 2,6% des garçons de 11 à 17 ans fréquentent un lycée et 3,8% fréquentent une école primaire supérieure ou un cours complémentaire.

14) *Le Plan Langevin-Wallon*, in compte rendu du Colloque organisé par le Groupe français de l'éducation nouvelle et la Société française de pédagogie, Paris, PUF, 1964, p. 184. Ce plan de réforme de l'enseignement qui prolonge la scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans fut lancé au sein du Conseil national de la résistance et adopté par lui le 15 Mars 1944. Remis en 1947 par Wallon à M. Capitan, ministre nommé par De Gaulle, il a été "mis dans un tiroir".

15) Voir sur ce que Prost nomme une "politique du béton", cet "enterrement" de 14 projets de réforme en 12 ans sous la IVe République, son ouvrage : *Education, société et politiques*, Seuil, 1992.

16) Alors que les écoles primaires supérieures avaient été transformées en sections modernes des collèges en 1941, ce sont les cours complémentaires attachés à l'ordre "primaire" qui profitent de la plus grosse partie de l'accroissement des élèves post-élémentaires pendant la IVe République. Selon Prost (1992), la réforme de 1941 faite pour avantager le secondaire tourne ainsi nettement à l'avantage des cours complémentaires qui progressent de 152 800 élèves en 1945-1946 à 410 300 élèves en 1958-1959. De 1948 à 1958, le taux de scolarisation des 12-15 ans passe de 20 à 45%.

17) L. Cros, *L'explosion scolaire*, Paris, CUIP, 1961. La croissance des effectifs s'interprète ici comme une "démocratisation" de fait de l'enseignement secondaire sous la poussée de la "modernisation".

18) Sur les relations complexes entre les investissements scolaires des familles et les transformations des titres scolaires, nous renvoyons à P. Bourdieu, "Classement, déclassement, reclassement", *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 24, 1978.

19) Entre 1965 et 1975, 2354 collèges ont été bâtis, "soit un par jour ouvrable pendant dix ans!", selon les calculs de Prost (1992). A cela correspond l'accroissement des élèves dans les premiers cycles de 1,5 million en 1959 à 3,2 millions au début des années 1980 et une prolongation moyenne de la scolarité de trois ans. La croissance massive des effectifs des lycées est le fait des années 1980. Notons aussi que les progrès de la scolarisation des filles sont supérieurs à ceux des garçons pendant cette période.

20) L'expression fameuse "la gymnastique de grand papa est morte" est le titre d'un article de J. de Rette, *Revue EPS*, n° 61, juillet 1962.

21) P. Parlebas, *L'éducation physique en miettes*, *Revue EPS*, n° 85 à 88, 1967.

22) Dr H. Perié, chef du service de médecine des sports, "Le rôle du sport dans la recherche de l'indépendance chez l'adolescent", in C. Dufrasne, *Des millions de jeunes*, Paris, Cujas, 1967, p. 210 et 215. L'enquête portant sur 3500 questionnaires d'adolescents de 14 à 17 ans fait figurer un taux de pratique de 41% (club et association sportive confondus) et un taux de 91,2% d'"estime" du sport, du goût de "l'effort physique".

23) D. Laury, "Une expérience de pédagogie nouvelle de l'éducation physique à l'école", *Le Monde*, 5 Octobre 1968. La première expérience de "République des sports" de J. de Rette date de 1965; la Fédération des animateurs des républiques des sports est née en 1966. Elle comptera en 1969 près de 500 établissements et organise avec succès des stages de formation durant la période 1965/1970. Notons encore que J. De Rette est l'auteur d'un *Livre d'EP pour les élèves de 6e-5e*, publié en 1962. Nouveau genre de "manuel", il s'adresse ainsi directement aux élèves et à leurs parents, destiné ainsi à "servir la cause de l'EP auprès des familles".

24) J. Le Boulch, *Esquisse d'une méthode expérimentale d'éducation physique*, *Revue EPS*, n° 57, 1961. Entre les années 1961 et 1966, il ne faut pas négliger les reprises et les traductions de Le Boulch sur de tout autres axes.

25) J. Le Boulch, *L'éducation par le mouvement, la psycho-cinétique à l'âge scolaire*, 1966, Paris, E.S.F.

26) L'Equipe des professeurs d'EPS, "L'éducation physique au Lycée de Corbeil-Essonnes", *Revue EPS*, n° 75, 1965. Au rejet des "groupes physiologiques", témoins d'une conception "individualiste" de l'EP, est joint dans cet article une cri-

tique de l'"individualisme" des enseignants et une promotion de leur organisation en "équipe".

27) Une Nouvelle étape commence, Document d'orientation préparatoire au stage M. Baquet, *Sport et plein air*, Spécial C.P.S - F.S.G.T, 1967.

28) R. Moustard, "Qu'est-ce que Gai-Soleil ?", *Sport et plein air*, Novembre-Décembre 1969. Cette expérience développée à partir de 1964 au sein de la Fédération sportive et gymnique du travail ne saurait être confondue avec celle des "Républiques des sports". Cette dernière met en oeuvre, à partir d'expériences canadiennes, un cadre de référence bien différent, "l'usine", qui s'apparente à une action de fabrication industrielle appelée "l'entreprise pédagogique moderne", "car enseigner, c'est élaborer un produit", J. De Rette, *Revue EPS*, n° 98, 1969.

29) C. Pociello, "Aménagement du milieu chez les jeunes", *Revue EPS*, n° 67, 1963.

30) C. Pociello, idem. Avec Le Boulch, les références de cet article sont R. Mérand pour les jeux sportifs collectifs, J.M. Brohm, Etude critique du film à l'École du basket-ball, 1963, et J.P. Famose, Perspectives nouvelles sur l'enseignement du ski.

31) J.M. Brohm, "La civilisation du corps : sublimation et désublimation répressive", in *Partisans, Sport, culture et répression*, Maspéro, 1972, p. 69 (texte daté de juillet 1968)

32) J. Marsenach, "Tradition et innovation en EP ? 1956-1980", *Revue EPS*, n° 175, 176, 177, 1982.

33) Nous renvoyons pour une analyse de cette critique sociale et sociologique de l'école à J.L. Derouet, *Ecole et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Métailié, 1992.

34) Les différentes interprétations de ce mouvement vers le "local" sont analysées par J.L. Derouet, op. cité.

35) A. Savary, "Editorial", *Revue EPS*, n° 175, 1982.

36) A. Hébrard, *L'éducation physique et sportive. Réflexions et perspectives*, Revue STAPS et EPS, 1986. Historiquement, nous considérons ici que le "souci didactique" est un souci récent, même s'il est toujours possible, par un regard rétrospectif, de parler de "didactique" pour qualifier les théories construites de l'exercice physique développées bien avant notre époque.

37) A. Hébrard, op. cité.

38) Un récent article de M. l'Inspecteur général C. Pineau sur "l'évaluation en EPS" montre des préoccupations analogues : "Cette démarche permet, nous le pensons, de gérer l'hétérogénéité des capacités initiales individuelles en créant une véritable ouverture vers une différenciation pédagogique, de gérer aussi l'hétérogénéité provoquée par les différences d'âge des pratiquants (9), en réponse à l'un des objectifs assignés à l'éducation physique." Note (9) : "C'est sur ce mode d'évaluation qu'ont été organisées les épreuves physiques de l'agrégation interne d'éducation physique et sportive depuis 1989, concours pour lequel la gestion de l'hétérogénéité d'âge des candidats devait être résolue.", *Revue EPS*, n° 235, 1992.

BIBLIOGRAPHIE

ARIES P., 1973, *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Plon (première édition, 1960).

BOURDIEU P., 1978, "Classement, déclassement, reclassement", *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 24, 1978

BRUANT G., 1992, *Anthropologie du geste sportif*, PUF.

DEFRANCE J., 1989, *L'excellence corporelle*, Rennes, Presses Universitaires/Revue STAPS.

DEROUEU J.L., 1992, *Ecole et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Métailié.

DURKHEIM E., 1980, *Education et sociologie*, PUF (Cours 1902).

DURKHEIM E., 1969, *L'évolution pédagogique en France*, PUF (Cours 1904-1905).

FORQUIN, J.C., 1989, *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles, De Boeck.

GARNIER, P., *Enfants et adultes : l'épreuve des différences*, Métailié (à paraître en 1993).

ISAMBERT-JAMATI V., 1990, *Les savoirs scolaires*, Editions interuniversitaires.

PROST, A., 1981, "L'école et la famille dans une société en mutation 1930-1980", *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Tome IV, Nouvelle Librairie de France.

PROST A., 1992, *Education, société et politiques*, Seuil.

SOMMAIRE

AVANT-PROPOS, Michel HERR	7
INTRODUCTION, Jean-Paul CLEMENT : L'enjeu identitaire.	13

THEME I : SPORT, CULTURE ET POLITIQUE

Roger CHARTIER et Georges VIGARELLO Trajectoires du sport : pratiques et spectacle.	29
Georges VIGARELLO Chronomètre, temps productif et temps de rupture.	51
Jean-Pierre AUGUSTIN Crise des mouvements de jeunes et autonomisation du mouvement sportif sous la quatrième République.	59
Christian MOLARO Identité de l'éducation physique et influence culturelle anglaise.	69

THEME II : L'IDENTITE DE L'EDUCATION PHYSIQUE DANS LE CHAMP SCOLAIRE

Pierre ARNAUD L'intégration du sport dans l'enseignement secondaire public français. La voie associative. L'O.S.S.U. : 1931-1945.	83
Jean-François GARCIA De l'enseignement intermédiaire à l'école unique.	107
Maurice SACHOT La notion de "discipline scolaire": éléments de sa constitution.	127

THEME III : L'IDENTITE DE L'EDUCATION PHYSIQUE A TRAVERS LES CONCEPTIONS

Yves GOUGEON Quelques précisions sur les conceptions.	151
Serge FAUCHÉ Du maintien à la psycho-cinétique. Une révolution dans l'histoire de l'éducation physique ?	157
Jacques DEFRANCE La signification culturelle de l'hébertisme. Etude de sociologie de la culture des années 1920 et 1930.	171
Gilbert ANDRIEU A propos d'influences étrangères et plus particulièrement de l'influence suédoise.	189

Claude M. PREVOST	
La notion d'identité et l'éducation physique et sportive à travers "Le sport contre l'éducation physique" (G. Hébert 1925).	203

THEME IV : L'IDENTITE DE L'EDUCATION PHYSIQUE A TRAVERS LES PRATIQUES

Serge FAUCHÉ	
L'expression corporelle entre mythe et représentation sociale.	233
Thierry TERRET	
L'identité de la natation scolaire au XXe siècle.	241
Jean-Michel LEGRAS	
Introduction, développement du sport à l'école et identité de l'E.P : l'exemple des jeux sportifs collectifs (J.S.C.).	251

THEME V : L'IDENTITE DE L'EDUCATION PHYSIQUE : CULTURE SPORTIVE ET CULTURE SCOLAIRE

Jacques GLEYSE	
Archéologie de la "cognomorphose" d'un champ. Conceptions du travail, sciences et conceptions de l'E.P.S.	283
Philippe LIOTARD	
La bascule identitaire de l'éducation physique des années 30 : de l'hégémonie médicale à la phagocytose scolaire.	297
Christian DORVILLE	
Les concours de recrutement comme révélateurs de l'identité de l'Education Physique.	311
François LOUDCHER et Christian VIVIER	
Les manuels de gymnastique et d'Education physique officiels et officialisés (1869-1931).	327
Pascale GARNIER	
Faire des différences d'âge : éléments pour une histoire de l'âge des élèves en éducation physique au XXe siècle.	349
Chantal AMADE-ESCOT	
Profils de professionnalité, recherches et conceptions de la compétence dans les épreuves professionnelles des différents CAPEPS (1947 - 1989).	365

POUR CLORE

André TERRISSE	
A propos de la problématisation de l'écrit I : de la chronologie à la logique.	377

**L'IDENTITE
DE L'EDUCATION PHYSIQUE
SCOLAIRE AU XXe SIECLE :
entre l'école et le sport.**

Textes réunis par Jean-Paul CLEMENT et Michel HERR
avec la collaboration de Paul BOYER

Editions AFRAPS - 1993

© Editions A.F.R.A.P.S. Clermont-Ferrand – 1993