

« Sport Education » : une orientation curriculaire nord-américaine

Chantal Amade-Escot
Maître de conférence
IUFM de Toulouse

« L'enseignant d'éducation physique et sportive peut-il encore aujourd'hui prendre le sport comme référence culturelle ? ». Cette interrogation traverse d'autres communautés scientifiques et professionnelles. Quelles sont leurs réponses ? Nous nous proposons de rendre compte des arguments développés aux Etats-Unis par les personnalités qui défendent une conception des curriculums d'éducation physique en prise avec une approche culturelle du phénomène sportif (Siedentop et Al, 1986, Siedentop, 1987, Grant, 1992, Taggart et Alexander, 1993, Alexander, 1993, Rink, 1993, Siedentop, 1994, Siedentop et Al, 1994, Siedentop, 1996, Siedentop et Locke, in press).

Pour développer cette question nous définirons rapidement les sens donnés au terme de « curriculum d'éducation physique » en Amérique du Nord ; puis nous présenterons plus particulièrement l'approche curriculaire appelée « Sport Education » ; enfin nous discuterons les orientations de ce programme de renouvellement des contenus de l'éducation physique au secondaire en relation avec les problématiques didactiques qui traversent l'éducation physique en France aujourd'hui.

I - CURRICULUMS ET PROGRAMMES D'ÉDUCATION PHYSIQUE AUX ETATS-UNIS

La notion de curriculum

Le terme, aux Etats-Unis, a plusieurs sens. Certains le définissent comme toutes les expériences scolaires qui résultent de l'activité d'enseignement, d'autres étendent cette définition pour inclure toutes les expériences (objectives ou implicites) qu'un élève trouve dans l'institution scolaire (Dejnozka & Kapel, 1991). La sociologie des curriculums anglo-saxonne rend compte de cette acception. Plus spécifiquement le curriculum est défini par les séquences planifiées d'expériences scolaires mises en oeuvre par les enseignants qui ont la responsabilité d'une discipline. A l'échelle des établissements scolaires le curriculum peut être rapproché de ce que nous appelons en France le projet pédagogique d'éducation physique.

Par ailleurs, les universitaires étudient la portée, la structure et l'organisation des différents curriculums, tout en les situant dans

leur contexte axiologique. On parle alors de théories curriculaires (Piéron, Cheffers & Barette, 1990). La littérature témoigne des débats d'idées entre les personnalités du monde de l'éducation physique au sujet des différents curriculums. Ils font l'objet d'analyses historique, sociale et politique. L'approche comparative tente, elle, d'en saisir les orientations philosophiques et d'en comparer les valeurs et les implications pratiques.

*« Il n'existe pas
aux Etats-Unis
de curriculum national
d'éducation physique »*

Jewett & Bain (1985) définissent les curriculums d'éducation physique comme la partie des curriculums scolaires qui « est relative au mouvement humain et à sa compréhension, aux savoirs, aux connaissances et aux différentes habiletés qui le composent ». Le terme de « modèles curriculaires » désigne des ensembles structurés et argumentés de contenus et de méthodes d'éducation physique se présentant comme des propositions alternatives dans le but d'aider les praticiens dans leurs choix.

Des programmes locaux

Il n'existe pas aux Etats-Unis de curriculum national d'éducation physique. Un certain nombre de principes et d'orientations sont défendues par les organisations professionnelles reconnues comme le « Council on Physical Education for Children » ou le « National Association for Sport & Physical Education » de l'AAHPERD (1990, 1995). Au plan législatif, des règlements sont parfois élaborés à l'échelle des Etats. Ils ne concernent pas les programmes proprement dits, mais l'obligation et l'horaire éventuel qui doit être imparti à la discipline. Les décisions sont prises au niveau des districts, voire des établissements scolaires. La qualité et la viabilité des programmes d'éducation physique dans le secondaire ont été étudiées depuis une dizaine d'années, sans qu'il soit possible de voir des améliorations généralisées, malgré quelques innovations assez bien décrites (Siedentop & Locke, in press).

Une tradition de recherche bien développée

Par ailleurs, une recherche plus ancienne et structurée que dans notre pays, ainsi qu'une formation des maîtres depuis longtemps universitaire, ont permis un approfondissement de la réflexion sur la question des curriculums. Rappelons que la recherche en éducation physique aux Etats-Unis, est organisée selon trois grandes directions :

- 1) la recherche en enseignement de l'éducation physique ;
- 2) la recherche sur la formation des maîtres ;
- 3) la recherche sur les curriculums.

En aval des travaux existe une préoccupation d'amélioration de l'éducation physique dans les établissements scolaires. Les résultats des recherches sont régulièrement vulgarisés. Les personnalités scientifiques reconnues publient des articles à destination des enseignants dans la revue professionnelle (*Journal Of Physical Education, Recreation and Dance* : JOPERD). L'objectif des auteurs n'est pas d'imposer des choix curriculaires aux praticiens nord-américains, mais de les convaincre de la validité éducative de leurs propositions. La pertinence des curriculums d'éducation physique est ainsi mise en débat au sein d'une large communauté d'éducateurs physiques.

Des propositions alternatives aux pratiques dominantes

Il est admis par la plupart des chercheurs que le curriculum d'éducation physique au secondaire, est de type multi-activités sportives : « multiactivity, sport-oriented curriculum » (Steinhardt, 1992, Siedentop, et Al., 1994, Hastie, 1996). C'est d'ailleurs ce modèle qui a été le plus profondément critiqué, tant du point de vue de ses finalités concrètes que des acquisitions réellement effectuées par les élèves (Placek, 1993, Siedentop et Al., 1994). Les inégalités ou les exclusions qu'il contribue de renforcer entre élèves (i.e. inégalités scolaires, de genre ou encore de niveau de pratique) sont vivement dénoncées par les chercheurs sur la base des résultats de leurs travaux. Les critiques portent aussi sur la nature des connaissances enseignées qui restent très technico-centrées, voire référées au seul domaine de la biomécanique (Rovegno, 1995), au détriment d'une approche plus constructiviste en adéquation avec les théories du développement et de l'apprentissage.

Face à cette situation, la plupart des formateurs et des chercheurs proposent des curriculums alternatifs. On distingue plusieurs modèles curriculaires d'éducation physique

dont les objectifs annoncés sont de renouveler les contenus de l'éducation physique dans le sens d'une plus grande centration sur des objectifs éducatifs et d'une plus grande pertinence sociale. Une des finalités largement reconnue à l'éducation physique vise à rendre les élèves autonomes et désireux de poursuivre des activités physiques tout au long de leur existence. Un consensus semble se dégager pour proposer des contenus fondés sur des perspectives critiques, constructivistes et pragmatiques (Fernandez-Balboa et Al., 1996). Quatre modèles curriculaires alternatifs ont fait l'objet de recherches :

- Le modèle de l'éducation physique par le mouvement, inspiré de Laban, qui se présente comme une approche non traditionnelle, d'orientation constructiviste pour l'enseignement élémentaire (Logsdon et Al., 1986).
- Le modèle des habiletés génériques (« skill themes approach to movement ») qui vise le développement d'habiletés transversales et leur raffinement dans différents contextes (Holoak & Weinberg, 1988).
- Le modèle de l'enseignement des jeux et des sports pour la compréhension (« teaching for understanding »), encore appelé « approche tactique des sports de balle » (Thorpe et Al., 1986, Turner & Martinek, 1995, Rink, 1996).
- Le modèle d'éducation par le sport, qui tente de renouveler l'enseignement des activités physiques et sportives à la lumière des résultats de la recherche en éducation physique et qui est destiné de façon prioritaire, mais non exclusive, au secondaire (Siedentop, 1994, Siedentop, 1996).

*« Le sport et les jeux
sont considérés
par les élèves comme
la composante la plus
importante de l'éducation
physique »*

Pour certains chercheurs, le problème de l'éducation physique réside, non dans une insuffisance de conceptions alternatives des curriculums, mais dans la possibilité de rendre conscient les enseignants des difficultés et de l'inconsistance de leurs croyances actuelles au sujet de l'éducation physique (Rovegno, 1993). Par ailleurs, malgré les critiques faites au modèle curriculaire dominant, nombre d'auteurs s'accordent sur le fait que le sport et les jeux sont considérés par les élèves comme la composante la plus importante de l'éduca-

tion physique (Tannahill & Zakrajsek, 1993, Taggart & Alexander, 1993, Siedentop, 1994). Ceci justifie pour ces auteurs la défense de la place du sport au sein de l'éducation physique, sous réserve d'en reconsidérer les présupposés.

II - LE MODÈLE DE L'ÉDUCATION PAR LE SPORT. FINALITÉS

Le modèle curriculaire d'éducation par le sport : « Sport Education curriculum model » a été introduit par Siedentop (1987, 1994, 1996) comme alternative aux pratiques dominantes dans le but de promouvoir une éducation physique authentique, permettant aux élèves de poursuivre des pratiques d'activités sportives lorsqu'ils quittent le système scolaire. Le terme de sport, dans cette approche, renvoie au sens développé par l'UNESCO : « **le sport sous toutes ses formes pour tout le monde** », et non celui, le plus courant aux Etats-Unis, des pratiques spectaculaires de l'élite. C'est dans cette acception qu'il convient de référer le mot « sport » dans les paragraphes qui suivent.

L'objectif des tenants de cette approche curriculaire est de fonder les conditions à partir desquelles la référence au sport devient une source de rénovation de l'éducation physique. En effet, les auteurs montrent que le modèle dominant de l'éducation physique dans le secondaire, à l'oeuvre depuis plus de 60 ans, ne réalise pas les buts qu'il est censé atteindre. Les enseignants croient que confronter les élèves à de multiples activités leur permet de découvrir celles pour lesquelles ils ont des facilités et de l'intérêt, et ainsi de trouver leur voie pour une pratique ultérieure. Cette assertion logique, dit Siedentop, n'est supportée par aucun fait de recherche. Au contraire les résultats tendent à valider que c'est la durée et la qualité de la pratique délibérément choisie, qui est une variable clé de l'apprentissage scolaire ayant des effets sur les choix de pratique à l'âge adulte.

Pour Hastie (1996), « l'éducation par le sport » est une approche curriculaire qui tente de résoudre le problème de l'échec dans la façon dont le sport a été traditionnellement traité en éducation physique. Vis-à-vis des critiques majeures faites au modèle dominant multi-activités sportives que nous avons décrites précédemment, cette conception s'attaque au manque d'authenticité des pratiques sportives habituellement proposées aux élèves en raison de leur décontextualisation massive (Siedentop, 1994). Cette décontextualisation se caractérise par :

- les techniques sont fréquemment enseignées de façon isolée plutôt que dans leur contexte performatif,

- l'affiliation à un groupe ou une équipe est typiquement non prise en compte,
- les pratiques scolaires sont coupées de leur contexte et leur signification en est profondément appauvrie,
- les cycles sont tellement courts que les élèves ne font jamais l'expérience des échecs et des réussites qui sont au cœur d'une saison sportive,
- enfin, en raison de cette brièveté, les élèves n'acquièrent jamais un niveau approprié d'habileté, à l'exception des plus forts qui sont toujours favorisés par ce type d'enseignement.

Or, la littérature montre que les apprentissages authentiques nécessitent des environnements plus complexes et davantage de temps que ne le réalise le curriculum traditionnel (Siedentop, 1996). C'est parce que les éléments essentiels de la pratique sportive ne sont pas au cœur des leçons d'éducation physique, que les expériences scolaires sont inauthentiques et que les élèves n'accordent que peu de valeur à cette discipline. D'autre part, la réforme éducative des années 1990 aux États-Unis, souligne que les élèves ont été traditionnellement trop passifs, qu'ils passent trop de temps à mémoriser des faits et à les rapporter dans des tests d'évaluation décontextualisés. Le modèle d'éducation par le sport se place délibérément dans la perspective de la réforme de l'éducation nord-américaine. Il se présente comme un programme d'éducation physique alternatif, privilégiant le sens des acquisitions scolaires et le réalisme des expériences vécues. Ces deux aspects sont considérés comme déterminants de l'accès à une vie sportive active. En effet, pour Siedentop (1996), l'éducation physique a une originalité par rapport aux autres disciplines scolaires, celle de préparer aux pratiques physiques du temps libre.

« Les apprentissages authentiques nécessitent des environnements plus complexes et davantage de temps »

Le devenir des élèves est d'être des adultes qui volontairement (ou non) s'engageront dans des pratiques d'activités physiques sportives, de loisir, de conditionnement physique ou de danse. C'est pourquoi l'éducation physique doit être comprise comme une forme d'éducation au « Jeu » (« a form of play education »). L'auteur défend cette idée en se référant à Caillois et Huizinga : le Jeu est une forme de conduite humaine irréductible quelles que soient les sociétés.

Dans la société américaine, les formes ludiques dans lesquelles s'engagent les adultes, s'organisent autour d'activités sportives volontaires, institutionnalisées ou non.

Enfin, il est rappelé que, vis-à-vis de la santé publique et du développement individuel, le maintien d'une vie physiquement active a une utilité sociale et économique pour la nation américaine. La pratique volontaire de sports a des conséquences sur la participation à la vie sociale par le biais de conduites d'affiliations au sein de communautés et de groupes. Pour cela il est nécessaire que l'élève acquière à l'école des compétences qu'il développera tout au long de la vie, compétences liés à la pratique mais aussi et surtout compétences sociales de solidarité, de respect des différences et de tolérance (Siedentop, 1994, 1996).

Principes de mise en oeuvre

Le curriculum d'éducation par le sport établit les conditions d'une éducation physique « authentique ». Six principes caractéristiques des pratiques sportives volontaires sont à la base du programme :

- les activités sportives sont saisonnières,
- les joueurs sont membres d'une équipe ou d'un groupe et le restent pour la totalité de la saison,
- la saison est définie par un calendrier de compétitions émaillé de sessions d'entraînement,
- il y a une épreuve culminante à chaque saison,
- les records sont enregistrés,
- une atmosphère festive accompagne les formes de socialisation, elle culmine aux moments clés de la saison.

Les objectifs de l'éducation physique (malgré des variations de langage) ont toujours été catégorisés comme étant l'acquisition d'habiletés motrices, le développement de la condition physique, la compréhension et la socialisation. Le modèle curriculaire de l'éducation par le sport s'inscrit dans ce projet. Les différences essentielles avec le modèle traditionnel résident dans le temps imparti aux activités sportives scolaires et la référence continue au développement d'une socialisation d'affiliation et de projet collectif. Quelques dispositions concrètes sont précisées :

- 1) les différents rôles de la pratique réelle doivent être dévolus aux élèves (entraîneur, manager, arbitre, statisticien, commentateur) ;
- 2) les formes de pratiques doivent être aménagées, les jeux réduits sont recommandés ;
- 3) le travail autonome est privilégié (l'éducation par le sport donne plus de responsa-

bilité aux élèves en renforçant les liens éducatifs entre eux et avec l'enseignant) ;

4) l'authenticité des pratiques scolaires doit aussi prendre en compte les problèmes de l'évaluation des performances des élèves (au sens anglo-saxon) et leur signification sociale. Le moment où l'élève présente sa prestation doit être valorisé comme un moment de présentation d'une oeuvre, d'une réalisation personnelle. Le but de l'apprentissage est de produire une performance contextualisée en direction de spectateurs avertis (Siedentop, 1996).

Objectifs généraux du curriculum d'éducation par le sport

Les objectifs généraux de ce curriculum d'éducation physique sont :

- développer les habiletés motrices et la condition physique spécifique aux pratiques sportives,
- être capable de réaliser et d'apprécier un jeu stratégique,
- participer à un niveau approprié selon son habileté et son expérience,
- partager les rôles et les expériences d'organisation et d'administration,
- développer une responsabilité vis à vis du contexte sportif,
- travailler effectivement en équipe autour d'objectifs communs,
- apprécier les rituels et les conventions qui donnent aux activités sportives leur signification essentielle,
- développer la capacité à prendre des décisions raisonnées dans le domaine sportif,
- développer des connaissances pratiques pour l'arbitrage, le jugement et l'entraînement,
- décider volontairement de s'engager dans une activité sportive non scolaire.

« Le modèle de l'éducation par le sport est mis en oeuvre dans un nombre grandissant d'établissements scolaires »

Le modèle curriculaire d'éducation par le sport se donne comme objectif d'éduquer les enfants et les adolescents (« children and youth ») à devenir des citoyens compétents, avertis et enthousiastes vis-à-vis du sport (Siedentop, 1996).

Evaluation de cette orientation curriculaire

Le modèle de l'éducation par le sport est mis en oeuvre dans un nombre grandissant

d'établissements scolaires (Hastie, 1996). Selon Siedentop, il a induit depuis une dizaine d'années, aux Etats-Unis, en Australie et en Nouvelle Zélande, des recherches visant à mesurer ses effets et son intérêt. Les résultats suggèrent les faits suivants :

- Les élèves aiment appartenir à des équipes et pratiquer sur de longues durées.
- Les élèves apprécient d'apprendre avec l'aide de leurs camarades de classe, dans des situations autonomes.
- Les élèves de niveau faible (« low-skilled ») semblent tirer des bénéfices plus importants que lors de l'enseignement usuel.
- Les enseignants pensent que leurs élèves développent des techniques et des stratégies plus aisément.
- L'aspect socialisation et affiliation à un groupe de pairs est hautement valorisé par les élèves.

III - QUELQUES REMARQUES CONCLUSIVES : D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE PEUT-ELLE ENCORE AUJOURD'HUI PRENDRE LE SPORT COMME RÉFÉRENCE CULTURELLE ?

La présentation du curriculum américain « Sport Education » soulève un certain nombre de remarques dans la perspective de la question posée par le « Centre d'Etude de l'Information : EPS et Société » du SNEP-FSU. Comme le montre bien P. Goirand dans cet ouvrage «...prendre les pratiques sociales comme référence ne veut pas dire les faire entrer dans l'Ecole telles quelles, mais les considérer comme un repère afin de mesurer et justifier les écarts entre elles et les pratiques scolaires ». Cette problématique est, pour le didacticien, essentiellement une question de transposition didactique. L'approche de Siedentop et de ses collaborateurs s'inscrit, selon nous, totalement dans la dynamique visant à refonder les rapports entre l'éducation physique et la culture sportive et artistique. Bien évidemment, les cadres théoriques des recherches nord-américaines ne sont pas des cadres didactiques et certaines questions relatives à la formalisation nécessaire des pratiques prises en référence, semblent peu développées. Notons, toutefois, que l'approche américaine est en cohérence avec le champ dans lequel elle se situe. Il est reconnu que les questions relatives aux transformations des contenus d'enseignement en Amérique du Nord sont prises en charge par les recherches sur les curriculums. Ces travaux restent, somme toute, assez macroscopiques dans la mesure où ils focalisent davantage sur les finalités, les enjeux sociaux et les objectifs des expériences scolaires que sur le détail

des contenus d'enseignement. En France, la question du renouvellement des contenus d'enseignement a été plutôt traitée au sein des didactiques des disciplines, et s'est donc focalisée plus finement sur la spécificité des savoirs enseignés.

« C'est par rapport à toutes les composantes d'une pratique que doit être posée la question de la référence »

Cette première remarque, assez fondamentale, faite, quelles sont les convergences entre la réflexion didactique française et l'approche curriculaire que l'on vient de décrire ?

Le modèle de curriculum proposé par Siedentop et autres chercheurs, retient l'attention du didacticien en raison des orientations que l'argumentation des auteurs met en exergue. Une préoccupation commune est repérable : quelles sont les éléments déterminants d'une transformation des pratiques et des contenus d'enseignement ? **Quelques idées-forces semblent partagées.** Quelles sont-elles ? Nous nous appuyons sur les assertions du curriculum « Sport Education » :

- L'authenticité des pratiques scolaires vis-à-vis des pratiques sociales de référence est revendiquée. Elle s'inscrit toutefois en rupture avec le modèle sportif élitiste américain. Le dépassement de l'opposition sport contre éducation physique est problématisé dans le sens d'une réflexion sur les conditions d'une pratique scolaire raisonnée des activités sportives. Ces conditions sont au point de rencontre de plusieurs contraintes : intéresser les élèves, avoir des exigences de transformations motrices, permettre aux plus faibles de progresser, développer une attitude active vis à vis de l'activité physique. La réflexion didactique en éducation physique depuis les années quatre-vingt est située justement dans ce même intervalle.

- La nécessaire réorganisation de l'enseignement rompt avec l'approche techniciste dont les études ont montré qu'elle était inégalitaire vis à vis des sexes, des niveaux de pratique et des résultats scolaires. Cette distinction entre l'approche traditionnelle des contenus d'éducation physique et les propositions de rénovation a une certaine complicité avec les résultats de recherches françaises sur l'enseignement usuel (Marsenach et Mérand, 1987, Amade-Escot, 1989, Marsenach et Ali., 1991,

Marsenach et Amade-Escot, 1993, Amade-Escot et Marsenach, 1995).

- La prise en compte des différents aspects de la pratique sportive dans ses dimensions de socialisation, d'affiliation, dans ses rôles et statuts sociaux est une dimension fondamentale du modèle d'éducation par le sport. Elle renvoie à des préoccupations qui nous sont familières et dont rend-compte la citation de Martinand (1989) : «...c'est par rapport à toutes les composantes d'une pratique que doit être posée la question de la référence... (i.e. les objets de travail, les instruments matériels et intellectuels, les problèmes, les savoirs, les attitudes et les rôles sociaux) ». On retrouve, ici, une communauté d'idées avec les réflexions en didactique de l'éducation physique (Goirand, 1990, Amade-Escot, C et Ali., 1994, Rias, 1995).

- La question du sens des pratiques scolaires à travers les dérives de leur trop grande décontextualisation est une problématique qui semble commune aux auteurs américains du modèle « Sport Education » et aux chercheurs en didactique (Marsenach et Ali., 1991, Jonnaert et Lenoir, 1993, Meirieu, dans cet ouvrage). Elle soulève bien des difficultés, et si tout le monde s'accorde pour inscrire les apprentissages dans la durée et lutter contre l'émiettement des pratiques scolaires, il reste, néanmoins, des points d'équilibre à trouver...

« Quelles sont les convergences entre la réflexion didactique française et l'approche curriculaire que l'on vient de décrire ? »

Ces quelques remarques conclusives n'épuisent bien évidemment pas la question initialement posée. Elle suggèrent plutôt que des échanges fructueux pourraient être développés entre différentes communautés professionnelles de divers pays. Finalement, l'exemple du « Sport Education » est un prétexte à rendre compte de débats qui débordent assez largement les perspectives françaises.

Références bibliographiques :

- ALEXANDER, K. (1993). Developping sport education in Western Australia. *Aussie Sport Action*, 5 (1), 8-10.
- AMADE-ESCOT C. et MARSENACH J. (1995). Didactique de l'éducation physique et sportive : questions théoriques et méthodologies. La pensée sauvage/INRP, Grenoble - Paris.
- AMADE-ESCOT, C. (1989). Stratégies d'enseignement en EPS : contenus proposés, conception de l'apprentissage et perspectives de différenciation. In G ; Bui Xuan (Ed.) *Méthodologie et didactique de l'EPS*, (pp. 119-130), Clermont-Ferrand : Ed. AFRAPS.
- AMADE-ESCOT, C., BOS, J.C., DUFOR, F., DUGRAND, M. ORPHEE, B. et TERRISSE, A. (1994). Didactique : sujet et culture technique. *Revue Spirales*. Vol.7, 8-18.
- COPEC (Council on Physical Education for Children) (1990). Developmentally appropriate physical education practice for children. Reston, VA : American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.
- DEJNOZKA, E.L. & KAPEL, D.E. (1991). *American Educators' Encyclopedia*. Westport, CT : Greenwood Press (1st ed. 1982).
- FERNANDEZ-BALBOA, J.M., BARRETT, K., SOLOMON, M. & SILVERMAN, S. (1996). Perspectives on content knowledge in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67 (9), 54-57.
- GOIRAND, P. (1990). Une problématique : finalités, capacités, compétences en éducation physique. In AEEPS (Ed.), *Education physique et didactique des activités physiques et sportives* (pp.10-16), Paris : AEEPS.
- GRANT, B.C. (1992). Integrating sport into the physical education curriculum in New Zealand secondary school. *Quest*, 44, 304-216.
- HASTIE, P.A. (1996). Student role involvement during a unit of sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 88-103.
- HOLYOAK, C. & WEINBERG, H. (1988). *Meetings needs and pleasing kids : A middle school physical education curriculum*. (2nd ed.). Dubuque, IA : Kendall/hunt.
- JEWETT, A. & BAIN, L. (1985). *The curriculum process in physical education*. Dubuque, IA : C. Brown Publishers.
- JONNAERT, P. et LENOIR, Y. (Eds.). (1993). *Sens des didactiques et didactique du sens*. Sherbrooke : Editions du CRP.
- LOCKE, L. (1992). Changing secondary school physical education. *Quest*, 44, 361-372.
- LOGSDON, B.J., ALLEMAN, L.M., CLARK, D. & SAKOLA, S. (1986). *Physical education teaching units for program development grades K-3, 4-6*. Philadelphia : Lea & Febiger. (2 tomes)
- MARSENACH, J. et MERAND, R. (1987). L'évaluation formative en EPS dans les collèges. *Rapport scientifique*, 2, Paris : INRP.
- MARSENACH, J. et AMADE-ESCOT, C. (1993). Les orientations de la recherche en didactique de l'EPS. *Revue française de pédagogie*, 103, 33-42.
- MARSENACH, J. et Ali. (1991). *Education Physique et Sportive : Quel enseignement ?* Paris : INRP.
- MARTINAND, J.L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1/2, 23-29.
- NASEP (National Association for Sport & Physical Education) (1990). *Outcomes of quality physical education programs*. Reston, VA : AAHPERD Publications.
- NASEP (National Association for Sport & Physical Education) (1995). *National standards for physical education*. Reston, VA : AAHPERD Publications
- PIERON, M., CHEFFERS, J. & BARETTE, G. (1990). An introduction to the terminology of Sport Pedaggoy : Vocabulary used in research in teaching and coaching. Liège : AIESEP.
- PLACEK, J.H. (1983). Conceptions of success in teaching : Busy, happy and good ? In T.J. Templin & J.K. Olson (Eds), *Teaching in Physical Education*, (pp.46-56), Champaign, IL : Human Kinetics.
- RIAS, B. (1995). Didactique de l'éducation physique dans l'école et la société française aujourd'hui. *Revue Spirales*, Vol.8, 7-12.
- RINK, J.E. (1993). *Teaching Physical Education for learning*. St Louis, 2nd Ed. : Mosby-year Book, Inc (1st ed. 1985)
- RINK, J.E. (1996). *Tactical and Skill approaches to teaching sport and games*. Monograph. *Journal of Teaching in Physical Education*. 15 (4).
- ROVEGNO, I. (1993). Content knowledge acquisitions during undergraduate teacher education : overcoming cultural templates and learning through pratice. *American Educational Research Journal*, 30 (3), 611-642.
- ROVEGNO, I. (1995). Theoretical perspectives on knowledge and learning and a student teacher's pedagogical content knowledge of dividing and sequencing subject matter. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 284-304.
- SIEDENTOP, D. (1987). The theory and practice of sport education. In G. Barette, R. Feinglod, R. Rees & M. Piéron (Eds.), *Myths, models, and methods in sport pedagogy* (pp.79-86), Champaign, IL : Human Kinetics.
- SIEDENTOP, D. (1994). *Sport Education : Quality PE through positive sport experimentation* Champaign, IL : Human Kinetics.
- SIEDENTOP, D. (1996). Physical education and education reform, the case of Sport Education. In S. Silverman et C. Ennis (Eds.), *Student learning in Physical Education : Applying research to enhance instruction*, (pp.247-267), Champaign, IL : Human Kinetics
- SIEDENTOP, D., DOUTIS, P., TSANGARIDOU, N. WARD, P. & RAUSCHENBACH, J. (1994). Don't sweat gym : An analysis of curriculum and instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13 (4), 375-394.
- SIEDENTOP, D., MAND, C., & TAGGART, A. (1986). *Physical education : teaching and curriculum strategies for Grades 5-12*. Palo Alto, CA : Mayfield.
- SIENDENTOP, D. & LOCKE L. (In press). Making a difference for physical education : What professors and practitioners must build together. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*.
- TAGGART, A & ALEXANDER, K (1993). Sport education in physical education. *Aussie Sport Action*, 5 (1), 5-6.
- TANNAHILL, D. & ZAKRAJSEK, D. (1993). Student attitudes towards physical education : A multicultural study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13 (1), 78-84.
- THORPE, R., BUNKER, D., & ALMOND, L. (1986). *Rethinking Games teaching*. Loughborough, U.K. : University of Technology, Departement of Physical Education and Sport Science.
- TURNER, A & MARTINEK, T.J. (1995). Teaching for understanding : a model for improving decision making during game play. *Quest*, 47, 44-63.