Les programmes en éducation physique et sportive et l'identité d'une discipline scolaire

Denis Pasco,
UFR-STAPS, Rennes

Résolument, les années 1990 compteront dans l'histoire de l'Education Physique et Sportive (EPS). Si le décret du 3 février 1869 signifiait l'obligation d'assurer des leçons de gymnastique indépendantes des temps de récréation dans toutes les écoles normales d'instituteurs, les lycées et les collèges, la mise en œuvre d'un programme (1) à la rentrée 1996 marque un siècle d'histoire pour une discipline d'enseignement en quête de reconnaissances sociale et scolaire. Cette étape peut apparaître comme ultime dans l'identification de l'EPS comme discipline scolaire. Cependant, l'introduction de programmes, pour une discipline praxique dont la singularité nous apparaît marquée par une adaptabilité aux environnements éducatifs, ne manque pas d'interrogations pour l'avenir. C'est en ce sens que nous tenterons d'approcher la notion d'identité en EPS à travers les différentes étapes (depuis 1967) ayant jalonné sa lente et progressive constitution en discipline scolaire.

I. L'identité de l'EPS

D'une EPS qui campe dans le système scolaire à une discipline scolaire à part entière et entièrement à part, la question d'une définition de l'identité de l'EPS dans le cadre scolaire semble largement marquer son histoire. Ainsi, parmi l'ensemble des axes de réflexion possible, celui de l'identité de l'EP scolaire française a été retenu en 1992 pour renouveler le programme de la première épreuve écrite accréditant l'idée que " la préoccupation identitaire constitue...une permanence institutionnelle de la discipline au cours du XXe siècle " (2) .

En ce domaine pourtant, une large confusion semble l'emporter. En effet, unité, spécificité, conformité, intégration, légitimité, cohérence, permanence, originalité... sont autant de termes avancés pour faire référence à l'identité de l'EPS tendant à confirmer que " plus on écrit sur ce thème et plus les mots s'érigent en limite autour d'une réalité aussi insondable que partout envahissante " (3). La nécessité d'organiser devient impérieuse. Si les travaux les plus récents en ce domaine (4) distinguent l'identité de l'individu, du groupe et d'une société, il se dégage une certaine unité de point de vue pour insister sur le fait que l'un de ses éléments constitutifs majeurs repose sur " la représentation plus ou moins structuré, plus ou moins stable que j'ai de moi-même et que les autres se font de moi "(5).

En effet, que l'on évoque l'identité pour soi et l'identité pour les autres, que l'on insiste sur son caractère intrinsèque et extrinsèque ou que l'on introduise des actes d'appartenance et des actes d'attributions (6), l'identité croise deux regards, celui des siens et celui des autres.

En ce sens, nous nous proposons d'identifier en EPS une identité visée et une identité attribuée. Loin de constituer un modèle en la matière, elle ouvre une première étape dans l'organisation d'un processus identitaire qui reste largement à caractériser pour cette discipline.

1. l'identité visée

Une perspective historique nous invite à caractériser cette dimension en EPS autour de :

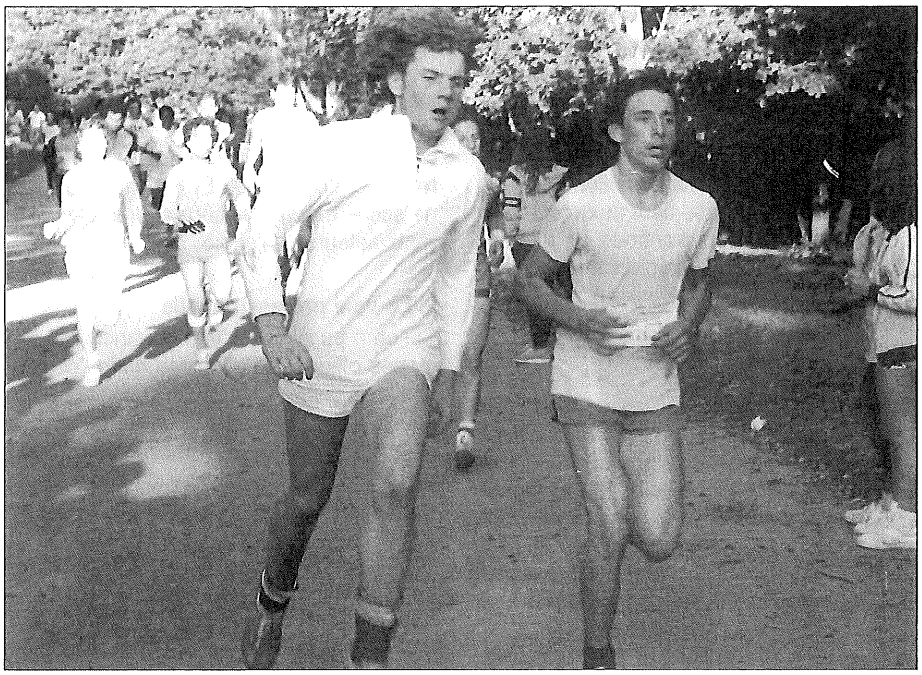
- L'unité ;
- La cohérence ;
- La stabilité.

La stabilité fait référence à l'ancrage institutionnel. Nous renvoyons ici le lecteur aux différentes tutelles ministérielles de l'EPS et aux finalités, objectifs et enjeux qui les sous-tendent au cours de son histoire. Nous illustrerons les deux autres notions en référence aux IO de 1967.

Les instructions officielles de 1967 : affirmer une unité, dégager une cohérence

La circulaire du 19 octobre 1967 s'ouvre sur les problèmes pédagogiques liés à l'insertion du sport, phénomène social et culturel. Il apparaît indispensable au législateur de définir le domaine de l'EP et " d'introduire, entre les activités physiques et sportives qui en constituent la matière, une cohérence qui est le préalable indispensable à l'élaboration d'un programme ". La perspective du législateur s'inscrit alors dans une démarche globale dont la finalité est la rédaction d'un programme pour la discipline.

R.Delaubert (7) explicite les raisons ayant inspiré leur rédaction. Deux d'entre elles nous semblent remarquables : " Unifier, autant que cela est possible et souhaitable, le programme des activités physiques éducatives, afin d'éviter l'incohérence de l'enseignement " et " définir, en vue unitaire les objectifs et les moyens d'une discipline qui doit trouver une place radicalement nouvelle dans l'éducation totale des jeunes de notre temps ". Si l'unité est à conjuguer au



pluriel, elle apparaît ici explicitement comme unité de moyens. Les pratiques sportives et leur idéologie (8) font une entrée massive dans les leçons d'EP et l'articulation des objectifs et des moyens constitue la pierre angulaire d'une recherche de cohérence. Ainsi, la première phase à la programmation des activités physiques et sportives dans les établissements scolaires du second degré présenté dans le texte, concerne la " combinaison des objectifs et des moyens ".

Si pour M.Herr (9), " les textes officiels, loin de créer l'histoire, suivent-ils des impulsions et s'adaptent-ils aux conditions particulières du moment ", il reste que le texte de 1967 nous semble introduire une cohérence dans une pratique pédagogique en proie au risque d'enseigner des techniques sportives juxtaposées. Les précisions du texte sont d'ailleurs très claires à ce sujet : " l'éducation physique ne doit plus être confondue avec certains des moyens qu'elle utilise ; lorsqu'elle se constitue en matière d'enseignement, il y a lieu de parler, pour désigner l'ensemble de ces moyens, " d'activités physiques et sportives ".

En définitive et au-delà des illustrations présentées, si la recherche d'unité, de cohérence et de stabilité s'exprime à différents moments au cours de l'histoire de l'EPS, la dimension d'identité pour soi qu'elles recouvrent reste déterminante pour le regard que les autres peuvent y porter.

2. L'identité attribuée

Elle pourrait être décrite autour de quatre dimensions :

- La spécificité ;
- Le rapport à la diversité des pratiques physiques et sportives dans la société ;
- La légitimité de l'EPS au regard des différents acteurs de l'école ;
- La conformité de l'EPS.

L'arrêté ministériel du 7 août 1969 prévoit qu'un quart du temps d'enseignement dans les classes primaires soit réservé à l'EPS. Ce que l'on appellera rapidement le tiers temps pédagogique va se révéler pour l'EPS un véritable enjeu. En effet, à mesure que l'EPS adopte les pratiques sportives comme support et moyen de son enseignement, la frontière entre entraîneur et enseignant apparaît de plus en plus floue, motivant des choix politiques largement contestés par la profession (10). Une véritable prise de conscience collective conduit l'ensemble de la profession à revendiquer une spécificité reposant sur la définition d'un sport pour l'enfant (11) et la particularité du sport pour tous. Parmi les contributions, la Fédération Sportive et Gymnique du Travail (FSGT), qui se veut représentative d'un lieu d'échanges et de débats sur l'enseignement de l'EPS, s'attache à apporter la preuve du caractère spécifique d'une activité sportive de l'enfant corrélative de sa prise en charge par des personnels formés et qualifiés. D'autre part, affirmer sa spécificité conduit l'EPS à réinvestir la pluralité de la pratique corporelle. Certaines enquêtes (12) dégagent une pratique hygiénique et de loisir. La démocratisation des activités sportives en est l'essence et l'on n'hésite plus à titrer : " la plongée subaquatique : une pratique de masse " ou " le ski nautique : sport pour tous " (13). Nous connaissons mieux aujourd'hui l'écho d'une telle problématique et les questions qu'elle pose à la profession (14). Ces épisodes marquent l'un des nombreux rendez-vous de l'EPS avec l'affirmation de sa spécificité, partie intégrante de son identité. Tout comme la spécificité, le rapport de l'EPS à la diversité des pratiques sportives fut marqué à plusieurs reprises dans l'histoire de la discipline. Ainsi, c'est le nombre important d'activités physiques ne pouvant être toutes proposées qui rend caduque la programmation de l'EPS publiée en annexe des Instructions Officielles de 1967. Cette diversité en vient à interroger la discipline jusque dans ces contenus. A.Hébrard et C.Pineau (15) en font un enjeu pour la discipline : " l'idée d'un programme en EPS, déjà ancienne, s'est imposée lorsque les transformations de cette discipline, répondant à une demande sociale de plus en plus exprimée, l'ont confrontée à un grand nombre de pratiques physiques et sportives aux caractéristiques variées, dont la somme, cependant, ne constituait ni un tout, ni une méthode " et, O.Bessy (16) questionne : " Nouvelles pratiques : sports de base ? ". De ce point de vue, les huit groupements d'activités retenus par les programmes sont particulièrement explicites.

Les Instructions Officielles de 1985 : affirmer une légitimité, viser une conformité

Elles s'inscrivent dans un processus de continuité/rupture. En effet, elles apparaissent de prime abord comme une mise à jour du texte de 1967 : " Les instructions officielles pour les collèges (17) constituent une mise à jour des instructions antérieures et apportent des précisions importantes concernant l'organisation de l'EPS dans les collèges " . Cette situation résulte des missions attribuées aux commissions verticales : " N'ayant pas pour mission de mettre en place des expérimentations, nous nous sommes limités à faire des propositions visant l'amélioration de ce qui se faisait plutôt que de tenter d'élaborer trop rapidement ce qui pouvait être " (18). Cependant, ces instructions font avant tout suite au retour de l'EPS au Ministère de l'Education Nationale dont A.Savary (19) dégage les objectifs généraux : lutte contre l'échec scolaire, les inégalités et le chômage des jeunes. La mise en forme des contributions de l'EPS est explicite dans les commentaires proposés par le groupe de rédaction du texte à la réflexion des enseignants (20) : " Plus qu'une actualisation, ces " nouvelles Instructions " marquent une étape pédagogique importante pour l'éducation physique et sportive car elle prend en compte l'indispensable effort à réaliser en faveur d'une meilleure adaptation de l'Ecole à l'évolution de l'environnement social (lutte pour la réussite scolaire) ". Cette orientation se manifeste dans un décalage par rapport au texte de 1967. Les modalités de pratique ne sont plus uniques, voire uniformément sportives au sens compétitif du terme. Elles

empruntent à des secteurs diversifiés : " sports, compétition, détente, expression, entretien... " (21). Elle marque avant tout l'adaptation d'une discipline scolaire à l'hétérogénéité des élèves. En ce sens, la discipline affirme une certaine recherche de conformité aux orientations de l'institution scolaire.

D'autre part, la légitimité d'une discipline scolaire, c'est à dire l'importance qui peut lui être attribuée par les différents acteurs de l'école, est intimement liée à sa place aux examens. Le décret du 4 mai 1983 en faisant passer l'épreuve d'EPS du groupe II où elle n'intervenait que pour les candidats subissant les épreuves de contrôle, au groupe I, où elle s'ajoute obligatoirement, dans toutes les séries, aux épreuves écrites et orales, contribue ainsi à affirmer l'identité de la discipline passant ici par l'expression de sa légitimité. De plus l'évaluation déterminant la note attribuée aux candidats s'effectuera désormais par le contrôle en cours de formation invitant ainsi la discipline à affirmer son caractère éducatif et à s'orienter vers la dimension la plus spécifique de l'école, les apprentissages. Néanmoins, le législateur juge nécessaire de rappeler la mise en garde de 1967, sonnant ainsi comme une véritable mise en garde : " L'éducation physique et sportive ne se confond pas avec les activités physiques qu'elle propose et organise ". La légitimité apparaît ici subordonnée à la capacité de l'EPS d'affirmer sa dimension scolaire.

En définitive, affirmer l'identité d'une discipline scolaire recouvre nombre de dimensions qu'il semble nécessaire d'inventorier pour éviter la confusion. Chacune d'entre elles contribue à affirmer l'identité de la discipline mais certaines sont dominantes en fonction des conjonctures historiques. Il reste que l'identité n'est jamais donnée, elle est toujours construite et à (re)construire dans une incertitude plus ou moins grande et plus ou moins durable (22).

II. De l'identité aux identités

1. La voie institutionnelle

On assiste en EPS depuis les années 80 à la manifestation d'une volonté nouvelle de transformation des pratiques d'enseignement. Cette dernière passe d'une part, par de nouvelles procédures d'évaluation et d'autre part, par la volonté institutionnellement marquée de doter cette discipline de programmes d'enseignement. Un personnage cristallise cette démarche le temps d'une décennie : C.Pineau, doyen du groupe EPS de 1987 à 1995. Il ne cache pas ses intentions de participer activement à l'élaboration d'un programme. Publiant largement dans la revue professionnelle de la discipline (23), ses écrits vont jusqu'à pénétrer les concours de recrutement des enseignants (24). Nul n'est sensé, en cette période, postuler pour une fonction ou une promotion en EPS sans maîtriser les tenants et aboutissants de cette aspiration au changement passant essentiellement par l'inspection générale et son charismatique représentant. Cette orientation fut régulièrement annoncée, quelque fois commentée, souvent critiquée (25). Elle tient aux conditions d'élaboration des programmes en France. Ils sont nationaux, obligatoires et définis de manière centralisée. L'unicité des programmes sur tout le territoire est un des traits majeurs de la centralisation en matière éducative. D'autre part, ils relèvent de la compétence du pouvoir exécutif qui en décide. A la différence de pays où le parlement, ou des instances universitaires indépendantes, ont cette mission en propre ou partagée, c'est en France le gouvernement qui " arrête " les programmes, publiés au journal officiel de la République Française comme n'importe quelle autre norme du droit public. Il y a sans doute là un usage étonnant mais conforme aux principes Républicains, puisque non seulement il donne à l'Etat une compétence en matière scientifique et un poids sur la formation des individus mais il donne cette compétence à la composante la plus " politique ", la plus éphémère et la plus instable de cet Etat : l'exécutif. Même si la sagesse détourne en général les ministres de vouloir refonder les programmes d'enseignement en fonction de leur idéologie propre, il suffit de noter que le risque existe et que les garde-fous sont sans doute assez faibles, puisque les instances auxquelles il est fait obligation au ministre de soumettre ses projets ne sont que consultatives (Conseil supérieur de l'Education, par exemple), et que le juge administratif n'a pas jusqu'ici vérifié la conformité des programmes à des normes supérieures du droit national ou international.

Le plus souvent, l'Etat délègue sa compétence en matière d'élaboration des programmes d'enseignement aux inspections générales. C.Pineau en reconnaît les limites : " ...l'inspection générale ne devrait pas être chargée, à la fois d'élaborer les instructions et d'évaluer leur application, autrement dit d'être juge et partie " (26). Il en résulte une définition de la discipline liée aux attentes politiques : " La question des programmes est un souci institutionnel déterminé par la Loi d'Orientation. La pression institutionnelle oblige les responsables de la discipline à précipiter des débats à propos des " contenus d'enseignement " dont ils ne parviennent pas à résoudre la complexité " (27). Néanmoins, pour aussi difficile que soit à la profession la formalisation de contenus d'enseignement nationaux, force est de constater les avancées significatives ces dernières années en matière de programmes d'enseignement en EPS. Tout semble se passer cependant comme si l'inspection générale prenait en charge la définition de l'identité de cette discipline à travers la recherche d'une conformité à l'institution scolaire passant par les programmes (c'est à dire une unité de contenus), et contribuant par-là même à renforcer l'image de l'EPS comme discipline scolaire à part entière auprès des différents acteurs de l'école.

2. La voie professionnelle

Si l'on a pu dégager la prégnance des instances officielles nationales dans l'orientation des instructions à l'intention des personnels enseignants, la volonté de rapprocher les décisions en matière d'enseignement en EPS du terrain pédagogique apparaît significatives à quelques reprises. Il en est ainsi du texte de 1985 introduisant en autre, une démarche de projet. Les acteurs locaux sont invités à prendre en compte les directives nationales dans le cadre d'une analyse des spécificités locales. L'élaboration du projet pédagogique par l'équipe des enseignants en EPS du collège implique d'une part, l'identification des contenus d'enseignement et d'autre part, la programmation des activités retenues, c'est à dire la répartition dans le temps des installations et des activités pour les différents niveaux de classe ainsi que la détermination de la durée des cycles de formation. La tâche est conséquente dans la mesure où l'élaboration des contenus d'enseignement passe par une mise en relation des objectifs de l'EPS, des possibilités éducatives offertes par les diverses activités physiques, des besoins éducatifs, des possibilités d'apprentissage des élèves et des méthodes pédagogiques maîtrisées par les enseignants (28). Enfin, le choix des APS est déterminé, en autre, par leur importance nationale ou locale.

Cependant, pour aussi ambitieuse que soit cette volonté institutionnelle, l'ampleur de la tâche déléguée aux équipes pédagogiques, l'absence de formation des personnels, l'inexistence de moyens associés et la confusion entre projet, programme et programmation, vont contribuer à sonner le glas d'une démarche novatrice en la matière. Le texte de 1967 n'avait pas évité l'écueil d'une confusion terminologique. En effet, la commission d'études chargées de propositions de réformes réalise un deuxième document intitulé : " le programme en EPS applicable dans les établissements du second degré ". Il s'agit plus cependant d'un exemple de programmation que d'un programme stricto sensu. Il en est de même des compléments aux instructions officielles de 1985 précisant que : " Ces contenus d'enseignement, intégrés à une programmation des activités choisies, constituent le projet d'éducation physique et sportive dans un collège " (29). La programmation se trouve ainsi successi-

vement confondue à un programme puis à un projet. Ce dernier se trouve alors réduit à peau de chagrin et dans nombre d'établissements, une programmation en fait office. L'occasion de définir une identité de l'EPS par la voie professionnelle est avortée.

Ce n'est pas faute pourtant d'une volonté des enseignants de participer à la rénovation de leur discipline. En effet, qu'il s'agisse de la définition des objectifs généraux, du rapport aux pratiques sportives ou de l'élaboration du programme, force est de constater que les enseignants en EPS des établissements scolaires perçoivent peu leur implication dans ces évolutions. Le paradoxe est alors saisissant dans la mesure où il se dégage un certain confort d'une représentation nationale positive de l'EPS via les différentes réformes engagées assurant ainsi une véritable identité à la discipline, associée à une relative frustration de ne pas en constater les effets à l'échelon local 30). En définitive tout ce qui constitue l'identité de l'EPS apparaît discuté et construit à un autre niveau que celui du terrain pédagogique. L'épisode le plus récent de l'échec d'une consultation des enseignants autour du schéma directeur du programme en EPS ajoute à cet état de fait. Il se dessine alors une véritable prise en charge de la définition de l'identité de l'EPS à l'échelon national. Pour aussi déterminante qu'elle soit, elle n'en est pas moins insuffisante. En effet, la formalisation d'un programme en EPS reste une étape majeure dans la construction de l'identité d'une discipline scolaire et nous avons pu dégager le rôle premier des instances nationales en ce domaine. Elle n'affranchit pas pour autant la discipline d'une réflexion sur sa place dans la hiérarchie des disciplines scolaires. La prise en compte en EPS des violences scolaires ou des rythmes de l'homme conduit à positionner la discipline dans un vaste processus éducatif où le risque est marqué de la voir réduite à une discipline de socialisation (31) ou de divertissement. Or, cette dimension ne peut qu'être rapprochée du terrain pédagogique c'est à dire de la voie professionnelle dans la mesure ou elle s'attache aux représentations c'est à dire aux vécus en matière d'enseignement de l'EPS. Ce postulat conduit à réhabiliter les notions d'investissement et de rayonnement. Œuvrer au développement des apprentissages pour tous les élèves, représenter la discipline dans les structures décisionnelles des communautés éducatives, trouver une place à part entière dans le processus d'orientation des élèves, défendre les projets avec énergie, affirmer la spécificité des apprentissages moteurs, s'attacher à sa différence dans la relation aux élèves, incarner la profession à travers son image (32) conduit à faire vivre l'identité de l'EPS plus que d'en parler. Elle est le gage d'une représentation de l'EPS à l'échelle des générations. On ne décrète pas l'identité d'une discipline scolaire, mais chacun contribue à la définir, fut-elle à l'échelle d'un établissement scolaire. Affirmer l'identité d'une discipline scolaire par la place que chacun de ses acteurs entend lui faire occuper ne relève plus d'un enjeu, mais d'une consécration.

Conclusion

A l'analyse des IO de 1967 et de 1985 le lecteur ne manque pas d'être frappé par la volonté déjà ancienne de doter cette discipline scolaire de programmes d'enseignement. La difficulté qui en résulte révèle une certaine spécificité que les différents acteurs de l'EPS n'ont pas manqué de souligner (33). Néanmoins, cette recherche d'unité s'inscrit dans le cadre plus large d'une définition de la République dont la caractéristique principale est de reconnaître le rôle premier de l'Etat comme garant du respect des droits individuels et de l'égalité des chances pour tous. Ainsi, déléguer à l'échelon local le soin d'élaborer tout ou partie des programmes d'enseignement constitue un risque politique majeur conduisant à la reconnaissance des diversités à l'échelle d'une Nation. Cependant, l'EPS va t-elle accepter de se défaire de sa tradition d'adaptation aux contextes locaux ? ; L'échec des programmes en EPS comme élément d'unification est-il annoncé ? ; L'éternel débutant que l'on évoque régulièrement en EPS est-il concerné par ces programmes ? ; Les enseignants accepteront-ils de rendre compte avant tout dans leur notation des contenus d'enseignement à maîtriser par niveau de classe ? ; en définitive, les programmes en resteront-ils à l'état d'affichage ? Il nous semble que la participation des enseignants à l'élaboration des programmes de leur discipline reste une condition première à leur mise en œuvre. Cette démarche va au-delà d'une simple consultation, comme nous avons pu en trouver l'expression autour du schéma directeur, mais constitue bien l'occasion pour chaque équipe pédagogique de s'engager dans l'élaboration d'un cadre national.

(1) BO n° 29 du 18 juillet 1996.
(2) Clément J-P (1993) L'enjeu identitaire In L'identité de l'EP scolaire au XXème siècle entre l'école et le sport (sous la direction de J.-P. Clément et M. Herr), p. 13-25 Editions AFRAPS. Clermont-Ferrand.
(3) Erikson, Eh (1968) « Adolescence et crise La quête de l'identité », Paris. Flammarion, traduction 1972.
(4) Pour une revue de littérature voir « L'identité : l'individu, le groupe. la société » ouvrage coordonné par Ruano-Borbalan. J.C., éditions Sciences humaines. 1998.
(5) Tap P. « La socialisation de l'enfance à l'adolescence », PUF, 1991.
(6) Dubar C. « La socialisation Construction des identités sociales et professionnelles », Armand Colin. coll « U », 1991.
(7) Revue EPS, 90, 1968.
(8) Combeau Marie « Lire des textes officiels », revue EPS, 240, 1993, 57-60.
(9) Herr M. (1989) : « Les textes officiels et l'histoire analyse de trois textes relatifs à l'éducation physique », In « Education physique et sport en France : 1920-1980 », édition AFRAPS (revue STAPS).
(10) Cf. le plan Soisson.
(11) Marsenach J. (1973). L'enfant et le sport, revue EPS 121, 21-24 et 123, 45-48
(12) Crespin M.(1973). Les attitudes des français à l'égard du sport, revue EPS. 124. 13-23.
(13) Guilbert R. (1976). Ski nautique... sport pour tous, revue EPS, 140. 68-70.
Leboulanger B. et Roubeaud J-P (1979). La plongée subaquatique : une pratique de masse, revue EPS. 157, 61-63 et 158, 9 à 11.
(14) Pasco D. (1997). Existe-t-il un contenu spécifique à l'élève en EPS ? revue EPS, 267. 24-26.
(15) Hébrard A. et Pineau C (1994). Schéma directeur du programme d'éducation physique et sportive, revue EPS, 247, 49-54.
(16) Bessy O (1991). Nouvelles pratiques : sports de base ? revue EPS 227. 75-79.
(17) Pineau C (1986) Les « instructions officielles pour les collèges », revue EPS, 197, 50-51.
(18) Hehrard A. « L'éducation physique et sportive : réflexions et perspectives », coédition revue STAPS, revue EPS, 1991, page 11.
(19) Savary A. (1982), revue EPS 175, 4.
(20) Pineau C. (1986) « Les instructions officielles pour les collèges », revue EPS, 197, page 50.
(21) Combeau Marie, op cité.
(22) Dubar C. op cité.
(23) Nous avons recensé vingt articles de nature institutionnelle publiés par C. Pineau dans la revue EPS de 1984 a 1994, soit une publicaton environ tous les deux numéros pendant 8 ans.
(24) Sujet de la deuxième épreuve écrite du concours externe de recrutement des enseignants en EPS session de 1994. La citation à commenter par les candidats est extraite de « L'évaluation en EPS», Pineau C. (1992), revue EPS 235 page 43
(25) Legras J -M. (1995) « L'EPS aujourd'hui n'est plus qu'un discours ? », revue EPS 251 page 57 Lictard P. (1994) « Comment ont écrit l'histoire de l'EPS ou comment on la raconte aux profs de gym ! » in « Traite critique d'EPS », sous la direction de Baillette F. et Brohm J.-M., Editions Quel corps ?. page 93. Liotard P. (1998) « Histoire et mémoire collective : réflexions autour de la première épreuve écrite des concours de recrutement a l'enseignement de l'EP » in « Une histoire de l'éducation physique : enseignement primaire et secondaire, 1880-2000 ». Spirales n° 13-14. page 391,
(26) « L'inspection générale : rôles et missions » (1990), revue EPS, 223, page 54.
(27) Mons G. et Kremps Y (1998). « L'EPS aujourd'hui 1998, am stram gram, c'est toi qui lis les... Programmes » Groupe de recherche Formation « Education Physique », IUFM d'Alsace.
(28) Compléments aux IO de 1985. BO spécial n° 4 du 30 juillet 1987
(29) Idem.
(30) Académie de Caen. Dépouillement des questionnaires enseignants en EPS dans le cadre de la consultation nationale « Quels savoirs enseigner dans les lycées ?».
(31) Clément M et Lorca P (1997) « Violence scolaire et enseignement », revue EPS, 267 59-62
(32) « L'enseignant a une influence fondamentale, en tant que personne de référence dans la structuration des habitudes de vie chez l'enfant » Leselbaum N. (1989) « Plaidoyer pour une éducation à la santé à l'école » Cahiers pédagogiques n° 273
(33) Hébrard A (1991) « L'éducation physique et sportive : réflexions et perspectives », coédition revue STAPS, revue EPS.