

L'utilité sociale de l'éducation physique, entre rationalisation politique et négociations des acteurs

Gilles Klein

Pendant la décennie 80, les démocraties occidentales ont procédé, au sein de leur système d'éducation, à des restructurations d'ampleur. Celles-ci sont venues modifier l'image officielle de l'éducation physique en leur sein, la plaçant au cœur de la problématique entre resserrement des normes pédagogiques et accroissement de l'autonomie locale. S'instaure un nouveau jeu politique, créant de nouveaux processus de rationalisation des politiques d'éducation physique. Tout d'abord, par la construction d'un nouveau code commun, sorte de langage universel, légitimé scientifiquement. Ensuite, par un effet d'association progressive, qui concerne les partenaires du système autour de ce noyau central. Cependant, la réalité résiste à l'extension de cette rationalité. Les acteurs s'organisent collectivement en contre-pouvoirs ou interprètent les normes officielles en fonction des contextes éducationnels particuliers. Entre rationalisation politique et négociations des acteurs, l'utilité sociale de l'éducation physique se situe à la confluence de ces réseaux d'influence.

Envisager l'utilité sociale de l'éducation physique comme un compromis entre un processus de rationalisation politique, évoquant les procédés par lesquels un État en vient à légitimer une culture physique à l'école, et les négociations des acteurs, supposant une liberté des usagers face à cette rationalisation les prenant pour cible, laisse entendre, sinon une double provocation, du moins une double ambiguïté sur laquelle il convient de s'expliquer.

La première supposant qu'une politique éducative constitue une tentative de rationalisation nous amènera à examiner les pouvoirs et les finalités

assignés aux politiques éducatives dans la décennie 80, en prenant pour exemple l'éducation physique dans plusieurs systèmes éducatifs.

La deuxième laisse entendre que cette rationalité n'est qu'illusoire et relève en fait davantage de l'éternel provisoire que d'une stabilité acquise. Nous serons conduits à donner quelques éléments sur les transformations d'une discipline d'enseignement, conçue comme un espace social négocié.

Pour traiter de l'utilité sociale de l'éducation physique, on est ainsi amené à s'interroger sur certains aspects des politiques éducatives de plu-

sieurs systèmes d'enseignement, et plus particulièrement sur les modalités dont les systèmes d'enseignement élaborent, légitiment, fondent, négocient la question de la culture physique scolaire. Chaque État procède en effet à une sélection dans la culture physique des savoirs destinés à être transmis, prévoyant leur structuration, leur organisation, leur distribution, leur gestion. Cette définition progressive des contenus d'enseignement ne va pas de soi, mais passe par des modalités institutionnelles et politiques particulières qui, chemin faisant, contribuent à rationaliser l'éducation physique scolaire.

Il s'agit ici de l'ébauche d'une réflexion qui s'appuie sur des informations portant sur les processus d'élaboration et de légitimation de la représentation officielle de l'éducation physique. Elles proviennent de plusieurs sources, en France et ailleurs. Certaines sont issues d'une enquête exploratoire sur l'éducation physique réalisée dans huit systèmes d'enseignement (Klein, 1992, 1995), d'autres d'une observation participante menée à l'occasion de la réflexion officielle sur l'élaboration des contenus d'enseignement de l'éducation physique en France de 1983 à 1994.

On travaille ici sur l'élaboration des normes officielles, des valeurs, des « utilités » comme les qualifiait Vilfredo Pareto, qui, loin s'en faut, ne constituent pas toute l'éducation physique, et ne sont que le produit, l'image dominante et officielle d'une discipline scolaire, simple résultat, souvent abstrait et vague de processus sociaux complexes. Cependant, ces formalisations rendent compte des tentatives officielles d'universalisation d'une culture physique, à partir de laquelle est recherchée une généralisation à l'ensemble des pratiques quotidiennes.

Pour traiter de la négociation de ces utilités de l'éducation physique, deux points seront abordés :

— Les processus de rationalisation et de légitimation de l'éducation physique à l'œuvre dans les transformations des politiques éducatives, qui passent par la définition d'un code et d'un réseau communs, censés permettre à une collectivité professionnelle de partager les mêmes valeurs et de vivre ensemble ;

— Les modalités de résistances de la réalité à cette rationalisation extensive, par le biais des stratégies d'appropriation, d'interprétation, de transformation de cette rationalité conçue en dehors de la majorité des usagers destinataires du projet politique.

Les politiques d'éducation physique au sein d'un nouveau jeu politique

Education physique, éducation sportive, éducation physique et sportive, enseignement du sport, éducation motrice, etc., les formulations sont nombreuses pour qualifier la transmission d'une culture physique dans les systèmes éducatifs des États occidentaux. Selon les contextes d'implantation, sa place, son poids varient en termes de structures ou de contenus d'enseignement. Mais quels que soient les contextes nationaux cette matière prend position dans l'ensemble des disciplines scolaires. De ce fait elle suit, et interprète les multiples réformes qui animent de façon permanente les systèmes d'éducation. Ses formes, ses structures, ses horaires, ses contenus d'enseignement, son discours changent. En d'autres termes la discipline est sans cesse soumise à de nouvelles modalités d'élaboration, de légitimation, de gestion politique qui viennent modifier les contours des savoirs d'une culture physique transmise à l'école à l'ensemble des publics scolarisés.

Pendant les années 80 les transformations de l'éducation physique en particulier et des systèmes d'éducation en général ont été nombreuses, et profondes (Perrenoud & Montandon, 1988 ; Henriot-Van Zanten, Sirota, Plaisance, 1993) entraînant des modifications structurelles et culturelles.

Tout d'abord parce que les modalités d'organisation des États ont changé. On peut noter, dans les États unitaires, décentralisés ou fédéraux, un changement des modalités de gestion administrative et de répartition des compétences. Schématiquement, cela se traduit par une relativisation des décisions centrales et un développement des compétences locales, entraînant ainsi une nouvelle partition des pouvoirs entre l'État et les collectivités territoriales. Ainsi, dans le domaine des politiques éducatives, se termine un temps des politiques à initiative strictement centrale et unitaire pour céder la place aux initiatives locales et à des régulations plus souples, moins lourdes, plus en prise avec la réalité concrète et les contextes éducationnels particuliers. Il en résulte ainsi un renouveau d'intérêt pour les phénomènes locaux, dont les conséquences pour l'école sont

importantes (Henriot-Van Zanten, 1988, 1990). Deux aspects organisent ces nouvelles politiques.

Tout d'abord elles sont marquées par le développement d'une souplesse du dispositif avec une insistance sur les idées d'autonomie et d'ouverture. Pour faire preuve d'adaptation aux conséquences de ces modifications structurelles dans les organisations étatiques, les responsables de l'éducation utilisent, construisent un discours réformiste et novateur autour de thèmes d'ouverture qui insistent sur la souplesse nécessaire au maintien d'un équilibre entre le centre et la périphérie, entre les prérogatives nationales et l'autonomie locale. Ainsi, l'initiative locale, le projet d'établissement, le partenariat, la marge d'initiative des maîtres, une approche curriculaire des contenus d'enseignement plus qu'une approche programmatique, l'activité des élèves, la centration sur l'acteur, les contrats individuels, ou encore l'évaluation des compétences sont autant de thèmes tendant à devenir des universaux sémantiques des systèmes d'éducation (Perrenoud & Montandon, 1988).

Le deuxième aspect essentiel des nouvelles restructurations des systèmes éducatifs concerne l'adaptation des contenus culturels scolaires. Se développe dans de nombreux pays une réflexion sur les contenus d'enseignement afin que de nouveaux programmes répondent mieux à l'évolution des savoirs et des techniques et correspondent davantage aux besoins des élèves. Ainsi, le Royaume-Uni, la France, l'Espagne, l'Italie, les États-Unis ou le Japon procèdent-ils à de telles restructurations.

Il peut apparaître contradictoire que, parallèlement aux phénomènes de décentralisation administrative, ayant des conséquences au niveau de l'organisation et des structures des systèmes éducatifs, se manifeste un effet de resserrement des normes pédagogiques. Mais, en procédant ainsi, les politiques éducatives montrent une sorte de compensation à l'émiettement de l'unité administrative du système en insistant sur des réformes des contenus d'enseignement impulsées par la sphère centrale. L'élément qui apparaît nouveau, c'est la décision prise par la sphère politique de s'intéresser aux contenus culturels, quand habituellement les réformes n'étaient que structurelles.

De cette problématique apparemment contradictoire entre l'insistance sur les phénomènes locaux et l'affirmation des prérogatives centrales, entre

souplesse et verrouillage naissent de nouvelles modalités de rationalisation des disciplines, se tiennent de nouveaux discours réformateurs sur l'école. Nous nous centrerons maintenant sur l'éducation physique.

Les processus de rationalisation de l'éducation physique

Entre unité et diversité, entre décisions centrales et autonomie locale, les processus de rationalisation et de légitimation de l'éducation physique changent. Pour éviter une rupture entre ces deux pôles apparemment antinomiques, et pour assurer la nécessaire cohérence au système, les responsables procèdent par association progressive des acteurs de la discipline en cercles concentriques autour d'un noyau central. S'associer, c'est se forger une identité commune. En d'autres termes c'est partager un langage commun et échanger dans des réseaux communs. Cela passe par l'élaboration d'un langage susceptible d'être universel construisant une nouvelle rationalité, et de créer un réseau permettant l'extension, la généralisation de cette rationalité. Nous étudierons successivement l'élaboration d'un code commun de l'éducation physique, puis celle d'un réseau d'échanges.

La construction d'un nouveau code commun de l'éducation physique

Les politiques de l'éducation physique des années 80 montrent des processus de rationalisation des discours sur l'éducation physique qui conduisent à l'élaboration d'universaux communs susceptibles de fédérer les acteurs de la discipline d'enseignement.

Tout d'abord parce que la redéfinition des contenus d'enseignement de l'éducation physique est intégrée à un dispositif de modernisation plus général impulsé par la sphère politique : L'exemple britannique est sur ce point caractéristique. Dans un État à gestion décentralisée le National Curriculum, sur propositions d'un conseil national des programmes et de groupes disciplinaires, vient de définir les contenus d'enseignement pour dix matières obligatoires, à toutes les étapes de la scolarité des enfants de 5 à 16 ans, ce qui apparaît tout à fait révolutionnaire. L'éducation physique s'y trouve comme une des dix disciplines obligatoires. À cette même période, la redéfinition française des

contenus d'enseignement utilise les mêmes modalités par la mise en place de commissions de réflexion, puis par la mise en place d'un Conseil National des Programmes et de groupes techniques disciplinaires. À chaque étape de cette élaboration, l'éducation physique a été associée. Ces réformes aboutissent à de nouvelles catégorisations scolaires des apprentissages. L'éducation physique britannique s'organise selon des connaissances, savoirs et compétences (1991) ; à la suite de la charte des programmes (1992) le groupe de travail français propose de structurer la matière en connaissances et compétences. Dans les États fédéraux, même si l'organisation étatique est différente, et la proximité entre décideurs et acteurs plus grande, existent des dispositifs de définition des contenus de l'éducation physique impulsés par le centre. C'est le cas du programme d'études québécois qui paraît en 1981, ou encore des programmes d'enseignement du sport élaborés dans les « Länder » allemands.

À la suite de ces décisions centralisées de définition des contenus d'enseignement, il n'est pas étonnant que s'élaborent des codes communs garants d'une nouvelle identité et d'une nouvelle définition de l'utilité sociale. Impulser des réformes d'ampleur, surtout si elles doivent concerner tous les acteurs d'une discipline d'enseignement, suppose de choisir des références communes susceptibles d'asseoir et de justifier la nouvelle représentation dominante de l'éducation physique. Quelles en sont les caractéristiques ?

Tout d'abord, les programmes paraissent renoncer à la spécificité des activités sportives pour catégoriser les contenus d'enseignement en entités plus vastes susceptibles de les englober, mais relativisant d'autant la pertinence culturelle des pratiques sociales : ainsi parle-t-on de « activities areas » (Royaume-Uni), de domaines d'action (France), de domaines de référence (Rhénanie-Palatinat), d'expériences à mener dans un environnement varié (Québec). En d'autres termes on passe d'un enseignement centré sur la spécificité culturelle des activités à une transversalité, une mise en facteur de ces activités. Il s'agit ici de dépasser le caractère factuel des activités sportives, l'insularité des savoirs, et de proposer des contenus exemplaires, transversaux, généralisables qui permettront de devancer l'évolution de la société et des pratiques sociales.

Par ailleurs les réformes de l'éducation physique manifestent de l'intérêt pour l'élève et son activité effective. Ne plus centrer l'éducation physique sur l'appropriation de pratiques sociales entraîne de fait une définition des programmes définissant de grands types de conduites scolaires. Ainsi les élèves sont-ils invités à planifier, réaliser, évaluer leur action (Royaume-Uni), à identifier réaliser, gérer (France), à développer des aptitudes instrumentales (Espagne), constituer des schèmes moteurs de base (Italie).

Plus loin encore, les programmes précisent de façon explicite et insistante les comportements attendus des élèves à l'occasion de tâches précises. Il s'agit pour les responsables scolaires de donner des exemples précis de comportements. Cela peut se faire par le biais de niveaux de compétences (Québec), de niveaux d'habileté (France), d'acquisitions attendues (France), d'éléments gestuels (Rhénanie-Palatinat), d'exemples de contenus d'enseignement (Royaume-Uni). Mais de façon générale l'activité de l'élève doit donner lieu à l'expression de compétences précises et bien identifiables. Une des conséquences de cette précision des compétences est l'insistance dans la décennie 80 sur l'évaluation de l'éducation physique par des dispositifs permettant d'identifier de façon rationnelle l'activité de l'élève.

Ainsi apparaît dans les propositions récentes des éducations physiques internationales un langage novateur et réformiste que l'on pourrait résumer autour de trois axes forts :

- la transversalité des apprentissages plus que les spécificités sportives,
- l'activité de l'élève plus que les contenus d'enseignement,
- les compétences vérifiables plus que les objectifs vagues.

Ces thèmes sont récurrents dans les discours sur l'éducation. En revanche la volonté pour les responsables politiques de légitimer par des appuis scientifiques et techniques les nouvelles propositions semble novatrice (Tanguy, 1994). Les responsables français reprennent la problématique des contenus d'enseignement et des programmes scolaires, montrée par les sociologues et théoriciens du curriculum. On peut évoquer ce que Durkheim appelait l'incohérence épistémologique des programmes divisés en disciplines trop hermétiquement séparées. On pense aussi à la typologie de codification des savoirs scolaires qui

se répartissent entre fragmentation disciplinaire et thèmes intégrateurs, entre programme fermé et curriculum ouvert (Bernstein, 1975 a ; Perrenoud, 1984 ; Forquin, 1990). Ainsi, il n'est pas surprenant qu'en éducation physique le débat se cristallise sur une hypothétique transversalité opposée aux spécificités culturelles. Le deuxième thème récurrent est celui d'un enseignement qui vise à produire des compétences vérifiables dans des tâches spécifiques. Cette centration sur l'activité de l'élève n'est pas sans rappeler le débat sur les différents types de pédagogie visible ou invisible, et des processus sociaux sous-jacents (Bernstein, 1975 b).

Ainsi, les restructurations de l'éducation physique dans les années 80 montrent la construction d'un nouveau code commun censé fédérer l'ensemble des acteurs professionnels et rendre cohérente la politique éducative. Ce code en vient à définir une nouvelle utilité sociale de l'éducation physique, qui passerait d'un réalisme sportif à un idéalisme instrumental, se construisant autour de quelques types de conduite motrice, et montrant un élève en activité capable de fonctionner en autonomie, dont on pourrait vérifier les acquisitions effectives. Il ne s'agit ici que de quelques pistes de réflexion qui incitent à mener de façon approfondie une sociologie de la rationalisation de l'éducation physique. Mais pour mener une politique, il ne suffit pas de créer un langage, un code commun. Il convient aussi de rechercher une reconnaissance de ce discours réformateur par la collectivité à laquelle il s'adresse. C'est ce deuxième processus de rationalisation que nous étudierons maintenant.

L'élaboration d'un réseau commun : un effet d'association progressive

Le deuxième moyen de rationalisation de l'éducation physique dans les années 80 passe par une association des différents acteurs de la discipline autour du noyau commun et du code ainsi constitués. Il ne suffit pas en effet de décréter une transformation des contenus d'enseignement, aussi faut-il montrer la capacité de fédérer les acteurs professionnels autour de ce noyau commun. Les responsables de la discipline tentent alors une extension progressive, censée entraîner un effet d'association des différents partenaires.

Cette association se réalise en premier lieu au sein des groupes de réflexion installés par les

gouvernants et dans lesquels se mènent des négociations autour d'une attache commune. Bien qu'initialement constitués de responsables politiques, et pédagogiques, les groupes de travail sur l'éducation physique s'ouvrent à des partenaires professionnels intervenant aux différents niveaux de la discipline (Royaume-Uni, France, Québec, Allemagne). Au sein de ces groupes de réflexion, les tendances doctrinales de l'éducation physique ne sont pas immédiatement convergentes. Un consensus s'élabore après un lent travail d'assemblage des points de vue. Celui-ci se réalise davantage par défaut afin de pouvoir mener à bien la commande officielle, plus que sur des éléments réellement acceptés par tous.

Le deuxième niveau de l'association correspond au temps de généralisation du projet conçu et accepté par les différents partenaires des groupes de travail. Cette généralisation emprunte plusieurs modalités. Les consultations nationales permettent d'associer par enquête un spectre large d'acteurs professionnels et de légitimer la représentation officielle élaborée. Elles peuvent conduire à la révision de tout ou partie du projet initial. Dans certains États la consultation se fait avant l'élaboration du document final (France, Royaume-Uni). Dans d'autres États, les programmes sont expérimentés localement en grandeur nature (Allemagne, Italie). Beaucoup plus rarement, et pour des raisons d'efficacité on confie la construction complète des programmes à l'échelon local, car la diversité peut mener à des synthèses difficiles (France). Une troisième modalité consiste en une fidélisation des acteurs professionnels autour du projet élaboré au niveau central. Les acteurs locaux peuvent être incités par les échelons déconcentrés du système à relayer les propositions officielles dans leur pratique quotidienne. Cela passe par l'élaboration de projets locaux reprenant la trame commune. C'est notamment le cas au Québec (1981), où l'élaboration de niveaux de compétences donne lieu à la constitution d'un programme d'études évolutif. Cette idée est reprise en France (Hébrard, 1986), par les idées de « référentiel national évolutif » et de « schéma directeur ». Le « National Curriculum » britannique propose aussi de telles démultiplications locales de la trame nationale. De façon moins directe, cette association progressive peut passer par un dispositif de formation continue. Ainsi, les formations diplômantes en France à partir de 1989, en permettant une revalorisation professionnelle, faci-

litént-elles l'appropriation du code commun et renforcent sa légitimation.

Cet effet d'association progressive des acteurs professionnels par cercles concentriques autour du noyau central et de la nouvelle légitimation disciplinaire finissent à première vue par aboutir à un accord collectif. Cet accord progressif montre une sorte de cohérence susceptible de fédérer les énergies locales autour d'un consensus apparent.

En résumé, les politiques de l'éducation physique montrent un double processus de rationalisation :

— d'une part en élaborant un langage disciplinaire commun, susceptible d'apporter une cohérence à l'ensemble du dispositif disciplinaire, et dans lequel peuvent se reconnaître les acteurs professionnels ;

— d'autre part par la mise en place de dispositifs structurels permettant une extension de ce langage à l'ensemble de la communauté.

Emiettement de la cohérence et négociations des acteurs

D'aucuns pourraient rêver d'une rationalisation élargie dans l'espace et dans le temps. Il ne s'agirait probablement que d'une utopie rationaliste (Perrenoud, 1988). La réalité n'est pas aussi simple et les processus de rationalisation ne se déroulent pas de façon linéaire. Il ne faut pas s'attendre à ce que les politiques conservent cette rationalité et cette cohérence à long terme. Au contraire on observe des hésitations, des retournements, en fonction des conjonctures économiques, des équilibres politiques, des échéances électorales, de la place de l'éducation physique dans la société. Du centre vers la périphérie, de la politique vers les pratiques, du global vers le particulier, plusieurs occasions de jeu dans les rouages du système d'éducation physique, plusieurs niveaux de résistance existent. En bref, si les politiques proposent, les acteurs disposent (Perrenoud & Montandon, 1988).

Utilité sociale de l'éducation physique et résistances politiques

Ces résistances ne sont pas significatives d'un manque d'autorité du système. Dans les États unitaires de petite taille, il est sans doute possible de mener à bien une telle cohérence (Luxembourg,

Portugal). Les échelons hiérarchiques sont moins nombreux, la dilution du message est moins importante. En revanche, dès qu'il s'agit d'étendre un dispositif cohérent et ambitieux à l'ensemble du système, les risques de déperdition de l'information, d'opposition passive, voire de résistance sont importants. Il existe plusieurs niveaux de résistances à une tendance rationalisante que l'on peut ici identifier. Tout d'abord au niveau même de la sphère politique qui vient parfois contester l'ampleur de la réforme, la pertinence du discours réformiste lui-même, voire même la place de l'éducation physique.

Pour avoir quelque chance d'efficacité, les réformes d'ampleur demandent un développement sur une longue période. Or les politiques travaillent souvent dans l'urgence. Ainsi, les alternances politiques entraînent des modifications significatives, voire des interruptions dans les réformes d'ampleur. En France, pendant les années 80, la cohabitation d'un président socialiste et d'un premier ministre libéral est venue interrompre ou modifier significativement la réflexion sur les contenus d'enseignement de l'éducation physique. Seuls les gouvernants qui sont assurés d'une certaine stabilité de leur exercice peuvent se livrer à des réformes d'ampleur, comme c'est le cas actuellement au Royaume-Uni.

Cependant ces réformes ne doivent pas manquer de réalisme, au risque de se voir amputer une part des propositions. Par exemple, si les commandes passées aux commissions de transformation des contenus d'enseignement sont explicites, le langage utilisé doit éviter toute abstraction et hermétisme. Ainsi le secrétaire d'État britannique vient-il, en 1990, demander à ce que le projet de « National Curriculum » soit revu, le trouvant trop difficile à comprendre pour les publics non spécialistes. On conviendra que mis à part un groupe restreint de responsables qui participent de près aux débats professionnels, les notions utilisées pour rationaliser l'image de l'éducation physique restent souvent dans un flou doctrinal.

Au-delà de ces modifications d'ordre sémantique, les amendements demandés peuvent être plus importants. C'est parfois la légitimité de l'éducation physique comme discipline scolaire qui est contestée. Les gouvernants cherchent alors à minimiser la dimension scolaire de la discipline. C'est le cas de l'éducation physique britannique à

laquelle on demande de se cantonner à la réalisation d'une performance sportive, en demandant la suppression des phases de réflexion et d'évaluation de l'élève.

Contester la place et une part de l'utilité de l'éducation physique peut aller jusqu'à réduire ses horaires. Au Québec, les réductions récentes (1993) intervenues en éducation physique au niveau collégial sont une illustration de ces revirements possibles, diminuant l'espace de la discipline au sein du système d'éducation.

Le consensus autour d'un langage et d'un réseau commun est donc fragile. Il est sans cesse remis en question par les acteurs de la sphère politique. Cela conduit souvent à des déceptions, et des décalages entre, d'une part l'ampleur des réformes, la rationalité du discours, et d'autre part les possibilités effectives de mise en œuvre. Tant que les propositions en restent au niveau des intentions et des objectifs à long terme prônant l'épanouissement de l'individu, la sphère politique acquiesce. En revanche elle refuse de cautionner et de financer les réformes qui l'engagent économiquement à court terme et dont les mises en œuvre appellent des financements particuliers. Les exemples de la natation et des activités de pleine nature dans le « National Curriculum » sont significatifs à cet égard. Il en va de même en France pour le projet de programme qui piétine.

Résistances des acteurs

Une autre résistance à l'extension de la rationalité provient des acteurs de la discipline, ceux-là mêmes qui sont censés s'approprier la politique conçue. De plus en plus l'élaboration des politiques de l'éducation physique associe un nombre croissant de partenaires. L'intérêt est de permettre à chacun des acteurs professionnels d'être à l'écoute des débats en cours. Ils peuvent être tenus informés par les nombreux documents qui circulent lors de cette phase d'élaboration et peuvent faire entendre leur voix à l'occasion des consultations. Mais les acteurs professionnels ne se contentent pas d'être à l'écoute des réformes. Ils peuvent aussi contester et remettre en cause tout ou partie de la réforme en invoquant des décalages entre conceptions politiques et mises en œuvre quotidiennes. Des regroupements, ponctuels ou durables, autour de valeurs et de stratégies communes, peuvent se faire autour d'associations syndicales ou professionnelles.

Ces alliances peuvent se faire entendre par la voix des responsables centraux des associations. Les gouvernants y sont attentifs, qui essaient de maintenir un équilibre professionnel. Mais si les valeurs, les idées de ces acteurs ne sont pas suffisamment respectées, ou jugées trop diluées dans l'ensemble de la réforme, ils peuvent développer des stratégies de contestation collective. Celles-ci peuvent parfois venir en complément des propositions officielles, accentuant ainsi la rationalisation conçue. C'est le cas des associations professionnelles, qui élaborent des documents didactiques détaillant les réformes officielles novatrices. Elles peuvent aussi être syndicales et contradictoires venant demander l'amendement ou l'infléchissement de l'évolution en cours.

Une réforme de l'éducation physique est ainsi toujours modifiable par les acteurs organisés dans des actions collectives. C'est une façon d'exercer des pressions à l'égard d'une trop grande rationalisation. On trouve actuellement en France et au Québec de tels exemples de contre-pouvoirs. Un projet élaboré par la sphère centrale n'est en fin de compte qu'un éternel compromis, sans cesse provisoire, entre les différents acteurs présents sur l'espace social de la discipline. Cette négociation permanente de l'utilité sociale de l'éducation physique permet à chaque acteur politique, chaque groupe professionnel de prendre place sur l'échiquier disciplinaire, et d'y revendiquer ses propres valeurs. D'une certaine façon, les professionnels de l'éducation physique mènent ainsi des actions de lobbying.

En rester à ce stade de l'analyse des politiques de l'éducation physique serait réducteur, limitant celles-ci aux stratégies des acteurs présents sur la scène officielle de la discipline. En sociologie de l'éducation, se pose le problème de l'articulation entre l'unité et les différences, le global et le particulier, le centre et la périphérie. En d'autres termes on ne peut mener une analyse de l'utilité sociale de l'éducation physique sans identifier les ruptures de cohérence entre les niveaux macro et micro du système éducatif. Pour cela on ne peut faire l'économie de l'analyse des situations particulières, de l'enseignement effectif de la matière dans des contextes éducationnels précis. Ainsi, il conviendrait d'étudier par exemple, les conséquences de l'application du « National Curriculum » britannique, l'évolution des négociations disciplinaires au Québec, le retentissement de la politique des gouvernements socialistes en France.

Faute de pouvoir mener de telles études dans des contextes nationaux différents, il apparaît cependant essentiel de considérer les équilibres qui se jouent entre sphère politique centrale et stratégies particulières des acteurs de la discipline. Ces acteurs, en fonction des contextes particuliers, sont amenés à développer des initiatives en exploitant la liberté laissée par le système (Perrenoud, 1984), en adaptant leur enseignement à la diversité des publics (Isambert-Jamati, 1990), en s'appropriant localement les politiques centrales (Henriot-Van Zanten, 1990). En conséquence, on ne peut envisager une utilité globale, abstraite, décontextualisée de l'éducation physique, mais plutôt des utilités particulières, en fonction d'intérêts plus ou moins explicites. Si une utilité de l'éducation physique existe, ce n'est que dans les interactions entre les réformes impulsées par le centre, et les stratégies locales de réappropriation.

CONCLUSION

A la question de l'utilité de l'éducation physique, une étude rapide des politiques éducatives qui reste à approfondir, montre que la réponse ne peut être simplificatrice, supposant sans prudence une rationalisation de la discipline. La discipline ne va pas de soi et suppose de lier les logiques différentes des politiques et des acteurs. L'évolution de l'éducation physique dans les années 80 tend à montrer une caractérisation de son utilité sociale et de ses normes pédagogiques impulsée par la sphère politique, montrant des réformes ambitieuses.

Dès leur impulsion, elles prétendent concerner tout les acteurs du système par l'extension progressive d'une rationalité construite autour d'un langage commun. En d'autres termes les responsables politiques et pédagogiques procèdent comme si l'élaboration et la légitimation d'un code commun noyau entraînait *ipso facto* une amélioration de l'exercice professionnel aux niveaux déconcentrés du système. La construction d'une nouvelle rationalité cautionne en quelque sorte une violence symbolique de ralliement à la collectivité. De façon générale, on peut considérer que les transformations récentes de l'éducation physique participent de ce que Weber qualifiait d'extension de la rationalité dans les sociétés modernes.

L'utilité sociale de l'éducation physique se trouve donc à la confluence de différents courants. Elle se situe en aval de processus sociaux sans cesse turbulents. Si la rationalisation politique donne l'illusion d'un arrêt momentané sur image, les stratégies individuelles et collectives des acteurs viennent mettre du jeu dans les rouages. Selon le niveau du système éducatif étudié, il n'est pas question du même type d'utilité. Le débat professionnel se situe donc au cœur d'une problématique entre une éducation servant un intérêt général, un épanouissement global à long terme, et une éducation développant les intérêts particuliers des acteurs de la discipline aux différents échelons du système.

Gilles Klein
UFR STAPS

Université Paul Sabatier, Toulouse

B I B L I O G R A P H I E

- BERNSTEIN B. (1975 a). — **Classes et pédagogies : visibles et invisibles.** Paris : OCDE.
- BERNSTEIN B. (1975 b). — **Langage et classes sociales. Codes sociolinguistique et contrôle social,** traduction française. Paris : Editions de Minuit.
- DURKHEIM E. (1938). — **L'évolution pédagogique en France.** Paris : PUF (2 ed.).
- FORQUIN J.C. (1990). — **Ecole et culture.** Bruxelles : de Boeck.
- HÉBRARD A. (1986). — **L'éducation physique et sportive. Bilans et perspectives.** Paris : Editions Revue EPS STAPS.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A., SIROTA R., PLAISANCE E. (eds) (1993) — **Les transformations du système éducatif.** Paris : L'Harmattan.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1988). — Les ressources du local. Innovation éducative et changement social dans les zones d'éducation prioritaires. **Revue française de pédagogie**, n° 83, p. 23-30.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1990). — **L'école et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaire.** Lyon : PUL.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1990). — **Les savoirs scolaires.** Paris : PUF.
- KLEIN G. (1992). — **La mise en valeurs de l'éducation physique.** Thèse de doctorat non publiée. Université Montpellier I.
- KLEIN G. (1995). — **L'Europe et l'éducation physique.** Paris : Editions revue EPS.
- PERRENOUD P. (1984) **La fabrication de l'excellence scolaire.** Genève : Droz.
- PERRENOUD P., MONTANDON C. (eds) (1988). — **Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs.** Lausanne : Réalités sociales.
- ROPÉ F., TANGUY L., (eds) (1994). — **Savoirs et compétences, de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise.** Paris : L'Harmattan.